UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

JANE CLEIA GUIMARÃES CANTIL

MEDIAÇÃO DIDÁTICA COMO REFLEXO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA:
RELAÇÕES ENTRE BACHARELADO E LICENCIATURA

Vitória da Conquista – BA
Fevereiro - 2026

JANE CLEIA GUIMARÃES CANTIL

MEDIAÇÃO DIDÁTICA COMO REFLEXO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA:
RELAÇÕES ENTRE BACHARELADO E LICENCIATURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: 5 - Processos Educacionais, Formação de Professores e Inclusão.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Mineiro.

Vitória da Conquista – BA

Fevereiro – 2026

C232m

Cantil, Jane Cleia Guimarães.
Mediação didática como reflexo da formação acadêmica: relações entre bacharelado e licenciatura / Jane Cleia Guimarães Cantil, 2026.
179 f.
Orientador (a): Dr.ª Márcia Mineiro de Oliveira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, 2026.
Inclui referências F. 160 - 169
1. Mediação didática. 2. Formação docente. 3. Professores universitários – Formação. I. Oliveira, Márcia Mineiro de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Educação – PPGEd. III. T.

CDD 370.71

Catalogação na fonte**: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

JANE CLEIA GUIMARÃES CANTIL

MEDIAÇÃO DIDÁTICA COMO REFLEXO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA:
RELAÇÕES ENTRE BACHARELADO E LICENCIATURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado em: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr. Márcia Mineiro de Oliveira
(Orientadora)

Prof.ª Dr.ª Mariana Guelero do Valle
(Examinadora Externa)

Profa. Dra. Lúcia Gracia Ferreira Trindade
(Examinadora Interna)

ATA DE BANCA DE DEFESA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos vinte e cinco dias do mês fevereiro de 2026, às 10h, por videoconferência utilizando uma plataforma *online*, foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação do texto de defesa intitulado **"Mediação didática como reflexo da formação acadêmica: relações entre bacharelado e licenciatura",** apresentada pela mestranda Jane Cleia Guimarães Cantil, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pela orientadora Professora Doutora Márcia Mineiro de Oliveira (UESB) e contou com a participação das Professoras Doutoras Mariana Guelero do Valle (UFMA) e Lúcia Gracia Ferreira Trindade (UESB), na qualidade de examinadoras. A sessão teve a duração de 2 horas e 30 minutos e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer: **Durante a sessão de defesa, as componentes da banca destacaram aspectos relevantes do trabalho, apresentaram perguntas e sugestões pertinentes, às quais a mestranda respondeu de forma adequada e consistente. O momento revelou-se produtivo e educativo, conduzido em ambiente de cordialidade e rigor acadêmico. A banca fornecerá posteriormente os textos com recomendações de melhoria para incorporação na versão final da dissertação. Ressalta-se que tais observações são pontuais e não comprometem o mérito da pesquisa, considerada bem-elaborada, organizada e de qualidade.** O texto de defesa citado recebeu conceito final: **Aprovada**.

gov.br Documento assinado digitalmente
MARCIA MINEIRO DE OLIVEIRA
Data: 25/02/2026 13:13:22-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr. Márcia Mineiro de Oliveira
(Orientadora)

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIANA GUELERO DO VALLE
Data: 26/02/2026 15:30:12-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Mariana Guelero do Valle
(Examinadora Externa)

gov.br Documento assinado digitalmente
LUCIA GRACIA FERREIRA TRINDADE
Data: 27/02/2026 20:36:16-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Lúcia Gracia Ferreira Trindade
(Examinadora Interna)

gov.br Documento assinado digitalmente
JANE CLEIA GUIMARAES CANTIL
Data: 28/02/2026 12:35:53-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Jane Cleia Guimarães Cantil
(Mestranda)

DEDICATÓRIA

Aos meus amados filhos,
Heitor Francisco e Matheus: o melhor de mim.
Sempre por vocês.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

(Freire, 1996, p. 20)

AGRADECIMENTOS

“Até aqui nos ajudou o Senhor" (1 Samuel 7,12)

Ao meu amado Deus, meu alicerce silencioso de todos os meus dias. Agradeço pelo amparo divino, pela saúde e pela fé que me permitiram atravessar este ciclo com resiliência e paz.

À minha professora, orientadora, Dra. Márcia Mineiro, pela confiança, compreensão, pela orientação ética, sensível e afetuosa, e por cada passo que construímos juntas.

Às professoras Dras. Lúcia Gracia e Mariana Guelero por aceitarem prontamente o convite para compor essa banca e pelas valiosas contribuições a este trabalho.

À minha irmã, Jaene, minha amiga, minha rede de apoio e minha grande incentivadora. Gratidão pelo cuidado constante comigo e com meus filhos.

À minha sogra, Rute, pelo apoio fundamental e por cuidar dos meus filhos com tanto carinho, permitindo que eu me dedicasse às aulas e à escrita.

À minha mãe, Cleusa, que mesmo à distância, faz-se presente em orações e torcida pelo meu sucesso.

Ao meu marido, Júnior, pelo incentivo e pela compreensão diante das minhas ausências nos momentos em família. Sua parceria foi essencial para este ciclo.

Aos meus amados filhos, Heitor Francisco e Matheus, o melhor de mim. Mesmo sem saber, vocês foram meus maiores incentivadores. Tudo o que faço é, e sempre será, por vocês e para vocês.

Aos professores do PPGED, pelas ricas trocas de conhecimento que ampliaram meus horizontes.

Aos colegas das Linhas 4 e 5 pelo companheirismo e aprendizados compartilhados. De modo especial, à Priscila pela amizade construída e pelo apoio contínuo, que fizeram toda a diferença nesta jornada.

Aos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisas Interdisciplinar e Crítico (GEPIC), pelas contribuições e pelo auxílio na divulgação desta pesquisa.

Aos discentes da UESB que responderam ao questionário, bem como aos colegiados, à Atlética de Contábeis e aos demais centros acadêmicos que ajudaram na divulgação. Vocês foram os pilares que viabilizaram a concretização desta pesquisa.

A todas as pessoas que, com uma palavra de carinho ou um gesto de incentivo, acreditaram em mim e me ajudaram a chegar até aqui.

A todos e todas, o meu muito obrigada!

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Triangulação e depreensões 46
Figura 2 - Dimensões da formação docente 52
Figura 3 - Saberes docentes 58
Figura 4 - Aspectos da formação 63
Figura 5 - Relação entre sujeito aprendiz e objeto do conhecimento 80
Figura 6 - Etapas do fazer docente 82
Figura 7 - Ciclo da Mediação Docente (MDo) 87
Figura 8 - Fluxograma de seleção dos Currículos Lattes 93
Figura 9 - Características negativas atitudinais 144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Diferenças na Mediação Didática entre bacharéis e licenciados 119
Gráfico 2 - Formação dos professores 126
Gráfico 3 - Atuação e formação dos professores 136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Busca pela base de dados 32
Quadro 2 – Categoria: Mediação Didática 33
Quadro 3 – Categoria: Formação Docente 36
Quadro 4 – Categoria: Bacharel na Docência 39
Quadro 5 – Categoria: Licenciatura 41
Quadro 6 - Categoria: Docência Universitária 44
Quadro 7 - Autores referenciais por temática 47
Quadro 8 - Comparação entre o Fazer Docente e a Mediação Didática 82
Quadro 9 - Cursos da UESB 91
Quadro 10 - Professores da UESB por grau/*campus* 94
Quadro 11 - Tipologia da Pesquisa 97
Quadro 12 - Categorias temáticas 99
Quadro 13 - Cursos da UESB que constituíram a amostra 100
Quadro 14 - Estratégias didáticas de licenciados 107
Quadro 15 - Implicações dos discentes 110
Quadro 16 - Detalhamento da fala de D107 112
Quadro 17 - Componentes curriculares de formação pedagógica do curso de Psicologia/UESB 124
Quadro 18 - Formação dos professores dos cursos de licenciatura 129-130
Quadro 19 - Formação dos professores dos cursos de bacharelado 132-133
Quadro 20 - Balancete Investigativo 150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de professores da UESB (2016-2023) 94

SIGLAS E ABREVIATURAS

BA - Bahia

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

BNC-Formação: Base Nacional Comum da Formação Docente.

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CIP - Construção da Identidade Profissional

CNS - Conselho Nacional de Saúde

DAE - Disciplina Argumentação na Educação.

DPD - Desenvolvimento Profissional Docente

EAD / EaD - Ensino a Distância.

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ES - Ensino Superior

FD - Formação Docente

GEPIC - Grupo de Estudo e Pesquisas Interdisciplinar e Crítico

GO - Goiás

IES - Instituições de Ensino Superior

IFG - Instituto Federal de Goiás

ITP - Itapetinga

JQE - Jequié

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGPD - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais.

MA - Maranhão

MC - Mediação Cognitiva

MD - Mediação Didática

MDL - Mediação Didática Lúdica.

MDo - Mediação Docente

MG - Minas Gerais

MP - Mediação Pedagógica

MS - Mato Grosso do Sul

PAE - Programa de Aperfeiçoamento de Ensino

PB - Paraíba

PDR - Práxis Docente Relacional

PE - Pernambuco

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

PPECEM - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências.

PPG - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação.

PPGEEB - Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica.

PR- Paraná

RJ - Rio de Janeiro

RN - Rio Grande do Norte

RS - Rio Grande do Sul

SCIELO - Scientific Electronic Library Online.

SEC-BA- Secretaria da Educação e Cultura da Bahia

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SGC - Secretaria Geral de Cursos

SP - São Paulo

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFMA - Universidade Federal do Maranhão.

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFPR - Universidade Estadual de Ponta Grossa.

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNOPAR - Universidade Norte do Paraná

VCA - Vitória da Conquista

RESUMO

O professor universitário, em seu papel de mediador do conhecimento, procura estabelecer uma inter-relação entre ensinar e aprender. Esta pesquisa procurou analisar a relação entre a mediação didática e a formação docente inicial (graduação) de professores bacharéis e licenciados da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Como objetivos específicos, buscou-se: caracterizar a mediação didática dos docentes licenciados e bacharéis, segundo os discentes; identificar as diferenças e semelhanças da mediação didática presentes nos bacharéis e licenciados diante de sua atuação docente; averiguar os aportes das estruturas curriculares dos cursos de graduação da UESB, sobre a formação docente para o exercício do magistério superior; e, verificar evidências formativas para a docência universitária dos docentes da UESB, via Currículo *Lattes*. Para tanto, procurou-se responder que análise comparativa se faz da relação entre a mediação didática e a formação docente na graduação dos professores bacharéis e licenciados da UESB. Logo, trata-se de estudo de caso, exploratório, fundamentado na fenomenologia e no paradigma construtivista, realizado por meio do levantamento *Survey* e de pesquisa documental. Quanto à produção de dados, utilizou-se de questionário eletrônico do tipo misto, aplicado a 114 discentes dos cursos de licenciatura e bacharelado da UESB, nos três *campi*, entre 2024 e 2025, além de contar com *Checklist* para análise documental curricular docente e estruturas curriculares dos cursos de graduação. Os dados foram analisados mediante Análise de Conteúdo por temática. A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como as disparidades na formação inicial afetam o 'saber ensinar' no Ensino Superior (ES), estabelecendo um comparativo entre a atuação de professores licenciados e bacharéis. Ainda, procura contribuir para reflexões sobre a docência no ES, destacando a importância de uma prática que transcenda a mera transmissão de conteúdos e favoreça a interação e a aprendizagem significativa. Ademais, suscitar discussões nas Instituições de Ensino Superior (IES), acerca da valorização e institucionalização da formação para a docência universitária. Os resultados corroboraram a hipótese de que a formação para o ES é uma lacuna estrutural que se inicia na graduação, refletindo-se em uma mediação didática perceptível pelos alunos. Concluiu-se que a prática docente dos professores licenciados e bacharéis apresenta distinções acentuadas, sendo a mediação dos licenciados percebida como mais estruturada e clara, enquanto nos bacharéis predomina uma prática transmissiva e, por vezes, improvisada, evidenciando a carência de preparo pedagógico. Ainda, os dados revelaram que a fragilidade na mediação transcende a técnica, manifestando-se também pela falta de humanização e sensibilidade no trato com o discente.

Palavras-chave: mediação didática; formação docente; bacharelado; licenciatura.

ABSTRACT

The university professor, as a mediator of knowledge, seeks to establish an interrelationship between teaching and learning. This research sought to analyze the relationship between didactic mediation and the initial training (undergraduate) of bachelor's and licentiate degree holders at the State University of Southwest Bahia (UESB). As specific objectives, the study sought to: characterize the didactic mediation of licentiate and bachelor professors according to the students; identify the differences and similarities in the didactic mediation of both groups in their teaching practice; investigate the contributions of UESB's undergraduate curricula to teacher formation for higher education; and verify formative evidence for university teaching in the professors' Lattes Curricula. To this end, the study sought to answer what comparative analysis can be made regarding the relationship between didactic mediation and teacher formation in the undergraduate education of these professors. This is an exploratory case study, grounded in phenomenology and the constructivist paradigm, conducted through a survey and documentary research. Data collection involved a mixed-method electronic questionnaire applied to 114 students from licentiate and bachelor courses across three UESB campuses between 2024 and 2025, in addition to a checklist for documentary analysis of curricula. Data were analyzed using thematic Content Analysis. The research is justified by the need to understand how disparities in initial training affect the "knowing how to teach" in Higher Education (HE), establishing a comparison between the performance of licentiate and bachelor professors. Furthermore, it contributes to reflections on HE teaching, highlighting practices that transcend mere content transmission and favor interaction and meaningful learning. Additionally, it sparked discussions within Higher Education Institutions (HEIs) regarding the valuation and institutionalization of training for university teaching. The results confirmed the hypothesis that training for HE is a structural gap beginning in undergraduate studies, reflecting in a didactic mediation perceptible to students. It was concluded that the teaching practice of licentiate and bachelor's degree shows sharp distinctions: the mediation of licentiate professors is perceived as more structured and clear, while a transmissive and occasionally improvised practice predominates among bachelor professors, evidencing a lack of pedagogical preparation. Furthermore, the data revealed that the weakness in mediation transcends technique, also manifesting itself in a lack of humanization and sensitivity in dealing with the student.

Keywords: didactic mediation; teacher formation; bachelor's degree; licentiate degree.

SUMÁRIO

0 MEMORIAL **17**

1 INTRODUÇÃO **21**

1.1 Tema **22**

1.2 Problematização **22**

1.2.1 Questão – Problema **23**

1.2.2 Questões Secundárias **23**

1.3 Objetivos **24**

1.3.1 Objetivo Geral **24**

1.3.2 Objetivos Específicos **24**

1.4 Hipótese de pesquisa **24**

1.5 Justificativa **25**

1.6 Desenho Metodológico **26**

1.7 Visão geral **26**

2 ESTADO DA ARTE **28**

3 MARCO TEÓRICO-CONCEITUAL **47**

3.1 Pedagogia Universitária **48**

3.1.1 As Abordagens do Ensino **48**

3.1.2 Docência Universitária **51**

3.1.3 A Práxis Educativa **54**

3.2 Saberes Docentes **55**

3.3 A Construção da Identidade Profissional do Docente no Ensino Superior **59**

3.4 Formação do Docente Universitário **62**

3.5 Diferenças entre Bacharéis e Licenciados na Docência **66**

3.6 Didática no Ensino Superior **69**

3.6.1 Planejamento **72**

3.6.2 Conteúdos **73**

3.6.3 Objetivos **74**

3.6.4 Metodologia e Recursos **75**

3.6.5 Avaliação **76**
3.7 Mediação **78**
3.7.1 Mediação Cognitiva (MC) **80**
3.7.2 Mediação Didática (MD) **81**
3.7.2.1 Mediação Didática no Ensino Superior **85**
3.7.3 Mediação Pedagógica **86**
3.7.4 Mediação Docente **87**
4 PERCURSO METODOLÓGICO **89**
4.1 Perfil dos Participantes e *Corpus* de Análise **98**
5 ANÁLISE DE DADOS **102**
5.1 Mediação Didática (MD) **102**
5.1.1 Planejamento **102**
5.1.2 Estratégias Didáticas **106**
5.1.3 Transposição do Conhecimento **114**
5.2 Formação Docente (FD) **118**
5.2.1 Lacuna na Formação Pedagógica **118**
5.2.2 Identidade Profissional **138**
5.3 Práxis Docente Relacional (PDR) **141**
5.3.1 Postura Docente **141**
5.3.2 Interação e Humanização **144**
5.3.3 Teoria e Prática **146**
5.4 Balancete Investigativo **150**
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS **152**
REFERÊNCIAS **160**
APÊNDICES **170**
APÊNDICE A – CHECKLIST ESTRUTURAS CURRICULARES **170**
APÊNDICE B – CHECKLIST CURRÍCULO LATTES **171**
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO **173**

0 MEMORIAL

Peço licença para tecer algumas considerações iniciais acerca do meu interesse pela área de educação. Embora o texto dissertativo tenha sido escrito integralmente em terceira pessoa do singular, em prol da objetividade e imparcialidade acadêmica, optei por redigir este memorial em primeira pessoa do singular, escolha que se justifica pela narrativa autobiográfica deste relato.

Desde a infância, sentia-me cativada pela maneira como as professoras ministravam aulas. Aos finais de semana, costumava reunir-me com minha irmã e minhas primas para 'brincar de escolinha', assumindo o papel docente. Ali, ainda que de forma instintiva, já brotava um desejo pela licenciatura, pela pedagogia.

Durante o Ensino Médio, cursei o Magistério de 1º grau - única opção de formação de nível médio em minha cidade - Ibitiara, Bahia (BA), na época. No entanto, minha escolha foi impulsionada por anseios pessoais, pela expectativa de vivenciar, nos estágios, a prática docente, motivada pela admiração que tinha por alguns de meus professores. Essa experiência inicial permitiu-me perceber a complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

Após concluir o Ensino médio, tive a oportunidade de lecionar por um período de aproximadamente um ano as disciplinas de Ciências e História, em substituição a professores que estavam de licença. Contudo, minha intenção era deslocar-me da minha cidade a fim de prestar vestibular na área de educação. Já residindo em Vitória da Conquista (BA), cursei Pedagogia na modalidade de Ensino a Distância (EAD) semipresencial, pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Durante a graduação, manifestei grande afinidade pelas aulas de Didática e Metodologias do Ensino. Admirava a maneira pela qual meus professores conduziam as aulas, bem como a sensibilidade em abordar questões que contribuiriam para a construção da minha identidade profissional docente.

Devido à exigência dos estágios de docência, optei por realizá-los em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno, conciliando-os com minha jornada de trabalho diurna (em outra área). Durante esse período, pude vivenciar em sala de aula, o comprometimento e interesse dos discentes dessa modalidade de ensino, o notável esforço dedicado à aprendizagem por parte dos estudantes de meia-idade. Tal experiência permitiu-me apreender, com clareza, a relevância da prática educativa, que implica ação e reflexão perenes, para além das diferentes faixas etárias dos discentes.

Ao concluir Pedagogia, direcionei meus esforços a cursar uma segunda formação, Ciências Contábeis, distanciando-me da área de humanas. Essa motivação se justificava pelo

fato de, na época, trabalhar na área contábil-administrativa de uma empresa privada. Senti a necessidade de expandir meus conhecimentos na área profissional em que já atuava, ingressando no curso de Ciências Contábeis, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, (UESB), em 2008.

Nessa nova fase, percebi contrastes marcantes na didática dos professores em comparação às minhas experiências anteriores. Notei uma acentuada disparidade nas estratégias de ensino e concluí que as fragilidades na transposição didática influenciavam negativamente a qualidade da atuação profissional dos professores observados. Enquanto havia outros que se valiam de métodos e recursos didáticos que conferiam leveza à apresentação do conteúdo, promovendo aulas envolventes, participativas e dinâmicas, outros adotavam uma abordagem predominantemente tradicional, caracterizada pela exposição unilateral do conteúdo, com participação passiva ou inexistente por parte dos discentes. Logo, sempre me surgia um questionamento recorrente: Seria possível que tais professores não percebessem a natureza exaustiva de suas aulas, de pouco aproveitamento, ainda que alguns destes possuíssem titulação de mestre (algo que se faz necessário esclarecer mais adiante).

O curso de Ciências Contábeis foi concluído em 2013, continuei trabalhando na área contábil-administrativa. Depois, surgiram algumas oportunidades para lecionar a disciplina Noções de Contabilidade e Custos, periodicamente, em duas turmas do Curso de Técnico em Hospedagem, oferecido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Bahia, em Vitória da Conquista. Essa experiência foi particularmente enriquecedora, unindo o meu desejo de ensinar à minha dupla formação, integrando os conhecimentos e saberes construídos tanto na Pedagogia quanto na Contabilidade.

Durante a pandemia da Covid-19, período de suspensão das aulas presenciais em praticamente todo o país, pude atuar em um Projeto da Secretaria da Educação e Cultura, da Bahia (SEC-BA), em parceria com o SENAC-BA, ministrando aulas *online* em um curso de Assistente Financeiro, durante um semestre, por meio da Plataforma *Microsoft Teams*. Embora inédita e desafiadora, essa experiência foi bastante valorosa, demandando a exploração e mobilização de saberes para utilizar recursos de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Desse modo, foi imprescindível incorporar dinâmicas e conduzir as aulas de modo que pudesse despertar o interesse, atenção, colaboração e participação dos alunos tanto nos encontros *online* quanto nas atividades envolvidas.

Depois dessa experiência em ministrar aulas *online*, decidi cursar uma pós-graduação *lato sensu* na área de educação, especializando-me em Docência do Ensino Superior, motivada

pelo desejo de manter-me vinculada ao campo educacional, além de aprofundar meus conhecimentos na docência universitária. Assim que foi concluída, iniciei outra especialização, em Tecnologias e Educação Aberta e Digital, finalizada em 2024.

No entanto, não me contive com essas experiências. Em 2023, passei a integrar o Grupo de Estudo e Pesquisas Interdisciplinar e Crítico (GEPIC) desta universidade (UESB), liderado por uma de minhas professoras do curso de Ciências Contábeis, cujo foco abrange tanto a área educacional quanto a contábil, com atuação interdisciplinar e crítica. No mesmo ano, passei na seleção de Mestrado em Educação, também nesta universidade. Já imaginava que essa jornada demandaria muito estudo e dedicação.

Dessa forma, fui me dedicando aos estudos e procurando atender às exigências do programa do qual faço parte. Cabe aqui esclarecer, que no início do curso do mestrado, em uma das primeiras aulas de orientação da disciplina Prática de Pesquisa I, quando debatia com a minha orientadora sobre a mediação didática dos professores no Ensino Superior, tornou-se evidente que a 'boa' didática de um professor - seja ele licenciado ou bacharel - não reside primordialmente em suas titulações de mestre ou doutor. Foi quando percebi que (a ‘boa’ didática) está intrinsecamente atrelada aos saberes didático-pedagógicos, embora a formação acadêmica *stricto sensu* possa contribuir para o êxito da prática docente. Tal questionamento elucidou as inquietações que eu nutria durante a época em que cursava o bacharelado, sobre o modo como meus professores conduziam suas aulas.

Minha expectativa de que o mestrado aprimoraria o exercício da minha docência logo deu lugar à realidade. O *stricto sensu* (mestrado e doutorado) prioriza a formação de pesquisadores e não necessariamente a atuação para a docência, uma vez que não tem como foco a formação pedagógica. Além disso, a obtenção destes títulos acadêmicos nem sempre garante ao docente uma ‘boa’ didática. E, ainda que exista uma relação entre a titulação e a prática docente, esta não se estabelece de forma direta ou exclusiva.

Nesse sentido, no contexto da docência universitária, notei que há uma lacuna na legislação brasileira, especificamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, em seus artigos 65 e 66, concernentes à formação de professores universitários desse nível de ensino. Embora a formação (preparação) recaia, prioritariamente, sob a responsabilidade de programas de pós-graduação *stricto sensu* para o exercício do magistério superior, a legislação que a sustenta é a mesma que deixa em aberto questões relacionadas à formação pedagógica específica. Entretanto, ainda que as instituições de Ensino Superior tenham autonomia para definir critérios em seus processos de seleção docente, cabe, entre elas, optar por uma pós-

graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* (preferencialmente). Todavia, essas inquietações intensificaram ainda mais o meu interesse pelo desenvolvimento deste estudo, tendo como objeto de pesquisa: as relações entre a mediação didática e a formação de bacharéis e licenciados.

Destarte, ao finalizar este percurso investigativo para obter meu título de Mestra em Educação, manifesto que minhas aspirações não se encerram com essa titulação. Sigo impulsionada pela vontade de seguir nas investigações científicas e no exercício do magistério. Afinal, aquele desejo de criança em ser professora continua a guiar-me.

1 INTRODUÇÃO

O ofício da docência é uma tarefa complexa e desafiadora. Estar em sala de aula, lecionar, planejar, preparar, mediar são ações que exigem do docente saberes, habilidades, esforços para que o processo de ensino e aprendizagem seja dinâmico e significativo. Entretanto, o que é ser professor no Ensino Superior?

Na interpretação de Mineiro (2009), o professor deve ter um olhar diferenciado e abarcante para as ações de ensinar e aprender, visto que estas se complementam, e, portanto, não devem se desvincular. Segundo Soares e Cunha (2010), a docência é compreendida como um processo dinâmico de ensinar e aprender, intrinsecamente voltado à efetivação da aprendizagem. Nesse sentido, as autoras reforçam que, no âmbito da Educação Superior, a atuação do professor universitário deve sustentar-se no binômio indissociável entre a docência e a pesquisa. Diante dessa premissa, torna-se imperativo refletir sobre a atual mediação de conhecimentos na universidade: como essa indissociabilidade tem se concretizado na prática didática e de que maneira a formação docente - ou a ausência dela - tem impactado esse processo.

É comum deparar-se com professores universitários (mestres, doutores, pós-doutores) dotados de uma amplitude de conhecimentos científicos, mas que não dispõem de uma 'didática' para ensinar de forma clara e concisa, sejam esses licenciados ou bacharéis. Ainda, a inserção de professores licenciados, no Ensino Superior, mesmo sendo beneficiados por saberes e vivências na área educativa, pode apresentar desafios relacionados à didática. Da mesma forma, é comum encontrar bacharéis lecionando no Ensino Superior apresentando situações distintas, haja vista que o conhecimento teórico que possuem nem sempre consegue magnitude diante de sua prática de ensino.

Na formação de base dos bacharéis está o propósito de atuar como profissional liberal, não o objetivo de prepará-los para exercer a docência, seu currículo formativo não contempla (pelo menos não é o costume) componentes curriculares relativos à didática e/ou à docência. Por outro lado, o objetivo ulterior dos cursos de licenciatura é a formação para atuar como professor. Para tanto, nas estruturas curriculares (fluxograma/matriz curricular) dos cursos há disciplinas específicas, formativas, metodológicas contribuindo para isso. Nos próprios cursos de bacharelado os docentes são, em geral, bacharéis, profissionais que atuam/atuaram no mundo extramuros da universidade e sem uma formação docente inicial em sua graduação, possivelmente, ausentes ou escassos de saberes didático-pedagógicos.

Ainda, em se tratando da docência universitária, enquanto prática social, Ferraz, Ferreira e Nova (2021) descrevem que ela precisa fazer sentido aos sujeitos ali inseridos, e requer do professor análise de sua prática pedagógica. Para que se concretize, essa dinâmica pressupõe o exercício da ação-reflexão-ação, consolidando-se, portanto, como práxis.

O docente atua como um mediador do conhecimento, estabelecendo uma inter-relação entre ensinar e aprender. Essa mediação docente, configura-se como um processo dinâmico que transcende a mera transmissão de conhecimentos, propiciando condições para a construção do conhecimento do aluno (d'Ávila, 2001). Sob essa ótica, ao articular estratégias que aproximam o conhecimento novo ao indivíduo, intermediando-o, o professor exerce a mediação didática, ação externa ao aprendente (Mineiro, 2021).

Destarte, corroborando Libâneo (1994), a didática é tão essencial na formação de professores, como também fundamental na atuação desses profissionais em sala de aula, pois pode promover uma educação crítica, autônoma, transformadora. Diante dessas considerações pretendeu-se com este trabalho desenvolver o seguinte:

1.1 Tema

Inserido no campo epistemológico da didática, este estudo debruça-se sobre o cenário da Pedagogia Universitária, analisando as relações entre mediação didática e formação docente.

Nesse sentido, o objeto de estudo desta pesquisa refere-se às relações entre a mediação e a formação de bacharéis e licenciados, considerando sua inserção na educação, especificamente voltado para o Ensino Superior, na universidade pública, triangulando o campo da didática com a formação docente. Trata-se de uma temática que consegue ser interdisciplinar já que alcança várias áreas do conhecimento, sejam elas voltadas para o ensino ou para atuação como profissional liberal. Engloba não só a área epistemológica da Educação, como também inúmeras áreas do conhecimento tendo por prisma a formação profissional construída pelos bacharéis na docência.

Aliás, é a curiosidade sobre o fazer dos professores no Ensino Superior mediante sua formação docente que despertou para essa investigação. Em seguida, explica-se de onde partiram as inquietações da pesquisadora.

1.2 Problematização

Como foi rememorado na seção zero, esta pesquisadora tem dupla formação: é licenciada em Pedagogia e bacharela em Ciências Contábeis. Vivenciou no Ensino Superior a

realidade - enquanto aluna - tanto da mediação de professores licenciados, quanto de professores bacharéis. E sempre se viu curiosa sobre a formação desses professores para o magistério na universidade. Afinal, a docência universitária impõe desafios complexos, carece de esforços e minimamente saberes pedagógico-didáticos.

No contexto da docência universitária coexistem profissionais com trajetórias formativas distintas, envolvendo tanto professores com formação em licenciatura, quanto bacharéis provenientes de diversos campos do saber, além daqueles que reúnem ambas as titulações. Essa pluralidade de percursos suscita uma reflexão relevante: dado que a formação em Licenciatura seja contemplada de um preparo didático-pedagógico, enquanto os cursos de bacharelado não têm essa preparação própria para a docência, questiona-se: como a prática do docente bacharel no Ensino Superior, consegue suprir a carência dessa base formativa para exercer a docência?

A prática de ensinar vai além de compartilhar conhecimentos, o professor é um mediador na construção desse processo, exige dele saberes, desenvolturas didáticas, reflexão, criticidade, de modo a tornar o ambiente de ensino-aprendizagem dinâmico, participativo, colaborativo, emancipatório.

Destarte, para esta investigação fez-se necessário estudar as relações entre a mediação didática e a formação docente no Ensino Superior, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), entre 2024 e 2025, concernentes à atuação tanto dos licenciados quanto dos bacharéis mediante as seguintes indagações:

1.2.1 Questão – Problema

Que análise da relação se faz entre a mediação didática e a formação docente inicial (graduação) de professores bacharéis e licenciados da UESB?

1.2.2 Questões Secundárias

Quais as características da mediação didática dos docentes licenciados e bacharéis, segundo os discentes?

Quais as diferenças e semelhanças da mediação didática encontradas nos bacharéis e licenciados diante de sua atuação docente?

Que aportam as estruturas curriculares dos cursos de graduação da UESB sobre a formação docente para o exercício do magistério superior?

Que evidências formativas para a docência universitária dos docentes da UESB são encontradas via Currículo *Lattes*?

Convertendo estas dúvidas em alvos investigativos, passa-se a apresentar os objetivos que nortearam esta investigação de mestrado.

1.3 Objetivos

Os objetivos desta pesquisa consistem em:

1.3.1 Objetivo Geral

- Analisar a relação entre a mediação didática e a formação docente inicial (graduação) de professores bacharéis e licenciados da UESB.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar a mediação didática dos docentes licenciados e bacharéis, segundo os discentes;
- Identificar as diferenças e semelhanças da mediação didática presentes nos bacharéis e licenciados diante de sua atuação docente;
- Averiguar os aportes das estruturas curriculares dos cursos de graduação da UESB sobre a formação docente- para o exercício do magistério superior;
- Verificar evidências formativas para a docência universitária dos docentes da UESB, via Currículo *Lattes*.

Em consonância com os objetivos estabelecidos, apresenta-se a hipótese central desta dissertação.

1.4 Hipótese de pesquisa

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ou Lei n° 9394 (Brasil, 1996), em seus artigos 65 e 66 explicitam as condições para lecionar no Ensino Superior. Soares e Cunha (2010) discutem esses requisitos, a saber: o professor para o magistério superior não precisa ter feito nenhum estágio prático de docência e não é pré-requisito *obrigatório* cursar uma pós-graduação *stricto sensu*, dele é exigida uma pós-graduação (ou seja, admite-se uma *lato sensu*). Modificando um pouco essa realidade, a Lei n°12.863 (Brasil, 2013) instituiu a exigência do título de doutor para a seleção de docentes nas universidades federais. Independentemente disso, nem a pós *stricto* ou *lato* tem - no Brasil - o caráter formativo para a docência, mas sim formar pesquisadores.

De igual maneira, os cursos de bacharelado não são voltados para a docência. Então, a formação para lecionar no Ensino Superior é localizada exatamente onde? Os indícios apresentados levam a crer que ela é negligenciada, talvez sequer exista. Por esses motivos, a

pesquisa acredita, como hipótese que ***a formação docente para o Ensino Superior é uma lacuna, desde a graduação, pois, enquanto, na formação em licenciaturas, são oferecidas bases pedagógicas e didáticas mais sólidas; na formação em bacharelado, o conhecimento é direcionado para uma área técnica específica, não forma para a docência e tampouco os cursos de pós-graduação stricto sensu. Nesse sentido, acredita-se que há reflexos dessa lacuna de formação na mediação didática que seja perceptível até para os discentes***.

A fim de contextualizar a relevância dessa hipótese, bem como associar à problemática deste estudo, apresentam-se as razões que justificam essa escolha.

1.5 Justificativa

O interesse da pesquisadora em aprofundar questões pertinentes à mediação didática e à formação docente está relacionado à atuação dos professores que ministram aulas no Ensino Superior, sejam eles licenciados ou bacharéis, no intuito de entender, segundo os discentes, esse posicionamento em relação ao objeto de estudo desta pesquisa, além de verificar diferenças e semelhanças existentes e também, comparar a relação que há entre esses professores de ambas formações diante de sua atuação universitária.

Acredita-se que esse estudo possa colaborar para os futuros educadores, a fim de compreenderem, repensarem e analisarem a mediação didática diante de sua práxis educativa, como também compreender que a atuação docente transcende a mera reprodução de conteúdo, pois se faz necessário promover a interação e um aprendizado colaborativo, participativo e dinâmico. Ademais, é preciso que a formação para a docência superior seja valorizada, pois se reflete na mediação didática, a qual impacta na formação acadêmica de todos os profissionais em nível superior.

Pretende-se ainda, que este trabalho amplie discussões relativas ao tema, para identificar de que maneira a formação docente colabora para a mediação didática diante da prática docente de bacharéis e licenciados. Ainda, faz-se necessário que professores e demais interessados em seguir o caminho da docência, reflitam sobre o quão relevante é sua formação (seja ela, inicial ou continuada), para contribuir para a mediação didática, sejam esses profissionais licenciados ou bacharéis.

Ademais, considera-se que esta pesquisa suscite reflexões críticas nas Instituições de Ensino Superior (IES), instigando-as a revisitar e analisar suas estruturas curriculares com o intuito de institucionalizar a oferta de componentes voltados à formação de professores. É fundamental que essa oferta contemple tanto os cursos de bacharelado quanto os de pós-

graduação *stricto sensu*, visando preparar adequadamente aqueles que almejam a docência superior. Ainda que, nos currículos de bacharelado, tais componentes curriculares apareçam como optativos.

A escolha por fazer a pesquisa em uma universidade pública e não em uma de iniciativa privada, se dá devido ao fato de essas serem gratuitas e abertas à população em geral, abrangendo maior diversidade socioeconômica e cultural entre seus alunos. Ressalta-se também, que a universidade pública, além de prezar pela busca pelo conhecimento científico, dispõe de maior autonomia e liberdade acadêmica, permitindo pesquisas críticas e desafiadoras, sem a influência de interesses externos. Considerando ainda, que os resultados desta pesquisa poderão ter um impacto social mais amplo e direto, pois as políticas públicas e as práticas pedagógicas nas escolas públicas são diretamente impactadas por essas universidades.

Em face da relevância apresentada, apresenta-se o resumo do percurso metodológico.

1.6 Desenho Metodológico

O presente trabalho foi iniciado com um levantamento bibliográfico a respeito da mediação didática, da formação para a docência e das particularidades que perpassam essa temática, seguido de um estudo de caso, com apoio de levantamento *Survey* e pesquisa documental, de caráter exploratório, com abordagem qualitativa, fundamentada pelo pensamento fenomenológico e apoiada pelo paradigma construtivista.

Como instrumento de produção de dados utilizou-se um questionário eletrônico misto, direcionado aos discentes da UESB, nos três *campi*, matriculados nos anos de 2024 e 2025, além de contar com *Checklist* para análise curricular docente e das estruturas curriculares dos cursos.

A análise dos dados foi feita mediante Análise de Conteúdo Francesa - com opção por categorias temáticas, a *priori*: mediação didática e formação docente; havendo uma categoria a *posteriori* (Práxis Docente Relacional).

1.7 Visão geral

Esta dissertação foi estruturada em sete seções (de 0 a 6). A seção 0 constitui o memorial – uma narrativa autobiográfica das considerações iniciais da pesquisadora acerca de seu interesse pela área de educação. A seção 1 compreende a parte introdutória da pesquisa, abrangendo o tema, a problematização, os objetivos, a hipótese, a justificativa, o resumo metodológico e esta visão geral.

A seção 2 apresenta o Estado da Arte, com o levantamento das produções científicas acerca da temática em estudo. Já a seção 3 dedica-se ao Marco Teórico-Conceitual concernente a Pedagogia Universitária, aos Saberes Docentes, à Construção da Identidade Profissional do Docente do Ensino Superior, à Formação do Docente Universitário, às Diferenças entre Bacharéis e Licenciados na Docência, à Didática no Ensino Superior e à Mediação.

A seção 4 detalha o percurso metodológico e a execução dos objetivos desta investigação, configurando-se como um estudo de caso qualitativo e exploratório, fundamentado no pensamento fenomenológico e no paradigma construtivista. Já a seção 5 compreende os resultados da pesquisa, bem como a análise e a discussão dos dados produzidos. Por fim, a seção 6 apresenta as considerações finais desta investigação.

2 ESTADO DA ARTE

A fim de mapear e verificar o que houve de produções acadêmicas, a respeito do tema que envolve essa pesquisa, elaborou-se, mediante um levantamento prévio, o Estado da Arte, que pode ser mais bem compreendido a partir da perspectiva de Silva e Carvalho (2014, p. 348), como:

> [...] um método de pesquisa que se realiza por meio de uma revisão bibliográfica sobre a produção de determinada temática em uma área de conhecimento específica. Essa revisão busca identificar que teorias estão sendo construídas, quais procedimentos de pesquisa são empregados para essa construção, o que não está em discussão e precisa ser trabalhado, que referenciais teóricos se utilizam para embasar as pesquisas e qual sua contribuição científica e social.

Dessa forma, mediante o Estado da Arte é possível ter uma dimensão maior do conhecimento da temática em estudo, dos métodos utilizados, das lacunas e tendências apresentadas conforme o levantamento a ser feito.

Romanowski e Ens (2006, p.39) somam ao pensamento de Silva e Carvalho (2014), ao afirmarem que os trabalhos a partir do Estado da Arte "não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas".

Já Ferreira (2002) utiliza a terminologia "Estado da Arte" como sinônimo de "Estado do Conhecimento", configurando-se como um mesmo tipo de metodologia. A autora, por sua vez, caracteriza esse estado (Arte/Conhecimento) como uma sondagem feita em pesquisas científicas que assume um caráter descritivo sobre o tema investigado, a forma de elaboração, os métodos utilizados e as produções que serão analisadas. No entanto, o que se percebe é que independentemente da nomenclatura que os autores adotem para classificar os levantamentos científicos produzidos, há características comuns e distintas de acordo com o ponto de vista de cada autor.

Todavia, ainda que Ferreira (2002) se remeta a esses "dois estados" como indissociáveis, aqui preferiu-se adotar apenas a expressão "Estado da Arte". Desse modo, trata-se de uma pesquisa que vai explorar a temática com a finalidade de embasar a justificativa e a investigação principal que responderá às questões-problema que norteiam esta dissertação.

Nesse sentido, fez-se necessário realizar uma busca sistemática, nos bancos de dados nos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na *Scientific Electronic Library Online (SciElo)*, além da *Scopus* e da *Web of Science* para fazer a sondagem de produções mais recentes e atualizadas considerando o recorte temporal de 2020 a 2024.

Ao realizar a investigação, optou-se inicialmente, pelos seguintes descritores: mediação didática e formação docente. No entanto, a fim de subsidiar melhor a temática desta pesquisa, optou-se por uma busca complementar com os seguintes descritores: bacharel na docência, licenciatura, docência universitária e Ensino Superior. Além disso, utilizaram-se os operadores booleanos *AND* (E) e *OR* (OU), para melhor definir os parâmetros e refinamentos da busca. Não houve necessidade de utilizar o operador booleano *NOT* (NÃO).

Como critérios de inclusão, levaram-se em consideração os seguintes pontos: idiomas – português, inglês, espanhol e francês; abrangência geográfica – todos os países desde que a publicação correspondesse aos idiomas pré-definidos; trabalhos científicos/materiais - artigos, dissertações e teses relacionados ao estudo/temática no Ensino Superior, ainda que seja Ensino a Distância (EAD), (desde que estivessem com texto completo disponível); materiais de acesso aberto; e, tempo de publicação - últimos 5 (cinco) anos (2020-2024).

Além disso, para os critérios de exclusão, considerou-se: a duplicidade de materiais; títulos ou resumos não condizentes/incompatíveis com a temática de estudo; trabalhos científicos acima de 5 (cinco) anos de publicação, ainda que fossem condizentes com o objeto da pesquisa; trabalhos científicos em outros idiomas além dos pré-definidos; referência à temática que estivesse voltada para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Médio e Ensino Profissional e/ou Tecnológico, Educação Básica, Educação inclusiva, Estágio Supervisionado (na Educação Básica), Base Nacional Comum Curricular (BNCC); texto incompleto e/ou *link* de acesso não disponível, materiais de acesso fechado.

Uma vez definidos os critérios de inclusão e exclusão, iniciou-se a busca por materiais, considerando os seguintes termos:

Em 14 de setembro de 2024, acessou-se a BDTD, utilizando os descritores mediação didática e formação docente, sem aspas (pois, quando se colocava aspas, limitava-se a apenas 11 resultados, sendo preferível ampliar), para todos os campos/termos correspondentes, além disso, sem utilização de operadores booleanos. Sendo assim, encontrou-se um total de 463 materiais entre teses e dissertações, porém ao aplicar os critérios de exclusão, resultou-se em um total de 14 trabalhos científicos (8 teses e 6 dissertações).

Já em 22 de setembro de 2024, realizaram-se as buscas nos bancos dos Periódicos da Capes, *Scopus* e *SciElo*.

Nos Periódicos da Capes e na *Scopus*, utilizaram-se os descritores - mediação didática, e, formação docente, também sem aspas, porém com o uso do booleano *AND* (E). Foram 58

achados nos Periódicos da Capes e 73 na *Scopus*, após refinar os critérios destes achados, resultou-se em: 4 e 2 artigos, respectivamente.

Quanto à busca no banco da *SciElo*, utilizaram-se os descritores com aspas e o booleano *AND* (E) – "mediação didática" *AND* (e) "formação docente". Quando se extraíam as aspas, resultava em 0 (zero) trabalhos encontrados. Logo, encontraram-se 13 achados, que após os critérios de exclusão, chegou-se ao resultado de 1 artigo.

E já na última busca, realizada na *Web Of Science* em 23 de setembro de 2024, utilizando os descritores já citados nos bancos anteriormente, optou-se por realizar os termos em inglês e sem aspas - *Didactic mediation* (para mediação didática) *AND* (E) *teacher formation*[1] (para formação docente). Apesar de terem sido encontrados 9 achados, estes não condiziam com a temática da pesquisa, o que resultou em nenhum dos trabalhos ser selecionado.

Desse modo, ao fazer o levantamento sobre mediação didática e formação docente, de um total de 616 achados, foram selecionados 17 trabalhos científicos (5 teses, 6 dissertações e 6 artigos), após o refinamento estabelecido a partir dos critérios de inclusão e exclusão.

Em 28 de setembro de 2024, acessou-se a base da *SciElo*, utilizando os seguintes descritores (acrescentados os booleanos, para todos os campos/termos correspondentes): "bacharel na docência" *OR* (OU) "licenciatura" *AND* (E) "docência universitária" *AND* (E) "Ensino Superior". Não foram utilizadas aspas na busca, pois quando se colocava, não se retornavam resultados, sendo preferível ampliar a pesquisa, o que resultou apenas em dois artigos. Todavia, como os achados não condiziam com a temática em estudo, não houve seleção. Também, em 28 de setembro de 2024, foram realizadas as buscas nos bancos: Periódicos da Capes, *Scopus* e *Web of Science*.

Nos Periódicos da Capes, utilizaram-se os descritores com aspas, sem a opção de booleanos, porém com utilização de conjunções coordenativas "E" (aditiva), e, "OU" (alternativa), aplicando também a todos os campos, utilizando de aspas, conforme: "bacharel na docência" OU "licenciatura" E "docência universitária" E "Ensino Superior". Resultou-se então, em 11 artigos encontrados, sendo selecionados 5 para estudo.

Já a busca na base da *Scopus* (com os booleanos "*AND*" e "*OR*", também aplicado para todos os campos e com aspas, correspondente: "bacharel na docência" *OR* (OU) "licenciatura" *AND* (E) "docência universitária" *AND* (E) "Ensino Superior", derivou-se 12 achados, sendo

[1] Embora o termo usual seja "*teacher training*", optou-se por "*formation*" em função do que os termos epistemologicamente significam, enquanto o primeiro remonta a treinamento - algo mecânico - o segundo alude à formação - algo reflexivo e processual. É com esse sentido que a pesquisa fez o levantamento das publicações.

selecionados 4 artigos para análise.

Quanto à busca realizada na *Web Of Science*, optou-se por realizar os termos em língua inglesa e com aspas (com os booleanos, também aplicado para todos os campos), sendo: "*Bachelor of science degree" OR* (OU) *"Licenciate" AND "University teacher" AND "Higher education*". Logo, emergiram 23 achados, mas nenhum deles correspondia à temática de estudo desta pesquisa.

E já na última busca, realizada na base da BDTD em 29 de setembro de 2024, considerou-se as mesmas condições ocorridas na base de dados dos Periódicos da Capes. Logo, obteve-se 8 achados, sendo designados um total de 4 para estudo. Desses, uma dissertação e 3 teses.

Assim, foram selecionados 13 trabalhos científicos para também integrarem este estudo do Estado da Arte, pois mantinham alguma relação com a temática dessa pesquisa. Sendo, uma dissertação, 3 teses e 9 artigos, conforme resumo apresentado no Quadro 4 - Busca base de dados: Bacharel na docência, Licenciatura, Docência universitária e Ensino Superior.

O levantamento realizado nas bases de dados com os descritores citados anteriormente foi sintetizado para facilitar a compreensão, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Busca pela base de dados

BASE DE DADOS	DATA DA CONSULTA	DESCRITORES	ACHADOS	SELECIONADOS PARA ANÁLISE
BDTD	14/09/24	Mediação Didática e Formação Docente	463	11 (5 teses e 6 dissertações)
PERIÓDICOS DA CAPES	22/09/24	Mediação Didática *AND* Formação Docente	58	3 artigos
SCOPUS	22/09/24	Mediação Didática *AND* Formação Docente	73	2 artigos
SCIELO	22/09/24	"Mediação Didática" *AND* "Formação Docente"	13	1 artigo
WEB OF SCIENCE	23/09/24	*Didactic mediation AND teacher formation*	9	0
SUB TOTAL DE ACHADOS - SELECIONADOS			**616**	**17**
PERIÓDICOS DA CAPES	28/09/24	"Bacharel na docência" OU "Licenciatura" E "Docência universitária" E "Ensino Superior"	11	5 artigos
SCOPUS	28/09/24	"Bacharel na docência" *OR* "Licenciatura" *AND* "Docência universitária" *AND* "Ensino Superior"	12	4 artigos
SCIELO	28/09/24	Bacharel na docência *OR* Licenciatura *AND* Docência universitária *AND* Ensino Superior	2	0
WEB OF SCIENCE	28/09/24	*"Bachelor of Science degree" OR "Licenciate" AND "University teacher" AND "Higher education"*	23	0
BDTD	29/09/24	"Bacharel na docência" OU "Licenciatura" E "Docência universitária" E "Ensino Superior"	8	4 (1 dissertação + 3 teses)
SUB TOTAL DE ACHADOS - SELECIONADOS			**56**	**13**
TOTAL DE ACHADOS - SELECIONADOS			**672**	**30**

Fonte: Elaboração própria (2024)

Dos 17 resultados selecionados sobre mediação didática e formação docente para a educação superior optou-se por dividi-los em duas categorias: "mediação didática" e "formação docente". Já em relação aos 13 trabalhos sobre bacharel na docência, licenciatura, docência universitária e Ensino Superior, preferiu-se estabelecer 3 categorias temáticas para melhor organização e estruturação do conhecimento, a saber: "bacharel na docência", "licenciatura" e "docência universitária".

Dessa forma, procurou-se apresentar os trabalhos de forma categorizada:

Mediação didática – foram considerados, para esta categoria, trabalhos que contemplassem a ação, a mediação, a didática e o fazer docente relacionados ao processo de ensino aprendizagem no Ensino Superior. Tal critério fundamenta-se na compreensão de que a prática docente se

concretiza a partir da mediação didática, pois envolve além das ações, recursos e estratégias. No quadro 2 apresentam-se os trabalhos selecionados sequencialmente nesta categoria.

Quadro 2 – Categoria: Mediação Didática

N.	Título	Autor	Tipo	Ano	Local
1	O papel mediador dos jogos didáticos no olhar de licenciandos de Ciências Biológicas: um estudo na perspectiva da teoria histórico-cultural	SEVERO, C.	Dissertação	2023	Universidade Franciscana, Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS)
2	A função do tutor na Educação a distância: desafios e perspectivas na Universidade Estadual de Goiás	FERREIRA, T. J.	Dissertação	2023	Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, Goiás (GO)
3	Sentidos atribuídos por professores-tutores aos seus (não) saberes) didático-pedagógicos	MOREIRA, J. S.; MASCARENHAS, A. D. N.	Artigo	2021	Revista Educação e Linguagem, Campo Mourão, Paraná (PR)
4	Concepção de mediação com tecnologias digitais de informação e comunicação na formação de professores de matemática	SILVA, I. I. de C.	Dissertação	2021	Instituto Federal de Goiás, Goiânia (GO)
5	Reflexões acerca de uma proposta metodológica com base em *Flipped Classroom*	FRAJUCA, M. G. S.	Dissertação	2022	Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba (PR)
6	Didática no ensino superior: o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável	PONTES, R. A. F.	Tese	2020	Universidade Católica de Santos, Santos, São Paulo (SP)
7	*Didáctica universitaria en entornos virtuales: Experiencia en ciencias Sociales* (Ensino universitário em ambientes virtuais. Experiência em ciências sociais)	ARAYA, I. M.; MAJANO, J. B.	Artigo	2022	Revista Electrónica Educare – Costa Rica

Fonte: Elaboração própria (2024)

Foi observado que entre os 7 trabalhos alocados nesta categoria - mediação didática: 2 são da Região Sul do Brasil (1 do estado do Paraná e 1 do Rio Grande do Sul), 2 são da Região Centro-Oeste (Goiás), apenas 1 da Região Sudeste (São Paulo) e 1 da Região Nordeste (Bahia). Logo, todos esses trabalhos são no idioma português. Não houve trabalhos relacionados à Região Norte do Brasil. Além disso, houve um artigo em espanhol, provindo de uma revista da Costa Rica. Acredita-se que este aporte em espanhol confira maior robustez à pesquisa, ampliando sua dimensão internacional e fortalecendo o diálogo acadêmico com uma comunidade científica mais ampla.

Na dissertação de Severo (2023), evidenciou-se a percepção de licenciandos de Ciências Biológicas em relação ao professor, como um mediador, 'facilitador' ao utilizar jogos didáticos atrelados às práticas de ensino, proporcionando momentos de aprendizagem e de ludicidade.

As pesquisas de Ferreira (2023b) e Moreira e Mascarenhas (2021) concentraram-se nas atividades de tutores no contexto da EaD. Ferreira (2023b) ressalta que o ensino é mediado por

tecnologias e demanda de conhecimentos específicos, saberes teóricos, didáticos, pedagógicos e tecnológicos por parte do tutor na mediação do processo de ensino-aprendizagem, embora suas atividades nem sempre sejam valorizadas no exercício da docência. Moreira e Mascarenhas (2021) propuseram investigar como os saberes didático-pedagógicos se manifestavam na mediação de tutores bacharéis e licenciados. Nos bacharéis (sem formação pedagógica inicial), mobilizaram-se saberes profissionais, experienciais e de autoformação, demonstrando fragilidades nos saberes didático-pedagógicos. Em contraste, nos licenciados, houve a mobilização de saberes didático-pedagógicos, o que ressaltou a importância da didática e das estratégias de ensino em sua atuação docente. Logo, há uma ausência de formação pedagógica específica para o ensino superior entre os tutores bacharéis.

A dissertação de Silva (2021a) retrata a mediação pedagógica relacionada ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Enquanto alguns dos professores demonstraram resistência ao uso das TDIC, os que as utilizam tendem a adaptá-las à sua metodologia. Além disso, os participantes da pesquisa de Silva (2021a) ressaltaram que ao planejar as aulas envolvendo recursos tecnológicos, não se faça destes um modelo reprodutivista, possibilitando um processo colaborativo e interativo, para que os alunos vivenciem essas experiências com mais autonomia na construção do conhecimento. Ademais, considerou que a formação continuada é um estímulo para o docente se aperfeiçoar profissionalmente e favorecer um ensino mediado por tecnologias.

Frajuca (2022) aborda a sala de aula invertida, considerando como se dará a mediação de conhecimentos nesse processo, seja tanto no ensino presencial quanto *online*. Discorre ainda, que essa implementação é uma quebra de paradigmas, tendo em vista que proporciona uma aprendizagem colaborativa, pois o aluno tende a ser visto como protagonista, tendo autonomia para construir novos conhecimentos de forma mais prática. Logo, o docente em seu papel de mediador e orientador torna-se indispensável nesse processo.

Já a tese de Pontes (2020) investiga a unificação dialética entre ensino e pesquisa como práxis docente emancipatória na formação de licenciandos em Pedagogia. A autora levanta questionamentos a respeito da Didática no Ensino Superior, que demanda atenção para deixar de assumir um caráter academicista que separa o ensino da pesquisa, enquanto estes deveriam ser indissociáveis; critica as políticas educacionais neoliberais que influenciam a educação de forma distorcida, não contribuindo para a emancipação e tampouco para a transformação de uma práxis docente racional.

E, no artigo costa-riquenho, Araya e Majano (2022) abordam os meios tecnológicos presentes em ambientes virtuais utilizados na mediação do processo de ensino-aprendizagem da educação superior. Os resultados indicaram que apesar da disponibilidade de recursos e da orientação dos professores como guias, ainda existem limitações na condução da mediação pedagógica. Todavia, o que os autores chamam de mediação pedagógica equivale à mediação didática.

Em face dos estudos compreendidos na categoria mediação didática, percebeu-se que tanto a mediação como a didática se articulam. Desse modo, estão presentes sob diversos ângulos concernentes ao processo de ensino-aprendizagem, a saber: em jogos didáticos, no uso de tecnologias, diante das funções tanto de tutores quanto de professores, na mobilização de saberes, na sala de aula invertida, na práxis pedagógica, no ensino e na pesquisa.

Além disso, notaram-se trabalhos no contexto da educação superior voltados para a modalidade EaD, ambientes virtuais e o uso de recursos tecnológicos, com destaque para um ensino mediado por TDIC. Dessa maneira, utilizar os benefícios que as tecnologias proporcionam e adaptá-las ao processo de ensino-aprendizagem é algo necessário, mas também é preciso conhecê-las para utilizá-las de forma crítica, consciente e emancipatória.

Ademais, alguns trabalhos selecionados nessa categoria não se limitaram apenas aos cursos de licenciatura, abrangendo também alguns cursos de bacharelado. Nesse sentido, constataram-se fragilidades na mediação didática para aqueles que não tiveram formação didático-pedagógica desde a graduação.

Formação docente - Para esta categoria, relacionaram-se todos os trabalhos condizentes com a formação de professores no Ensino Superior. Dessa maneira, foram alocados 10 estudos, sendo: 4 oriundos da Região Sul do Brasil (1 do estado do Paraná e 3 do Rio Grande do Sul), 1 da Região Centro-Oeste (Mato Grosso do Sul), 2 da Região Nordeste (Pernambuco e Paraíba) e 2 da Região Sudeste (ambos do Rio de Janeiro), todos estes no idioma português. Além desses, houve um artigo proveniente de uma revista brasileira, porém publicado no idioma inglês. O Quadro 3 apresenta, sequencialmente, os trabalhos sobre formação docente.

Quadro 3 – Categoria: Formação Docente

N.	Título	Autor	Tipo	Ano	Local
8	Metodologias ativas e tecnologias digitais em rede: dialogismo e interatividade no ensino superior	MACHADO, R. L.	Tese	2020	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro (RJ)
9	*Is didactic training essential for professors? The strategies applied by management professors in the classroom (*A formação didática é essencial para o docente? Estratégias aplicadas por professores de administração em sala de aula)	CENI, J.C., *et al.*	Artigo	2022	Revista Brasileira de Educação, Brasil
10	A perspectiva de Vygotsky na formação docente *on-line*: observações no ensino superior	HALLWASS, Lia C. Lima	Artigo	2020	Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, Belo Horizonte - Minas Gerais (MG)
11	Versões do campo da Didática na Base Nacional Comum da Formação Docente no Brasil	SEVERO, J. L. R. de L.; PIMENTA, S. G.	Artigo	2020	Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande – Mato Grosso do Sul (MS)
12	Estudos sobre pedagogia universitária e didática do/no ensino superior: itinerários de uma experiência em tempos de pandemia	SEVERO, J. L. R. de L.; BRITO, R. M. A.; CARREIRO, G. N.	Artigo	2021	Educação, Santa Maria (RS)
13	Impactos da 'disciplina argumentação na educação' (DAE) na competência argumentativa e no manejo de metodologias potencialmente argumentativas por futuros professores	LIMA, R. C. N.	Tese	2022	Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco (PE)
14	Ser "bom professor": as contribuições da didática na formação inicial docente	BAGIO, V. A.	Tese	2020	Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR
15	Estágio curricular sob o olhar discursivo: uma "experiência" significada por docentes orientadores	MOURA, S. R. de.	Tese	2023	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS
16	Avaliação da aprendizagem no ensino superior: significados e modos de ação de docentes do curso de Pedagogia	MOURAES, R. S. de.	Dissertação	2022	Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, Paraíba (PB)
17	A disciplina Docência do Ensino Superior: impactos na prática pedagógica do professor universitário na UFRRJ	CORRÊA, L. C. B. C	Dissertação	2021	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - RJ

Fonte: Elaboração própria (2024)

Conforme a sequência apresentada no Quadro 3, iniciaram-se as abordagens alocadas nesta categoria.

A tese de Machado (2020) constatou a necessidade de integrar práticas mediadas por metodologias ativas e tecnologias digitais ao currículo de formação. Ademais, traz uma discussão crítica e reflexiva a respeito dos argumentos inovadores que fortalecem e legitimam as políticas neoliberais, além de propor uma metodologia de pesquisa-formação que promova um ensino na formação de pedagogos fundamentado na pesquisa e na extensão.

O artigo de Ceni *et al.* (2022) demonstra uma carência na formação docente universitária de alguns professores, entre eles os bacharéis, que tendem a reproduzir práticas ou se apoiam

em experiências alheias, sendo necessário buscar alternativas devido às suas inseguranças. Por outro lado, aqueles com formação na docência demonstraram maior confiança em sua atuação e tendem a contribuir melhor para uma aprendizagem significativa. Entretanto, os professores consideraram necessária uma disciplina para a formação docente atrelada aos saberes indispensáveis à docência, preparando-os para os desafios em sala de aula.

Hallwass (2020) analisou as interações sociais na formação docente de professores bacharéis sob três aspectos: a formação institucional, a formação na sala de aula virtual do professor e a contribuição da interação virtual para a metodologia de formação docente. Constatou-se a falta de formação pedagógica entre os professores, inclusive para aqueles com pós-graduação *stricto sensu*.

O artigo de Severo e Pimenta (2020) apura as diferentes versões da Didática, que estão presentes na Base Nacional Comum da Formação Docente (BNC-Formação), com o intuito de discutir e refletir criticamente sobre a Didática Geral, instituída nos currículos de licenciatura, que tem priorizado as competências técnicas, uma formação superficial e descontextualizada, em detrimento de uma formação mais crítica, reflexiva e autônoma. Depreendeu-se que o documento apresenta uma visão reducionista, priorizando aspectos técnicos e metodológicos, o que afeta a qualidade da formação e do ensino, especialmente quando a formação pedagógica é relegada a cursos de complementação para bacharéis.

Quanto ao artigo de Severo, Brito e Carreiro (2021), este traz como foco a mediação tecnológica e os eixos estruturantes da didática para o ensino, objetivando compreender as possibilidades de formação pedagógica no Ensino Superior. Os participantes (pós-graduandos, licenciados e bacharéis) atestaram que a disciplina deveria ser ofertada como componente obrigatório, colaborando para o processo formativo, uma vez que possibilitou refletir sobre os métodos, posturas, atitudes e um novo olhar do professor universitário, contribuindo para a formação e a profissionalização docente no Ensino Superior.

A tese de Lima (2022), propôs-se a investigar a contribuição da disciplina - Argumentação na Educação, diante de seus impactos na formação de futuros pedagogos, uma vez que tende a ‘oferecer’ técnicas para argumentar, construir e mediar estratégias didáticas no campo educacional, colaborando para a práxis pedagógica.

Já a tese de Bagio (2020) explorou a disciplina Didática na formação inicial docente acerca do que é ser um ‘bom professor’. O estudo desvelou a relevância da didática de modo a compreendê-la com maior profundidade e complexidade na docência, bem como a importância da mediação no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à tese de Moura (2023), esta objetivou compreender o papel dos professores, orientadores de estágios em seu papel como sujeitos mediadores da formação discursiva pedagógica, tendo em vista a significação do estágio curricular obrigatório como um ato político-pedagógico. Ficou evidenciado que os sujeitos procuram dar sentido à sua prática e à sua linguagem, sendo isso essencial para a relação social. Entre os sentidos de orientação, jazem: experiência de boniteza, desafios e transformação, que estão diretamente ligados a uma experiência protagonista, desenvolvida por uma didática que abarque teoria e prática.

A dissertação de Mouraes (2022) discorre sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, os significados e os modos de ação que compõem as práticas avaliativas. Sua pesquisa apontou que a avaliação da aprendizagem apresentada pelos participantes acontece a partir de uma prática avaliativa formativa e/ou contínua, reflexiva, no acompanhamento das ações discentes, na construção do conhecimento, no desenvolvimento diante da práxis educativa e no uso de elementos que melhoram sua aprendizagem.

E para concluir, os estudos que correspondem à categoria de formação docente, tem-se a dissertação de Corrêa (2021), que procurou analisar as contribuições da disciplina Docência do Ensino Superior ofertada por um programa de pós-graduação. Os resultados evidenciam a relevância da disciplina, tendo em vista a formação pedagógica e a construção da identidade do docente universitário, uma vez que o desenvolvimento para atuar na docência universitária perpassa por ela, sendo uma oportunidade para os pós-graduandos se beneficiarem de uma formação pedagógica.

A formação docente foi contemplada sob diversas situações no contexto da educação superior. Observou-se: como as metodologias ativas e as tecnologias vêm influenciando as práticas e a formação a partir de um viés neoliberal; a importância de uma disciplina argumentativa diante de seu potencial significativo para a formação; bem como a Didática, a ser pensada numa perspectiva crítica e multidimensional, seja ela oferecida nos cursos de graduação ou pós-graduação, abarcando também os bacharéis, que não receberam formação pedagógica e vão atuar na docência; os programas de pós-graduação que negligenciam essa carência formativa; a demanda por uma formação atrelada aos saberes necessários à docência; o estágio de docência que possibilita uma experiência de vivência na prática, na práxis pedagógica; a reflexão da avaliação da aprendizagem diante das práticas docentes, e a disciplina Docência do Ensino Superior oferecida pelos programas de pós-graduação, numa perspectiva de formação pedagógica para licenciados e bacharéis atuarem na docência universitária.

Ademais, nas pesquisas que abarcam a categoria formação docente, a responsabilidade de formar sujeitos para atuar no Ensino Superior fica a cargo dos programas de pós-graduação, que por sua vez, priorizam outra coisa: a pesquisa. E, ao ofertar disciplinas de formação específica para essa modalidade de ensino, elas não são obrigatórias. Portanto, há carência dessa formação.

Além disso, conforme a Lei n° 9394/1996 (LDB), na graduação, o estágio em docência, que possibilita uma oportunidade de vivência prática, é obrigatório apenas para os cursos de licenciatura, limitando-se sua aplicação apenas na Educação Básica. Logo, não engloba os cursos de bacharelado. Já nos cursos de pós-graduação, o estágio em docência (para o Ensino Superior), atende às demandas de cada programa, podendo ou não ser oferecido de forma obrigatória, ou somente para alunos bolsistas (obrigatório).

Destarte, evidencia-se no âmbito dos cursos de graduação e pós-graduação, a necessidade de uma preparação didático-pedagógica, que seja comprometida com a formação para a docência universitária, que abarque também os profissionais bacharéis (desprovidos de formação pedagógica), que atuam (ou vão atuar) como professores tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Bacharel na docência – optou-se pela escolha de estudos que tivessem alguma relação do profissional bacharel com o ensino. Desse modo, foram definidos dois estudos brasileiros, publicados em língua portuguesa, sendo: uma dissertação proveniente de uma universidade privada do Rio Grande do Sul (Região Sul); e, um artigo publicado em um periódico multilíngue de abrangência internacional, conforme apresentado sequencialmente no Quadro 4.

Quadro 4 – Categoria: Bacharel na Docência

N.	Título	Autor	Tipo	Ano	Local
1	As práticas pedagógicas do professor bacharel no ensino superior.	GONÇALVES, R. C. de C.	Dissertação	2020	Universidade do Vale do Taquari (Univates), Lajeado (RS)
2	Casos de prática educativa na aprendizagem de professores universitários	SLOMSKI, V. G., *et al.*	Artigo	2020	Arquivos de Análise de Políticas Educacionais, Periódico multilíngue.

Fonte: Elaboração própria (2024)

A dissertação de Gonçalves (2020) investigou as perspectivas e práticas de alguns professores universitários bacharéis que atuam em instituições privadas e públicas. A pesquisa revelou que os docentes reconhecem que sua formação em bacharelado não os prepara para a

docência, bem como a necessidade e o desejo de formação pedagógica para o desempenho docente, visando aulas mais dinâmicas e participativas, com a possibilidade de inserir recursos tecnológicos. Relataram ainda, que a vivência em sala de aula foi fundamental para seu desenvolvimento profissional docente

No que diz respeito ao artigo de Slomski *et al.* (2020), este objetivou analisar os saberes contidos na prática educativa de alguns professores bacharéis que atuam no curso de Ciências Contábeis, que possuem formação em docência universitária, além de mestrado e doutorado. Os participantes admitiram que a formação para a docência universitária não é valorizada, uma vez que o foco está nas atividades de pesquisa. Ademais, relatam que aprenderam a ensinar a partir da aproximação com a docência, de forma intuitiva e autodidática e ao longo do tempo refletiram e aprimoraram seus saberes e conhecimentos, diante da necessidade de melhorar suas práticas de ensino.

Tanto Gonçalves (2020) quanto Slomski *et al.*, (2020) abordam questões relacionadas às práticas docentes de professores bacharéis, reconhecendo que sua formação (bacharelado) não os prepara para a docência, demandando de conhecimentos e formação pedagógica para atuarem no ensino. Gonçalves (2020) e Slomski *et al.*, (2020) destacam, ainda, a importância da valorização da experiência sobre a prática e a reflexão para o desenvolvimento profissional docente. Além disso, Slomski, *et al.*, (2020) discorrem sobre a importância dos tipos de saberes que são constituídos na docência, ressignificando a profissão docente.

Licenciatura – optou-se pela escolha de estudos que tivessem relação com a licenciatura e o ensino. Sendo assim, foram definidos oito estudos brasileiros. Destes, apenas um artigo foi publicado em língua espanhola, por uma revista da Espanha, enquanto os demais foram publicados em língua portuguesa, sendo: uma tese e dois artigos provindos da Região Sul; uma tese e um artigo da Região Nordeste; outra tese da Região Sudeste; e outro artigo da Região Centro-Oeste. O Quadro 5 apresenta, sequencialmente, os trabalhos compreendidos nesta categoria.

Quadro 5 – Categoria: Licenciatura

N.	Título	Autor	Tipo	Ano	Local
3	A docência na forma/ação universitária dos cursos de licenciatura em matemática	BATISTA, J. de O.	Tese	2023	Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR)
4	Docência universitária: trajetórias de professores formadores iniciantes em cursos de licenciatura	SOARES, S. S.; GUIMARÃES, S.	Artigo	2020	Revista Educação em Questão, Natal – Rio Grande do Norte (RN)
5	Pedagogia universitária e formação de professores: alguns pontos para reflexão.	LORENZON, M.; FÁVERO, A. A.	Artigo	2023	Revista Signos, Univates, Lajeado (RS)
6	*Formación docente: el camino de la docencia universitaria en el Programa de Grado de Pedagogía de la UAB / UECE* (Formação de professores: A trajetória da docência universitária no curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB/UECE).	PACHECO, M. A. L., *et al.*	Artigo	2020	*Tendencias Pedagógicas*, Espanha
7	Saberes da docência universitária: Um estudo com professores de ensino de História	MAGALHÃES JÚNIOR, A. G.; SILVA NETA, M. L. da. SANTOS, M. T. S. C. dos.	Artigo	2021	Revista Educação (RS)
8	Docência universitária na licenciatura em química: uma análise dos saberes de experiência e da ação pedagógica	SILVA, M. A. A. da.	Tese	2021	Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia (BA)
9	A Didática na formação de professores de Geografia no Brasil: elementos para análise de sua relevância na docência	MORAIS, E. M. B. de; CAVALCANTI, L. de S.	Artigo	2024	Revista Ateliê Geográfico, Goiânia (GO)
10	Histórias de vida e desenvolvimento profissional docente de formadores na licenciatura em química: Feitos, lutas e perspectivas no contexto das reformas educacionais.	SILVA, W. D. A. da.	Tese	2023	Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG)

Fonte: Elaboração própria (2024)

A tese de Batista (2023) e o artigo de Soares e Guimarães (2020) focam na experiência inicial docente. Batista (2023) aborda a docência em relação às práticas pedagógicas. Desse modo, procurou "desvelar o fenômeno docência-na-formação universitária" (Batista, 2023, p. 129). O estudo concluiu que a formação inicial e continuada serve como um guia para o professor conduzir seu fazer pedagógico. E, por ser um processo complexo, vai além das práticas didáticas, pois envolve vários aspectos, inclusive condizentes com uma política neoliberal.

Já o artigo de Soares e Guimarães (2020), a pesquisa revelou como a docência universitária se constitui na universidade brasileira e quais os desafios enfrentados por professores formadores em estágio inicial da carreira (de até cinco anos). Foi evidenciado que os professores demonstraram, em sua fase inicial de atuação, sentimentos relacionados à sua identidade docente e à identificação e ressignificação profissional, envolvendo dilemas, desafios, angústias, falta de habilidade pedagógica, temáticas desconhecidas, solidão pedagógica, problemas com infraestrutura e insegurança. Todavia, diante dos obstáculos, os

docentes asseguram que a atuação na docência universitária integra um ciclo profissional de construção e ressignificação de processos.

O ensaio de Lorenzon e Fávero (2023) concentra-se em perspectivas de diversos autores acerca das especificidades da pedagogia universitária, que permeiam a formação de professores de licenciatura. Os resultados revelam que a construção de práticas pedagógicas no Ensino Superior colabora para o desenvolvimento profissional dos licenciandos e que, antes mesmo de ingressarem nos cursos de formação, estes carregam consigo saberes, tendo em vista que "a docência é constituída por saberes que orientam a ação pedagógica" (Lorenzon; Fávero, 2023, p. 328).

Já o artigo de Pacheco *et al.* (2020) procurou abordar a formação de professores e a trajetória profissional dos docentes do curso de licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, no intuito de compreender e mapear o percurso formativo dos docentes que lecionam as disciplinas Didática Geral e Avaliação Educacional. Percebeu-se que, independentemente da formação na área de educação, em sua maioria em nível *lato sensu* e s*tricto sensu*, os docentes não possuem especificidades voltadas para a modalidade EaD, apenas cursos de curta duração. Seus resultados demonstram quão importante é o percurso formativo para a atuação docente, bem como a relevância da reflexão sobre a trajetória profissional e sobre ser professor no EaD.

Já a investigação de Magalhães Júnior, Silva Neta e Santos (2021) buscou compreender como os saberes das docentes são constituídos e mobilizam suas práticas de ensino na docência universitária, considerando aspectos da trajetória de vida que vão além da experiência acadêmica e profissional. Um detalhe relevante nesta pesquisa é que, embora os participantes tenham se graduado em licenciatura em História, relataram que a formação inicial apresentou fragilidades, especialmente na ausência de orientações sobre 'como ensinar'. No entanto, essa lacuna formativa foi sendo suprida pela prática cotidiana em sala de aula, mediante o enfrentamento de situações concretas de ensino. Nesse sentido, o estudo demonstra que, mesmo em cursos de licenciatura, existem lacunas no que tange ao processo de ser-atuar como docente no ensino universitário, reforçando a premissa de que a construção de saberes é um processo contínuo e inacabado ao longo da carreira docente.

O artigo de Morais e Cavalcanti (2024) propôs analisar disciplinas correlatas do curso de formação inicial, bem como a Didática e Metodologia de Ensino de Geografia, com foco na didática presente em alguns projetos políticos mais recentes dos cursos de licenciatura em Geografia. Concluiu-se quão limitada é a presença de disciplinas que envolvem a didática nesse curso, cujo objetivo é formar professores. Desse modo, os autores defendem que as referidas

disciplinas se tornem componentes obrigatórios na matriz curricular, para que possam contribuir precisamente para a formação, atuação e prática docente, em contraposição à ênfase dada às disciplinas correlatas, que assumem um caráter fragmentário e pragmático tradicional.

Já a pesquisa de Silva (2021b) procurou compreender como a formação *stricto sensu* em Química dos docentes mobiliza os saberes da ação pedagógica. Evidenciou-se que os saberes da ação pedagógica dos docentes foram reconstruídos e transformados na prática. Essa modificação foi influenciada pelos saberes de experiência e revelada pela ação-reflexão-ação, colaborando com o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, constatou-se que o saber não depende apenas da formação inicial para se constituir, mas também de formação continuada. Silva (2021b) ainda demonstrou em sua tese que os cursos de licenciatura formam professores para a Educação Básica, enquanto há um silenciamento para a formação da docência universitária, pois carecem de atenção e investigações relacionadas aos conhecimentos didáticos e os saberes docentes.

No que diz respeito à tese de Silva (2023), ela objetivou compreender como alguns docentes atuam nos movimentos em defesa da qualidade dos cursos de licenciatura, que traz aspectos relacionados ao bacharelado. Os docentes entrevistados apontaram semelhanças no currículo de Química, do curso de bacharelado em relação ao de licenciatura. Também demonstraram preocupações nas atribuições profissionais de ambas as formações. Ressaltaram a importância de que o ensino de Química seja mediado pedagogicamente para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça dentro de um contexto social de forma mais interativa. Há de se considerar também, que os professores entrevistados expuseram de forma crítica, uma relação entre formador e licenciando (futuro professor) que pode ser influenciado por um "*habitus* bacharel", uma vez que o currículo da licenciatura em Química foi moldado como um espelhamento do bacharelado, sob uma lógica curricular tecnicista. Logo, o curso precisa ter identidade própria, dissociada do currículo bacharelizante, além de cuidado com a formação didática para a atuação na docência.

Os estudos discutem a formação de professores licenciados, mesmo com uma formação inicial, os achados indicam desafios quanto à preparação para o ensino no Ensino Superior (práticas inovadoras e integração dos saberes teóricos e práticos).

O que pode ser percebido, também, é que, apesar dos estudos desta categoria apresentarem situações que envolvam a formação docente (formam para ser professor), nos cursos de licenciatura não há preparação dos licenciandos (os quais, muito provavelmente, se tornarão professores) para atuar no Magistério Superior, carecem de disciplinas formativas

específicas. Considerando, também que a oferta de disciplinas para a formação em nível superior fica sob a responsabilidade dos cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Docência universitária - Optou-se por selecionar os estudos que não estão diretamente relacionados ao bacharelado e nem à licenciatura, considerando pontos de vista da formação para a docência universitária, no contexto da pós-graduação. Dessa maneira, foram analisados três artigos. Dentre eles, um foi publicado em língua espanhola, oriundo de uma revista mexicana, os demais foram publicados em língua portuguesa, provindos da Região Sul e Sudeste do Brasil. O Quadro 6 apresenta sequencialmente os artigos contidos nesta categoria.

Quadro 6 - Categoria: Docência Universitária

N.	Título	Autor	Tipo	Ano	Local
11	*Formación inicial para la docencia universitaria: experiencia y discursos de los doctorandos del Instituto de Biología de la UNICAMP* (A formação inicial para a docência universitária: experiência e discursos de doutorandos do Instituto de Biologia da UNICAMP)	GUTIERREZ, M. N.; ARNT, A de M.	Artigo	2024	*Revista Iberoamericana de Educación Superior, México*
12	Experiência de disciplinas do Programa de Estágio Supervisionado de Formação de Professores na pós-graduação: reflexão e potência no ensino superior	NORDI, A.B.A.; OGATA, M.N.; MACHADO, M.L.T.	Artigo	2022	Revista Interface, Botucatu-SP
13	Práticas pedagógicas no ensino superior: o estágio docência como espaço de formação do pós-graduando e do professor universitário	REIS, V.; COPPETE, M. C. SARTORI, A. S.	Artigo	2021	Revista Momento - Diálogos em Educação - RS

Fonte: Elaboração própria (2024)

O estudo de Gutierrez e Arnt (2024) traz uma perspectiva sobre as experiências dos doutorandos nos anos finais da pós-graduação, buscando compreender sua formação para a docência universitária. Os resultados demonstraram o desejo dos doutorandos em atuar no ensino universitário, mas a estrutura do curso é direcionada para a produção acadêmica científica, na qual são reproduzidos discursos produtivistas neoliberais. Desse modo, o Ensino Superior demanda reflexões urgentes, tendo em vista as fragilidades na formação docente universitária.

Os estudos de Nordi, Ogata e Machado (2022) e Reis, Coppete e Sartori (2021) discutem o papel do estágio e de outras disciplinas formativas como elementos essenciais para o desenvolvimento profissional docente.

Enquanto Nordi, Ogara e Machado (2022) retratam que a formação da docência no Ensino Superior na pós-graduação vem sendo colocada em segundo plano – e que, apesar de haver muitos desafios, é preciso reconsiderar o papel da pós-graduação na formação para a

docência, tendo em vista, “a necessidade de formação e desenvolvimento docente permanente para exercer o papel de facilitador de processos centrados na aprendizagem do estudante” (Nordi, Ogata e Machado, 2022, p. 9). Reis, Coppete e Sartori (2021) constataram que o estágio de docência contribui de forma estratégica para instigar tanto o pós-graduando quanto o professor da disciplina em que o doutorando estagia, possibilitando ao docente refletir e revisar suas práticas pedagógicas.

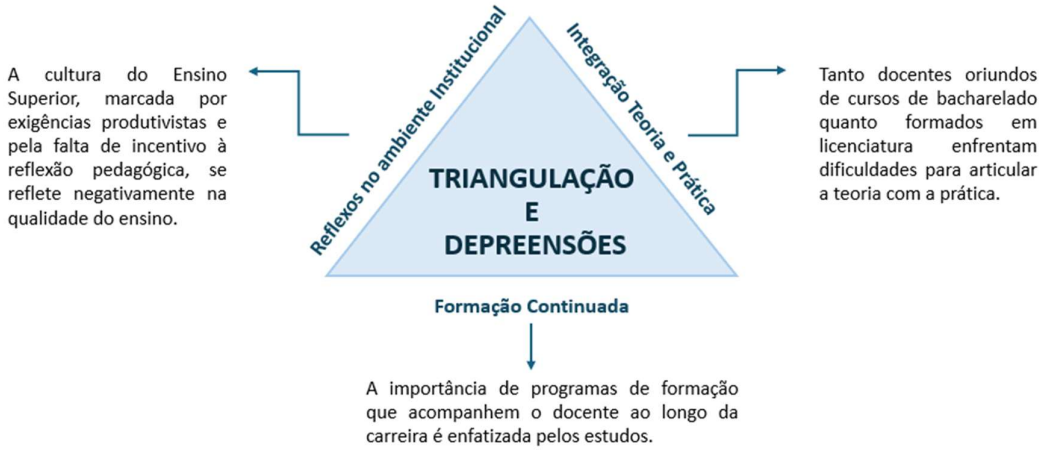
Já os artigos de Gutierrez e Arnt (2024), Nordi, Ogata e Machado (2022), e Reis, Coppete e Sartori (2021), convergem ao apontar lacunas na formação para a docência universitária, dadas as suas fragilidades. Tais estudos evidenciam que os programas de pós-graduação não estão diretamente preocupados com essa preparação, estando, por vezes, condicionados a uma lógica frenética de publicação. Essa cultura envolve alunos e professores publicando incessantemente, mesmo que suas pesquisas não demonstrem relevância significativa. Isso se justifica, muitas vezes, pelo produtivismo neoliberal.

Também, há de se considerar a importância de disciplinas específicas que trazem uma perspectiva positiva para tal formação, como o estágio, a didática, entre outras específicas que colaborem para a ação e atuação docente, o desenvolvimento e a reflexão de práticas pedagógicas no contexto da docência universitária. Ademais, os achados apontam como as tecnologias - especialmente o uso das TDIC – ao serem incorporadas como estratégias didáticas (recursos e métodos), colaboram para a mediação e possibilitam superar modelos e práticas tradicionais de ensino.

É urgente repensar as práticas formativas e adotar estratégias que valorizem tanto a experiência quanto a fundamentação teórica, contribuindo para uma docência mais crítica, reflexiva e interativa.

Diante das categorias apresentadas neste Estado da Arte, fez-se necessário apresentar a triangulação dos desafios na mediação didática e na formação docente no Ensino Superior, conforme representado na Figura 1.

Figura 1 - Triangulação e depreensões



Fonte: Elaboração própria (2025).

O levantamento bibliográfico realizado para este Estado da Arte corrobora a predominância de uma lacuna estrutural na formação pedagógica para o Ensino Superior. Estudos como os de Moreira e Mascarenhas (2021) evidenciam fragilidades nos saberes didático-pedagógicos de professores bacharéis em comparação aos licenciados, o que fundamenta a relevância desta investigação comparativa na UESB. Além disso, artigos como os de Machado (2020) e Gutierrez e Arnt (2024) criticam a cultura acadêmica da pós-graduação, a qual privilegia a produção científica e o produtivismo em detrimento da preparação didática. Tal cenário sustenta o argumento sobre a desvalorização do fazer docente no ensino universitário.

Por fim, ressalta-se que alguns dos estudos que compuseram esse Estado da Arte puderam trazer contribuições para o Marco Teórico-Conceitual desta dissertação, a saber: Silva (2021b), Severo e Pimenta (2020) e Ceni et al. (2022). Estas pesquisas trazem sustentação teórica e validação de lacunas referentes ao objeto de estudo desta dissertação, enquanto os demais trabalhos elencados se aproximam da temática de pesquisa, mas não apresentam uma relação direta com o foco específico da investigação. Isso reforça substancialmente os argumentos de importância, relevância e singularidade desta pesquisa, antes apresentados na justificativa. A seguir, serão apresentados os conceitos relevantes e as teorias que embasam esta pesquisa.

3 MARCO TEÓRICO-CONCEITUAL

Considerando o âmbito das especificidades da educação superior, este marco teórico-conceitual concentra-se em explorar alguns elementos que perpassam entre a didática e a pedagogia universitária. Desse modo, entre as temáticas abordadas estão: a *Pedagogia Universitária* e, seus subtópicos: As Abordagens do Ensino, Docência Universitária e a Práxis Docente; os *Saberes Docentes*; a *Construção da Identidade Profissional do Docente no Ensino Superior;* a *Formação do Docente Universitário*; as *Diferenças entre Licenciados e Bacharéis na Docência*; a *Didática no Ensino Superior* e seus subtópicos (Planejamento, Conteúdos, Objetivos, Metodologia e Recursos, e Avaliação); e, por fim, a *Mediação* e seus subtópicos (Mediação Didática, Mediação Pedagógica, Mediação Docente e Mediação Cognitiva). A título didático, organizou-se o Quadro 7.

Quadro 7 - Autores referenciais por temática

TEMÁTICA	AUTOR
Pedagogia Universitária – Abordagens do Ensino, Docência Universitária, A Práxis Educativa.	Almeida (2012), Ausubel (2009), Cunha (2006, 2008, 2010), Freire (1996, 2017), Pimenta e Almeida (2011), Franco (2013, 2022), Masetto (2012), Meira e Meira (2021), Mineiro (2021), Mizukami (2001), Soares e Cunha (2010); Silva (2021b), Zabalza (2004).
Saberes Docentes	D'Ávila (2013, 2021), d'Ávila e Ferreira (2019), Gauthier *et al.* (2013), Pimenta (2012), Pimenta e Anastasiou (2010), Soares e Valle (2019), Silva, Soares e Valle (2021), Silva (2021b), Tardif (2014).
A Construção da Identidade Profissional do Docente do Ensino Superior	García (1999), Ferreira (2023b), Nóvoa (2007), Melo *et al.* (2013), Oliveira e Silva (2012), Pimenta (2012), Pimenta e Anastasiou (2010), Soares e Cunha (2010).
Formação Docente Universitário	Almeida (2012), Ausubel (2009), Ceni *et al.* (2022), Cunha (2006), García (1999), Ferreira (2023a), Libâneo (1994), Meira e Meira (2021), Oliveira e Silva (2012), Mineiro (2021), Mizukami (1996), Zabalza (2004).
As Diferenças entre Bacharéis e Licenciados na Docência	Ceni *et al.* (2022), Franco (2013), Jesus, Cantil e Mineiro (2023), Laval (2004), Masetto (1998), Meira e Meira (2021), Mineiro (2021), Oliveira e Silva (2012), Pimenta e Almeida (2011), Severo e Pimenta (2020), Volpato (2010).
A Didática no Ensino Superior - Planejamento, Conteúdos, Objetivos, Metodologia e Recursos, Avaliação.	Candau (2012), Comênio (2006), d'Ávila (2022), d'Ávila e Ferreira (2018), Ferreira (2020), Franco (2013, 2022), Freire (1996), Hoffmann (1993), Laval (2004), Libâneo (1994, 2011, 2015), Luckesi (2002), Ludwig (2023), Marin e Pimenta (2018), Mineiro (2021), Pimenta (2012), Pimenta e Anastasiou (2010), Severo e Pimenta (2020).
Mediação – Mediação Didática, Mediação Pedagógica, Mediação Docente, Mediação Cognitiva.	D'Ávila (2001, 2013a, 2013b), Jesus, Cantil e Mineiro (2023), Lenoir (2011), Libâneo (2011, 2015), Luckesi (2013), Masetto (2013), Mineiro (2021), Vygotsky (2007).

Fonte: Elaboração própria (2024).

Desse modo, buscou-se apresentar essas temáticas nos tópicos a seguir de forma articulada e interligada, com o intuito de contribuir para a reflexão e o debate em que se concentra esta dissertação.

3.1 Pedagogia Universitária

É possível compreender a Pedagogia Universitária a partir de um campo científico específico de saberes que fará do docente do Ensino Superior um profissional (Cunha, 2008). Silva (2021b) enfatiza que seu objeto de estudo é a educação superior.

Em uma dimensão mais ampla, a pedagogia universitária pode ser entendida como:

> [...] conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluam formas de ensinar e aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico (Cunha, 2008, p. 321).

Cunha (2008) deixa transparecer a complexidade da pedagogia universitária, tendo em vista que abrange a concepção do currículo, a práxis pedagógica, a formação docente, e a articulação do ensino e da pesquisa no contexto do Ensino Superior.

Assim sendo, a pedagogia universitária não se resume apenas à formação docente. Para Soares e Cunha (2010, p.10), está relacionada ao "campo de pesquisa, prática e formação, que se interessa pelo processo de ensino e aprendizagem, pelas condições de exercício e saberes da docência e pelas teorias e práticas de formação de professores". Logo, enfatiza a necessidade de que os docentes universitários busquem oportunidades para o desenvolvimento profissional, tendo em vista o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) como um processo constante de formação e de aprendizagem contínua (Ferreira, 2023a). Observa-se que, embora muitos docentes universitários possuam conhecimentos específicos equivalentes à sua área de formação, carecem de conhecimento pedagógico para aplicar à sua prática educativa, pois muitos deles não tiveram formação para suprir lacunas didático-pedagógicas no Ensino Superior.

3.1.1 As Abordagens do Ensino

Existem possíveis categorizações para organizar e compreender as diferentes maneiras pelas quais o ensino pode ser conduzido e compreendido. Aqui, optou-se por seguir as abordagens de Mizukami (2001), tendo em vista que essa autora apresenta uma análise diversificada e uma contribuição significativa para o ensino.

Assim, segundo Mizukami (2001), o fenômeno educativo se caracteriza em seus múltiplos aspectos, pois é humano, histórico e multidimensional, englobando dimensões humanas, técnicas, cognitivas, emocionais, sociopolíticas e culturais. E as formas de aproximação desse fenômeno acontecem a partir de mediações históricas que devem ser analisadas, contextualizadas e debatidas criticamente. Para isso, Mizukami (2001) ressalta a necessidade de diversas abordagens pedagógicas serem integradas ao processo de ensino, sendo essas: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural. Destarte, a aplicação dessas perspectivas revela características distintas, a saber:

1) Tradicional - Nessa abordagem o conteúdo e a transmissão ganham ponto de destaque. Logo, o professor em seu papel de mediador é visto como uma figura centralizadora, 'guardião' do conhecimento e autoridade da sala, enquanto o aluno é um receptor passivo, limitado, que precisa ser atualizado e atender aos comandos do docente. A relação professor-aluno é vertical, vista de cima (professor) para baixo (aluno) (Mizukami, 2001). Essa abordagem coincide com o conceito de educação bancária, ao qual Freire (2017) fazia duras críticas, pois consiste em "um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante" (Freire, 2017, p. 80).

Essa abordagem suscita uma inquietação no contexto da educação superior: como conciliar o papel do professor mediador com posturas reprodutivistas e autoritárias voltadas a atender às demandas do 'mercado' de trabalho? Observa-se que muitos docentes ingressam nas salas universitárias, priorizando o cumprimento de ementas impostas por instâncias governamentais – frequentemente orientadas pela 'mão invisível' do mercado. Esse cenário ocorre em detrimento do desenvolvimento de uma postura crítica, reduzindo a docência a uma mera 'transmissão' de informações.

2) Comportamentalista – Nesta abordagem, o conhecimento é visto como uma descoberta, uma novidade, este se dá pela experiência planejada, condizente com o comportamento do aluno (externo), porém está relacionada também à 'transmissão' de conhecimentos. Tem caráter controlador por se apoiar em resultados desejáveis; logo, considera que o ser humano possa ser moldado e manipulado. O ensino é composto por padrões de comportamento e consiste em um arranjo programado, um planejamento de contingência de reforço. Sob essa ótica, supõe que, além do professor aprender, ele também analisará os elementos da própria conduta pedagógica e os padrões de interação, modificando-os sempre que necessário (Mizukami, 2001).

Ao analisar a teoria comportamentalista de Mizukami (2001) no contexto atual da educação superior, nota-se o quanto a formação tem sido direcionada para atender à lógica

mercadológica, pois há uma crescente demanda por profissionais com comportamentos e 'competências' específicas, impostas pelo 'mercado', para se moldarem ao que é desejável.

3) Humanista – Esta abordagem busca proporcionar 'liberdade' ao aluno para que possa se desenvolver sem intervenções, de forma autônoma, enfatiza as relações interpessoais, uma vez que o discente já não é visto como receptor de informações, e também considera a vida psicológica e emocional do ser humano. Supõe que o professor não 'transmite' o conteúdo, não ensina, porque o ensino é centrado no aluno, assim o professor se configura como um ser 'facilitador' que dará assistência ao discente para que possa interagir com o meio, mediante sua experiência pessoal e subjetiva para se desenvolver. Logo, o conhecimento é construído a partir da autorrealização do próprio aluno (Mizukami, 2001).

Tendo em vista o ser humano como cerne do processo na abordagem humanista, bem como compreendê-lo integralmente, respeitando suas individualidades, subjetividades e emoções, quais oportunidades têm sido efetivamente proporcionadas aos discentes no Ensino Superior para que manifestem suas compreensões acerca do próprio processo de aprendizagem? E em que medida os conteúdos e as práticas enxergam seres humanos integrais (razão e emoção; objetividade e subjetividade)? Quando se leva em conta a valorização dessa integralidade humana, também se estará contribuindo para a promoção da saúde mental, bem como para a autonomia e a mitigação de práticas exploratórias.

4) Cognitivista – Trata-se de uma abordagem interacionista, que se fundamenta na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las; seu desenvolvimento da personalidade e seu raciocínio lógico-racional conduzirão sua autonomia. O conhecimento é tido como uma construção contínua, bem como a educação é condição formadora para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, o aprendizado do aluno se dará por assimilação do objeto a esquemas mentais. O ensino é baseado em proposição de problemas, desafios, desequilíbrios, pois o professor vai criar condições (intermediar) para estabelecer uma relação de reciprocidade e cooperação, orientando o aluno para que se torne um sujeito ativo, tenha autocontrole e autonomia, bem como se emancipe, além de acompanhar seu comportamento e suas experiências, auxiliando-o na aprendizagem e no desenvolvimento (Mizukami, 2001).

Considerando que a abordagem cognitivista preconiza o aluno como sujeito ativo, emancipado e autônomo, questiona-se se os professores universitários a incorporam em suas práticas pedagógicas. E como tem se manifestado a relação de reciprocidade e cooperação no processo de ensino e aprendizagem no contexto do Ensino Superior?

5) Sociocultural – Esta abordagem enfatiza os aspectos político-socioculturais, nos quais o conhecimento humano é construído e o indivíduo se torna sujeito na medida que se integra ao seu contexto, a partir de um processo de conscientização. Sendo esse processo, inacabado, contínuo e progressivo, pois o homem é sujeito de sua própria educação. Ressalta que a ação educativa, enquanto ato político deve anteceder a reflexão sobre o homem – sujeito da educação – e a sua análise de vida para que se torne válida; porém, não se limita à escola, nem a uma educação formal, possuindo caráter utópico. A situação do ensino-aprendizagem supera a relação de opressor-oprimido, a partir da educação problematizadora, uma vez que objetiva a consciência crítica, a liberdade perante a educação bancária, e a intencionalidade, logo, "a dialogicidade é a essência desta educação", pois "educador e educando são, portanto, sujeitos de um processo que crescem juntos" (Freire, 1996, p. 32).

Nota-se que na abordagem sociocultural a relação entre professor e aluno é horizontal, não imposta, uma vez que educador e educando aprendem de forma recíproca (Mizukami, 2001). Nesse contexto, questiona-se se os docentes universitários valorizam o diálogo e o desenvolvimento da consciência crítica de seus alunos no processo de ensino-aprendizagem.

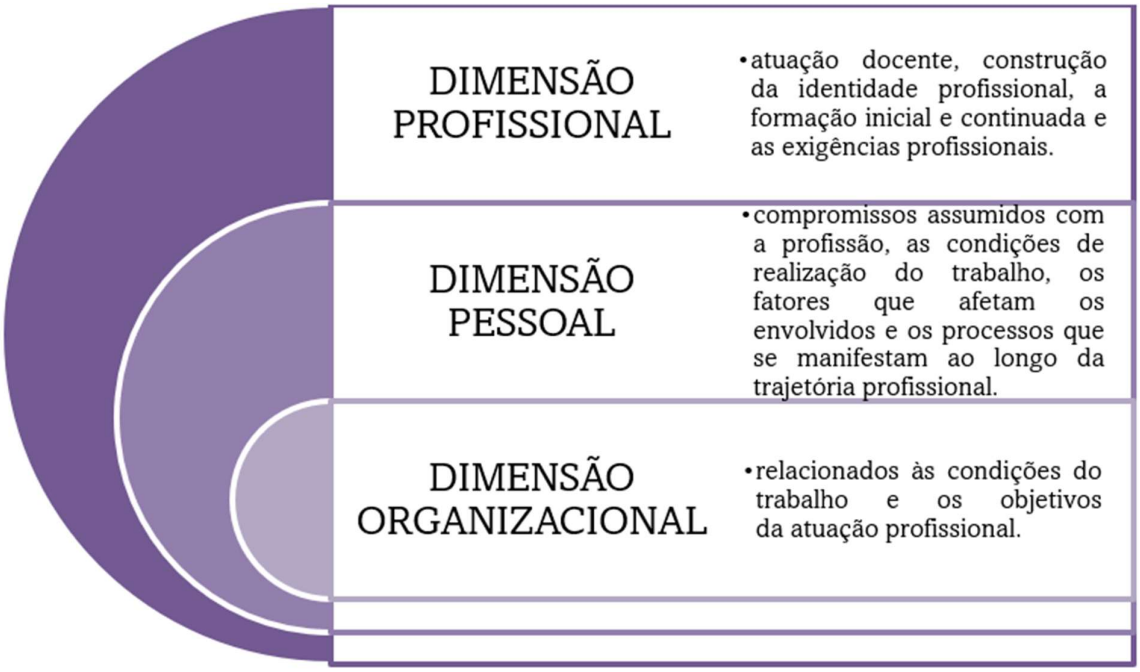
Diante das abordagens apresentadas, ao compreender de forma mais aprofundada essas concepções de ensino, nota-se a presença de referências significativas para a prática docente concernente à pedagogia universitária, de modo a auxiliar os professores que atuam na docência universitária a levarem em consideração uma reflexão crítica, a articulação entre teoria e a prática, a formação contínua, a atualização dos conteúdos, a repensarem métodos tradicionais e a avaliarem e ajustarem estratégias de ensino, para que sejam diversificadas, além de promover um ambiente acolhedor e inclusivo, tendo em vista a autonomia e a criticidade dos aprendentes.

3.1.2 Docência Universitária

Ao referir-se à docência universitária, é importante frisar que, para Zabalza (2004), ela se desenvolve mediante o papel dos professores. Almeida (2012, p. 69) caracteriza a docência universitária como "um conjunto de ações que pressupõem elementos de várias naturezas, o que impõe aos sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação". Esse conceito tem seu desdobramento no trabalho docente do professor universitário, que vai além do ensino, pois envolve também a pesquisa e a extensão, bem como a gestão universitária.

A formação docente, conforme proposto por Pimenta e Almeida (2011), Zabalza (2004) e Almeida (2012), abrange três dimensões fundamentais, ilustradas na Figura 2. A primeira é a *dimensão profissional*, que envolve a atuação docente, a construção da identidade e a formação inicial e continuada. A segunda, a *dimensão pessoal*, refere-se aos compromissos subjetivos com a docência, às circunstâncias de trabalho e aos fenômenos que impactam o sujeito ao longo da carreira. Por fim, a *dimensão organizacional* compreende as condições, possibilidades, remuneração e os objetivos da atuação profissional. Desse modo, a formação é entendida como um conjunto de ações que perpassam o desenvolvimento técnico, humano, pedagógico e institucional do professor.

Figura 2 - Dimensões da formação docente



Fonte: Elaborado pela autora, inspirado em Pimenta e Almeida (2011); Zabalza (2004); Almeida (2012).

De acordo com Franco (2013, p. 152), os docentes do Ensino Superior, "em sua maioria não se formaram professores, mas profissionais de diferentes áreas que, por serem especialistas em suas áreas de formação, tornam-se professores". Ao analisar o contexto histórico, é perceptível que, tradicionalmente, para lecionar no Ensino Superior, era preciso ter domínio do conhecimento específico de sua área de atuação profissional ou acadêmica, sendo isso suficiente para ser um 'bom' professor universitário.

Ademais, a questão de ensinar na educação superior brasileira, já evidenciava, há algum tempo, que, para exercer a carreira no magistério superior, valia-se de que "sabe ensinar, aquele

que sabe fazer bem-feito" ou "quem sabe, automaticamente sabe ensinar" (Masetto, 2012, p. 15). Desse modo, essa convicção equivocada servia para justificar o bom desempenho profissional do docente universitário, o qual priorizava o conhecimento de conteúdo em detrimento da formação pedagógica.

A prática docente na universidade deve ser uma ação reflexiva, crítica, complexa e diferenciada de práticas tradicionais (Pimenta; Almeida, 2011; Franco, 2022). Nesse sentido, torna-se imperativo que haja condições formativas que fomentem o desenvolvimento profissional docente. Além disso, cabe ao professor observar as diferentes realidades presentes nos espaços sociais e ambientes acadêmicos para promover uma aprendizagem colaborativa e significativa (Ausubel, 2009; Mineiro, 2021).

A prática docente na universidade não deve ser reduzida ao ato espontâneo de transmitir informações, sob a justificativa de que 'se ensina de qualquer jeito'. Pelo contrário, ela demanda uma base formativa que considere a complexidade das relações de aprendizagem, exigindo que o professor desenvolva saberes que vão muito além da titulação acadêmica ou da experiência técnica em sua área de atuação (Almeida, 2012).

Como a prática docente condiz com a maneira pela qual o professor coordena e conduz sua aula, seja dentro ou fora da sala, Franco (2013, p. 163) reitera que a aula universitária deve promover "a prática de autonomia intelectual; de cientificidade nos conhecimentos; de articulação e diálogo entre as lógicas docentes e discentes". Desse modo, os alunos devem ter autonomia e liberdade para se expressarem, numa relação dialética.

Cunha (2006, p. 262) aponta que "os professores universitários afirmam que aprendem fazendo, já que, na maioria dos casos, não viveram processos de formação específica para a docência". Ainda, Meira e Meira (2021) reiteram que, diante da prática docente, os conhecimentos didático-pedagógicos são construídos e reconstruídos, ou seja, formam-se. Vale salientar que muitos professores se apropriam de sua experiência prática, pois nem todos possuem os saberes necessários para a docência.

Sendo assim, Cunha (2010) alerta para o fato de que "o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações" (Cunha, 2010, p. 25). Portanto, o docente da educação superior necessita de saberes, que ao serem compartilhados com os alunos, possibilitem-lhes a construção de novos saberes, bem como as relações necessárias para a aprendizagem dos acadêmicos.

3.1.3 A Práxis Educativa

A práxis, enquanto tema recorrente e discutido na educação, faz parte do processo de ensino-aprendizagem e da formação humana, associando-se a uma relação entre teoria e prática.

Vásquez (2007) discute a práxis a partir das contribuições do marxismo, como sendo uma atividade humana, compreendida como a união indissociável entre teoria e prática, fundamentada na relação dialética.

Freire (1996) reconhece a prática educativa como práxis, sendo a materialização pedagógica da teoria na prática. Trata-se de uma relação dialética em que uma depende da outra e ambas se transformam constantemente. Para ele, isso configura-se como a essência do ato educativo. Sendo assim, faz-se necessário articular a ação e a reflexão de forma crítica para transformar a realidade, o que exige o movimento entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Vásquez (2007, p. 220) afirma que "toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis", ou seja, é uma atividade humana que envolve ação, mas nem sempre essa atividade será considerada práxis se ela for manifestada de forma mecânica, repetitiva, automática, sem reflexão crítica e sem intenção de transformação.

No campo da atuação profissional do professor está a práxis docente, que se refere ao seu agir e à sua atividade laboral, ela se manifesta no 'saber-fazer', na ação do professor e na mobilização de saberes no seu cotidiano em sala de aula (Pimenta; 2012; Tardif; 2014; Libâneo, 1994). Sendo assim, Franco (2013) concebe o trabalho docente como uma atividade intelectual, que requer autonomia e consciência crítica para refletir sobre o que acontece com o ensino, sendo esse uma atividade teórico-prática que transforma a realidade. Logo, diz que o ensino não é práxis, e esse só se converte em práxis quando supera o agir mecânico, repetitivo e automático para assumir uma dimensão crítica, consciente e transformadora. Nesse sentido, o professor assume a postura de um mediador crítico, sua atividade necessita ser "consciente e sistemática, em cujo centro está a aprendizagem ou o estudo dos alunos sob a direção do professor" (Libâneo, 1994, p. 22). No entanto, essa direção não é autoritária, mas uma mediação dialógica que estimule o desenvolvimento cognitivo do aprendiz.

Numa dimensão mais ampla do fenômeno educativo, está a práxis pedagógica, ela se estrutura no planejamento, na intencionalidade e no currículo, e reflete o 'porquê ensinar', ou seja, sua finalidade (Franco, 2016).

Luckesi (1994) enfatiza que é na práxis pedagógica que o educador, enquanto mediador, desempenha sua atividade e dá direção ao ensino e à aprendizagem. Para desempenhar seu papel, é preciso compreender a realidade em que atua, criar condições para que o educando

aprenda e se desenvolva. Já o educando, como sujeito ativo, "busca adquirir um novo patamar de conhecimentos, de habilidades e modos de agir" (Luckesi, 1994, p. 117). Desse modo, educador e educando são sujeitos da práxis pedagógica (Luckesi, 1994), estabelecendo uma relação horizontal e de aprendizado mútuo.

3.2 Saberes Docentes

Ao adentrar nos saberes docentes, faz-se necessário entender como o saber transparece. Assim, Silva (2021b, p. 112) discorre que:

> O saber consiste em relações (consigo mesmo, com o outro e com o mundo) e está em movimento (é mobilizado) com todas essas dimensões objetivas e subjetivas da vivência individual e coletiva. [...] o saber não é estanque e pode ser modificado a partir das relações que estabelece.

Desse modo, o saber se constrói a partir das relações, sejam elas interiores ou exteriores, está em constante cinesia, trata-se de um processo ativo, contínuo e passível de transformações. Ademais, "os saberes são construídos contextualmente, em qualquer cenário somos capazes de aprender e ressignificar" (Ferreira, 2022, p. 8).

Soares e Valle (2019) apresentam que a noção de saber assume um caráter dinâmico, no contexto da formação docente, e para que seja consolidado faz-se necessário que o professor se aproprie dele e o retraduza na prática de seu ofício. Logo, na docência, não é suficiente apenas que o professor 'tenha' o conhecimento, ele precisa incorporar esse saber, pois faz parte do 'ser', da sua identidade. Ao retraduzi-lo, ele é ressignificado, uma vez que é preciso que sejam dados novos sentidos e linguagens ao conteúdo para que possa ser assimilado e compreendido, configurando a transposição didática.

É sabido que muitos são os saberes que perpassam pela vida do professor e que, além de mobilizarem as suas práticas de ensino, lhe servem de base, considerando também que muitos são provenientes de sua formação, pois conforme Tardif (2014, p. 36), o saber docente é "um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais".

Silva, Soares e Valle (2021) corroboram Tardif (2014) ao mencionarem que os saberes que os professores foram construindo ao longo de sua vida pessoal e profissional, foram-se transformando em novos saberes, a partir de novas fontes, experiências, vivências e domínio de suas práticas. No entanto, esses saberes foram sendo avaliados e ressignificados. Nesse sentido, o exercício da docência requer saberes, uma vez que, para Gauthier *et al.* (2013) não basta ter experiência, dominar o conteúdo ou ter talento, pois o

trabalho docente não é um ato intuitivo (tendo em vista a possibilidade de professores sem formação pedagógica e/ou mediante sua experiência prática julgarem o contrário), roga reflexão das práticas pedagógicas e dos modos de aprendizagem.

Contudo, quando Gauthier *et al.* (2013, p. 28) mencionam que os saberes que mobilizam as práticas de ensino "[...] formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino", fazem uma ressalva. Ainda que os autores apresentem a dimensão dos saberes que o professor possui e que sustentam a sua dinâmica de ensino, o "reservatório" de saberes não é algo isolado, estático ou passível de armazenamento inerte em seus compartimentos – a exemplo de uma caixa ou gaveta da qual o docente poderia dispor de maneira pontual e seletiva, tampouco como as vestimentas em um guarda-roupa prontas para serem utilizadas pontualmente. Tais saberes transcendem essas metáforas, pois interagem entre si, conectam-se e ajustam-se mediante a necessidade docente e de sua abordagem pedagógica.

Ainda que Silva (2021b) e d'Ávila e Ferreira (2019) compreendam a importância dos saberes para a sustentação das práticas pedagógicas, também enfatizam o fato de os saberes não serem estanques ou imóveis, criticando a opinião do autor por considerarem que o termo 'reservatório' não é o mais adequado, uma vez que eles se relacionam mutuamente.

Dessa maneira, apresentam-se aqui os saberes da docência diante da perspectiva de Tardif (2014), Gauthier *et al.* (2013), Pimenta (2012) e d'Ávila (2021).

Na concepção de Tardif (2014), os saberes da docência são divididos em quatro, sendo: *saberes disciplinares* – corresponde aqueles saberes oriundos de um campo de conhecimento específico, área de atuação; *saberes curriculares* – estão relacionados a gestão do conhecimento (os elementos estruturantes da didática), que posteriormente o professor fará mediação com os alunos; *saberes de formação profissional* – refere-se os conhecimentos pedagógicos, métodos e técnicas (saber fazer) construídos na formação inicial e continuada; e, *saberes experienciais* – são os resultantes do exercício da atividade profissional docente mediante sua vivência e suas experiências, sejam elas, individuais ou coletivas.

Já o que Gauthier *et al.* (2013) chamam de reservatório é o que na prática contém os seis saberes da docência, sendo: *saberes disciplinares* – conhecimentos específicos de cada disciplina; *saberes curriculares* – corresponde ao saber que a instituição escolar estabelece para ser ensinado, o programa escolar; *saberes das ciências da educação* – envolve os conhecimentos da educação e da profissão adquiridos durante a formação profissional;

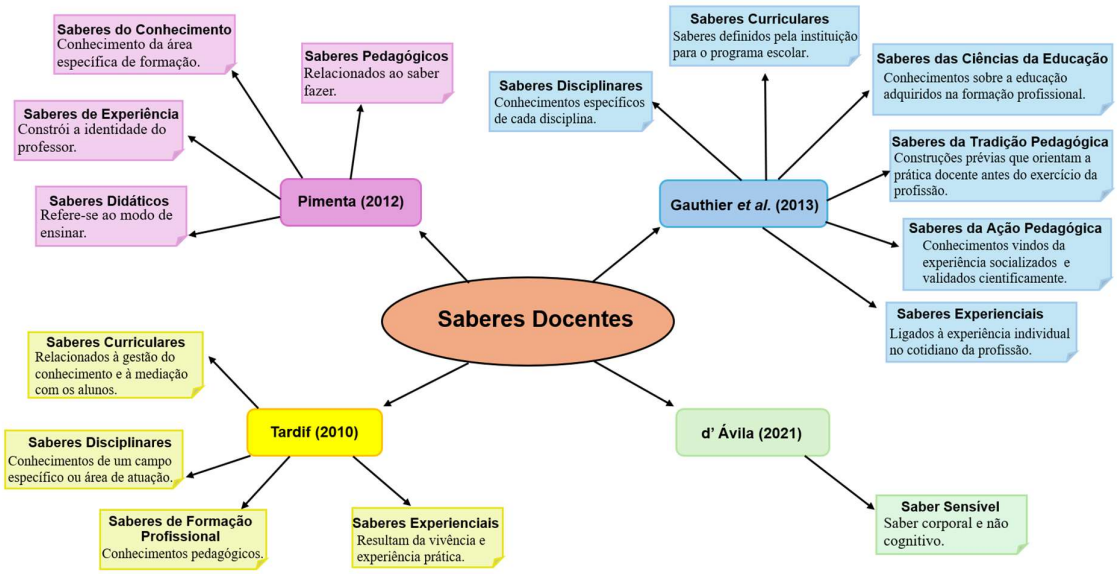
saberes da tradição pedagógica – é o saber que antecipa a prática, uma construção prévia que o professor faz, antes mesmo de exercer a docência; *saberes da ação pedagógica* – são aqueles que provenientes da experiência do professor e são socializados e validados cientificamente; e, os *saberes experienciais* – o saber limitado à experiência individual do professor diante de seu cotidiano em sua profissão.

E, segundo Pimenta (2012), há quatro saberes indispensáveis no exercício da docência, tendo em vista que se articulam, sendo: os *saberes da experiência* – dizem respeito à construção da identidade do professor, a todo o seu processo de formação e sua vivência prática; os *saberes do conhecimento* – são os conhecimentos da área específica de formação; os *saberes didáticos*- concernentes ao modo de ensinar, articulando à teoria da educação e a teoria de ensino; e os *saberes pedagógicos* – relacionados ao saber fazer, resultante da reflexão e confronto entre a matéria, a educação e a didática.

Vale salientar também que, segundo d'Ávila (2021), em geral, no agir docente existe um saber subestimado pelo mundo acadêmico. Trata-se de um saber primitivo, corporal, que está ligado aos sentidos, não é cognitivo, nem passa pelo intelecto. Esse saber ao qual a autora se refere, e que foi construído ao longo do tempo, trata-se do saber sensível. Ainda que essa dimensão não receba o devido reconhecimento – sendo preterida em favor do saber racional – ela se manifesta nas "atividades mais pueris, como andar de bicicleta, dançar, cantar uma música ou assoviar, trabalhar, comer" (d'Ávila, 2021, p. 37), pois ele (saber sensível), "não preside a ação pedagógico-didática isoladamente, mas está presente como dimensão, como interface do ato pedagógico e didático" (d'Ávila, 2021, p. 38). Dessa forma, a dimensão sensível serve como uma bússola que direciona e influencia para a construção racional, tendo em vista o equilíbrio entre sensibilidade e razão.

Para sintetizar os saberes docentes discutidos aqui, apresenta-se a figura 3.

Figura 3 – Saberes docentes



Fonte: Inspirado em Pimenta (2012); Gauthier *et al.* (2013); d'Ávila (2021); Tardif (2014).

Ainda que esses autores explorem posições distintas sobre os saberes da docência, suas contribuições têm servido para sustentar o entendimento desses saberes. Percebe-se também que os saberes apresentados por Gauthier *et al.* (2013) se assemelham aos de Tardif (2014), porém trazem uma categorização e compreensão mais abrangente dos saberes da docência. Enquanto isso, Pimenta (2012) centraliza os saberes na identidade, na ação e na reflexão sobre a prática. Assim, os saberes da docência servem de base de conhecimento para o ensino e para a profissão docente; a sua existência é algo que vem sendo construído e desenvolvido desde o processo de formação inicial, perpassando pela sua história de vida e pelo contexto do trabalho docente (Soares; Valle, 2019).

Como todo professor traz consigo conhecimentos e saberes plurais que mobilizam a ação docente diante de sua prática pedagógica (Gauthier *et al.,* 2013; Tardif, 2014), ao abordar os saberes na perspectiva da docência no Ensino Superior, Pimenta e Anastasiou (2010) dialogam que os saberes pedagógicos e os saberes específicos da área de conhecimento se articulam, desse modo, a mediação entre o conhecimento e a aprendizagem dos alunos se compactua.

A abordagem de Pimenta e Anastasiou (2010) permite inferir que os saberes específicos e pedagógicos transcendem a docência de professores licenciados. Isso implica também considerar a maneira pela qual os professores bacharéis mobilizam seus saberes, ainda que estes (professores) tenham sido negligenciados quanto à formação pedagógica.

Nesse sentido, cabe destacar aqui os saberes pedagógicos. Corroborando com d'Ávila (2013b, p. 25, *sic*), estes "são aqueles que provém da formação docente e do exercício da docência se dizem respeito às habilidades, conhecimentos e atitudes mobilizados como respostas às situações do cotidiano". Entende-se que esse tipo de saber vai se desenvolvendo no exercício da profissão, iniciando desde a graduação, sustenta a profissão da docência, sendo indispensável para exercer o magistério, bem como imprescindível para a profissionalização do ensino. (d'Ávila, 2013b; Gauthier *et al*. 2013).

Destarte, espera-se que o professor mobilize saberes plurais em sua prática pedagógica (Gauthier *et al.,* 2013; Tardif, 2014). Tais conhecimentos, intrínsecos à didática e à formação profissional do docente, desenvolvem-se ao longo de sua carreira, (inicial e continuada), fundamentando a ação docente. Essa compreensão é corroborada por Bagio (2020) ao afirmar que, ainda que os saberes tenham se constituído na formação universitária, todavia não se limita a ela, pois vão se consolidando na experiência e na socialização da prática docente.

Visto que os saberes docentes se constituem e se mobilizam ao longo da trajetória pessoal e profissional, esses também se estabelecem como elementos cruciais para a formação da identidade profissional do docente, próximo tópico a ser discutido.

3.3 A Construção da Identidade Profissional do Docente no Ensino Superior

Ao adentrar na docência, o professor assume-se como profissional da educação, cujas práticas, saberes e atuação são desenvolvidos e consolidados ao longo do seu processo formativo. Essa trajetória acadêmica desencadeia a construção da identidade profissional. Para tanto, conforme postula Ferreira (2023a), essa relação é de mútua dependência.

Dessa forma, é preciso entender como a identidade profissional se edifica. Pimenta (2012) afirma que:

> Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz de teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta 2012, p. 20).

Pimenta (2012) traz uma interpretação abrangente a respeito da Construção da Identidade Profissional (CIP) do docente, que pode ser entendida como um processo complexo e dinâmico,

que perpassa os significados e a significação profissional, tradições, práticas, teorias, reflexões, saberes, fatores internos e sociais, sendo um desenvolvimento contínuo e uma evolução ao longo da vida do professor. Desse modo, Nóvoa (2007) e Melo *et al*. (2013) complementam ao dizer que não se trata de algo estático, uma propriedade ou tampouco um produto acabado, mas sim de "um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão" (Nóvoa, 2007, p. 16).

Em vista disso, faz-se necessário que a cada momento o professor reflita sobre todas as suas ações, vivências e experiências, sejam elas positivas ou negativas, visto que sua identidade pessoal se entrelaça à sua identidade profissional. Assim sendo, a CIP manifesta-se tanto de forma individual quanto coletiva (Melo *et al*., 2013). Além disso, ao lidar com os desafios da profissão, estes impactam diretamente o 'ser' professor. Portanto, é um processo de construção e reconstrução, de ressignificação.

Cabe questionar se o professor universitário em seu dia a dia, em sala de aula ou durante o planejamento das aulas, reflete sobre o significado de ser e estar nessa profissão. Pimenta e Anastasiou (2010) destacam que o campo da docência universitária é mobilizado por professores licenciados e bacharéis, que ingressaram na docência a partir de diversas razões e interesses. E, apesar de cada um trazer consigo conhecimentos de sua área de formação e atuação, observa-se que alguns jamais se detiveram sobre o significado de 'ser' professor, "dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores" (Pimenta; Anastasiou, 2010, p. 104). Nem sempre reconhecem a devida importância da profissão docente no Ensino Superior.

Oliveira e Silva (2012, p. 200) consideram que:

> [...] o debate sobre os sentidos de docência e as relações com a formação inicial não é algo necessário só na investigação sobre os bacharéis que atuam como professores, mas também aos licenciados, pois a identidade docente e seu desenvolvimento profissional se constroem em processo historicamente e em relação com as alteridades nos contextos em que estão inseridos.

Destarte, percebe-se que a formação inicial estabelece uma relação tanto com a CIP quanto com o seu DPD. Isso não se aplica apenas aos bacharéis que se tornam professores, os licenciados também fazem parte desse processo. Todavia, como se configura a construção identitária docente no Ensino Superior?

Segundo Soares e Cunha (2010, p. 580), "[...] o professor universitário constrói sua identidade docente a partir das vivências familiares, dos modelos de antigos professores, da própria experiência autodidata, das trocas com colegas e do *feedback* dos estudantes". Nessa perspectiva, a identidade docente é permeada por várias influências; é um processo

multifacetado, mobilizado tanto por experiências pessoais quanto profissionais, uma vez que não se resume apenas à formação acadêmica.

No entanto, Pimenta e Anastasiou (2010) destacam que a vivência universitária durante a formação já se configura como início e preparação para o processo identitário de profissionais de diversas áreas. Quanto àqueles que atuam como professores universitários, muitos se tornaram docentes sem ao menos passar por um processo formativo da docência universitária, ainda que tenham optado por essa carreira. Diante dessa perspectiva, a CIP do professor universitário se desenvolve a partir de sua trajetória formativa e do exercício da docência.

Contudo, é consenso na literatura que a 'preparação' para o magistério superior fica a cargo dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (ao menos deveria ser), que priorizam a pesquisa e (des)consideram, em grande maioria, a formação pedagógica (Almeida, 2012). Além disso, com a desvalorização da formação pedagógica nos programas de pós-graduação *stricto sensu,* essa formação torna-se negligenciada e frágil, podendo afetar a CIP. Ainda, é possível inferir que tal cenário desfavorece a formação crítica no ambiente universitário, resultando em menos professores que promovam a criticidade e a autonomia, além de uma crescente reprodução de discursos produtivistas de cunho neoliberal.

Todavia, cabe pontuar que os professores universitários com formação em licenciatura tiveram acesso (provavelmente) a conhecimentos teóricos e práticos relativos ao processo de ensino e aprendizagem, ainda que o foco tenha sido a Educação Básica. Em contrapartida, evidencia-se uma lacuna na trajetória formativa dos bacharéis, pois ingressam na docência superior sem ter passado por qualquer preparação pedagógica formal. Pimenta e Anastasiou (2010, p. 105) asseguram que esses profissionais trazem "consigo um desempenho desarticulado das funções e objetivos da educação superior", uma condição que pode comprometer a sua CIP.

Melo *et al*. (2013) atribuem a CIP do docente do Ensino Superior aos aspectos voltados para a socialização profissional, influências e consequências oriundas da história de vida de cada professor, em decorrência de fatores identitários a respeito de sua profissão, sejam esses benéficos ou prejudiciais. Dessa maneira, é possível afirmar que a identidade profissional do professor na e para docência universitária se desenvolve a partir do processo contínuo de socialização profissional atrelado à sua formação e ao exercício da docência, e se sustenta por meio de saberes de experiência construídos nas práticas de ensino a partir de saberes do conhecimento e saberes pedagógicos (Pimenta; Anastasiou, 2010).

Destarte, pensar na CIP do professor universitário permite refletir tanto na sua formação quanto em sua profissionalização. Pimenta e Anastasiou (2010, p. 166) reiteram que "a identidade do professor é também profissional; ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social". Portanto, não basta desejar ser ou tornar-se professor, é preciso ser, tornar-se 'inteiro', integral em saberes.

3.4 Formação do Docente Universitário

A formação docente é um processo individual e sucessivo que abrange a formação inicial e continuada. Para García (1999), a formação engloba todas as fases da carreira docente, é uma ação organizada, sistemática e contínua. Ferreira (2023a) ressalta que os professores que estão em constante processo de formação, vão se atualizando, buscando aprendizado, reinventando-se e aperfeiçoando-se, eles cooperam para o DPD e, portanto, desenvolvem-se profissionalmente.

E como a "docência como profissão não é estática" (Ferreira, 2023a, p. 28) e carrega características intrínsecas, revela-se a necessidade do docente em se aperfeiçoar, construir saberes e evoluir, pois ele "não é nem pode ser considerado um produto acabado, mas um sujeito em desenvolvimento e evolução" (Ferreira, 2023a, p. 44).

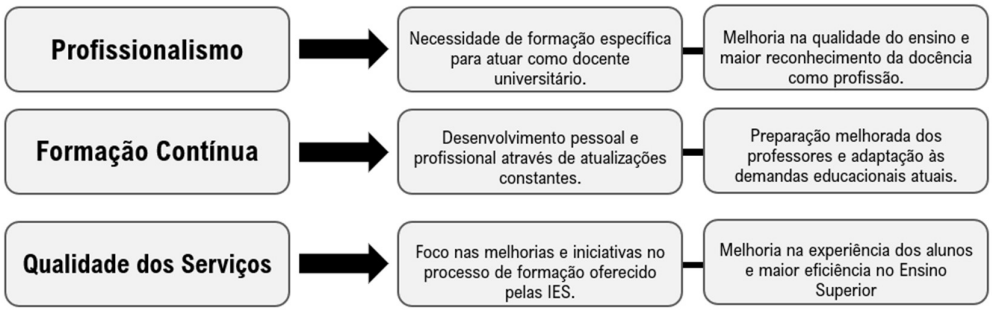
Libâneo (1994) ressalta que a formação para o ensino preconiza conhecimentos teóricos e práticos, os quais são indissociáveis. Não se deve pensar em ensinar utilizando apenas a teoria, tampouco somente a prática. Haja vista que os conhecimentos práticos e a experiência profissional, atrelados à teoria, possibilitam ao docente o desenvolvimento de saberes, criatividade, possibilidades, reflexão e uma visão crítica diante de sua prática de ensino.

Ceni *et al.* (2022) argumentam que, ao discutir a formação de professores, é preciso atentar a diferenciação da ação de 'treinamento' voltado para certas técnicas pedagógicas. Em concordância com essa perspectiva, compreende-se que a formação docente não se configura como um processo mecânico, tampouco se orienta por um manual de instruções que dite ao professor o que deve ser feito, limitando-o à mera reprodução de práticas. Trata-se, portanto, de um processo mais complexo e abrangente (García, 1999).

Na educação superior, isso não é diferente, Zabalza (2004) diz que a formação dos docentes universitários envolve aspectos relacionados ao: *profissionalismo* – necessitam de formação específica para a atuar na docência universitária como atividade profissional; *formação contínua* – diz respeito ao desenvolvimento pessoal e profissional, no qual os professores precisam se atualizar constantemente a fim de preparar os sujeitos; e, *qualidade dos*

*serviço*s – condiz com as melhorias e as iniciativas pertinentes ao processo de formação oferecido pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Esses aspectos podem ser evidenciados na Figura 4.

Figura 4 – Aspectos da formação



Fonte: Elaboração própria, inspirado em Zabalza (2004).

Considerando que a formação de professores universitários é um processo complexo e contínuo, suscita-se o seguinte questionamento: onde e como são formados os professores para atuar na docência universitária?

A premissa de que os cursos de mestrado e/ou doutorado, independentemente da graduação em que o docente tenha se formado, o capacitam para atuar na docência universitária torna-se equivocada. A resposta mais óbvia para tal indagação poderá ser primeiramente amparada pelo artigo 66, da Lei 9.394/96, o qual dispõe que "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, **prioritariamente** em programas de mestrado e doutorado" (Brasil, 1996) (grifo nosso). Além disso, diversos autores apontam inquietações sobre como acontece essa formação.

Ao estabelecer o termo 'prioritariamente', para que essa 'preparação' ocorra em programas *stricto sensu*, é possível inferir que não o torna fator determinante, uma vez que essa prioridade não tem caráter de exclusividade ou exigência; logo, o *lato sensu* também poderá ser aceito (Meira; Meira, 2021). Ademais, nos programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, "os aspectos relativos à preparação pedagógica para o ensino raramente fazem parte desses cursos" (Almeida, 2012, p. 63), pois estes se preocupam com "a preparação profissional voltada para as atividades de pesquisa e de produção do conhecimento" (Almeida, 2012, p. 66). Logo, priorizam a pesquisa em detrimento da formação para a docência universitária.

Resta questionar se tais cursos proporcionam um espaço formativo para a docência, especialmente para os bacharéis, que apresentam acentuada carência de formação didático-pedagógica. Todavia, ao referir-se aos programas de pós-graduação stricto sensu, há de se convir que se trata de um programa de formação, que além de formar um profissional pesquisador, poderia também formar – e não apenas 'preparar' – o professor para atuar na docência universitária, como se o deixasse 'pronto', conforme deriva a etimologia da palavra, equiparando-o a um produto acabado. Desse modo, essa 'preparação' não deveria ocorrer de modo superficial para justificar a formação do docente para atuar no Ensino Superior.

Cunha (2006, p. 258) declara que "a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino". Diante disso, é possível inferir a predominância do 'domínio de conteúdo', de modo que esse conhecimento seja legitimado o bastante para assegurar uma boa prática de ensino conteudista, negligenciando a formação didático-pedagógica, impactando no processo de ensino-aprendizagem da educação superior.

Almeida (2012) menciona que muitos professores universitários que compõem o quadro das IES, ainda que tenham alguma formação *stricto sensu* e possuam experiência profissional significativa nas áreas que atuam, não detêm conhecimento científico para lidar com o processo de ensino e aprendizagem. Há um despreparo diante dos elementos constitutivos para a atuação docente, que compreendem "planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, bem assim seus sentidos pedagógicos inerentes, são lhes desconhecidos cientificamente" (Almeida, 2012, p. 67).

Também vale ressaltar que os cursos de graduação, sejam os de licenciatura e/ou até mesmo de bacharelado não preparam o docente para atuar na docência universitária. Ainda que nos cursos de licenciatura seus currículos sejam estruturados mediante uma formação didático-pedagógica que se concretize na docência – geralmente, limitada à formação para atuar na Educação Básica – isso não é fator impedimento para a admissão do professor no Ensino Superior (Meira; Meira, 2021). Concernente ao bacharelado, cuja formação equivale ao profissional liberal, também não é vedada sua atuação na docência, inclusive na educação universitária.

Oliveira e Silva (2012) destacam que a formação didático-pedagógica deveria ser pré-requisito para o exercício da docência. Ademais, Meira e Meira (2021) advertem que o papel do professor não seja o de um replicador de informação, ao contrário, sua atuação deve ser

pautada pela mediação na busca do conhecimento, visando promover uma aprendizagem significativa (Mineiro, 2021; Ausubel, 2009).

A formação acontece a partir de um processo de construção, é particular, contínuo, complexo, contextualizado e requer que o docente reflita sobre o seu papel. E ainda que esse não tenha sido contemplado por uma formação didático-pedagógica, vale ressaltar que:

> Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência. (Cunha, 2006, p. 259).

Cunha (2006) assinala que a identidade docente não foi construída a partir de um determinado curso de licenciatura, posto que é algo que se inicia a partir da experiência escolar internalizada, mediante as observações das práticas docentes. No entanto, o bacharel que se torna professor tende a se apoiar nessas práticas pedagógicas vivenciadas e a reproduzi-las, servindo de base para o exercício do magistério.

Soares e Cunha (2010) destacam a relevância da formação docente universitária em relação à formação inicial e continuada, tendo em vista uma perspectiva crítica diante das necessidades de se adaptar às demandas presentes na educação superior. Logo, discutem sobre a necessidade de uma formação inicial sólida para os professores universitários, abrangendo aspectos teóricos, práticos e de pesquisa, como também, para a importância da formação continuada ao longo da carreira docente para atualização e aperfeiçoamento profissional.

Isso alinha-se à necessidade de o professor universitário desenvolver-se profissionalmente, diante de um processo contínuo de formação, seja de forma individual ou coletiva, e que também colabore para fazê-lo refletir sobre sua ação docente, haja vista que ela não se concretiza de maneira automática, é preciso planejamento, organização, reconhecimento de suas necessidades e as do contexto no qual está inserido, bem como pensar sobre a construção e a mobilização de saberes e sua mediação da prática, pois não basta ‘fazer por fazer’ (mediação didática), tampouco apoiar-se apenas em teorias, isso implica um ciclo de ação-reflexão-ação, diante da práxis. (Pimenta; Almeida, 2011; Pimenta; Anastasiou, 2010; Almeida, 2012; Zabalza, 2004).

Mizukami (1996) leva a refletir que:

> Independentemente de área específica de conhecimento, linha teórica e/ou proposta pedagógica adotada (assumida individual ou grupalmente) nível de ensino e tipo de escola em que atua, o professor é o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos. É ele igualmente, fonte de modelos, crenças, valores, conceitos e preconceitos, atitudes que constituem, ao lado do conteúdo específico da disciplina ensinada, outros tipos de conteúdos por ele mediados. (Mizukami, 1996, p. 60).

Destarte, compete atentar sobre como a didática e sua mediação estão sendo refletidas diante da formação dos sujeitos para a atuação na docência universitária, sob uma perspectiva crítico-reflexiva.

3.5 Diferenças entre Bacharéis e Licenciados na Docência

Cada curso universitário tem suas especificidades, diretrizes, matriz curricular própria e objetivos para atender às necessidades de diversos grupos interligados, tendo em vista que há diferenças entre os cursos de bacharelado e de licenciatura. Além disso, como já citado anteriormente, enquanto as licenciaturas formam profissionais para o exercício do magistério, nos cursos de bacharelado, sua formação é equivalente à do profissional liberal, preparado para o "mercado de trabalho", priorizando o conhecimento técnico e científico.

De acordo com Cunha (2018, p. 8) "grande parte dos docentes da educação superior se instituem como professores, apesar de nunca terem tido formação para tal". Isso implica que muitos dos professores que atuam na docência universitária não tiveram ou não possuem formação pedagógica, a exemplo dos bacharéis que assumem o papel de professores.

Oliveira e Silva (2012, p. 196, *sic*) afirmam que "o bacharel torna-se professor sem nenhum tipo de formação pedagógica e os licenciados, por sua vez, assumem a profissão com lacunas em seu processo formativo". Para suplementar essa afirmação, Meira e Meira (2021, p. 54) mencionam que a "diferença entre essas duas formações é que nos currículos dos cursos de bacharelado não constam disciplinas voltadas para o campo da educação, como a Didática e Metodologia de Ensino, que são direcionadas ao campo pedagógico". E, como a formação de bacharéis e licenciados é distinta, a ação docente, de forma particular, pode ser influenciada pela maneira como cada um coordena sua práxis pedagógica.

A despeito da crítica a qual Oliveira e Silva (2012) concebem ao processo de formação dos cursos de licenciatura, evidenciando limitações que vão desde a escassez de disciplinas específicas para atuar no ensino e/ou até mesmo as atividades e a carga horária envolvida no estágio de docência. Esses elementos podem ser insuficientes para preparar o professor para enfrentar os desafios da prática docente. É válido salientar que os licenciados tiveram, pelo menos em tese, em sua formação, conhecimentos didático-pedagógicos, desfrutaram de uma formação docente adequada e carregam consigo recursos e métodos educativos, "que possibilitam uma atuação consciente de suas responsabilidades e atribuições" (Meira; Meira, 2021, p. 56).

No entanto, Severo e Pimenta (2020) afirmam, que os cursos de licenciatura vêm apresentando um distanciamento da relação entre Didática, atividade docente e problematização social, de tal forma que isso limita a formação de professores como seres críticos e profissionais do desenvolvimento humano, dando brecha para que o trabalho docente acolha propostas desintelectualizantes e instrumentalizantes.

Ceni *et al.* (2022), ao discutir as carências formativas de professores com formação em bacharelado, alegam que o ato de ensinar vai além do conhecimento específico, "tendo em vista que para ser professor não basta somente dominar uma determinada temática, mas é preciso também saber lidar com situações que necessitam de saberes pedagógicos ao articular diferentes possibilidades de atuação, e isso requer formação específica" (Ceni *et al.,* 2022, p. 3).

Assim sendo, ao cogitar a situação de um professor universitário com formação inicial em bacharelado, embora detenha conhecimento específico na área ou disciplina que leciona, surgem incertezas quanto à sua efetiva preparação para a docência, tendo em vista que nem sequer tenha passado anteriormente pela experiência mínima do estágio, especialmente quando não a vivenciou. Essa preocupação persiste mesmo quando o docente possui pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que o estágio docente (ou tirocínio docente), em alguns programas, é requisito obrigatório apenas para alunos bolsistas. Desse modo, coloca-se em dúvida se a formação recebida foi suficiente para atuar na docência universitária.

É válido considerar a vivência profissional de um bacharel diante de sua área de atuação específica; aquele que também é professor, possui experiências e vivências atreladas à sua prática com a teoria, como um dos fatores preponderantes na mediação de saberes, na construção de conhecimentos e na formação de seres autônomos.

Contudo, convém reconhecer que o docente bacharel desprovido de formação didático-pedagógica e de conhecimentos teórico-epistemológicos condizentes com o processo de ensino-aprendizagem poderá enfrentar dificuldades em suas práticas de ensino, bem como em sua atuação na mediação didática. Isso se deve ao fato de que, independentemente da modalidade de ensino em que atue, poderá enfrentar dificuldades que impactam sua atuação na mediação didática. Corroborando Meira e Meira (2021, p. 57), a ausência de "organização pedagógica interfere nas práticas pedagógicas de professores com formação em cursos de bacharelado", sendo que tal limitação demanda a ressignificação de saberes, a qual pode ser aprimorada no âmbito da formação continuada.

Sobretudo, Volpato (2010, p. 14) relata que os professores universitários oriundos de várias áreas profissionais liberais, que possuem "campos do conhecimento e atividades

profissionais diferentes certamente atuam de diferentes formas e atribuem juízos de valores diferenciados às suas atividades pedagógicas". Isso leva a crer que esses profissionais carregam consigo experiências de suas áreas e demonstram conhecimentos específicos, os quais refletem em modos próprios de abordagens pedagógicas; porém, essa atuação precisa ser encarada com profissionalismo e não deve se configurar como amadorismo (Masetto, 1998).

Masetto (1998) apresenta condições necessárias para um profissional atuar no magistério superior. Isso envolve ter domínio na área de conhecimento, na área pedagógica e ainda exige o exercício da dimensão política. Nesse sentido, Volpato (2010) argumenta que, embora os professores bacharéis possuam o domínio de conhecimentos técnicos adquiridos nos cursos de bacharelado, no exercício profissional e em sua prática social, necessitam de constante atualização e aperfeiçoamento mediante processos de formação continuada. Quanto à área pedagógica, deverão ser levados em conta o processo de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno como sujeitos desse processo – tendo a aprendizagem como objetivo maior – o professor como sujeito ativo e reflexivo do currículo; bem como, a tecnologia aliada à teoria e à prática educacional. Já quanto ao exercício da dimensão política, é possível inferir que envolve a identidade do professor, as condições para o professor exercer o magistério superior, a reflexão da ação docente. (Masetto, 1998; Volpato, 2010).

Vale ressaltar que, nas últimas décadas, o oferecimento do ensino de graduação vem sofrendo alterações, sujeitando-se a atender à lógica do mercado e ao consumo. Há uma mercantilização do conhecimento, direcionando os estudantes para uma 'aprendizagem' acelerada, ligeira (se é que aprendem tão rápido) para obter uma certificação, como reitera Pimenta e Almeida (2011). Ao pensar dessa forma, preocupa-se aqui como fica a construção do conhecimento, o desenvolvimento do pensamento crítico e a autonomia do aluno e do professor, subordinados a esse sistema.

Ainda, convém enfatizar a necessidade de (re)pensar a educação e formar cidadãos, sejam educadores ou não, diante de uma perspectiva crítica, uma vez que se depreende o quanto a sociedade está sendo impactada pelas políticas neoliberais e o quanto o sistema educacional tem sido vítima dessas influências (Laval, 2004). Sob essa ótica, é preciso observar como tais influências repercutem na autonomia dos professores, licenciados ou bacharéis, de modo a 'adaptarem' seus métodos de ensino, com o pretexto de 'inovação'. Essa busca por 'engajamento' no ensino, revela-se, muitas vezes, subordinada a uma lógica consumista. Isso, na verdade, implica a maneira como a 'roda da economia' vem se movimentando num processo

ciclo contínuo de produção e consumo, em que o novo é idealizado, visto como melhor e mais interessante – independente de suas consequências – e o que já existe é desvalorizado.

3.6 Didática no Ensino Superior

Desde os primórdios da civilização, já havia formas rudimentares de instrução e de aprendizado. Na Antiguidade, também já ocorriam práticas de ensino nas escolas, nos mosteiros e nas universidades. Logo, desde muito cedo, a ação docente já vinha sendo desenvolvida. Na Idade Moderna, período compreendido entre 1592 e 1670, surge a obra *Didáctica Magna*, publicada em 1657 por *Jan Amós Comenius*, a qual consistia em apresentar os princípios da didática moderna. Seu propósito era de 'ensinar tudo a todos', valendo-se de seu método universal, organizado e revolucionário (Comênio, 2006). Ainda que suas ideias tenham sido audaciosas para a época, seus princípios repercutem até os dias atuais.

Assim, o ato de ensinar, a prática docente e a ação pedagógica eram desenvolvidas desde outrora, configurando-se como formas primordiais da didática, embora ao longo do tempo tenham passado por evoluções significativas, influenciadas por transformações sociais, políticas e culturais, proporcionando novas compreensões concernentes ao processo de ensino-aprendizagem (Pimenta, 2012; Franco, 2022, Candau, 2008a).

No entanto, Candau (2008a, p. 32) faz uma crítica à didática de Comênio, por esse se utilizar de um artifício universal para ensinar tudo a todos, uma vez que "nem o sujeito da aprendizagem, nem os diferentes conteúdos são considerados estruturantes do método didático". As práticas pedagógicas, a forma de ensinar, os métodos e conteúdos devem ser definidos considerando os diferentes contextos educacionais. Além disso, exigem reflexão sobre a prática, a didática precisa ser pensada sob uma perspectiva de transformação social.

Partindo dessa premissa, pressupõe-se que:

> A tarefa da Didática é compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação autorreflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante da trama do ensinar (e não uma perspectiva externa que analisa e propõe práticas de ensinar) (Pimenta; Anastasiou, 2010, p. 48-49).

A didática incide na relação entre o ato de ensinar e aprender, as condições e os modos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, sendo esse seu objeto de estudo (Libâneo, 1994). É um elemento norteador e mediador na prática docente, condiz com a forma do professor saber ensinar. Logo, "é o alicerce, pilar e estrutura dos processos de ensinar" (Mineiro, 2025). Assim, a didática consiste em um ramo de estudos da Pedagogia que se dedica

a investigar e estudar tudo aquilo que venha a auxiliar o docente diante das etapas que ocorrem no processo de ensino.

Sob essa ótica, torna-se indispensável repensar as práticas pedagógicas e a maneira de ensinar, dentro de um contexto condizente à realidade na qual o sujeito está inserido, sendo necessário observar as condições externas e internas do ambiente, tendo em vista que a didática seja mediadora diante das necessidades de ensinar e aprender (Libâneo, 1994; Pimenta, 2012). Isso implica pensar no processo de ensino além da reprodução de normas e práticas descontextualizadas, superando métodos tradicionais e promovendo a participação, a autonomia e a criticidade do aprendente.

Ademais, vale ressaltar aqui que é comum utilizar o termo 'transmitir' para remeter ao processo de ensinar. Esse se revela como um paradigma que atribui o conhecimento de um (professor) a ser repassado ao outro (aluno). No entanto, é incoerente! O docente não entrega o saber, ele é construído a partir da interação mediada, conforme as condições que favoreçam o aprendizado (Vygotsky, 2007).

Mineiro (2021) se apoia em Mizukami (2001) para reportar que essa denominação ('transmitir') é característica de uma *Concepção Tradicional-Comportamentalista* (agregando as concepções Tradicional e Comportamentalista), na qual prevalecem termos como 'tradicional', 'transmitir', 'transferir', 'passar' etc., oriundos de padrões pedagógicos conservadores e tecnicistas. Portanto, Pimenta (2015) adverte para a necessidade dessa ruptura de pensamento, para que seja rompido com esse estereótipo, tendo em vista que o ato de ensinar, enquanto elemento da didática, precisa ser intencional, crítico e político.

Além disso, Pimenta (2012) traz um entendimento complexo em relação à didática, sendo:

> A Didática é área epistemológica, com estatuto e objeto próprios que tem por finalidade fundamentar os processos de ensino e de aprendizagem compreendendo-os como práxis de inclusão social e de emancipação humana e política. Por isso, constitui área disciplinar, por excelência, na formação de professores, com potencial para ressignificar o processo de formação docente, concebendo-a como área da Pedagogia, que tem o ensino e aprendizagem, historicamente situados, como objeto de preocupação (Pimenta, 2012, p. 82).

É possível constatar, diante da abordagem apresentada por Pimenta (2012), que a aprendizagem é preocupação da didática, mas não é seu objeto de estudo, pois esse se configura no ensino. Enquanto campo disciplinar, possui dimensões, teorias e métodos, não deve ser refém de um conjunto de técnicas, mas direcionar o processo de ensino-aprendizagem, compreendendo como o conhecimento vem sendo construído. Sob essa lógica, ao passo que a

docência condiz ao exercício do magistério, a didática ocupa-se com o modo de mediar os conhecimentos, articulando as dimensões: o que ensinar, como, para quê e para quem.

Severo e Pimenta (2020, p. 121, grifo no original) asseguram que "a Didática é uma chave conceitual e metodológica fundamental na abertura das possibilidades de análise e intervenção do quê-fazer" estruturante do trabalho pedagógico, concebendo a mediação educativa". Está ligada aos conceitos para compreender o processo de ensino-aprendizagem, à teoria associada à prática de ensinar, mediar, planejar, conduzir e avaliar, fazendo com que o docente analise sua conduta e faça intervenções quando necessário. A didática se revela como formadora para transformar as práticas docentes.

Candau (2008b) defende a necessidade de pensar a maneira na qual a didática vem sendo compreendida nos cursos de formação, mediante duas percepções:

> A primeira concebe a Didática como um conjunto de procedimentos e técnicas que o professor deve dominar para promover um ensino eficiente. É a operacionalidade do professor que constitui a preocupação central. Quanto à segunda, parte da análise da realidade escola-sociedade e articula as abordagens da educação com os diferentes projetos político-sociais, situando-se na perspectiva da construção de uma sociedade democrática de caráter inclusivo e radical. [...] tem a preocupação constante de contextualizar essa prática. Concebe a Didática como um saber de mediação e garante sua especificidade pela preocupação com a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e a busca de formas de intervenção na prática pedagógica, concebida como prática social, articulando sempre o "fazer" com o sentido ético e político-social de todo projeto educativo. Essa perspectiva situa-se no âmbito de uma abordagem crítica da educação (Candau, 2008b, p. 72, grifos da autora).

Quando se pensa na didática como instrumento de mediação do processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário refletir como os professores universitários a entendem, incorporam-na em suas práticas, ou somente a reproduzem sem considerar a criticidade (Luckesi, 1994), espelhando-se em modelos preexistentes vivenciados pelas suas próprias experiências enquanto estudantes. Logo, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 79) afirmam que:

> Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos "positivos" e "negativos", nos quais se espelham para reproduzir ou negar.

Isso implica que a reprodução da prática de seus professores, não está necessariamente atrelada ao saber ensinar, visto que a reflexão crítica sobre a própria prática é fundamental. Será, então, que os professores possibilitam aos seus aprendentes melhores condições para aprender e promover a emancipação desses indivíduos?

Mineiro (2021) enfatiza sobre as dificuldades com os procedimentos didáticos, relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, tendo:

> Como ponto de partida infere-se que qualquer problema relacionado com traçar/cumprir objetivos, selecionar/dar tratamento aos conteúdos, empregar a metodologia que propicie o alcance dos objetivos de forma mais adequada, escolhendo e bem empregando recurso se refere a um problema didático; e, logicamente, implica na carência didática por parte do professor. As causas, em geral, se referem à formação pedagógica deficitária[...] (Mineiro, 2021, p. 272).

Destarte, a fragilidade didática de alguns professores que compõem o corpo docente do Ensino Superior pode ser interpretada como um reflexo da ausência de formação pedagógica. Ademais, Franco (2013, p. 152) discorre que "a Didática ainda fará a diferença quando se fizer presente na prática dos docentes na Universidade. Até porque a Didática, como teoria do ensino, preocupa-se com a finalidade do que se ensina e isso é fundamental para organizar a prática". Logo, preconiza que ela (didática), não está condicionada apenas ao 'como ensinar', mas também ao sentido de ensinar, 'para quê' e 'por quê'.

Nesse contexto, o professor universitário deve se respaldar em seu fazer pedagógico para refletir suas ações, possibilitando melhorias de suas práticas, seus métodos, seu planejamento e nas propostas de avaliação. Pensar nas estratégias, nas ações de ensino e na forma de realizar a mediação docente faz-se necessário, para nortear o percurso da aula. Jesus, Cantil e Mineiro (2023), ao apresentarem a perspectiva da didática como uma das principais especialidades da Pedagogia voltada para a atividade docente, destacam que:

> Envolve objetivos educacionais (traçar, adequar), conteúdos (sequenciamento lógico, transposição), métodos (formas de alcance dos objetivos), recursos (instrumentos auxiliares para o desenvolvimento metodológico) e avaliação (produção de dados para comparação/testagem, mensuração, interpretação e tomada decisória em relação ao alcance dos objetivos), sem desconectar-se de uma postura ética, histórica, social, política e pedagógica. (Jesus; Cantil; Mineiro, 2023, p. 4).

Portanto, segundo Libâneo (1994) esses são os elementos estruturantes que ajudarão o docente nesse processo, possibilitando-o apoiar-se numa estrutura didática, a saber: o planejamento, os objetivos, os conteúdos, a metodologia e os recursos e a avaliação.

3.6.1 Planejamento

A ação docente precisa ser planejada, organizada, coordenada e articulada dentro do contexto no qual será realizada determinada atividade (Libâneo, 1994). Seguir um roteiro, um planejamento para orientar o professor, dará maior racionalidade e "rigorosidade metódica" (Freire, 1996) ao trabalho docente diante de sua atuação pedagógica. Desse modo, "o planejamento tem o intuito de contribuir na docência do professor, mostrando-lhe os possíveis caminhos a se seguir no planejamento da disciplina, do plano de ensino e do plano de aula" (Ludwig, 2023, p. 860).

O docente que não faz o planejamento de suas aulas poderá deparar-se com circunstâncias inesperadas nas quais não terá como dar seguimento ao seu "fazer", surpresas desagradáveis diante de sua prática pedagógica, que podem não só comprometer o atendimento dos objetivos didáticos, como também atravancar sua autonomia e abalar a confiança na relação entre professor e aluno. Mineiro (2021) enfatiza que é preciso conhecer e planejar com cuidado a proposta que se deseja executar, uma vez que deslizes no planejamento didático e inseguranças são notados pelos alunos, principalmente quando se trata do público da universidade (jovens, adultos, idosos). Ademais, faz-se necessário pensar em alternativas em meio aos contratempos que possam surgir. Por sua vez, "o planejamento converte a mediação didática em ação previamente pensada, organizada, científica, que antecipa ações e organiza intenções" (Mineiro, 2021, p. 273-274).

Ludwig (2023, p. 860-861) ressalta que o planejamento do professor universitário "se constitui na sua principal ferramenta de trabalho". Mineiro (2021) enfatiza que quando se renuncia ao planejamento, o ensino fica comprometido, improvisado e fadado ao amadorismo, o que afeta a qualidade e a confiança da ação educativa, implicando o cuidado da mediação didática, e consequentemente, também no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, o planejamento carece de ser flexível, não deve ser algo engessado. Caso haja necessidade é preciso retificá-lo, adaptá-lo e aprimorá-lo.

3.6.2 Conteúdos

Os conteúdos pedagógicos costumam ser relacionados de acordo com a matriz curricular de cada curso. Nas IES, estes são específicos, abrangendo abordagens inerentes a cada curso.

Libâneo (1994, p. 128) conceitua os conteúdos como "o conjunto de conhecimentos, habilidades e hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida".

Percebe-se, então, que o papel do professor universitário não se restringe a 'transmitir/reproduzir' conteúdo, entrelaça-se diretamente com os conhecimentos e os modos de ação. Desse modo, a ação docente requer uma postura ético-política, na articulação dos objetivos vinculados aos conteúdos e aos métodos, a partir das condições que perpassam o processo educacional (Libâneo, 1994). Logo, trata-se de uma ação articulada, intencional e sem improvisos.

Mineiro (2021) evidencia que a seleção de conteúdo de uma aula universitária deve ser pensada com cuidado e cautela, e requer organização, além disso, que esta seja atualizada,

contextualizada e compatível com a turma e com o contexto no qual estão inseridos, não devendo ser algo engessado. Também:

> [..] não basta o professor dominar o conteúdo, ele precisa conhecer, também, os processos investigativos da disciplina, as ações mentais, os procedimentos lógicos da disciplina, pois, na concepção atual da aprendizagem, aprender implica uma relação do aluno com os objetos do saber, muito próxima da relação que o cientista tem com seu saber (Libâneo, 2011, p.23).

Ademais, d'Ávila e Ferreira (2018) prezam pela assimilação do conteúdo crítico e fomentador para uma consciência transformadora. Desse modo, quanto à internalização do conteúdo, esse deve ser problematizado pelo professor. Logo, os aprendentes podem questionar, analisar e refletir a partir de uma perspectiva crítica e emancipadora, possibilitando-os a uma aprendizagem significativa.

Destarte, questiona-se, nos cursos universitários, sejam eles de licenciaturas ou bacharelados, os objetivos da(s) disciplina(s) são atrelados aos conteúdos, com o intuito de desenvolver conhecimentos didático-pedagógicos para formar para a docência universitária?

3.6.3 Objetivos

Definir os objetivos, a partir das etapas do planejamento, advém de uma ação intencional, sistemática e planejada para a prática educativa (Libâneo, 1994). Requer do professor reflexão mediante a atividade a ser realizada, o que se pretende alcançar diante de suas necessidades e expectativas e das de seus alunos, dentro de um contexto pedagógico-sociopolítico.

Libâneo (1994, p. 122) afirma que "não há prática educativa sem objetivos; uma vez que estes integram o ponto de partida, as premissas gerais para o processo pedagógico". Mineiro (2021) coaduna com esse pensamento, ao assegurar que os objetivos guiam o percurso da mediação didática.

Considerando os objetivos, diante de sua elaboração pelo docente universitário, cabe refletir se esses estão sendo pensados e elaborados visando propor um conhecimento de qualidade e formar indivíduos que sejam capazes de se emancipar e pensar com criticidade. Ainda, se colaboram para alcançar os propósitos diante da mediação docente que perpassa pela mediação didática. Sendo assim, Mineiro (2021, p. 120) enfatiza que não deve haver "espaço para desconexões didáticas entre conteúdos, formas ou métodos, assim, as técnicas precisam de coerência com os objetivos de aprendizagem, e com papel de cada protagonista". Logo, é preciso que haja uma articulação entre esses elementos, para que não se concretize de forma isolada, fragmentada ou individualizada.

3.6.4 Metodologia e Recursos

A metodologia adotada pelo docente deve ser coerente com os objetivos educacionais, integrando teoria e prática, tendo em vista que as estratégias utilizadas promovam a participação ativa dos alunos. Além disso, utilizar recursos diversificados vão colaborar para enriquecer o processo de ensino aprendizagem (Libâneo, 1994; Marin; Pimenta, 2018).

Nessa perspectiva, "o professor é convidado a adaptar sua ação ao contexto" (Charlot, 2013, p. 19); logo, a didática utilizada pelo professor precisa ser flexível para se alinhar aos métodos de ensino. Vale ainda, pensar em estratégias e formas mais apropriadas para ensinar, pois a essência "[...] da prática educativa encontra na metodologia e no modo de fazer a educação. [...]" (Candau, 2012, p. 112).

Com isso, os recursos – sejam eles tradicionais ou tecnológicos – agregados ao método de ensino, quando inseridos na proposta pedagógica, tornam-se um diferencial. Afinal, quando esses são utilizados pelos docentes, não apenas como permuta de recursos didáticos tradicionais, mas atrelados ao conteúdo no processo de ensino, considera-se que possam contribuir significativamente para o desenvolvimento de novas experiências, construção de saberes e para que os cidadãos se tornem seres tanto críticos quanto emancipados.

Em tempos em que a tecnologia e a 'inovação' de recursos se fazem presentes de diferentes maneiras e em diversos aspectos na vida das pessoas, professores e alunos – principalmente no âmbito universitário – não se pode pensar em ensinar ignorando o uso das Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDIC). Isso porque, quando se fala em tecnologias associadas às práticas de ensino, leva-se em conta também a formação dos docentes e a preparação do professor para utilizá-las. No entanto, sob a ótica de Laval (2004), a tecnologia e a 'inovação' têm sido reconfiguradas na educação, adaptando os sujeitos para a atender a uma perspectiva neoliberal.

Como o neoliberalismo é algo que está imbuído na educação, cabe ressaltar que segundo Mineiro e Ferreira (2024) o sistema neoliberal:

> Se aproveita/se apropria/ corrompe/desnatura/ perverte/coopta/ subverte qualquer elemento (pessoas, metodologias, palavras, sentimentos/emoções, psique, vaidade/ orgulho/ego, pesquisas científicas, conceitos, ações de caridade, tecnologias, ideologias, áreas de conhecimento, o caos...) que se torna para tal sistema um "meio", "uma ferramenta" – proposital, desejável e plenamente descartável – para ser utilizada (utilitarismo) a seu favor, ou seja, para fornecer o que lhe interessa: produtividade e lucro (concentrado, nunca repartido. Isto revela o âmago desse sistema: o egoísmo) (Mineiro; Ferreira, 2024, p.213).

A opinião das autoras serve como um alerta para esse sistema, tendo em vista que essa racionalidade neoliberal, ainda que sutilmente, pode afetar negativamente a função social da

escola. Vale ressaltar até que ponto o uso de TDIC e recursos inovadores contribui para a autonomia do sujeito.

Para Ferreira (2020), o uso de TDIC, quando aplicadas na formação dos docentes contribui para que ocorram mudanças na práxis pedagógica do formador e no processo de ensino e aprendizagem, seja na sala de aula presencial e/ou virtual, quanto na organização do tempo e espaço para ensinar e aprender. E, ainda que as TDIC oportunizem diversas possibilidades de utilização, faz-se necessário refletir em que proporção contribuem para o aprendizado, e de que maneiras poderão ser exploradas as dificuldades e os interesses tanto dos alunos quanto dos docentes. Assim sendo, corroborando com o pensamento de Ferreira (2020), o docente precisa ser preparado para o uso crítico das TDIC. Resta saber se este está sendo preparado e se assim o faz!

Ainda que não seja o foco deste estudo, vale salientar que muitas práticas educativas são mediadas pelo uso de TDIC. São exemplos de recursos que podem levar os indivíduos a novos aprendizados, a pensarem criticamente, agirem e interagirem, criarem e recriarem, ampliando seus conhecimentos. Todavia, torna-se necessário refletir sobre as condições de acesso às TDIC, especificamente nas universidades, e se os recursos tecnológicos estão sendo oferecidos e disponibilizados com uma infraestrutura adequada. Desta maneira, questiona-se: como o uso desses recursos colabora para a construção de novos saberes? Promove a inclusão e interação das TDIC para os estudantes ali inseridos? Ademais, essas indagações trazem à tona reflexões críticas sobre o ‘uso’ (abuso) da tecnologia para a exploração dos indivíduos e atendimento de interesses que não promovem a sociedade equânime.

Mesmo que os professores universitários possuam estratégias e os mais variados recursos que nortearão sua prática em sala de aula, faz-se necessário pensar didaticamente a prática de acordo com as necessidades específicas para que os objetivos possam ser alcançados. Pois, conforme Candau (2008a, p.116), “[...] a metodologia contém em si mesma uma função política que corresponde aos objetivos que se pretende alcançar, a serviço de que, quem e de qual sociedade”. Logo, ela não é neutra, reflete nas escolhas e nas prioridades que o professor faz e precisa ser coerente com os objetivos, para se chegar aos resultados esperados.

3.6.5 Avaliação

A avaliação, para Luckesi (2002), é um ato amoroso, afetivo e inclusivo. Percebe-se que o autor preconiza que se estabeleça uma relação acolhedora e integrada para promover uma aprendizagem satisfatória, sem julgamento, sem ser autoritária ou excludente. Para Hoffmann

(1993, p. 32) “a avaliação é a reflexão transformada em ação, não podendo ser estática nem ter caráter sensitivo e classificatório”.

Ainda, Luckesi (2002) associa a avaliação a uma ação planejada e organizada, que transcorre desde o planejamento, sua execução e seus resultados no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo:

> A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planificada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. [...] A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível (Luckesi, 2002, p.118).

No entanto, quando se fala em avaliação, frequentemente ela é associada ao aluno, como se apenas esse necessitasse ser avaliado, ou até mesmo na intenção de mensurá-lo, em termos de fracasso ou sucesso. Todavia, essa conduta reflete no próprio docente, que também carece de avaliação, seja diante de sua ação pedagógica, do seu planejamento ou da sua mediação docente para que, se preciso, sejam feitas as adaptações necessárias para a atender às necessidades dos alunos, dentro do contexto em que estejam inseridos.

Mineiro (2021) ao fazer uma alusão ao tempo utilizado pelo professor universitário, apresenta relevantes considerações que envolvem os elementos estruturantes do processo de ensino e aprendizagem, a saber:

> [...] Em grande medida é “consumido” em sala de aula, geralmente dedicado ao cumprimento da ementa, posto que o paradigma vigente no ES se apoia no privilégio do conteúdo, com técnicas estanques acomodadas e “transmissionistas” usadas por docentes detentores de títulos, porém sem saberes didáticos-pedagógicos-sensíveis, em face de um produtivismo aligeirado (em especial nas Instituições de Ensino Superior Privado) para atender limitações de tempo e “mercadológicas” (quando não “mercantilistas”) negando diferenças subjetivas, homogeneizando as aprendizagens e os sujeitos, fazendo da avaliação uma mera verificação coercitiva para fins legalistas (Mineiro, 2021, p. 107-108, grifo no original).

Desta maneira, diante do paradigma dominante que emerge no Ensino Superior, percebe-se que muitos professores têm se preocupado em dar conta de todo o conteúdo em cumprimento à ementa da disciplina, deixando de abordar dimensões inerentes ao processo educativo, além de utilizarem métodos tradicionais e práticas repetitivas. E mesmo que possuam titulações em nível *stricto sensu*, faltam-lhes, além de saberes didático-pedagógicos, os saberes sensíveis, visto que estes envolvem não somente a razão, mas a emoção, o sentir, o pensar e o agir (d’Ávila, 2022). Tendo em vista, ainda, que se preocupam com o produtivismo, em face à mercantilização da educação, “o sistema educativo está a serviço da competitividade econômica, está estruturado como um mercado e deve ser gerido ao modo das empresas”

(Laval, 2004, p. 20). Em síntese, utilizam a avaliação como um instrumento de controle formal, de tensão, obrigatório e sob pressão, para atender às exigências legais.

Ademais, a avaliação não se limita apenas ao aluno, tampouco ao professor. Na perspectiva da docência universitária, emerge a seguinte reflexão: como os docentes têm se manifestado diante de suas condutas avaliativas para com os discentes? E como um docente universitário que não tem formação específica para ensinar, vai avaliar seus alunos diante de sua ação pedagógica, no processo de ensino aprendizagem?

No âmbito da educação superior, Cunha (2018) chama a atenção para as práticas cotidianas negativas de professores (licenciados e bacharéis) que imperam em:

> avaliações que exigem "decoreba"; repetições de incansáveis exercícios de fixação da aprendizagem de forma mecânica; aulas expositivas com uma única metodologia de ensino; uso de power points – que sucederam as lâminas de retroprojetor e os slides – com conteúdo tácito para os alunos copiarem e memorizarem; punição objetiva ou simbólica de todas as manifestações que discordem da palavra do professor; inibição da partilha do conhecimento e de tantas outras manifestações tão comuns no cenário acadêmico. (Cunha, 2018, p.7).

Cunha (2018) apresenta aspectos relacionados à pedagogia tradicional que precisam ser desconstruídos, pois estão enraizados nas ações de muitos docentes, pautada em uma relação vertical professor-aluno, baseada no autoritarismo, em um ensino alicerçado em aulas meramente expositivas, transmissivas, unilaterais e monótonas, em avaliações coercitivas, na ausência de reciprocidade dialética, no desestímulo ao pensamento crítico e na deficiência na formação de sujeitos ativos, autônomos e críticos, tampouco objetiva uma aprendizagem significativa. Sob a ótica de Freire (2017), tal modelo fundamenta-se na educação bancária. O fazer docente não se resume a um ensino técnico e transmissor, a ação docente precisa ser refletida e ressignificada.

3.7 Mediação

Pedagogicamente, a mediação está vinculada ao processo educativo, dialoga com a didática e materializa-se "nas relações de reciprocidade interação da ação humana" (Libâneo, 2015, p. 78). Sendo assim, a interação social juntamente com a linguagem, atua como mediadora do processo de desenvolvimento (Vygotsky, 2007). Isso justifica como os indivíduos aprendem e se desenvolvem a partir do contato com o outro, tendo em vista que a linguagem é o principal elemento que permeia essa interação.

Segundo Lenoir (2011, p. 20), a mediação constitui-se a partir "de um ponto de vista histórico, social e dialético, centrada na dinâmica dos indivíduos em suas relações sociais e tendo por objeto a realização do ser humano na sociedade". Logo, a mediação configura-se

como um processo que acontece dentro de um contexto social e se desenvolve a partir de uma ação recíproca entre o diálogo e a troca, que se estabelece a partir das interações entre os sujeitos. De tal modo, Vygotsky (2007), em sua teoria do desenvolvimento cognitivo, relaciona a mediação a um processo pelo qual o homem se relaciona com o mundo e com os outros homens. Sendo assim, não se trata de uma relação imediata, ela é mediada.

Dessa maneira, d'Ávila e Ferreira (2018, p. 35) sustentam a opinião de que "o professor e os alunos assumem o papel de mediadores numa perspectiva compartilhada". Consequentemente, essa relação (professor-aluno) rompe com um paradigma unilateral de ensino, desconstruindo a imagem do docente como único agente da ação mediadora, para consolidar um processo de mediação recíproco e colaborativo.

D'Ávila (2013a, p. 30) afirma que "a mediação é uma categoria que expressa relações e vincula, pois, momentos diferentes de um todo". Logo, estabelece uma conexão entre as partes como, por exemplo, a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, o professor coordena o ato de ensinar estimulando o aluno a aprender. Esse ensino pode ser definido como "uma atividade comunicativa complexa na qual ocorre a partilha, mediação, orientação e (in)formação intencional" (Mineiro, 2021, p. 112), sendo que todo aprendizado é mediado (Vygotsky, 2007). E, como essa conexão envolve vários processos de desenvolvimento, Libâneo (2011, p. 23-24) infere que:

> [...] ao aprender, o aluno se apropria do processo histórico real da gênese e do desenvolvimento do conteúdo e, assim, internaliza os métodos e estratégias cognitivas gerais da ciência ensinada (isto é, procedimentos mentais operatórios, a fim de analisar e resolver problemas e situações concretas da vida prática).

Destarte, o aprendizado não se dá apenas por memorizações, vai se construindo historicamente. À medida que o aluno vai aprendendo, desenvolve-se e evolui de maneira multidimensional, tornando a mediação um fator intrínseco a esse desenvolvimento. Mineiro (2021, p. 113) por sua vez, enfatiza que no processo de ensino-aprendizagem "o professor deva responsabilizar-se intencionalmente com a transformação social". Logo, seu papel de mediador será "capaz de viabilizar a instrumentalização dos sujeitos alunos (apropriação do saber sistematizado), com vistas ao objetivo último que seria a luta pelas transformações sociais" (d'Ávila, 2001, p. 48-49). Isso implica um processo em que o aluno compreenda a realidade além do senso comum, que saia da 'zona de conforto', do 'achismo' e parta em direção ao questionamento e à problematização, rumo à construção do conhecimento científico, fundamentado. Essa evolução acontece mediante sua atuação pedagógica (Mineiro, 2021).

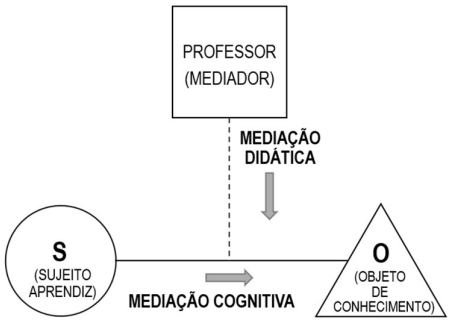
Mineiro (2021) destaca ainda, que a mediação pode ser entendida como um caminho de ligação, uma ponte, um eixo, uma intermediação, um facilitador da ação educativa, emergindo abordagens norteadoras ou lúdicas, classificando-as em mediação externa (pedagógica e didática) e interna (cognitiva). No entanto, na educação, a mediação se apresenta sob diversos enfoques: mediação didática, mediação pedagógica, mediação cognitiva, mediação docente, entre outras. Aqui, serão abordadas apenas quatro: Mediação Didática, Mediação Pedagógica, Mediação Docente e Mediação Cognitiva.

3.7.1 Mediação Cognitiva (MC)

Na perspectiva Vygotskyana, elucidada por Libâneo (2015), a Mediação Cognitiva (MC) é aquela que sustenta os dispositivos internos que o indivíduo já possui, no que diz respeito ao conhecimento, à sua vivência e à sua prática, adaptando-os à sua realidade exterior.

Em diálogo com essa premissa, Lenoir (1999) apresenta um entendimento concernente à relação educativa a partir de dois processos de mediação, sendo: a Mediação Didática (MD) e a Mediação Cognitiva (MC). Nesse sentido, Lenoir (1999, p. 28) afirma que "aquele que liga o sujeito aprendiz ao objeto de conhecimento (relação S – O)", corresponde à MC, onde "S" é o sujeito aprendiz, e, "O" o objeto do conhecimento, estabelecendo uma relação entre si. Todavia, quem vai intermediar essa relação é o docente, "aquele que liga o formador professor a esta relação S – O" (Lenoir, 1999, p. 28). Nesse caso, ocorre uma Mediação Didática (MD). A figura 5 representa geometricamente essa relação, em que o círculo indica o sujeito aprendiz (S), o triângulo refere-se ao objeto do conhecimento (O) e o quadrado condiz com o professor formador, o mediador desse processo.

Figura 5 - Relação entre sujeito aprendiz e objeto do conhecimento



Fonte: Elaboração própria (2025), baseado em Lenoir (1999).

Nesse sentido, conforme d´Ávila (2001), a relação com o saber está duplamente mediatizada, uma vez que se tem a MC, de caráter interno, subjetivo ao indivíduo, por fazer

essa ligação do aluno ao objeto do conhecimento; e a MD, que ocorre a partir das condições externas, correspondente à maneira pela qual o professor vai conduzir essa relação do sujeito com o objeto.

Mineiro (2021, p. 405) coaduna com Lenoir (1999) e d'Ávila (2001), ao apresentar que a MC se refere à "relação de objetivação e compreensão interna entre o aluno (ou aprendente) e o objeto de conhecimento". Nesse processo ocorre a transição do conhecimento, no qual deixa de ser algo externo e abstrato e se interioriza cognitivamente (subjetivo), permitindo que o objeto seja compreensível ao aprendiz.

Vale ressaltar, que a MC não é independente, ela se desencadeia a partir de outras mediações. Do mesmo modo, a aprendizagem não parte do vazio, constrói-se a partir de vivências e experiências prévias.

A partir da compreensão da mediação, na perspectiva educacional, cabe indagar sobre as relações que preponderam na mediação didática dos bacharéis e licenciados diante de sua formação, para atuar na docência universitária.

3.7.2 Mediação Didática (MD)

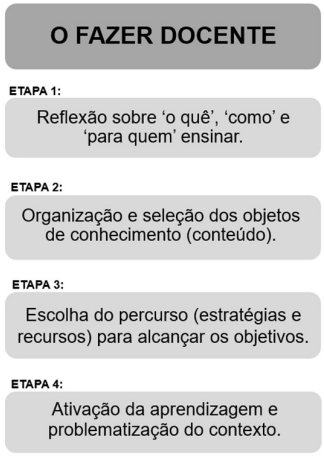
A Mediação Didática (MD) tem como objetivo a aprendizagem do discente (Mineiro, 2021). Ela (MD) se desenvolve na intencionalidade pedagógica. Não se trata de um ato que emerge de forma casual, aleatória ou improvisada, decorrente apenas do 'domínio' do conteúdo que o professor possui. Pelo contrário, versa-se de uma ação docente estruturada que visa criar condições de aprendizagem (Mineiro, 2021). É nesse processo que o docente exerce a transposição didática, 'didatiza' o conteúdo para que ele possa ser compreensível.

Quando o professor transpõe o conhecimento (objeto do estudo/conteúdo) a partir de uma ação planejada, intencional, crítica e reflexiva, direcionada ao aluno, concretiza-se o chamado 'fazer docente' (Mineiro, 2021).

Para Freire (1996), o 'fazer docente' é a prática educativa caracterizada pela unidade entre docência e discência, exige reflexões, criticidade e rigorosidade metódica. Essa prática precisa ser estruturada e reflexiva, deve contar com o apoio de estratégias didático-pedagógicas no direcionamento de uma aula, em todo seu decorrer, desde aquelas que antecedem, perpassam até as que sucedem esse momento. Desse modo, faz-se necessário refletir sobre 'o que ensinar', 'como ensinar', 'quais recursos utilizar' e 'como avaliar', tendo em vista que os aprendentes apresentem formas distintas de aprendizagem. A Figura 6 representa um fluxograma das etapas do 'fazer docente'. As etapas 1 e 2 se associam à intencionalidade pedagógica, envolvem o

planejamento e a preparação. As etapas 3 e 4 são aquelas em que acontecem a execução e a interação, o que condiz com o cerne da MD. Trata-se de um processo que exige reflexão, organização, escolha do percurso, ativação da aprendizagem e problematização.

Figura 6 - Etapas do fazer docente



Fonte: Elaboração própria (2025), baseado em d'Ávila (2001, 2013b), Mineiro (2021), Libâneo (2015), Jesus, Cantil e Mineiro (2023).

Partindo desse pressuposto, cabe destacar aqui que o 'fazer docente' não se configura como MD, mas essa depende daquele para que aconteça. Enquanto a MD utiliza de mecanismos para intermediar o conhecimento e facilitar ao sujeito sua compreensão do objeto (d'Ávila, 2013b; Libâneo, 2015; Mineiro, 2021), o fazer docente envolve as práticas, ações e atitudes do professor voltadas pelo e para o aluno (Mineiro, 2021). O Quadro 8 retrata a comparação entre o fazer docente e a MD.

Quadro 8 - Comparação entre o Fazer Docente e a Mediação Didática

Fator de diferenciação	Fazer Docente;	Mediação Didática (MD)
Definição	Envolve o conjunto de práticas, ações e atitudes do professor voltadas para e pelo aluno.	É o mecanismo de intervenção que facilita a compreensão do objeto e a autonomia do aluno.
Abrangência	Representa a totalidade do ciclo docente, desde a reflexão e planejamento até a execução.	Foca especificamente na execução e interação (escolha de percurso e ativação da aprendizagem).
Intencionalidade	Concretiza-se quando o professor realiza a transposição didática de forma planejada, crítica e reflexiva.	Desenvolve-se na intencionalidade pedagógica para estabelecer as condições ideais de aprendizagem.
Ações Principais	Reflexão sobre "o que", "como" e "com que" ensinar, além de como avaliar.	Ajudar o outro no reconhecimento dos objetos de conhecimento, selecionando-os e organizando-os.
Relação Mútua	A MD depende do fazer docente para que possa acontecer de forma estruturada.	Serve como uma ponte, na qual o docente aproxima o discente do objeto de estudo.
Papel do Professor	Pesquisador de sua própria prática e organizador do ensino.	Sujeito mediador e facilitador que instiga e mobiliza o aluno para a construção do saber.

Fonte: Elaboração própria (2025), baseado em d'Ávila (2001, 2013b), Mineiro (2021), Libâneo (2015), Jesus, Cantil e Mineiro (2023).

d'Ávila (2013b, p. 54-55) advoga sobre a MD considerando-a como a ação de:

> [...] em ajudar uma outra pessoa (ou conjunto de pessoa) no processo de reconhecimento, por exemplo, das características físicas ou sociais dos objetos de conhecimento, selecionando-os e organizando-os. A mediação didática, por assim dizer, consiste em estabelecer as condições ideais à ativação do processo de aprendizagem.

Consoante a isso, o professor, enquanto sujeito mediador e facilitador, irá instigar e mobilizar o aluno para a construção do conhecimento. Ainda, d´Ávila (2001) ressalta que a MD pode ser entendida como aquela que depende da relação didática disciplinar ou interdisciplinar construída entre professor, aluno e os objetos de conhecimento, assumindo um caráter psicopedagógico e sensível.

Tal conhecimento não se constrói de forma neutra, quando mediado, requer que o docente seja didaticamente organizado, seja por meio do saber disciplinar ou na articulação de saberes plurais, inclusive mobilizados por um saber sensível (d´Ávila, 2001). Tenciona-se que uma MD bem sucedida abranja a compreensão dos processos de aprendizagem, a forma de olhar, acolher e escutar o aluno, suas experiências prévias, emoções e dificuldades, edificando-se numa relação de confiança e dialógica, de modo a favorecer que o conhecimento chegue aos aprendentes de forma significativa.

Já para Libâneo (2015, p. 51), a concepção de MD pode ser compreendida a partir do seguinte ponto de vista:

> [...] a didática tem como especificidade epistemológica o processo instrucional que orienta e assegura a unidade entre o aprender e o ensinar na relação com um saber, em situações contextualizadas, nas quais o aluno é orientado em sua atividade autônoma pelos adultos ou colegas, para apropriar-se dos produtos da experiência humana na cultura e na ciência, visando o desenvolvimento humano.

Epistemologicamente, Libâneo (2015) afirma que a didática transcende a mera aplicação de técnicas e métodos de ensino. Abarca condições e ações organizadas, assegurando que o processo de ensinar e aprender aconteça de forma indissociável, mediado didaticamente. E, como a aprendizagem não deve ocorrer como um ato passivo de recepção (Libâneo, 2015; Freire, 1996), o aprendente, enquanto sujeito ativo, age, interage e constrói seu conhecimento de forma autônoma e emancipatória.

Diante destas abordagens, a MD para Libâneo (2015, p. 39) pode ser entendida como o processo 'entre o aprender e o ensinar, numa relação necessariamente mútua". Configura-se como uma 'via de mão dupla', na qual o aluno é orientado e instruído pelo professor e por seus pares, rumo ao aprendizado, permitindo uma relação com o saber. Daí a necessidade de que o

aprendente participe de forma ativa na construção do saber, na interação professor-aluno e aluno-aluno, de modo que o ensino se concretize efetivamente.

Libâneo (2015, p. 54) cita ainda que "a mediação didática supõe necessariamente os conteúdos e os métodos inerentes a esses conteúdos, que são a referência, o ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem". Haja vista, que para o aprendizado acontecer de forma satisfatória, o professor, enquanto mediador, precisa ter ciência do que será ministrado (conteúdos), bem como da forma (métodos, recursos), como fará acontecer essa mediação, estabelecendo uma relação com o objeto de conhecimento. Isso implica um planejamento bem estruturado, organizado e adequado ao contexto no qual os alunos estão inseridos. No entanto, é preciso que o professor articule de forma consciente elementos primordiais para a aprendizagem (d'Ávila, 2001), os quais se materializam na escolha dos conteúdos, na definição de estratégias didáticas, na problematização das vivências e do contexto de estudo. De tal modo, a MD vai se ressignificando constantemente.

Nesse sentido, a contribuição de Jesus, Cantil e Mineiro (2023) reforça que a escolha do percurso para alcançar os objetivos educacionais é um pilar fundamental da MD, tendo em vista que esta (MD) se caracteriza pela atuação docente em aproximar o discente do objeto de estudo. Essa mediação visa criar condições propícias para a ativação da aprendizagem, utilizando de recursos e estratégias metodológicas que facilitem a assimilação do conteúdo.

Ao se apoiar nas abordagens pedagógicas sociointeracionista e cognitivista de Mizukami (2001), sucintamente, Jesus, Cantil e Mineiro (2023, p. 5) apontam que "o ensino é a "Mediação Didática" (MD) e a aprendizagem é a "Mediação Cognitiva" (MC)". Nesse sentido, a MD se dá pela relação professor-conhecimento, como suporte externo, nesse caso, seria (MD) uma 'ponte' (ensino) que permite levar o aluno a um determinado destino e, ao ser atravessada, possa chegar à aprendizagem. É quando o saber é internalizado, a partir da relação aluno-conhecimento, que se concretiza a MC.

No entanto, vale ressaltar que a MD pode ocorrer sem que se realize a MC (quando acontece o ensino, mas não resulta em aprendizagem), assim como pode ocorrer a MC sem a MD (aprendizagem sem intermediação docente).

Ainda que o ensino e aprendizagem sejam vistos como indissociáveis, Mineiro (2009) destaca que não é um processo inflexível, mas que se complementam. No entanto, Mineiro (2021) ressalta, ainda, que o professor pode ensinar sem que haja aprendizagem, desse modo, não promoveu as condições necessárias para que isso aconteça, configurando numa MD fragilizada, oriunda de um ensino reprodutivista, tecnicista e tradicional (mecânico). Sendo

assim, é essencial um ensino transformador, que se apoie em paradigmas crítico-sociais, construtivistas e/ou ludossensíveis, fomentando o desejo de aprender e de saber.

Destarte, considerando que o aluno possa aprender (MC) de forma espontânea e autônoma sem que haja intervenção do professor (MD), isso poderá configurar em uma aprendizagem fragmentada, superficial e com lacunas provindas do saber científico. No entanto, a MC pode ser potencializada mediante as condições que o docente ofereça (MD), colaborando para uma aprendizagem significativa.

3.7.2.1 Mediação Didática no Ensino Superior

No contexto do ES, a docência universitária preza por uma MD que implique intencionalidade e o uso de estratégias que possibilitem ao docente intervir como facilitador entre o aluno e o objeto do conhecimento, estimulando-o a pensar, refletir, questionar e problematizar, contribuindo para o desenvolvimento do aprendiz, seu senso crítico e sua autonomia.

Ao abordar os professores bacharéis na docência, Mineiro (2021, p. 113) diz que "muitos docentes do Ensino Superior desconhecem concepções pedagógicas por trás de seu fazer docente (mediação didática) posto que ensinam sem se aperceber dos saberes estruturantes de sua profissão [...]". Desse modo, ainda que possuam conhecimento específico e domínio de sua área de atuação, sua ação docente consiste em reproduzir formas e métodos incoerentes, valorizando os saberes técnicos e subestimando os saberes didáticos.

Essa realidade se justifica porque muitos docentes não reconhecem a Didática, como campo interdisciplinar (Mineiro, 2021), sendo ela responsável pelo planejamento, pela articulação dos conteúdos, objetivos de aprendizagem, uso de metodologias e processos de avaliação (Libâneo, 1994). Em decorrência disso, a docência universitária acaba reduzida a uma lógica instrucional verticalizada e transmissiva, com foco no conteúdo e no domínio de competência técnicas imediatistas, na reprodução de práticas tradicionais, inibindo a participação ativa do aluno, inviabilizando a subsunção de novos saberes. Nessa conjuntura, a MD se descaracteriza da ação intencional, tornando-a fragmentada e fragilizada. Logo, a MD deve servir como uma 'ponte' (e não como um 'muro') criando condições para que o saber chegue ao aluno.

Há de se convir também que o professor universitário, seja ele bacharel ou licenciado, pode dominar o conteúdo (o que ensina), porém ignorar o método (como se ensina), uma vez

que esse é intrínseco àquele. Faz-se necessário que conteúdos e métodos se articulem para que a MD se torne efetiva, contribuindo para um ensino e uma aprendizagem de qualidade.

3.7.3 Mediação Pedagógica

No que corresponde à Mediação Pedagógica (MP), Masetto (2013, p. 146) assegura que esta "acontece na postura do professor, na forma de tratar um conteúdo, no modo de estabelecer relacionamento entre os alunos, e destes com seu contexto maior". Essa concepção depreende-se de como o professor se apresenta: como um guia tanto na ação didática quanto na ação pedagógica, o que condiz com suas atitudes em relação ao conhecimento, aos alunos e ao contexto social o qual está inserido.

Ainda, Masetto (2013) afirma que se trata da atitude e/ou do comportamento do professor, sendo um guia, um motivador para o percurso da aprendizagem, metaforicamente o professor seria uma ponte, que vai conduzir o aluno ao aprendizado. Porém, essa abordagem equipara-se ao conceito de MD. Inclusive, Mineiro (2021), em sua tese doutoral, desvela que há uma contradição entre teóricos brasileiros e hispânicos ao conceituar a MP, uma vez que aqui no Brasil o que é chamado de MD, lá é denominado MP.

Percebe-se ainda características da MD, condizentes ao fazer docente quando Masetto (2013, p. 151) revela que:

> A forma de apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem) até produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela (Masetto, 2013, p. 151).

Diante das abordagens que Masetto apresenta quanto à MP, nota-se que essa relação que o autor estabelece está diretamente correlacionada à MD. Todavia, Mineiro (2021, p. 119), afirma que a MP pode ser compreendida "como o tratamento contextual, curricular e sociocultural da Educação que o professor desenvolve em seu processo comunicacional e relacional com a comunidade acadêmica". Sendo assim, a MP assume uma postura ampla, tem caráter externo e abrangente, engloba a MD e está relacionada ao contexto educacional, ao currículo e aos aspectos socioculturais, uma vez que abarca os alunos, professores, coordenadores, gestores e todo o corpo social acadêmico.

Mineiro (2021), ainda, assegura que a MD e a MP são práticas separadas, mas que se entrelaçam, configurando-se numa mediação docente.

3.7.4 Mediação Docente

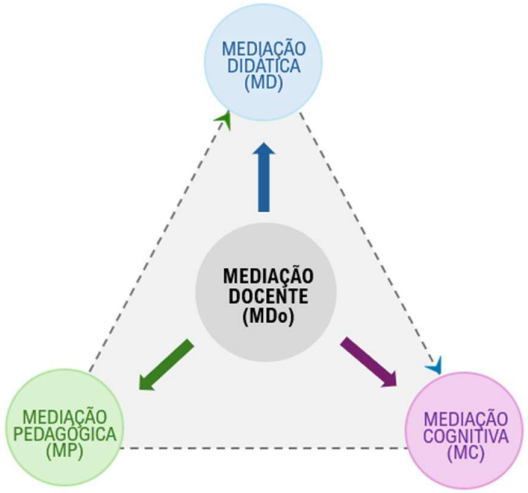
A Mediação Docente (MDo) diz respeito ao ‘ser professor’ – suas ações na docência. Mineiro (2021), conceitua a MDo como:

> Uma interaprendizagem numa ação corresponsável, solidária, empática, afetiva, rácio-sensível e confiança, que se alicerça em planejamento, intencionalidade, estímulo de curiosidade e criatividade contínuo, pela pesquisa, leitura, em ritmo subjetivo, cadenciado e constante que exija esforço e dedicação (Mineiro, 2021, p. 116).

Pode-se inferir que se trata de um conceito abrangente. Essa interaprendizagem se concretiza em uma experiência compartilhada no processo de ‘ensinar’ e ‘aprender’. O professor, em seu papel de mediador, vai promover a aprendizagem por meio da interação e experiências junto aos seus alunos, sendo esses os sujeitos ativos do seu próprio desenvolvimento. Essa relação envolve apoio recíproco, colaboração, participação, respeito, confiança e a associação do lado racional e emocional, diante da capacidade do professor de compreender as necessidades do aluno e seus ritmos, em busca da construção de saberes que levam ao aprendizado. Todavia, como afirma Mineiro (2021), essa ação não pode ser improvisada, precisa ser refletida, estruturada e criativa, para promover nos alunos a curiosidade em busca do saber, daí a necessidade de elaborar um planejamento adequado para que os objetivos possam ser alcançados.

Diante das considerações, entende-se que a MDo se torna o eixo central ao intermediar com as demais mediações (*vide* Figura 7).

Figura 7 - Ciclo da Mediação Docente (MDo)



Fonte: Elaboração própria, baseado em Mineiro (2021).

A Figura 7 procura explicitar o ciclo da MDo. Nesse sentido, no centro acontece a articulação do ‘ser professor’ e suas ações (MDo) relacionando-as ao contexto educacional, curricular e sociocultural (MP), de modo a estruturar o fazer docente e criar condições (MD) no intuito de promover um aprendizado compreensivo (MC).

Convém enfatizar que quando o docente propicia condições (MD) para potencializar o processo de autodesenvolvimento do aluno (MC), precisa oferecer também segurança, sem julgamentos, sem desqualificá-lo, transformando o ambiente de aprendizagem em um espaço acolhedor (Luckesi, 2013) que promova o desenvolvimento cognitivo e autonomia do sujeito.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Para que esse texto dissertativo pudesse apresentar e alcançar os resultados, fez-se necessário traçar um caminho, chamado aqui de metodologia. Nesse sentido, a abordagem investigativa está voltada para uma pesquisa qualitativa, sendo sustentada pelo pensamento fenomenológico (Triviños, 1987; Prodanov; Freitas, 2013), respaldada pelo paradigma construtivista (Guba; Lincoln, 2006; Mineiro; Silva; Ferreira, 2022).

A opção por uma pesquisa de natureza qualitativa está apoiada pela necessidade de compreender os fenômenos e as particularidades (Marconi; Lakatos, 2003; Minayo; Deslandes; Gomes, 2009) de cada grupo docente (bacharéis e licenciados), diante de sua posição e atuação na mediação didática, em seu papel de mediador didático. Além disso, o paradigma construtivista, transcende um modelo científico tradicional e positivista, pois, conforme proposto por Guba e Lincoln (2006), são observadas as realidades sob diversas perspectivas, inter-relacionando-as, o qual possibilita construir uma compreensão – por meio de interpretações subjetivas.

Desse modo, trata-se de uma pesquisa que se propôs a analisar a compreensão do discente diante da relação entre a mediação didática e a formação docente, pautando-se no pensamento fenomenológico, visto que essa pesquisa busca “compreender os significados que as pessoas atribuem às suas experiências" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 83), sem generalizações, diante de uma perspectiva particular e de toda a complexidade que o envolve, para que assim se possa analisar o contexto em estudo.

No que se refere à pesquisa quanto aos objetivos, optou-se pela pesquisa exploratória, tendo em vista obter familiaridade com o fenômeno e até mesmo chegar a novas concepções (Gil, 2002; Selltiz *et al.,* 1965), entre as possíveis abordagens e compreensões dos discentes dos cursos de bacharelado e licenciatura da UESB.

No intuito de trazer profundidade à temática em estudo, a revisão de literatura foi construída com base em diversos autores, como: Almeida (2012), Cunha (2008; 2010; 2006), Candau (2008; 2012), d’Ávila (2001; 2006; 2013a; 2013b; 2021; 2022), d’Ávila e Ferreira (2018; 2019), García (1999), Ferreira (2023a), Franco (2022; 2013; 2022), Freire (2017; 1996), Mizukami (2001; 1996), Pimenta e Almeida (2011), Pimenta (2012), Pimenta e Anastasiou (2010), Gauthier, *et al*. (2013), Masetto (1998, 2000; 2012), Franco (2013; 2016; 2018; 2022), Libâneo (1994; 2015; 2011), Luckesi (1994, 2002; 2013), Lenoir (1999; 2011), Marin e Pimenta (2018), Mineiro (2021; 2009), Nóvoa (2007), Soares e Cunha (2010), Tardif (2014), Volpato (2010), Vygotsky (2007), Zabalza (2004), entre outros. Dessa maneira, permitiu que a

pesquisadora pudesse aprofundar seu conhecimento em relação ao tema, conforme sustentam Prodanov e Freitas (2013).

Além disso, realizou-se uma busca em cinco bancos de dados relevantes no contexto brasileiro, a saber: o Portal de Periódicos da CAPES, a BDTD, a *SciElo*, a *Scopus* e a *Web of Science*, considerando o recorte temporal dos últimos cinco anos (2020-2024), período em que foi possível obter informações recentes e relevantes de autores relacionados a essa temática.

No que tange ao tipo de procedimento, trata-se de um estudo de caso, que se configura como uma análise detalhada, com interpretação profunda e intensa do objeto de estudo (Stake, 1999; Chizzotti, 2004; Gil, 2002; Marconi; Lakatos, 2003; Minayo; Deslandes; Gomes, 2009; Yin, 2001). Complementando, adota-se o levantamento *Survey* – também conhecido como pesquisa de opinião (Babbie, 1999; Mineiro, 2020) – seguida de pesquisa documental, uma técnica não reativa, em que os documentos analisados servem para dar sustentação teórica e contextual ao fenômeno em estudo (Triviños, 1987).

Desse modo, analisaram-se os dados do levantamento *Survey*, sobre a mediação didática dos professores da UESB, em seus três *campi* (Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista, na Bahia), a partir da perspectiva dos discentes, matriculados e ativos nos anos de 2024 e 2025. Já na pesquisa documental, procurou-se debruçar-se sobre fontes primárias, como as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura e bacharelado (compreendendo tanto os fluxogramas, quanto as matrizes curriculares), bem como análises dos currículos *lattes* dos docentes, a fim de obter elementos elucidativos para a pesquisa e, assim, triangular esses dados com a formação docente para compor este estudo de caso.

Dessa forma, diante das questões norteadoras que regem essa pesquisa, foram abordados aspectos relacionados à mediação didática e à formação docente, com o propósito de chegar aos objetivos traçados. Logo, a opção por um estudo de caso, de caráter qualitativo, configurou-se como uma forma de permitir à pesquisadora ir além da superficialidade dos fenômenos observados, pois:

> Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (Yin, 2001, p.11).

Destarte, para analisar as relações entre a mediação didática e a formação docente no contexto universitário, a UESB foi selecionada como o *lócus* desta investigação. Tal escolha reveste-se de caráter estratégico, visto que esta instituição é sede do programa de mestrado ao qual esta pesquisa está vinculada, representando um compromisso da pesquisadora com o

fortalecimento da formação docente *in loco*. Trata-se de uma universidade pública, localizada no sudoeste da Bahia, composta por três *campi*, sendo eles: *Campus* de Itapetinga, *Campus* de Jequié e *Campus* de Vitória da Conquista (sua sede).

Portanto, considerando a universidade pública como um espaço de mediação, aprendizagem e construção de conhecimentos e saberes, procurou-se obter, mediante o endereço eletrônico da Secretaria Geral de Cursos (SGC) e/ou dos respectivos colegiados (bacharelados e licenciaturas) da UESB, acesso aos endereços eletrônicos, ou seja, os *e-mails* institucionais dos discentes ativos, matriculados em cada curso, desde que estivessem estudando entre os anos de 2024 e 2025, no intuito de manter contato com os sujeitos.

Além disso, realizou-se uma busca no *website* da UESB (2024a) para verificar as estruturas curriculares (matriz curricular e/ou fluxograma) de seus cursos. Caso o fluxograma ou a matriz curricular não estivessem disponíveis no sítio eletrônico da universidade, especificamente em seu catálogo de cursos, seria necessário entrar em contato via *e-mail* ou por telefone com o colegiado do referido curso, com o intuito de obtê-los.

Atualmente, a UESB (2026) conta com 47 cursos de graduação, entre bacharelados e licenciaturas. No entanto, quando se iniciou a pesquisa (em 2024), optou-se por incluir todos que estivessem disponibilizados no catálogo de cursos da própria instituição, totalizando 49, sendo 26 de bacharelado e 23 de licenciatura (UESB, 2024a) (*vide* Quadro 9). Essa abrangência foi necessária para garantir a participação de alunos de turmas remanescentes ou com pendências acadêmicas, assegurando que nenhum discente fosse previamente excluído.

Quadro 9 - Cursos da UESB

Campus	Bacharelado	Licenciatura	Total
Itapetinga	5	4	9
Jequié	8	9	17
Vitória da Conquista	13	10	23
Total	**26**	**23**	**49**

Fonte: Informações obtidas no catálogo de cursos da UESB (2024a).

Sendo assim, consideraram-se os seguintes cursos de: *bacharelado* - compreendem Administração, Agronomia, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Cinema e Audiovisual, Comunicação Social, Direito, Enfermagem e Obstetrícia, Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos, Engenharia Florestal, Farmácia, Fisioterapia, Jornalismo, Medicina, Odontologia, Psicologia, Química, Química com Atribuições Tecnológicas, Sistema de Informação e Zootecnia; *licenciatura*: constam Ciências

Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Letras Modernas, Letras Vernáculas, Matemática, Pedagogia, Química e Teatro. Alguns desses cursos são oferecidos em mais de um campus/turno.

Destarte, realizou-se uma sondagem dos alunos por curso, para levantar o universo amostral de participantes desta pesquisa, uma vez que se pretendeu utilizar a amostragem aleatória simples, pois segundo Marconi e Lakatos (2003), trata-se de um método simples e seguro de representar a população.

Para isso, diante das respostas obtidas de alguns colegiados, providenciou-se o encaminhamento do instrumento de pesquisa aos discentes dos respectivos cursos da UESB (2024a) entre dezembro de 2024 e junho de 2025, para colaborar de forma voluntária e esclarecida, considerando como critério de inclusão estudantes maiores de 18 anos de idade. No entanto, nem todos os colegiados atenderam à solicitação dos *e-mails* institucionais, assim como houve a negativa da SGC. Em vista disso, recorreu-se aos centros acadêmicos para auxílio na divulgação do instrumento de produção de dados

Cabe ressaltar que, a SGC em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) nº 13.709/2018 e aos princípios constitucionais de inviolabilidade da privacidade, não forneceu os *e-mails* institucionais dos discentes, alegando que de acordo com o parecer da Procuradoria Jurídica da instituição, informações que envolvessem tais dados pessoais sem o consentimento prévio dos titulares (discentes) configurariam contravenção à privacidade dos estudantes.

Para efeito de triangulação das informações, realizou-se a análise documental de todas as estruturas curriculares dos cursos da UESB (2024a), exceto Letras[2] (*Campus* Jequié), a fim de averiguar se estas atenuam ou reforçam a lacuna formativa para o exercício do magistério superior; e, dos currículos *lattes* dos professores, no intuito de verificar evidências formativas para a docência universitária. Segundo Lüdke e André (1986, p. 39), a análise documental colabora para "complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta".

Ademais, para que fossem realizadas essas análises, adotou-se como técnica de produção de dados, o *checklist* (disponibilizado nos apêndices: A e B). Para Marconi e Lakatos (2003), trata-se de um instrumento seguro que organiza o planejamento da pesquisa, mantendo-se uma padronização na produção de dados. Logo, fez-se necessário inserir-se no campo de

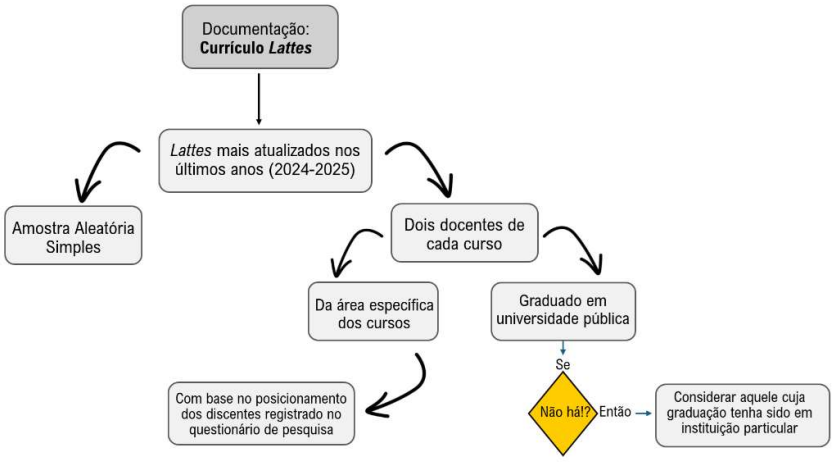
[2] Não constam, no catálogo de cursos da UESB (2024a), informações referentes à integralização curricular do curso de Letras (*Campus* Jequié). Assim como, não se obteve sucesso via contato por *e-mail* e/ou contato telefônico com o colegiado do referido curso.

estudo, neste caso, para a observação dos currículos docentes e das estruturas curriculares, para observar os fenômenos de forma natural (Chizzotti, 2004).

Além disso, procurou-se organizar os registros do *checklist* de forma planejada e estruturada, atentando-se à realidade observada, consolidando-se na observação semissistemática. Essa, por sua vez, ainda que na literatura metodológica não adote necessariamente esse termo, encontra respaldo em autores como Marconi e Lakatos (2003), Minayo, Deslandes e Gomes (2009) e Triviños (1987). Segue uma estrutura de um roteiro flexível, com categorias de análise abertas.

Os critérios de análise dos currículos *lattes* basearam-se na seleção de, ao menos, dois docentes de cada curso, considerando os *lattes* mais atualizados nos últimos dois anos (2024-2025), dos docentes formados em instituição pública (caso não houvesse, consideraria aquele cuja graduação tenha sido em instituição particular), da área específica em que atuam e dos cursos em que houve respostas por parte dos alunos (*vide* figura 8). Para isso, utilizou-se também a amostragem aleatória simples, consoante ao que Marconi e Lakatos (2003, p. 165) destacam como "o processo de seleção em que todos os elementos da população têm igual chance de serem incluídos na amostra". Logo, se propôs-se a verificar a formação para a docência universitária, considerando cursos de formação relacionados ao ES, além de confrontar com a hipótese desta pesquisa.

Figura 8 – Fluxograma de seleção dos Currículos Lattes



Fonte: Elaboração própria (2024)

Em um primeiro momento, buscou-se, no catálogo de cursos da UESB (2024a), o nome de todos os professores por curso, descrevendo-os em uma planilha do *software Calc*, do

LibreOffice. Em seguida, os docentes foram codificados de forma sequencial com a letra 'P' e um numeral sequencial (P1, P2, P3... P2916), de modo a garantir o anonimato e a organização dos dados. Após a codificação, realizou-se um sorteio aleatório, via *Calc* do *Libre Office* (utilizando-se a fórmula: *=ALEATÓRIOENTRE(mínimo; máximo)*) para cada curso, considerando dois professores, desde que atendessem aos critérios de busca preestabelecidos. Na medida em que ia ocorrendo a seleção (sorteio) dos *lattes,* os currículos foram impressos em arquivo pdf, e salvos em pasta específica para possível consulta futura, caso houvesse necessidade. O Quadro 10 descreve a quantidade de professores bacharéis (1560) e licenciados (1356) por *campus*, descritos no catálogo de cursos da UESB (2024a).

Quadro 10 - Professores da UESB por grau/*campus*

Campus	Bacharelado	Licenciatura	Total
Itapetinga	264	184	448
Jequié	547	440	987
Vitória da Conquista	749	732	1481
Total Professores	**1560**	**1356**	**2916**

Fonte: Dados públicos do site da instituição (2025).

Vale ressaltar que o quantitativo real de docentes da UESB é inferior ao total que foi informado no Quadro 10. Essa disparidade ocorre porque o levantamento contabiliza a atuação por curso, pois como muitos professores ministram disciplinas em diferentes graduações, seus nomes aparecem em mais de uma listagem. Conforme os dados do Projeto de Recredenciamento Institucional da UESB (2024b), documento que estabelece as diretrizes e o diagnóstico institucional para o exercício de 2025, o quadro docente de 2023 contabilizava 1037 docentes, sendo 1004 efetivos e 33 substitutos/visitantes (*vide* Tabela 1).

Tabela 1 - Quantitativo de professores da UESB (2016-2023)

Classe	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Auxiliar	221	173	172	146	141	128	129	119
Assistente	357	332	326	266	256	243	293	281
Adjunto	226	267	262	242	229	240	253	248
Titular	164	171	167	236	234	237	237	230
Pleno	69	82	75	91	108	109	110	126
Total Docentes Efetivos	**1037**	**1025**	**1002**	**981**	**968**	**957**	**1022**	**1004**
Substituto	53	57	77	83	86	92	35	30
Visitante	-	-	-	-	-	1	1	3
Total Docentes Temporários (REDA)	**53**	**57**	**77**	**83**	**86**	**93**	**36**	**33**

Fonte: Extraído dos Dados Projeto de Recredenciamento Institucional da UESB (2024b), com base no Anuário Estatístico UESB 2022, com atualização SIF/AFG 2023.

Já a técnica de produção de dados - aplicada ao estudo de caso, em questão (Chizzotti, 2004; Gil, 2002; Marconi; Lakatos, 2003; Minayo; Deslandes; Gomes, 2009; Yin, 2001; Stake, 1999), utilizou questionário eletrônico misto (um dos principais instrumentos usados em pesquisas de *Survey*), com combinação de perguntas fechadas e abertas (conforme apresentado no Apêndice C), considerando-o como um instrumento eficiente na obtenção de informações, o qual permite uma visão ampla e detalhada do fenômeno investigativo (Gil, 2002). Além disso, valer-se da *Survey* como procedimento apoiado ao paradigma construtivista, permitiu uma indagação direta aos participantes da pesquisa (Mineiro, 2020) – no caso, os discentes – estabelecendo assim, a necessária triangulação metodológica.

Como alguns discentes de determinados cursos específicos não responderam ao instrumento de pesquisa (questionário), logo não houve análise dos *lattes* dos professores dos referidos cursos, sendo eles: Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo (*campus* Vitória da Conquista); Educação Física, Enfermagem e Obstetrícia, Farmácia, Letras, Química (bacharelado) e Teatro (*campus* Jequié); Química com Atribuições Tecnológicas, Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos e Zootecnia (*campus* Itapetinga).

Conforme divulgado no portal de notícias da UESB (2024c), no início do semestre de 2024.1, a instituição contava com mais de 7.800 estudantes (apenas na graduação), entre aqueles que retornavam e ingressavam naquele ano (2024), ou seja, alunos ativos - matriculados. Logo, tendo em vista que o público-alvo desta pesquisa são os discentes, estimava-se que mais de 20% desse público, maiores de 18 anos, respondessem ao questionário de pesquisa. O que não ocorreu, pois apenas 114 discentes colaboraram para as respostas da pesquisa, considerando um percentual de 1,46%. No entanto, esse valor não invalida a pesquisa, pois, por ser de natureza qualitativa, procurou-se buscar profundidade analítica. Os dados da pesquisa trouxeram considerações relevantes para identificar padrões, temas recorrentes e divergências significativas. Minayo (2009) enfatiza que uma pesquisa qualitativa envolve questões particulares que não podem ser quantificadas.

A aplicação do instrumento de produção de dados restringiu-se ao corpo discente, visto que vivencia diretamente os impactos da mediação e da formação dos docentes. Questionar os professores poderia enviesar a pesquisa, posto que eles iriam – suposta e provavelmente - falar bem de sua mediação e de sua formação.

Destarte, diante dos dados produzidos, utilizou-se a Análise de Conteúdo Francesa (Bardin, 2011), tratando-se de uma abordagem sistemática e particularizada, com o intuito de explorar e interpretar categoricamente as informações de forma que venham a refletir a

realidade, e assim, possam contribuir para a compreensão dos fenômenos. Dessa maneira, preferiu-se utilizar a técnica de análise temática, definindo como categorias *a priori* (formação docente, mediação didática). Então, fez-se necessário organizar as respostas, procurando categorizá-las, de modo a compreender o problema da pesquisa pela referência temática (mediação didática e a formação docente na Educação Superior, mediante grau de relevância e prevalência, favorecendo inferências analíticas).

Embora, essas categorias tenham sido definidas como eixos norteadores nesta pesquisa, o tratamento de dados permitiu a identificação de uma nova categoria, *a posteriori*, sendo esta – Práxis Docente Relacional – oriunda de temas emergentes das respostas dos 114 discentes, a qual se achou pertinente integrar à análise dos dados. A análise temática possibilita ao pesquisador uma análise profunda e contextualizada dos dados textuais, revelando nuances e complexidades do discurso (Bardin, 2011).

Considerando todo o desenvolvimento desta pesquisa, no que diz respeito ao percurso metodológico, o Quadro 11 apresenta um resumo do que se realizou ao longo do trabalho.

Quadro 11 - Tipologia da Pesquisa

Tipologia	Delineamento	Fundamento teórico (autores)
Objeto de estudo	As relações entre a Mediação Didática e a Formação Docente	
Tipo de investigação	Abordagem do problema: Qualitativa	Marconi; Lakatos (2003); Minayo; Deslandes; Gomes (2009).
	Abordagem paradigmática: Construtivista	Guba e Lincoln (2006).
	Método de pensamento: Fenomenológico	Triviños (1987); Prodanov e Freitas (2013); Bogdan e Biklen (1994).
	Quantos aos objetivos: Exploratória	Gil (2002); Selltiz *et al.* (1965)
	Procedimento de pesquisa: Principal - Estudo de Caso (único); Secundários - *Survey*; Pesquisa documental; Pesquisa bibliográfica (subtipo Estado da Arte).	Chizzoti (2004); Gil (2002); Marconi; Lakatos (2003); Minayo; Deslandes, Gomes (2009); Yin, (2001), Stake (1999); Babbie (1999); Mineiro (2020); (Triviños, 1987).
	Procedimentos de produção (coleta) de dados: Questionário misto eletrônico; *Checklist*; Observação semissistemática.	Gil (2002); Marconi, Lakatos (2007), Chizzotti (2004); Mineiro (2020); Minayo; Deslandes, Gomes (2009); Triviños (1987); Ludke e André(1986).
Lócus da pesquisa	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), cursos de licenciaturas e bacharelados.	*Campi:* VCA (10L[3]; 13B[4]); ITA (4L; 5B); JQE (8B; 9L). Fonte: http://catalogo.uesb.br/cursos (05-04-2024). Total: 23 Licenciaturas; 26 Bacharelados = 49 cursos
Participantes da pesquisa	Discentes da UESB (dos 3 *campi*).	+ 7.800 alunos, maiores de 18 anos de idade (estimava-se obter 20% de respostas)! Apenas 114 discentes colaboraram (1,46%).
Delimitação temporal	Ativos em 2024 e 2025	Alunos matriculados e frequentando a universidade.
Amostragem	Aleatória Simples (discentes e currículo *lattes* - docentes).	Marconi; Lakatos (2003); O questionário foi enviado a todo universo pré-estabelecido (discentes). Os respondentes comporão a amostra.
Fontes dos dados	Artigos científicos, livros, dissertações e teses; os discentes.	Fichamentos, citação, resumo e crítico no *Software* Zotero. Os autores estão citados no Quadro 7.
Fontes documentais	Currículo *Lattes* e Estruturas Curriculares (composto pela matriz curricular e fluxograma).	Dos docentes da área específica dos cursos em que houver respostas por parte dos alunos. Os docentes para a amostragem seguiram os seguintes critérios: -Formado em universidade pública, no curso em que leciona. Se não houver optar pela formação em faculdade particular. -Currículo mais atual (2024-2025); - Estruturas curriculares: cursos da UESB.
Análise dos dados	Análise de Conteúdo (temática)	Bardin (2011)
Categoria	*A priori e A posteriori*	*A priori*: Mediação didática, formação docente; *A posteriori:* Práxis Docente Relacional

Fonte: Elaboração própria (2024-2025).

[3] Onde se lê "L", indica curso de licenciatura.
[4] Onde se lê "B", indica curso de bacharelado.

Por fim, embora se trate de uma pesquisa *Survey* (conhecida como pesquisa de opinião), em que os indivíduos não sejam identificados – ou seja, uma modalidade investigativa dispensada de submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa – ainda assim, por zelo, a pesquisadora entendeu como essencial a garantia à proteção de seus direitos, privacidade e segurança, para todos os envolvidos, sejam os participantes, a pesquisadora, sua orientadora e o Programa de Pós-graduação em Mestrado em Educação.

Destarte, o presente trabalho científico foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética, conforme o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), sob o número 82591424.2.0000.0055, desta universidade, respeitando as diretrizes estabelecidas pelas normas nacionais e internacionais. Visto que envolveu seres humanos, buscou-se cumprir estritamente as diretrizes éticas estabelecidas pelas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Além disso, foram adotadas medidas para garantir a proteção dos participantes durante o processo de produção de dados, incluindo a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a garantia do anonimato e da confidencialidade dos dados, bem como a não exposição a riscos desnecessários.

4.1 Perfil dos Participantes e *Corpus* de Análise

Os dados primários produzidos mediante questionário eletrônico, no período de dezembro de 2024 a junho de 2025, foram constituídos a partir das respostas de 114 discentes matriculados e ativos nos cursos de graduação (bacharelado e licenciatura) da UESB, os quais compuseram o *corpus* da pesquisa. Logo, o estudo teve como objetivo analisar a relação entre a mediação didática e a formação docente inicial (graduação) de professores bacharéis e licenciados da UESB diante das compreensões dos discentes. Vale ressaltar que os relatos foram reproduzidos fielmente, conforme consta no instrumento de coleta, sem correções gramaticais ou sintáticas.

O questionário aplicado procurou analisar qualitativamente a perspectiva dos discentes em relação à formação de seus docentes (bacharéis, licenciados ou de dupla formação), abordando questões sobre se notam diferença no ‘jeito de ensinar’ dos professores e sua causa; a mediação didática; e os critérios que constituem os elementos estruturantes da didática, tendo em vista se os professores estabelecem objetivos de ensino e aprendizagem, realizam o planejamento das aulas/semestre, demonstram clareza e domínio dos conteúdos, utilizam de recursos didáticos e possibilitam que o ambiente de aprendizagem seja participativo e acolhedor, além de pontos a serem melhorados na didática dos professores.

Desse modo, procurou-se explorar qualitativamente mediante o método de Análise de Conteúdo, por temática, em que foram estabelecidas duas categorias analíticas principais, *a priori* (citadas anteriormente): 'Formação Docente' e 'Mediação Didática' e, *a posteriori* 'Práxis Docente Relacional', emergente durante a produção de dados (*vide* Quadro 12). A partir dos eixos temáticos estabelecidos na pesquisa, as categorias foram desdobradas em subcategorias, permitindo uma análise minuciosa e aprofundada da compreensão dos discentes.

Quadro 12 - Categorias temáticas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EIXO TEMÁTICO
MEDIAÇÃO DIDÁTICA (MD) (*A Priori*) Ação intencional, planejada em que o professor irá intermediar o conhecimento ao aprendiz mediante as condições de aprendizagem.	**Planejamento**	Corresponde à estruturação da MD. Articulação dos objetivos, roteiros, métodos, recursos e avaliação.
	Estratégias Didáticas	Enfatiza os meios e as estratégias (metodologia e recursos) que o docente utiliza para conduzir o ensino.
	Transposição do Conhecimento	Condiz com a maneira pela qual o professor medeia o conhecimento de um determinado conteúdo para torná-lo compreensível e assimilável.
FORMAÇÃO DOCENTE (FD) *(A Priori)* Processo contínuo, seja ele inicial ou continuado, em que são constituídos os saberes necessários para a atuação na docência, inserindo a Didática.	**Lacuna na Formação Pedagógica**	Corresponde à compreensão dos discentes quanto à diferença no 'jeito de ensinar' (MD), seja causada, primariamente, pela carência de formação pedagógica direcionada ao ato de lecionar.
	Identidade Profissional	Busca abordar o sentido social da profissão, na construção do profissional docente e como este se posiciona em seu papel de professor, considerando-o como um processo complexo e dinâmico que se articula com o DPD.
PRÁXIS DOCENTE RELACIONAL (PDR) (*A Posteriori)* Decorre da dimensão pessoal, afetiva, ética e relacional da docência, que transcende a mera técnica didática. Manifesta-se nas esferas pessoal e organizacional do trabalho do docente diante de sua postura e interação com os discentes.	**Postura**	Condiz com a conduta do professor, a dimensão comportamental e relacional da docência incorporada na PDR. Evidencia como o docente se posiciona com os discentes e as demandas do processo de ensino-aprendizagem.
	Interação e Humanização	Contempla as dimensões sensíveis e empáticas do fazer docente, elementos que fundamentam o reconhecimento do aluno como sujeito ativo e participativo.
	Teoria e Prática	Aflora do posicionamento discente diante de sua observação sobre a forma como professores de diferentes formações (bacharelado e licenciatura) equilibram e articulam o conhecimento específico (teoria) com a experiência profissional (prática).

Fonte: Elaboração própria, baseada em dados da pesquisa (2025).

Para essa análise, contou-se com as respostas de 114 discentes de diversos cursos/áreas de formação (bacharelado e licenciatura) da UESB, englobando os três *campi*, obtidas mediante questionário eletrônico, conforme representado no Quadro 13, tendo em vista, uma análise da

mediação didática em diversificados contextos de formação, que fizeram parte dessa amostra. Ainda, visando garantir o anonimato e a confidencialidade das informações, atribuiu-se uma codificação a cada resposta/discente, seguindo a ordem de chegada no banco de dados: de D1 a D114 (em que a letra "D" representa o discente e o número "X" representa a ordem de chegada/resposta).

Quadro 13 - Cursos da UESB que constituíram a amostra

Curso*	**Formação**	**Semestre**	**Quantidade de Respondentes**
Administração	Bacharelado	6 e 8	2
Agronomia	Bacharelado	1	2
Ciência da Computação	Bacharelado	5	1
Ciências Biológicas	Bacharelado	5 e 10	2
Ciências Biológicas	Licenciatura	0**, 2, 5 e 7	6
Ciências Contábeis	Bacharelado	0**, 6, 7 e 9	22
Ciências Econômicas	Bacharelado	6 e 9	3
Ciências Sociais	Licenciatura	6 e 7	2
Cinema e Audiovisual	Bacharelado	4	1
Dança	Licenciatura	3	1
Direito	Bacharelado	1, 4 e 9	5
Engenharia Florestal	Bacharelado	3, 4, 9 e 10	3
Física	Licenciatura	3 e 9	2
Fisioterapia	Bacharelado	1, 3, 4, 7 e 10	8
Filosofia	Licenciatura	5, 7 e 8	4
Geografia	Licenciatura	1, 2, 3, 6, 7, 9 e 10	10
História	Licenciatura	5 e 7	3
Jornalismo	Bacharelado	1, 5 e 6	3
Letras Modernas (Português/Inglês e respectivas literaturas)	Licenciatura	0**, 3, 5, 6 e 7	6
Letras Vernáculas (Português e respectivas literaturas)	Licenciatura	2	1
Matemática	Licenciatura	1, 2 e 8	4
Matemática com Enfoque em Informática	Licenciatura	1 e 6	2
Medicina	Bacharelado	4	1
Odontologia	Bacharelado	1	1
Pedagogia	Licenciatura	5, 6, 7 e 8	8
Pedagogia (Ênfase em EI e Séries Iniciais do EF)	Licenciatura	2, 3 e 4	3
Psicologia	Bacharelado	4, 8 e 9	4
Química	Licenciatura	0** e 7	2
Sistemas de Informação	Bacharelado	0** e 8	2
		Total	**114**

* Não houve identificação do *campus*.
** Atribuído '0' para os alunos irregulares nos cursos (dessemetralizados).

Fonte: Dados do questionário (2025).

Englobaram-se 40 cursos de graduação distintos nas respostas ao questionário aplicado, de um total de 49 cursos oferecidos pela UESB (universo total). Desse modo, atingiu-se um percentual aproximado de 81,63%.

5 ANÁLISE DE DADOS

Esta seção procura apresentar a análise e a discussão dos resultados produzidos nesta pesquisa, confrontando-os com o referencial teórico no intuito de alcançar os objetivos propostos.

5.1 Mediação Didática (MD)

A Mediação Didática (MD) constitui-se como o cerne dessa análise. Logo, estabeleceu-se como categoria, considerando que a MD corresponde a um processo comunicativo do 'fazer docente', uma ação intencional e planejada em que o professor intermediará o conhecimento para o aprendiz mediante as condições de aprendizagem, transcende a simples transmissão de informações (Mineiro, 2021).

Nesse contexto, procurou-se com base nos relatos dos discentes analisar sua compreensão diante de formas contrastantes da transposição didática. Desse modo, para melhor compreensão foram criadas três subcategorias, a saber: Planejamento, Estratégias Didáticas e Transposição do Conhecimento. A subcategoria Planejamento será analisada a seguir.

5.1.1 Planejamento

A subcategoria *Planejamento* corresponde à estruturação da MD, haja vista, que essa não deve acontecer de forma aleatória, pois requer que o docente articule os objetivos, roteiros, métodos, recursos e avaliação de forma coordenada e organizada - elementos estruturantes que sirvam como suporte didático para que o professor se apoie (Libâneo, 1994).

Nesse sentido, os discentes se posicionaram dizendo que a maioria dos professores licenciados apresenta uma MD mais estruturada em seu planejamento, são mais organizados e mais receptivos à avaliação, a saber: aprendem desde sua graduação *"como "prender" a atenção dos alunos em sala de aula, maneiras de intreter e ensinar ao mesmo tempo, alem da clara organização de calendário"* (D22, *sic*, grifo no original). Ademais, apresentam *"um forte desenvolvimento em habilidades de planejamento, na avaliação" (D10), e, na aula, "[...] existe o início, o meio e o fim [...]"* (D7).

Os relatos corroboram o pensamento de Libâneo (1994) sobre o fazer didático, tendo em vista que este é pautado na intencionalidade do planejamento, na execução e na avaliação.

Quando o discente reconhece que a aula se estrutura em "início, meio e fim" remete à lógica de uma sequência didática, à intencionalidade pedagógica, na qual o professor esquematiza as etapas da aula para garantir a transposição do conhecimento (Libâneo, 1994) e promover uma aprendizagem significativa (Ausubel, 2009). Nesse sentido, corroborando com

Mineiro (2025, p. 35), “é inegável que o trabalho docente se alicerça no planejamento, antevendo e racionalizando a mediação didática”, pois é o que sustenta a prática pedagógica. Planejar não configura um entrave. Longe disso, permite que o professor tenha segurança e flexibilidade para lidar com as intercorrências do processo de ensino-aprendizagem.

Sendo parte integrante tanto da sequência didática, quanto do planejamento, a avaliação se constitui como elemento essencial na formação do sujeito. Nesse processo, os discentes reconhecem a ‘habilidade’ do docente para tal, o que pode ser interpretada como um controle da função diagnóstica (Luckesi, 2002). Desse modo, a avaliação deve operar como instrumento processual e contínuo, que seja voltado para o desenvolvimento do aluno e não como instrumento classificatório ou punitivo, é preciso usá-la como um meio de ajudar o indivíduo a progredir.

Ademais, sobre o trecho que cita ‘as maneiras de entreter e ensinar’ subjaz a ideia do professor como ‘animador’, o que traz uma visão implícita de ‘diversão’ (Mineiro, 2021; Mineiro; Ferreira, 2024), apontando o sentido para a Mediação Didática Lúdica (MDL) que ocorre quando a ludicidade e a didática se manifestam na ação docente, como elucidado por Mineiro (2021).

Já a organização mencionada pelos discentes pode ser entendida como um reflexo de sua formação, ou seja, a licenciatura prepara o futuro docente para a prática pedagógica e para a construção de saberes didático-pedagógicos (Pimenta; Anastasiou, 2010; Pimenta, 2012), ainda que nos cursos de licenciatura, essa preparação se destine à Educação Básica. Todavia, isso colabora para o desenvolvimento de elementos constitutivos para atuação docente no Ensino Superior, principalmente, quando em suas estruturas curriculares não se contemplem disciplinas formativas para a docência universitária, ainda que estas sejam optativas.

No entanto, ainda que o entendimento de alguns discentes em relação aos seus professores licenciados tenha sido positivo, houve apontamentos de outros discentes sobre o que poderia ser melhorado no planejamento docente, a exemplo das falas dos discentes D101 e D109: *“Mudança de planos de aula, infelizmente, temos professores que tem anos na casa e ainda querem manter a mesma coisa durante vários semestres”* (D109, *sic*). Entende-se que esses docentes estão ‘estacionados’ no tempo, apresentando um planejamento ‘engessado’, possivelmente demonstrando resistência a novas adaptações. O outro discente destaca *“[...] roteiro ser mais completo”* (D101). Nesse sentido, Libâneo (1994) adverte para que o planejamento não seja aleatório, mas que seja elaborado mediante a integração entre objetivos, conteúdos e métodos.

Por conseguinte, Luckesi (1994) cita que o planejamento docente representa um momento estratégico de tomada de decisões para conduzir a ação docente, não deve ser reduzido ao preenchimento de formulários no início do semestre ou ano letivo. É preciso que haja flexibilidade diante do contexto no qual está inserido

Quanto ao posicionamento dos discentes em relação aos docentes bacharéis, muitos destes foram alvo de críticas por serem mais desorganizados, improvisarem suas aulas, serem inflexíveis e engessados diante do cronograma e do conteúdo da disciplina que ministram. Falta a esses professores, um planejamento que abranja estratégias didáticas, adaptações metodológicas e o uso de diversos recursos. Isso se torna evidente nas falas dos discentes D22, e D35, transcritas a seguir*: "Os bacharéis, em geral, são mais desorganizados e soltos na materia que lecionam, "[...] possuim um roteiro antigo e inflexível do que será feito [...]. Em alguns casos a impressão é que o que será dado é feito na aula é inventado na hora. Isso é desanimador pois gera o sentimento de que estamos perdendo tempo."* (D35, *sic*), precisam "*melhorar o planejamento da aula" (D92).*

Diante desses relatos, percebe-se uma fragilidade na MDo desses professores bacharéis, apontada pela ausência de um planejamento organizado, pela falta de atualização, pela improvisação, rigorosidade metódica e amadorismo (Mineiro, 2021; Freire, 1996). Isso também implica a acomodação profissional e na desmotivação do discente, comprometendo tanto a qualidade do ensino, quanto da aprendizagem.

Dado o entendimento do discente D35 sobre "*o que será dado é feito na aula é inventado na hora"* é característico do improviso didático, de que não houve preparação para a aula, tampouco articulação do planejamento com a sua execução, causando a sensação de desânimo, de "perda de tempo", evidenciando a impressão de inutilidade da aula, pouco proveitosa, causando no aluno uma expectativa frustrada e desmotivadora. Logo, aquele tempo dedicado foi aquém do esperado, foi improdutivo.

Todavia, convém ressaltar que essa reação instintiva de 'perda' de tempo, de desalento do discente (D35) não acontece por acaso. A noção de tempo didático do *adulto universitário* [5] geralmente é muito pragmática (investimento) e utilitarista (retorno, 'lucro' cognitivo). Quando o aluno percebe que se sacrificou "em vão" ao deixar de estar com a família e/ou de ter seu descanso e/ou deixar de fazer outra coisa que ele gosta, que lhe bem conviesse, para ir à aula

[5] O termo 'adulto universitário' foi adotado com base na faixa etária dos respondentes do instrumento de pesquisa (questionário), conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Embora, exista ingressantes na universidade menores de 18 anos de idade, o questionário restringia que tivesse idade de 18 anos ou superior, critério delimitado no escopo da pesquisa.

(tempo/investimento) e, não houve retorno do que se esperava, não teve ‘lucro’ (aprendizado), o aluno ‘sofre’ uma ‘perda’ cognitiva, emocional e afetiva, proveniente de uma prática pedagógica frágil e sem intencionalidade.

Outro aspecto particularmente relevante é o de que, muitos dos cursos da UESB, são oferecidos no turno noturno, além disso, muitos discentes transitam diretamente do ambiente de trabalho para a universidade. Essa característica evidencia desafios e particularidades intrínsecas ao corpo discente, como a necessidade de conciliar a carga horária profissional com as demandas acadêmicas, lidar com o cansaço e a busca por flexibilidade nas estratégias de aprendizagem.

Para Libâneo (1994), a ausência de planejamento, de preparo pedagógico, clareza nos objetivos e na organização didática compromete a transposição do conhecimento, tornando o ensino pouco significativo. Além disso, à luz de Ausubel (2009), a falta de conexão entre o conteúdo apresentado e os conhecimentos prévios dos alunos dificulta a aprendizagem significativa, reforçando a sua compreensão de inutilidade da aula. Franco (2013) ressalta que, na atividade do trabalho docente, faz-se necessário que alunos e docentes estejam integrados formativamente, comprometidos e participativos, de modo que a construção do conhecimento seja coletiva e compartilhada.

Os discentes D101 e D22 trouxeram uma abordagem positiva sobre alguns professores bacharéis, tendo em vista que ainda que seja raro, apresentaram “um cronograma completo” (D101), “*fizeram e seguiram o cronograma do semestre”* (D22). Esses docentes configuram como expoentes, superam o improviso, seguem o rigor metodológico, agem na intencionalidade (Libâneo, 1994), representam uma exceção positiva no cenário educativo. A organização do planejamento torna-se um diferencial nesses profissionais. E, ainda que a Didática (componente curricular) não faça parte da formação desses profissionais, nota-se que esses professores tiveram o cuidado em sua MP.

A didática, como saber estruturante orienta o planejamento, visa organizar os conteúdos, objetivos, os métodos e recursos e à avaliação (Libâneo, 1994; Franco, 2013). O discente D4 reconhece que os docentes *“os bacharéis dão o conteúdo de maneira mais profunda, mas nem sempre clara e didática quanto um lincenciado”* (D4, *sic*), validando a relevância de saberes didático-pedagógicos.

Franco (2013) enfatiza a urgência da questão da Didática na formação daqueles que se tornam professores, por não conhecerem os fundamentos que orientam as práticas no Ensino Superior, uma vez que os saberes específicos e a experiência não são suficientes para a atuação profissional do ‘ser’ professor.

Desse modo, o planejamento não se trata de uma simples obrigação burocrática, mas como um instrumento profissional crucial para o docente, garantindo que a ação docente seja guiada com racionalidade e "rigorosidade metódica" (Freire, 1996), atrelando teoria e prática a fim de orientar o professor nas elaborações dos objetivos, conteúdos, métodos, recursos e nas formas de avaliar os discentes.

Destarte, o planejamento torna-se um instrumento essencial para a prática profissional do docente universitário (Ludwig, 2023), seja ele bacharel ou licenciado, consequentemente possibilitando que a MD obedeça a uma estrutura lógica, organizada, coerente e flexível como afirma Mineiro (2021). Para tanto, além de mediar conhecimentos, faz-se necessário que o docente atue como um sujeito reflexivo, analisando sua própria prática e buscando o aprimoramento de sua ação pedagógica.

5.1.2 Estratégias Didáticas

A subcategoria Estratégias Didáticas enfatiza os meios e as estratégias (metodologia e recursos) que o docente utiliza para conduzir o ensino, um elemento essencial da MD.

Diante das respostas dos discentes, observou-se que há um contraste na aplicação das estratégias didáticas entre os docentes com formação em licenciatura e bacharelado. Segundo eles, os professores licenciados, além de serem mais organizados, utilizam variados métodos pedagógicos e recursos didáticos diversificados, propiciando o desenvolvimento de aulas mais tranquilas, fluidas, descontraídas e com dinâmicas interessantes. Tais evidências se manifestam nas falas dos discentes quando apontam: *"O professor licenciado tem metodologias muito claras e uma organização bem definida"* (D82), *"tem maior variação de metodologia e recursos didáticos"* (D56), é *"mais capacitado para trabalhar e desenvolver práticas didáticas e estratégias de ensino [...]" (D10),* e *"[...] é mais prático e utiliza diferentes métodos pedagógicos para o ensino (sinto que flui melhor)"* (D78). Ainda, caracterizam esse professor como sendo aquele que *"[...] consegue desenvolver uma aula tranquila e as vezes até divertida, com dinâmicas interessantes [...]"* (D7, *sic*).

Observa-se que o trabalho do professor licenciado é enaltecido pela variação do uso de métodos e recursos (D56), contribuindo para a fluidez da aula (D78). No entanto, faz-se necessário compreender que o uso de dinâmicas interessantes (D7), ainda que sejam bem aceitas pelos discentes, não visa converter o ensino em mero entretenimento, mas considera-se que contribui para a aprendizagem. Infere-se, portanto, que tais estratégias rompem com aulas monótonas e maçantes. E, quando essa aprendizagem se dá por prazer e alegria (Luckesi, 1994) é possível que aconteça também uma *Mediação Didática Lúdica*, que, segundo Mineiro (2021)

se revela quando na ação docente se incorpora a didática e a ludicidade, acarretando um equilíbrio entre razão e emoção a partir da manifestação da MD, quando nesta se "inserem conteúdos, métodos criativos e o enlevo em se ensinar e principalmente aprender" (d'Ávila, 2006, p. 18).

Mineiro (2021) defende que a ludicidade acontece a partir do estado abstrato, subjetivo de alegria e entrega total do sujeito, podendo ser exteriorizado a partir de ações concretas como dinâmicas, jogos, brincadeiras, vivências e metáforas, despertando essas sensações no aluno.

Cabe, ainda, ressaltar que a fala do discente D82, traz uma consideração relevante ao mencionar a organização, pois, conforme cita Mineiro (2021), respaldada nos estudos de Ausubel (2009), faz-se necessário o professor manter uma sequência lógica dos conteúdos, pois, caso isso não aconteça, o processo cognitivo do aprendiz será prejudicado. Nesse sentido, é conveniente adotar tanto uma *diferenciação progressiva*, baseada no pensamento dedutivo (partindo do geral ao particular), para que o aluno possa construir o conhecimento de determinado conteúdo, a partir de conceitos amplos que vão se ramificando e tornando-o mais refinado; quanto uma *reconciliação integradora* apoiada no pensamento indutivo (partindo do particular ao geral), em que o saber é construído a partir da integração de conceitos já aprendidos (Mineiro, 2021; Ausubel, 2009).

O Quadro 14 - Estratégias Didáticas de licenciados reúne os pontos centrais das falas supramencionadas.

Quadro 14 - Estratégias didáticas de licenciados

Praticidade no ensino	É visto como mais prático na condução das aulas.
Diversidade metodológica	Utiliza diferentes métodos pedagógicos e recursos didáticos, trazendo variedade ao processo de ensino.
Organização da aula	Apresenta uma estrutura bem definida, porém flexível, facilitando a compreensão e o aprofundamento posterior.
Ambiente de aprendizagem	Promove aulas tranquilas, dinâmicas e até divertidas, favorecendo a reflexão e o entendimento.

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa (2025).

Os dados revelam que os licenciados são percebidos como professores que conseguem equilibrar praticidade, variedade e criatividade, resultando em aulas mais acessíveis e com ambientes mais propícios à aprendizagem para os estudantes.

O relato dos discentes aborda elementos centrais da didática, apontando para a importância da mobilização de saberes didático-pedagógicos, oriundos da formação docente (Pimenta; Anastasiou, 2010; Pimenta, 2012). Ainda, sustenta-se na perspectiva de Libâneo (1994, p. 25) ao revelar que "o caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação

consciente, intencional e planejada no processo de formação humana através de objetivos e meios estabelecidos". Isso remete ao fato de que o professor licenciado além de reconhecer seu papel como mediador, sabe o que precisa fazer e como deve ser conduzido o processo de ensino-aprendizagem, logo, não basta apenas 'transmitir' conhecimento, é preciso organizar e contar com o apoio de estratégias didáticas e permitir a interação professor-aluno para que o conteúdo possa ser compreendido e assimilado (Libâneo, 1994).

Já alguns dos docentes bacharéis foram criticados pelo seu modo de ensinar e por sua rigidez didática, vistos como inflexíveis, engessados e apegados aos modelos e técnicas passados quando comparados aos docentes licenciados, conforme apontam as falas dos discentes D106 e D13: *"Primeira que estão engessados em modelos e técnicas passadas, mesmo os fundamentos sendo essenciais, deve se ter um jeito de adaptar a uma realidade mais contemporânea [...]"* (D13), *"até os materiais são os mesmos há anos"* (D35). *"O professor bacharel é mais tradicional e inflexível ao ensinar, enquanto o professor licenciado é mais dinâmico, aberto e diversificado nas suas formas de ensinar"* (D106).

Essa crítica aos modelos engessados e tradicionais, bem como a desconexão com a realidade é característica da abordagem pedagógica tradicional (Mizukami, 2001). Tal cenário pode ser entendido pelo simples fato dos professores bacharéis se revelarem por meio de tensões profundas em seu papel de mediador, mediante ações reprodutivistas e autoritárias e pela falta de formação didático-pedagógica, refletindo em sua atuação docente experiências de quando eram alunos, ou repetindo modelos de seus professores. Pois, como menciona Cunha (2006), a docência não é uma prática técnica e neutra, é uma ação humana, histórica e cultural, que muda e se transforma ao longo do tempo, uma vez que se entrelaça entre os sentidos produzidos e nas interações sociais entre os sujeitos (professor-aluno). Entretanto, "os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação" (Cunha, 2006, p. 259).

O discente D9, relata que *"[...] os professores bacharéis do meu curso, em específico, focam muito em atividades práticas e muitas vezes dão aula como se os alunos já soubessem de todos os assuntos possíveis [...]"* (D9, *sic*). Tal fala evidencia que esses professores focam no saber técnico e específico (o que ensinar) e não se atentam à didática (como ensinar), como corrobora Cunha (2006), contribuindo para uma mediação didático-pedagógica fragilizada, confirmando a resistência em utilizar diversos recursos para tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes. A 'exclusiva maestria' de dominar o conhecimento não assegura que o conhecimento chegue até o aluno de forma compreensível, ou seja, que ele aprenda.

Valida-se, então, uma lacuna didática na mediação dos professores bacharéis. Como, sugestões de melhoria na MD, os discentes apontaram para a necessidade de desenvolver métodos e técnicas, explicar os assuntos e explorá-los de forma mais dinâmica, utilizar recursos e possibilitar a inserção de estratégias didáticas, como estudo de caso, oficinas, práticas interativas e metodologias participativas em sala, de modo a atrelar a teoria à prática.

Destarte, entre as implicações dos discentes, ecoam que "*[...] o professor bacharel tá mais voltado a um conteúdo ou área específica, sem que de ênfase em todos malabarismo pedagógico[...]"* (D10, *sic*); *"muita vezes a rigidez no seu método de ensino e não conseguir adaptar para a turma, acho que isso pode ser melhorado"(*D78*, sic),* bem como *"ultilizar recursos didáticos, assimilando a teoria a prática, para que não sejam trabalhados apenas apectos teóricos isolados, que permitam ao aluno assimilar a teória com casos práticos."* (D77, *sic*), sendo importante o *"[...] o uso de dinâmicas variadas para passar o conteúdo para os discentes [...]"* (D100), assim como *"inserir estudo de caso, oficinas, interações, dinâmicas em sala, seminários com interações com o tema em estudo e não somente explicando aspectos teóricos, alem disso, também a forma de avaliação, sendo que certos professores são omissoes na forma de avaliar, deixando até o aluno sem saber o critério que foi adotado ou a entrega do avaliação aplicada"* (D77, *sic*). Ainda, complementam que:

> *"[...] poderiam fazer uso de outros métodos pedagógicos além do slide. As explicações ficam centradas em slides e textos, esquecendo a variedade de possibilidades. Além disso, a maioria não se aprofunda em conceitos iniciais, supondo terem sido abordados anteriormente, anulando a importância deles e dificultando o entendimento posterior do aprendizado"* (D113, *sic*).

As referidas falas revelam fragilidades na MD dos professores bacharéis, tendo em vista uma prática docente engessada, restringindo a interação, que foca no domínio de conteúdo específico, em detrimento de estratégias didáticas adaptadas para o contexto de estudo (*vide* Quadro 15).

Quadro 15 - Implicações dos discentes

Atualização pedagógica / resistência à mudança	Professores não adaptam suas práticas às demandas atuais. A experiência acumulada não se traduz em inovação metodológica.
Metodologias tradicionais cristalizadas	Uso contínuo das mesmas técnicas de décadas atrás. Falta de incorporação de metodologias contemporâneas.
Recursos didáticos desatualizados	Materiais antigos sendo reutilizados sem renovação. Entendimento de estagnação e pouca relevância para os estudantes.
Qualidade da experiência de aprendizagem	Aulas monótonas e repetitivas. Redundância entre disciplinas. Desinteresse e dificuldade em aprofundar a aprendizagem.
Atualidade do conhecimento	Conteúdos defasados em relação aos avanços científicos e sociais. Formação comprometida pela falta de atualização.
Amplitude institucional do problema	Questão estrutural que afeta diferentes cursos. Presente tanto em bacharelados quanto em licenciaturas.

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa (2025).

O discurso dos discentes implica a mudança da prática docente, sugerindo aos professores adaptem seus recursos e métodos de ensino, pois, se essa ação não for refletida, esses docentes continuarão fadados a um ensino reprodutivista, tecnicista e tradicional, permanecendo em um mesmo ritual e em mesmas práticas cotidianas seguindo uma lógica imutável, como discorrem Cunha (2006) e d'Ávila e Ferreira (2018).

O discente D10 não desqualifica o saber específico alicerçado do docente bacharel. Contudo, pondera por meio de uma expressão metafórica ao mencionar que esse profissional não dá ênfase ao *'malabarismo pedagógico'*, possivelmente, atribuindo a complexidade estrutural da ação docente ao ato de articular e explorar diversas estratégias didáticas, na reflexão de sua práxis, cogitando também a carência de formação pedagógica, pois "não enfatizam práticas didático-metodológicas de ensino em seus processos curriculares" conforme elucidam Jesus, Cantil e Mineiro (2023).

Já o discente D77 chama a atenção para o modo de avaliar e para a omissão das condições de avaliação. Faz-se necessário que o aluno conheça os critérios pelos quais será avaliado, pautado na transparência. De acordo com Luckesi (1994; 2002), a avaliação ainda que seja um julgamento de valor, deve ser vista como um ato amoroso e afetivo, um instrumento de diagnóstico e progresso, que inclui e acolhe, e não como medida coercitiva. Hoffmann (1993) complementa que é preciso acompanhar o aluno de forma contínua, funcional, orientadora e integral.

Quando a ação docente é pautada na utilização de métodos e recursos estratégicos e intencionais, criam-se pressupostos para uma MD de qualidade, possibilitando aos discentes a

assimilação do conteúdo, experiências significativas e um aprendizado satisfatório, como discutem Libâneo (2015) e, Jesus, Cantil e Mineiro (2023).

Destarte, ainda que a crítica recaia sobre os bacharéis, os discentes evidenciaram que alguns licenciados também necessitam atualizar suas práticas e sua didática, explorar diferentes recursos didáticos de modo que os métodos não fiquem repetitivos, a exemplo de aulas fundadas somente na apresentação de slides ou no uso desmedido de seminários - uma crítica recorrente ao uso excessivo desse recurso e à falta de diversidade metodológica.

Um deles sugere *"sair um pouco dessa dinâmica de apresentar apenas slides ou não apresentar nenhum elemento visual"* (D53), apontando para a necessidade de variar os recursos didáticos. Outro reforça que *"poderia haver aulas mais dinâmicas e menos massivas, já que boa parte dos professores só usam como material de apoio slides"* (D66), destacando como essa prática torna as aulas pesadas e pouco envolventes. Esse entendimento é ampliado quando se afirma que *"muitos utilizam slides cansativos, outros pedem sempre seminários e os alunos mesmo que avaliam os outros grupos, deveriam melhorar essa didática"* (D104, *sic*), evidenciando que tanto os recursos visuais quanto as estratégias avaliativas acabam se tornando repetitivas e pouco eficientes.

Esse cenário acadêmico remete a Cunha (2018, p. 7) ao ilustrar "mudam as tecnologias, mas pouco se altera o ritual da aula, ainda fortemente fundamentado na transmissão da informação". Entretanto, para que o ensino não seja condicionado a isso, vê-se que, em conjunto, as falas dos discentes revelam um pedido por maior dinamismo, variedade metodológica e intencionalidade pedagógica, de modo que os recursos não sejam apenas formais, mas realmente contribuam para a aprendizagem significativa. Libâneo (1994) enfatiza o uso de recursos didáticos e audiovisuais como meios que enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a metodologia se apoia neles. Nesse sentido, Charlot (2013) desperta o sentido para que o professor concilie e reconfigure o contexto pedagógico, de modo a articulá-lo com sua MD.

Ainda, sobre essa questão de utilizar as mesmas técnicas e materiais didáticos, demanda-se de um olhar atento, tendo em vista a fala discente que cita:

> *A maioria dos professores da UESB estão a tanto tempo lá que esquecem de adequar a forma como transmitem seus conhecimentos aos dias atuais, usando as mesmas técnicas de 30 anos atrás, alguns deles usam até os mesmos materiais didáticos, tornando as aulas monótonas e com muita repetição de conteúdo entre disciplinas e assuntos muitas vezes desatualizados (pelo que escuto isso é um problema de diversos cursos e que abrange tanto bacharéis quanto licenciados)* (D107).

Fragmentando essa fala de D107 construiu-se o Quadro 16 para melhor detalhamento e compreensão.

Quadro 16 - Detalhamento da fala de D107

Trecho da fala	Temática	Comentário analítico
"A maioria dos professores da UESB estão a tanto tempo lá que esquecem de adequar a forma como transmitem seus conhecimentos aos dias atuais"	**Atualização pedagógica / resistência à mudança**	Aponta para uma dificuldade de adaptação às novas demandas educacionais, sugerindo que a experiência acumulada não se traduz em inovação metodológica.
"usando as mesmas técnicas de 30 anos atrás"	**Metodologias tradicionais**	Indica a cristalização de práticas antigas, sem a incorporação de metodologias contemporâneas, o que pode limitar o ensino frente às novas gerações.
"alguns deles usam até os mesmos materiais didáticos"	**Recursos didáticos desatualizados**	O uso repetido de materiais antigos reforça sua compreensão para a estagnação, comprometendo a relevância dos conteúdos e o estímulo aos estudantes.
"tornando as aulas monótonas e com muita repetição de conteúdo entre disciplinas"	**Qualidade da experiência de aprendizagem**	A monotonia e a redundância reduzem o envolvimento discente, gerando desinteresse e dificultando a construção de aprendizagens aprofundadas.
"assuntos muitas vezes desatualizados"	**Atualidade do conhecimento**	A defasagem dos conteúdos compromete a formação acadêmica, pois não dialoga com os avanços científicos e sociais contemporâneos.
"pelo que escuto isso é um problema de diversos cursos e que abrange tanto bacharéis quanto licenciados"	**Amplitude institucional do problema**	A crítica não se restringe a um curso específico, mas evidencia uma questão estrutural da universidade, afetando diferentes áreas e perfis docentes, tanto bacharéis quanto licenciados.

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa (2025).

De forma direta, o estudante D107 apresenta uma crítica categórica ao desvelar que 'a maioria' dos professores da UESB se encontra alienada a uma estagnação pedagógica, associada à desatualização profissional, característica. Desse modo, infere-se que a prática docente se configura em ações estereotipadas, onde não há atualização pedagógica, tampouco inovação. Franco (2013) pleiteia sobre a necessidade de os docentes universitários adaptarem suas práticas pedagógicas, mediante algumas adequações e inovações. Contudo, essas (práticas inovadoras) ainda que tencionem possibilitar a melhoria na aprendizagem, podem resultar também em um conhecimento superficial.

O docente universitário se espelha no passado ao utilizar técnicas de estratégias didáticas defasadas, apoiando o ensino em métodos tradicionais e recursos desatualizados, sem se preocupar em incorporar metodologias contemporâneas, o que indica a cristalização de práticas antigas, age por hábito. Essa pontuação vai de encontro ao que Luckesi (1994, p. 97) critica: *"Foi sempre assim: por que agora teria que ser diferente?"* Esse questionamento seguido de

justificativa pode limitar o ensino frente às novas gerações reforçando a compreensão para a estagnação, ao fazer uso repetido de materiais antigos, de modo a comprometer a relevância dos conteúdos e desestimular o aprendizado dos alunos, além de implicar na qualidade da experiência de aprendizagem.

A falta de atualização do conhecimento é outro ponto em destaque, pois a defasagem dos conteúdos compromete a formação acadêmica, uma vez que não dialoga com os avanços científicos e sociais contemporâneos. Longe de ser um problema isolado, essa lacuna revela a amplitude institucional do problema, uma vez que a crítica não se restringe a um curso específico, mas evidencia uma questão estrutural da universidade, afetando diferentes áreas e perfis docentes, tanto bacharéis quanto licenciados. Deste modo, revela-se como uma falha tanto na profissionalidade docente quanto na formação contínua, assim como na articulação de diversos saberes (Cunha, 2006).

Ferraz, Ferreira e Nova (2021, p. 164) sugerem que "as novas, urgentes e imprevisíveis necessidades pedagógicas requerem amplitude no arsenal de saberes para a escolha de estratégias". Por outro lado, Laval (2004) pondera que nem sempre a inovação pedagógica vai representar avanço formativo, pois algumas destas propostas estão correlacionadas ao paradigma neoliberal, que faz da educação um meio para influenciar e atender às exigências mercadológicas, objetivando favorecer a eficiência, o utilitarismo e o imediatismo, em detrimento de uma formação humanística. Sendo assim, essas escolhas precisam ser refletidas e pensadas criticamente para que sejam aplicadas adequadamente.

Dada a instrumentalização da educação oriunda de um viés neoliberal, que se apropria de metodologias de ensino, comprometendo a intencionalidade pedagógica e a MDo, torna-se imperativo romper com essa lógica. Não se trata de renegar métodos e tecnologias inovadoras, faz-se conveniente analisar o uso criticamente no contexto pedagógico.

De modo geral, o posicionamento dos discentes deixa evidente a necessidade de que haja flexibilidade e diversidade de métodos e recursos didáticos aplicados pelos professores licenciados e bacharéis, pois esses fatores são imprescindíveis para um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e participativo, focando na construção ativa do saber, na reflexão e na criticidade, em vez de simples exposição. Isso pode ser corroborado com o que d'Ávila (2001) chama de MDo. Ao utilizar diferentes métodos e recursos o docente proporcionará condições para que o discente possa inteirar-se mais e construir seu próprio conhecimento e, consequentemente, possibilitar a realização da MD.

5.1.3 Transposição do Conhecimento

A subcategoria Transposição do Conhecimento condiz com a maneira pela qual o professor consegue mediar o conhecimento de um determinado conteúdo para torná-lo compreensível e assimilável pelo discente, estabelecendo uma relação mútua entre ensinar e aprender (Libâneo, 2015).

Desse modo, é fundamental que essa relação aconteça de forma dialética, interligada e complementar, uma interação recíproca entre troca e construção de saberes (Libâneo, 2015; Lenoir, 2011), uma vez que professor e aluno, no processo de ensino-aprendizagem, são sujeitos ativos e se transformam mutuamente (Freire, 1996).

No entanto, nesta subcategoria - Transposição do Conhecimento – os dados revelaram fragilidades na MD de alguns docentes bacharéis. Segundo os discentes, mesmo diante do conhecimento técnico e específico de seus professores, estes apresentam limitações na clareza e na objetividade da prática pedagógica, podendo essa observação ser compreendida a partir de algumas falas: "*Alguns professores bacharéis no curso não conseguem explicar o assunto de forma clara e objetiva, muitos pressupõe que o aluno já possui uma bagagem de conhecimento prático"* (D79*, sic*). Em outro momento, o referido discente diz que: *"Os professores que são bacharéis passam o conteúdo de forma mais técnica, alguns conseguem explicar e esclarecer dúvidas, outros passam o conteúdo de forma mais engessada, sem muita explicação e com uma maneira difícil de compreender"* (D79, *sic*).

Essa maneira de ministrar aula replica-se em um conteúdo engessado e ambíguo, o que pode se configurar como reflexo de uma formação pedagógica deficitária. De acordo com Franco (2013), o ensino, enquanto práxis, não se resume à 'transmissão' de conteúdos, trata-se de uma ação consciente e intencional, e a ação docente precisa ser pautada na mobilização de saberes disciplinares, pedagógicos e didáticos. Se o professor não possui ou não mobiliza esses saberes, dificilmente compreenderá a complexidade de seu fazer docente.

Essa realidade pode, também, ser atestada na fala do discente D13, a saber: *"Os bacharéis são focados em técnica e entrega de projetos, o que é bom em alguns cenários, mas não em todos"* (D13). Ademais, tal posicionamento é inerente a um saber-fazer docente pautado no modelo técnico-produtivista, correlacionado a uma perspectiva neoliberal e mercantilista do ensino que procura dominar as políticas educacionais, em detrimento da formação de um profissional pouco questionador e acrítico, que restringe o ensino a meros aspectos técnicos (Laval, 2004), deixando de aprofundar a dimensão pedagógica. Nesse sentido, a fala do discente (D13) dialoga também com Libâneo (1994) ao expor sua opinião de que embora o professor

domine o conteúdo (condição necessária), isso não assegura que seu saber específico seja suficiente para o exercício da docência, é vital conhecer métodos, aplicar estratégias, além de fundamentos pedagógicos, a fim de favorecer a MD.

Ainda, o discente D45, relata que *"Os professores bacharéis são mais técnicos e acabam incentivando, direta ou indiretamente, o 'ctrl c, ctrl v'"* (D45). Logo, é possível inferir uma reprodução mecânica do conhecimento, que direciona a MD para uma concepção prática tradicional e/ou comportamentalista (Mizukami, 2001), conteudista e transmissional (d'ávila e Ferreira, 2018). Além disso, Freire (1996) critica um ensino opressor, alienante, focado na mera transmissão de conhecimento, faz-se necessário estimular o pensamento crítico, o diálogo e a problematização.

Já o discente D7 revela que o *"[...] Professor bacharel normalmente parece apenas copiar e colar, vejo dificuldade na forma como explicam o assunto e várias vezes se perdem e entram em assuntos diferentes."* (D7). Essa fala demonstra a dificuldade do professor diante da transposição do conteúdo e em tangenciar o tema, refletindo na falta de organização didática, levando à improvisação, comprometendo o alcance dos objetivos e, consequentemente, a aprendizagem do aluno.

Ao compartilhar seu ponto de vista, o discente D7 observa que o professor bacharel costuma 'se perder' e 'fugir' do assunto, ao desviar o foco da aula, mudando o rumo para temas que não são relevantes para o dado momento, caracterizando a tergiversação na MD. Essa, por sua vez, sob a ótica de Mineiro (2021, p. 279, grifo no original) revela que:

> ocorre quando o professor "foge" do conteúdo (consequentemente desvia-se do objetivo previamente estabelecido), derivando a fala para tratar sobre sua vida pessoal, assuntos aleatórios ou em bom "baianês": "batendo resenha", *i.e.* conversando de assuntos amenos, cômicos, fofocas, etc.

Essa dispersão pedagógica do docente só tende a prejudicar o discente, por não seguir seu planejamento, se é que o fez? E mesmo que o professor apresente outros assuntos 'desnecessários' e 'aleatórios' durante a aula, que não façam conexão com o assunto em questão, isso implica a falta de estratégias didáticas para compartilhar o saber científico com o aluno.

Apesar da boa relação professor-aluno ser importante, Cunha (1996, p. 69, grifo no original) ressalta que "dificilmente um aluno apontaria um professor como BOM ou MELHOR de um curso, sem que este tenha as condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino ou habilidades para organizar suas aulas, além de manter relações positivas". É importante que o professor organize sua aula de forma intencional e se sinta seguro para fazê-la com clareza,

possibilitando uma aprendizagem significativa. Além disso, quando o aluno reconhece um professor como 'bom', este tende a indicar que cria meios para mediar o conhecimento (MD) e fazê-lo compreensível (MC), não apenas o expõe.

Ainda, o discente D22, expõe sobre o professor bacharel:

> *Alem de uma clara desmotivação com a materia e uma falta de didática (apenas para contabilização, tive uma professora neste semestre que não deu aulas práticas e sempre que conseguia se fazer presente em aulas teóricas, eram apresentações de slide com ela sentada, em um tom de voz monótono* (D22, *sic*)

Essa monotonia apresentada pelo discente precisa de ser superada, faz-se necessário que o professor crie estímulos e utilize de variados métodos e recursos para que a aula seja mais dinâmica, tornando-a menos cansativa e até mesmo mais interessante para quem participa.

Ademais, na fala do discente D22, torna-se claro o desconhecimento de concepções pedagógicas diante do seu fazer docente (Mineiro, 2021), sendo que alguns docentes bacharéis do magistério superior estão exercendo o ofício da docência sem ao menos compreender as teorias educacionais que orientam a prática e a forma de ensinar, e, assim, atuam de modo empírico, pragmático, repetitivo e desarticulado, um problema que reside na base curricular desses cursos.

Além disso, conforme aponta Mineiro (2021), o que se percebe é que os saberes técnicos, específicos de sua área de atuação, se sobrepõem aos saberes didáticos, em que os conhecimentos relacionados ao ensino são deixados em segundo plano. E, em alguns casos, os docentes bacharéis, são falhos em ensinar de maneira didática e mediar o conhecimento de forma clara e envolvente, comprometendo as condições necessárias para uma aprendizagem significativa (Ausubel, 2009). Referindo-se a isso, os discentes D47 e D10 mencionaram que os professores bacharéis precisam *"Transmitir o conhecimento de maneira mais clara e interativa." (D47),* bem como, *"Apesar do intuito de transmitir conhecimentos específicos de sua área, uma abordagem mais dinâmica e didática deixaria a absorção do conteúdo mais fácil [...]"* (D10). Além disso, o discente D38 diz que é preciso "*Filtrar conteúdos que serão realmente relevantes, ao invés de passar uma chuva de informações desnecessárias*" (D38).

Assim, percebem limitações pedagógicas presentes nos docentes bacharéis. E mesmo diante dos saberes disciplinares e experienciais (Tardif, 2014; Gauthier *et al*., 2013) que possuem, nem sempre favorecem condições para uma MD eficaz. Essa carência pedagógica se reflete diretamente na transposição didática, tendo em vista que o ato de ensinar transcende o conhecimento específico de sua área de formação, exige a mobilização de diversos saberes, dentre eles os didáticos e pedagógicos (Pimenta; 2012).

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2010) apontam que a falta de preparo dos bacharéis para o exercício da docência universitária, compromete o alinhamento da sua práxis pedagógica perante as funções e objetivos de ensino, limitando a uma prática de mera 'transmissão' de conhecimento. Inclusive, os próprios discentes trazem consigo a concepção transmissiva-conteudista-tradicional de pedagogia (Mineiro, 2021; Mizukami, 2001; d'Ávila e Ferreira, 2018) notadamente, percebida quando fazem uso de termos como 'transmitir', 'passar', algo que já está enraizado. No entanto, o conhecimento não é transferível, ele é assimilado a partir das condições propícias de aprendizagem.

Por outro lado, ao analisar a Transposição do Conhecimento, identifica-se que a compreensão dos discentes acerca da atuação dos professores licenciados foi positiva, uma vez que reconheceram que esses docentes são mais organizados e preparados para o exercício do ensino, como exemplifica a fala do discente D7: *"[...] nos leva a refletir e a entender o assunto de uma maneira mais fácil, para que possamos posteriormente aprofundar [...]"* (D7, *sic*).

Além disso, os discentes D82 e D100 mencionaram que o professor licenciado tem *"[...] uma capacidade de passar o conteúdo de diversas maneiras" (D100), "tem habilidades [...] em práticas didáticas que serão eficazes na transmissão do conteúdo em sala de aula [...]" (D10), "[...] consegue utilizar melhora transposição didática"* (D24, *sic*). Esses entendimentos podem ser atribuídos à formação que seus docentes tiveram, com uma preparação didático-pedagógica para mediar o conhecimento, enraizada nos objetivos e currículos de formação que os cursos oferecem. Contudo, um discente afirma que alguns docentes *"licenciandos não tem didática para ensinar e acaba dificultando o aprendizado dos discentes"* (D111, *sic*). Sobre isso, Franco (2022) afirma que muitos licenciados concluem o curso de licenciatura sem aprenderem a prática do ensino. Ademais, muitos professores querem ensinar, mas não sabem como fazer a transposição didática de forma eficiente, e isso contribui para dificultar o aprendizado (Franco, 2022).

Nos cursos de licenciatura, a didática e os saberes pedagógicos são componentes curriculares obrigatórios na formação, com disciplinas específicas didático-pedagógicas, na construção da prática e identidade profissional, e isso permite, desde já, que o estudante tenha um olhar pedagógico (Libâneo, 1994), olhar treinado, atento para perceber as dimensões formativas e instrutivas, seguido de um aparato teórico-prático para analisar a mediação. E, mediante as bases pedagógicas e didáticas presentes nesses cursos é possível permitir que os estudantes observem, percebam e avaliem a prática docente, a importância de como o conhecimento é mediado e construído, além de identificarem elementos estruturantes da MD.

É possível inferir ainda, que alguns estudantes não perceberam a forma como seus professores ensinam, seja pela falta de um olhar didático-pedagógico, o que faz com que sequer notem as nuances da MD e analisem o processo de ensino-aprendizagem.

5.2 Formação Docente (FD)

Esta categoria procurou explorar possíveis causas das diferenças didáticas, apontadas pelos participantes com base na formação inicial dos docentes licenciados e bacharéis, bem como apresentar os resultados da análise documental.

A Formação Docente (FD) é vista como processo contínuo, seja ele inicial e/ou continuado (García, 1999), a partir desse processo, constituem-se os saberes necessários para a atuação na docência, inserindo a Didática (Pimenta; Anastasiou, 2010).

Enquanto nos cursos de licenciatura há disciplinas didáticas formativas que 'preparam' o aluno para atuar no ensino (ainda que seja para a Educação Básica), na formação do bacharel a ausência de preparação didático-pedagógica afeta suas atribuições e práticas pedagógicas (Meira; Meira, 2021). Desse modo, ainda que o professor bacharel domine o conhecimento específico de sua área e/ou conteúdo (o quê), esse profissional muitas vezes desconhece o 'como' (como planejar, mediar, avaliar, utilizar metodologias), age por imitação, possivelmente, caracterizado pela falta de formação e construção de sua identidade docente. Depreende-se, portanto, que há lacunas nesse processo de formação, tanto do licenciado quanto do bacharel.

No entanto, esse processo formativo requer do docente reflexão diante de seu papel, que se estrutura a partir de três dimensões: *Profissional, Pessoal e Organizacional*, como afirma Almeida (2012). Essa base estruturante norteia o 'fazer docente', consolidando a MD. Todavia, na conjuntura da atuação docente no ensino universitário, há uma distinção entre a formação do professor licenciado e a do bacharel, que tende a apresentar uma fragilidade advinda da ausência de estudos sobre a didática.

Sendo assim, para esta categoria (FD), foram estabelecidas duas subcategorias, a saber: Lacuna na Formação Pedagógica e Identidade Profissional.

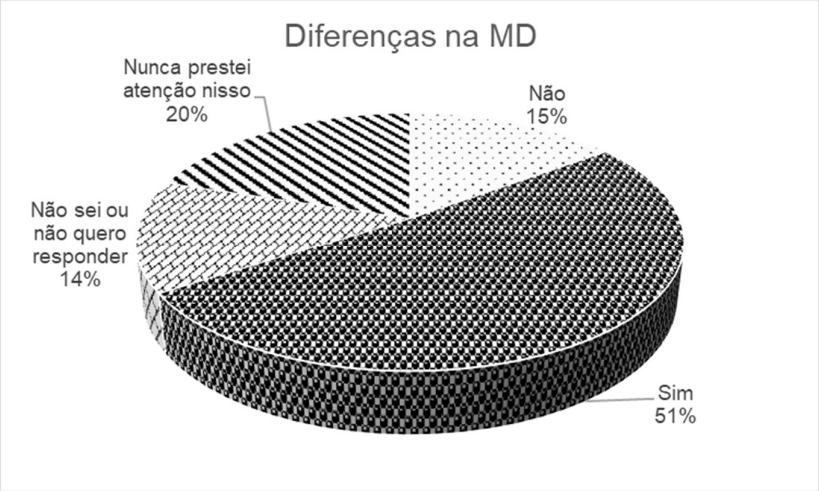
5.2.1 Lacuna na Formação Pedagógica

Esta subcategoria concentra-se no ponto central da problemática da pesquisa, diante da compreensão dos discentes quanto à diferença no 'jeito de ensinar' (MD), seja causada,

primariamente, pela carência de formação pedagógica direcionada ao ato de lecionar, especialmente nos cursos de bacharelado.

Buscou-se conhecer inicialmente se os participantes notavam alguma diferença no 'jeito de ensinar' de seus professores cuja formação era em bacharelado ou em licenciado. A pesquisa identificou, entre os 114 respondentes que mais da metade destes identifica diferenças na mediação de seus professores conforme sua formação inicial na graduação (*vide* Gráfico 1).

Gráfico 1 - Diferenças na Mediação Didática entre bacharéis e licenciados.



Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa (2025).

Em face da compreensão dos discentes sobre o 'jeito de ensinar' de alguns de seus professores, os dados da pesquisa revelam que tal prática está intrinsecamente ligada ao processo de formação inicial.

Desse modo, suas falas explicitam que: enquanto o docente licenciado possui "[...] *formação acadêmica com diferentes ênfase no tipo de ensino [...] tem uma formação que o prepara para prática pedagógica, tendo um forte desenvolvimento em habilidades de planejamento, na avaliação e em práticas didáticas [...]"* (D10, *sic*), um *"preparo que a licenciatura traz" (D55).* Já o docente bacharel necessita "*ter preparo de aula*" (D35).

Em vista disso, os discentes atribuem e reconhecem que essa causa decorre de que a estrutura do curso de "[...] *bacharelado não contempla disciplinas voltadas para a formação docente*" (D71), "*que oriente na área do ensino e /ou educação"* (D31), além de "*não está voltado para sala de aula, mas sim na sua área específica*" (D16), "*e os que cursam essas*

disciplinas para atuar como licenciados não trata com relevância e levando em consideração os métodos que moldam o ensinar [...] (D92, *sic*).

Posto isso, chega-se a um possível entendimento de que alguns dos docentes bacharéis exercem a docência por improviso, por imitação, devido à falta de formação pedagógica (Oliveira; Silva, 2012). Eles são os profissionais de outras áreas, que se tornam professores (Franco, 2013), e que porventura, necessitam de saberes pedagógicos que venham a articular-se com a atuação docente, conforme alega Ceni *et al*. (2022). Saberes esses, exclusivos da profissão docente, além de necessitarem de condições formativas para se desenvolver na docência universitária.

Para o discente D22:

> *Os professores bacharéis não tem essa mesma formação, aprendem isso no mestrado/doutorado que, obviamente, é um tempo mais curto, quando apredendem de fato ter didática e respeito pela materia e pelos alunos. Entrar para a faculdade e perceber essa diferença foi chocante e muitas vezes é desesperador.* (D22, *sic*).

O relato de D22 é bastante consistente, pois não apenas identifica uma possível causa da disparidade formativa, mas reconhece que no *stricto sensu,* uma etapa tardia em que o docente se beneficie dos saberes da docência, evidenciando que essa lacuna de formação não é suficiente para adquirir saberes didáticos e pedagógicos. Todos esses pontos representaram para o discente um choque de realidade.

Nesse sentido, como salienta Cunha (2006) os professores universitários não passaram por um processo de formação específica para atuar na docência, um forte indício de que tal lacuna está presente nesse processo formativo.

Ademais, como a legislação brasileira, sob a égide da Lei n° 9394 (Brasil, 1996), atribui que a responsabilidade de preparação para a docência universitária ocorra mediante cursos de pós-graduação *stricto sensu*, esta se configura como a instância em que se 'aprende a ser professor'. Contudo, como se sabe, esses cursos costumam priorizar a pesquisa, fazendo com que essa preparação não tenha a ênfase necessária. Entretanto, mesmo que haja o estágio em docência (tirocínio) durante o curso *stricto sensu*, este se mostra insuficiente, pois na maioria das vezes, se limita apenas a cumprir uma exigência burocrática, sem orientação pedagógica real, em que não são oferecidas condições (práticas pedagógicas) necessárias para ensinar, conforme, discutido por Almeida (2012).

Ao observar as estruturas curriculares (fluxograma e matriz curricular) dos cursos de

graduação da UESB (2024a), exceto no curso de Letras[6] (*campus* Jequié), no intuito de averiguar a oferta de disciplinas didático-pedagógicas, notou-se que alguns cursos, em especial, os de licenciatura, abordam disciplinas voltadas para a teoria da educação e estágios presentes em todos os cursos. Além disso, há também, em alguns cursos, disciplinas de didática, metodologias no ensino, avaliação da aprendizagem, recursos, instrumentação, planejamento e conteúdo, laboratórios, práticas e pouquíssimas relacionadas ao ES, docência além de outras áreas relevantes para o exercício do magistério.

Notou-se que a maioria dos cursos de licenciatura oferece disciplinas didático-pedagógicas formativas, como é de praxe, com carga horária mínima de 60 horas cada, exceto as disciplinas: Fundamentos da Docência, disciplina optativa presente nos cursos de Pedagogia, Física e Química - *campus* Itapetinga (ITP), cuja carga horária é de 45 horas; no *campus* de Vitória da Conquista (VCA), a disciplina Didática da Linguagem, com carga horária de 75 horas, é disponibilizada nos cursos de Letras Modernas e Letras Vernáculas; já no campus de Jequié, a disciplina Docência Universitária, com carga horária de 60 horas, apresenta como um diferencial nos cursos de Dança, Ciências Biológicas, Letras, Letras Vernáculas, Matemática e Pedagogia, ainda que seja oferecida como optativa.

Mediante a observação nas estruturas curriculares, verificou-se a presença marcante da disciplina de Didática Geral em quase todos os cursos de licenciatura (Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras Vernáculas, Matemática, Pedagogia (*campus* Jequié) e Teatro). Nos cursos de Pedagogia *campi* ITP e VCA, há as disciplinas Didática I e II com 60 horas cada. Ressalta-se a importância dessa disciplina para a formação docente, possivelmente promovendo o desenvolvimento do profissional para aprender a ensinar e colaborando para as práticas de ensino, considerando que Libâneo (1994, p. 158) reconhece a didática como a "ciência profissional dos professores". Já d'Ávila e Mineiro (2025, p. 3) destacam que "a Didática ensina a ensinar". Mineiro (2025) enfatiza que ela serve de alicerce para sustentar o ensino de qualidade. Nesse sentido, serve como um instrumento que orienta, organiza, planeja, favorece a mediação e fundamenta o fazer docente.

Notou-se, ainda, a presença de disciplinas específicas com 60 horas, sendo: Didática e Práxis do Ensino da Dança, no curso de Dança; e, no curso de Teatro, a Didática e Práxis do Ensino de Teatro. No curso de Educação Física, consta apenas como Processos Didáticos da Educação Física. Já nos cursos de: Física (*campus* ITP e VCA, respectivamente), aparecem

[6] Na *website* da UESB (2024a) não consta disponível a Estrutura Curricular referente o curso de Licenciatura em Letras – *campus* Jequié. Foi solicitado via e-mail ao Colegiado de Letras, todavia não houve retorno.

como Didática em Física, e Epistemologia e Didática no Ensino de Física. Em História, aparece como Didática da História. Em Letras Modernas e Letras Vernáculas (disciplinas de 75 horas), nos *campi* de Jequié (JQE) e VCA, respectivamente, constam como Didática da Linguagem - Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Didática da Linguagem - Língua Portuguesa. Em Matemática (JQE), há a Didática da Matemática, enquanto em VCA, aparece como optativa Noções de Didática da Matemática Francesa (60h). Em Pedagogia (JQE), aparece como optativa, a Didática e Formação de Professores (60h). Em Química (JQE), há Didática e Prática de Ensino (60h), enquanto em ITP têm-se a Didática em Química I (60h) e II (45h).

Segundo Mineiro (2025, p. 25) "as didáticas específicas corporificam os saberes disciplinares e respondem às exigências históricas, éticas e culturais da formação docente". Logo, não se trata apenas de mais um instrumento de ensino, mas de um complemento essencial para orientá-lo mediante o objeto de estudo em questão, em temas emergentes, incorporando o conhecimento atual e ajustando o saber disciplinar ao contexto no qual o sujeito está inserido. Libâneo (1994, p. 25) adverte que a "Didática e as metodologias específicas das matérias de ensino formam uma unidade, mantendo entre si relações recíprocas". Logo, ressalta-se que essas disciplinas não devem estar desassociadas para que não se comprometa a formação docente.

Além das disciplinas de Didática, cabe ressaltar aquelas outras como metodologias, instrumentação, planejamento, avaliação, formação pedagógica, práticas, estágios e laboratórios, que permitem explorar conteúdos específicos e a forma como conduzi-los. Percebe-se o Estágio Supervisionado presente em todos os cursos de licenciatura, com a exigência extensa de horas e práticas de ensino que favorecem a formação docente, ainda que seja direcionada à Educação Básica, tendo em vista a construção e o desenvolvimento de saberes experienciais, esses são "formados de todos os outros, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas da prática e do cotidiano" (Tardif, 2014, p. 54).

Partindo da premissa de que os cursos de licenciatura se alicerçam em uma base pedagógica consistente, de maneira especial nas estruturas curriculares da UESB, percebe-se que a oferta de disciplinas formativas para a docência universitária deixa a desejar. O grande destaque vai para o *campus* de Jequié, nos cursos de Ciências Biológicas, Dança, Letras Vernáculas, Matemática e Pedagogia, em que se observou a presença desse componente curricular, ainda que seja como optativo. No entanto, há um agravante, o fato de disponibilizar essa disciplina em sua matriz curricular/fluxograma não garante que ela seja ofertada, pois depende de demandas particulares dos cursos.

Nessa mesma linha de análise de disciplinas formativas para o ES, em ITP (no curso de Química) e VCA (em Pedagogia), observou-se a presença da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior, respectivamente, com 30h e 60h. Em JQE, no curso de Química, consta: Universidade, Conhecimento e Formação (45h). Ainda que sejam componentes condizentes com o ES, não se percebe especificidade de preparação para o exercício do magistério superior.

O que se pode inferir das estruturas curriculares dos cursos de licenciatura da UESB é que, apesar de suprirem deficiências pedagógicas, também acentuam carências quando se trata da docência do ES. Há uma negligência sistêmica, uma fragilidade institucional, trata-se de uma questão de ordem conjuntural, consubstanciada historicamente nos cursos e nas leis que regem a educação. Pimenta (2012) e Almeida (2012) enfatizam que a carência de disciplinas formativas para o ES é um problema estruturado pela própria legislação, mesmo nas licenciaturas. Isso se torna mais acentuado nos cursos de bacharelado.

Na observação do oferecimento de disciplinas dos cursos de bacharelado dos três *campi*, notou-se quão marcante é a carência formativa no que diz respeito à formação pedagógica e integrada, mesmo considerando que não é o foco desses cursos.

Identificou-se que há disciplinas voltadas para a educação nos cursos de Ciências Biológicas (nos três *campi*), Cinema e Audiovisual, Comunicação Social, Jornalismo, Direito, Enfermagem e Obstetrícia, Engenharia Ambiental, Farmácia, Fisioterapia, Odontologia, Psicologia e Sistema de Informação, sendo ausentes nos demais cursos.

Ainda que nos currículos dos cursos de bacharelado, pelas suas características, não haja obrigação de contemplar disciplinas de Didática e/ou Docência, notou-se, no curso de Enfermagem e Obstetrícia, o componente curricular Capacitação Pedagógica (60h); em Ciências Biológicas (VCA) constam: Ciência e Arte na Formação de Professores (60h - optativa) e Educação em Ciência-Tecnologia-Sociedade na Formação de Professores (60h - optativa). Esses três componentes curriculares sugerem um complemento de formação para a docência, ainda que dois deles sejam optativos. Também no curso de Fisioterapia identificou-se um componente específico da didática, sendo: Didática das Ciências da Saúde (60h). Todavia é optativa, não garante seu oferecimento. Em JQE, há em Química: Universidade, Conhecimento e Formação (45h - optativa), o que não especifica que há um preparo pedagógico para o magistério superior.

Observou-se ainda que, praticamente em todos os cursos, há disciplinas de práticas, estágios, oficinas e laboratórios que supostamente contribuem positivamente para a formação do profissional liberal.

O grande destaque para os cursos de bacharelado da UESB vai para Psicologia, em que há uma possibilidade de dupla formação (UESB, 2012), um diferencial ratificado pelos sujeitos da pesquisa correspondente a esse curso.

O curso de Psicologia da UESB (UESB, 2012; 2024a) se sobressai por apresentar uma organização curricular bem estruturada para a formação complementar, em licenciatura, em que são articuladas disciplinas voltadas à práxis docente, que versam sobre o exercício do magistério, processos formativos, educação especial e contextos de diversidade. Ainda que não seja obrigatória, essa possibilidade torna-se benéfica por agregar uma formação adicional, complementar e opcional para o exercício do magistério, integrando saberes didático-pedagógicos em seu currículo, vindo a favorecer uma MD de qualidade. O Quadro 17 traz algumas disciplinas formativas didático-pedagógicas do referido curso (licenciatura em Psicologia - formação complementar).

Quadro 17 - Componentes curriculares de formação pedagógica do curso de Psicologia/UESB

Curso de Psicologia - Licenciatura		**Disciplinas Ofertadas**			
Nome do Curso	**Campus**	**Formação Pedagógica e Integrada (Docência, Formação, Metodologias, Recursos, Instrumentação, Avaliação, Planejamento e Conteúdos)**	**Didática e Processos Didáticos**	**Estágio, Laboratório, Prática**	**Relacionadas ao Ensino Superior**
Psicologia (Formação Complementar)	**VCA**	Tópicos Especiais em Educação XII - Formação de Professores (60h -optativa); Tópicos Especiais em Educação XIII: Avaliação em Educação (60h - optativa); Tópicos Especiais em Educação VIII - Metodologia do Ensino – Aprendizagem para a Educação do Campo (60h -optativa); Metodologia e Práticas de Ensino de Psicologia (60h); Informática e Educação (60h); Recursos Tecnológicos e Educação (60h); Entre outras de: fundamentos da educação, linguagem, alfabetização, letramento, tópicos especiais em educação, políticas, gestão, educação e diversidade, tecnologias, psicopedagogia, desenvolvimento, educação transversal e específicas.	Didática I (60h)	Estágio Supervisionado Específico IV e V (60h cada)	Tópicos Especiais em Educação IV - Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior (60h - optativa)

Fonte: Baseado na estrutura curricular da licenciatura em Psicologia da UESB (UESB, 2024a), *campus* VCA.

Os componentes curriculares apresentados no quadro, além de outros referentes aos fundamentos da educação, linguagem, alfabetização, letramento, tópicos especiais em educação, políticas, gestão, educação e diversidade, tecnologias, psicopedagogia, desenvolvimento, educação transversal e específicas presentes na estrutura curricular do curso de Psicologia (UESB, 2024a), atenuam a lacuna formativa para o exercício do magistério, ainda

que não conste formação para a docência universitária. Subentende-se que o único componente relacionado ao ES não direciona para a formação docente. Nesse sentido, persiste a negligência formativa para atuar na docência universitária.

Diante da oferta de dupla formação, achou-se conveniente verificar também o Projeto Pedagógico Complementar do curso de graduação em Psicologia (UESB, 2012) para subsidiar essa análise. Desse modo, o documento informa que:

> A Formação de Professor de Psicologia consiste em formação adicional, complementar e opcional para o discente. Esta modalidade de formação será oferecida para todos aqueles que estiverem cursando a Formação de Psicólogo (Bacharelado em Psicologia), mas só a cursarão efetivamente os discentes que optarem pela mesma. Como se trata de formação complementar, não é permitido a qualquer discente cursar a Formação de Professor de Psicologia sem cursar a Formação de Psicólogo (UESB, 2012, p. 122).

Nesse sentido, para obter dupla formação, faz-se necessário que o discente esteja cursando a modalidade de bacharelado, optando também pela formação em licenciatura. Além disso, o próprio documento informa que a qualquer momento pode ser integralizada essa formação, desde que respeitem os prazos estabelecidos do curso. Ademais, há uma ampla extensão de carga horária, acrescida de um total de 855 horas, entre conteúdos específicos e estágios, totalizando 5.310 horas de formação completa do referido curso.

Embora, no âmbito da UESB, a exclusividade de dupla habilitação fique a cargo do curso de Psicologia, cabe ressaltar a importância da busca pela licenciatura após o bacharelado, ou até mesmo de formação complementar para a docência universitária, conferindo maior solidez pedagógica aos profissionais bacharéis. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de formação continuada, e de que os docentes reflitam suas ações e desenvolvam sua consciência crítica, desconstruindo práticas que pouco colaboram para o processo de ensino-aprendizagem.

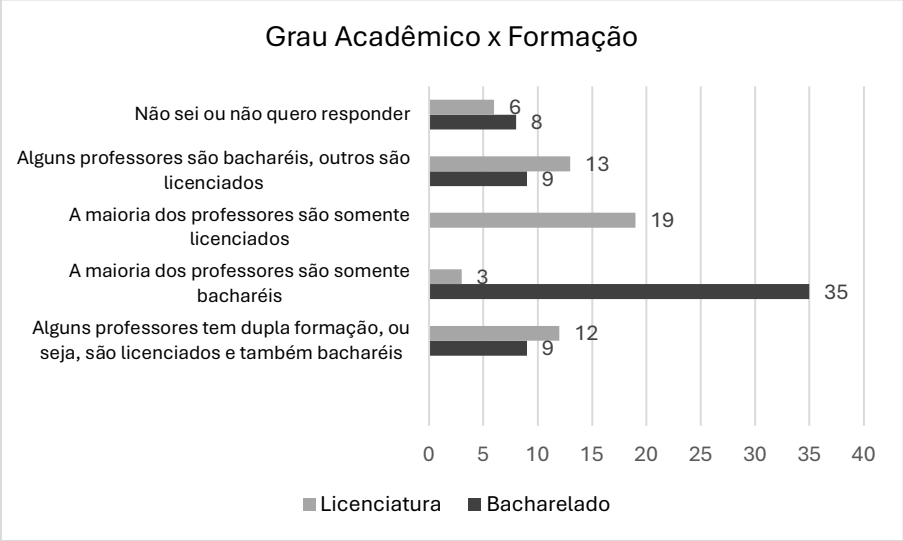
Essa premência por uma base formativa pedagógica para os profissionais bacharéis, ainda que seja formalizada apenas no curso de Psicologia, reverbera na realidade percebida pelos discentes, diante da necessidade de uma formação complementar de modo a superar práticas ineficazes e a carência de saberes pedagógicos inerentes a esse perfil.

Ao serem questionados sobre a formação de seus professores, os discentes do curso de bacharelado demonstraram, como era esperado, que a maioria dos docentes de seu curso são bacharéis. Isso reforça a lacuna de saberes pedagógicos na trajetória acadêmica desses profissionais. Outros reconhecem que também há professores licenciados e que alguns deles têm dupla formação. Sobre isso, um dos discentes afirma que "*a didática é melhor, quando se junta as duas formações"* (D99), enquanto outro diz que *"[...] o professor que além do bacharelado possui a licenciatura tem maior facilidade de transmitir os conhecimentos aos*

discentes" (D112, *sic*). Já outro, afirma que *"ambos os perfis tem vantagens e desvantagens um ensino eficaz pode ser alcançado com uma combinação de conhecimento técnico e habilidades pedagógica"* (D37, *sic*). *Vide* Gráfico 2.

O Gráfico 2 apresenta a opinião dos 114 discentes sobre a formação de seus professores.

Gráfico 2 - Formação dos professores



Fonte: Elaboração própria com base nos dados (2025).

Os dados da pesquisa ainda revelam, conforme apresentados no Gráfico 2, que os discentes oriundos dos cursos de licenciatura notaram uma predominância no corpo docente sendo formado por licenciados, evidenciando uma maior simetria para a profissão docente. Alguns reconhecem que também há bacharéis, além dos licenciados, outros identificaram dupla formação.

Quanto a possuir dupla formação, os discentes da licenciatura reconhecem a importância de estratégias pedagógicas nos licenciados, e um aprofundamento do conhecimento teórico dos bacharéis, considerando que "*a combinação dos pontos fortes de ambos seria ideal"* (D25), pois *"para o professor bacharel ou licenciado, a didática e o foco em estratégias pedagógicas são essenciais para qualquer professor, independentemente de sua formação. Isso torna o ensino mais eficiente e acessível para todos os discentes"* (D25). No entanto, *"os professores que possuem ambas as formações tendem a ficar em um meio-termo, embora frequentemente pendem para um dos lados dessa balança."* (D4, *sic*).

Os próprios discentes, principalmente, aqueles dos cursos de bacharelado reconhecem que a dupla formação seria o ideal para o profissional docente, tendo em vista que haja uma

associação do conhecimento técnico com os saberes didático-pedagógicos. Esse possível equilíbrio, ainda que prepondere uma dessas vertentes, teoricamente, seria a união do conhecimento técnico do bacharel e da sua vivência prática com a intencionalidade de transposição didática do licenciado perante o conteúdo. No entanto, mesmo com ambas as formações, faz-se necessário uma preparação específica para a docência universitária, e isso precisa estar inserido nas estruturas curriculares (fluxograma/matriz curricular) dos cursos universitários, pois, quando ausentes permitem ao docente recorrer ao modelo de ensino com o qual mais se identifica, ou seja, cada um coordenando sua práxis pedagógica da forma que lhe melhor convier.

Diante da análise documental, é possível inferir que as estruturas curriculares dos cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) da UESB evidenciam uma persistente lacuna de formação inicial para o exercício do magistério superior. No entanto, nota-se que nas licenciaturas há uma atenuação parcial e ainda carente, pois mesmo que as disciplinas sejam direcionadas para a formação do ensino básico, percebe-se a ausência de uma articulação mais robusta com a docência universitária. Esta formação aparece de forma escassa e predominantemente optativa em alguns cursos do *campus* de Jequié.

Nos cursos de bacharelado, observa-se uma acentuação crítica dessa lacuna, visto que a carência de saberes didático-pedagógicos é intrínseca à sua estrutura curricular, voltada estritamente à formação profissional. No entanto, por diretriz normativa, essa ‘preparação’ para atuação no magistério superior fica a cargo da pós-graduação. No caso do curso de Psicologia, embora haja integração de saberes didático-pedagógicos em sua base curricular (UESB, 2012; 2024a), nota-se que persiste a carência formativa para atuar no ES.

Somada a essa lacuna estrutural, observa-se uma fragmentação curricular nas disciplinas de Didática ofertadas nos cursos da UESB. Quando presentes, em sua maioria, revelam-se como didáticas específicas ou instrumentais, em detrimento de uma invisibilidade crescente da Didática Geral. Subentende-se que o saber de conteúdo seja suficiente para ‘saber ensinar’.

Almeida (2012) enfatiza que em grande parte das IES brasileiras há uma predominância do desconhecimento científico e da falta de preparo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, os professores passam a ser os responsáveis por esse processo, desde o momento em que assumem a sala de aula. Isso reforça a necessidade de formação continuada.

O cenário acadêmico acaba sendo um desafio para o docente universitário, pois, segundo Zabalza (2004), o professor deve assumir a função de um mediador da aprendizagem. Nesse sentido, a atuação docente precisa estar comprometida como uma dimensão formativa

para a docência, de modo a contribuir tanto para seu desenvolvimento profissional e crítico quanto para o do aprendente.

Procurou-se ainda, analisar o perfil formativo dos docentes da UESB, via currículos *lattes* dos professores a fim de verificar evidências formativas para a docência. Foram analisados dois currículos por curso, desde que o docente possuísse formação na área em que atua e cujos discentes tivessem respondido ao instrumento de pesquisa correspondente.

Identificou-se que os professores licenciados tendem a apresentar uma base pedagógica inicial mais estruturada, seguida de formação continuada voltada ao ensino, tecnologias e metodologias.

Esta formação pedagógica inicial costuma fornecer uma base teórica consistente, mediante a presença de componentes curriculares como as didáticas, planejamento, metodologias e estágios, fornecendo subsídios que contribuem para o saber ensinar, refletindo diretamente na qualidade da MD.

Em sua maioria, esses docentes possuem como formação inicial a licenciatura, alguns deles apresentam, inclusive, dupla formação em licenciatura, a exemplo dos professores do *campus* de Vitória da Conquista (VCA): P1219 (do curso de Letras Modernas/VCA), P1444 (de Pedagogia/VCA) e P869 (de Ciências Sociais/VCA), conforme apresentado no Quadro 18.

Quadro 18 - Formação dos professores dos cursos de licenciatura

Curso	Campus	Codificação	Cursos de Graduação	Cursos de Especialização	Stricto Sensu e Pós-Doutorado	Outros Cursos de Formação para a Docência (acima de 20 horas)
Ciências Biológicas	**Itapetinga**	P 2754	Licenciatura em Ciências Biológicas	Não consta	Mestrado e Doutorado em Genética e Biologia Molecular	Não Consta
Ciências Biológicas	**Itapetinga**	P 2779	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas	Não consta	Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências; Doutorado em Memória.	Não Consta
Ciências Biológicas	**Jequié**	P 2062	Licenciatura em Ciências Biológicas	Não consta	Mestrado em Biodiversidade e Evolução e Doutorado em Diversidade Animal.	Jogos digitais em sala de aula
Ciências Biológicas	**Jequié**	P 2063	Bacharelado em Ciências Biológicas	MBA em Gestão, Inovação e Negócios	Mestrado em Genética; Doutorado em Biotecnologia	Metodologias Ativas e Formação Docente na Era Digital; Docente Internacional.
Ciências Biológicas	**Vitória da Conquista**	P 813	Licenciatura em Ciências Biológicas	Metodologia do ensino de Biologia e Química	Mestrado em Agronomia; Doutorado em *Educación en Ciencias Experimentales*	Não consta.
Ciências Biológicas	**Vitória da Conquista**	P 798	Licenciatura em Ciências Biológicas	Metodologia do Ensino de Biologia e Química	Mestrado em Agronomia; Doutorado e Pós-Doutorado em Educação	Não consta.
Ciências Sociais	**Vitória da Conquista**	P 883	Licenciatura em Ciências Sociais	Não consta	Mestrado e Doutorado em Sociologia; Pós-Doutorado em Sociologia	Formação de Professor para uso do Moodle
Ciências Sociais	**Vitória da Conquista**	P 869	Licenciatura em Pedagogia e em Sociologia	Não consta	Mestrado em Educação; Doutorado em Antropologia Social; Pós-Doutorado em Antropologia	Formaçaõ/capacitação de Professor
Dança	**Jequié**	P 2128	Licenciatura em Dança e Bacharelado em Ciências Econômicas	Arte-Educação	Mestrado em Dança; Doutorado em Difusão do Conhecimento (andamento)	Formação de História e Cultura Afro- Brasileiras.
Dança	**Jequié**	P 2130	Licenciatura em Dança	Não consta	Mestrado e Doutorado em Dança	Formação para Professor de Yoga; Extensão Universitária em *Dance and New Media Practices* .
Filosofia	**Vitória da Conquista**	P 927	Licenciatura em Filosofia	Não consta	Mestrado e Doutorado em Letras	Não consta
Filosofia	**Vitória da Conquista**	P 916	Licenciatura em Filosofia	Não consta	Mestrado em Filosofia; Doutorado em Filosofia (andamento)	Não consta (mas, já atuou como Professor Alfabetizador).
Física	**Itapetinga**	P 2796	Licenciatura e Bacharelado em Física	Não consta	Mestrado e Doutorado em Ciência/Física; Múltiplos Pós-Doutorados em Física	Não Consta
Física	**Itapetinga**	P 2820	Graduação em Ciências Exatas com Habilitação Plena em Física	Metodologia para o Ensino da Física e Educação Matemática	Mestrado em Física Nuclear; Doutorado em Educação e Contemporaneidade	Formação dos Docentes da UESB em Tecnologias Digitais
Física	**Vitória da Conquista**	P 991	Bacharelado em Física	Não consta	Mestrado e Doutorado em Engenharia Espacial; Pós-Doutorado em Física	Ciências Exatas com Habilitação em Matemática.
Física	**Vitória da Conquista**	P 1032	Física Licenciatura Plena	Não consta	Doutorado em Física; Pós-Doutorado em Educação	Não Consta
Geografia	**Vitória da Conquista**	P 1104	Licenciatura em Geografia	Não consta	Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Geografia	Não Consta
Geografia	**Vitória da Conquista**	P 1107	Licenciatura em Geografia	Não consta	Mestrado em Geografia	Não Consta
História	**Vitória da Conquista**	P 1124	História	História do Nordeste	Mestrado e Doutorado em Educação	Não Consta
História	**Vitória da Conquista**	P 1150	Licenciatura em História	História Social	Mestrado e Doutorado em História; Pós-Doutorado em Antropologia/ História	Não Consta
Letras Modernas	**Vitória da Conquista**	P 1219	Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Letras/Libras	Libras e Educação para Surdos; AEE e Educação Inclusiva	Mestrado em Letras	Extensão Universitária em Didática no Ensino Superior; Formação em Metodologias, Inovações e Práticas para o Ensino e a Aprendizagem; Formação em Tecnologias Educacionais, Aprendizagem e Inovação Pedagógica; Novas Formas de Ensinar, entre outras.
Letras Modernas	**Vitória da Conquista**	P 1257	Bacharelado em Lingüística, Bacharelado em Letras e Licenciatura em Letras	Aperfeiçoamento entre Lingua e Fala	Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Lingüística	Não Consta
Letras Vernáculas	**Jequié**	P 2257	Licenciatura em Letras Português	Não consta	Mestrado em Letras e Lingüística; Doutorado em Língua e Cultura	Não Consta (mas, participa de projetos de iniciação à docência (PIBID).
Letras Vernáculas	**Jequié**	P 2241	Licenciatura em Letras	Literatura Brasileira	Mestrado em Estudo de Linguagens; Doutorado em Literatura e Cultura (andamento)	Não Consta
Letras Vernáculas	**Vitória da Conquista**	P 1270	Bacharelado em Letras	Não consta	Mestrado e Doutorado em Teoria e História Literária	Não Consta
Letras Vernáculas	**Vitória da Conquista**	P 1320	Licenciatura Plena em Letras	Literatura Brasileira; Inglês como Língua Estrangeira	Mestrado em Letras; Doutorado em Letras e Lingüística	Pedagogia; Extensão Universitária em Educação, Meio Ambiente e Complexidade.

Continua...

...Continuação

Matemática	**Vitória da Conquista**	P 1349	Licenciatura em Matemática	Não consta	Mestrado e Doutorado em Matemática	Extensão Universitária em Equações Diferenciais em Dimensão Dois.
Matemática	**Vitória da Conquista**	P 1345	Licenciatura em Matemática	Não consta	Mestrado em Matemática; Doutorado em Modelagem Computacional	Não Consta
Matemática com Enfoque em Informática	**Jequié**	P 2279	Licenciatura em Matemática com Enfoque em Informática	Metodologia do Ensino de Matemática	Não consta	Planejamento, Avaliação e Fundamentos na EAD
Matemática com Enfoque em Informática	**Jequié**	P 2290	Licenciatura Plena em Matemática	Educação Matemática	Mestrado em Educação; Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências	Não Consta (mas, participa de projetos de iniciação à docência (PIBID)).
Pedagogia	**Itapetinga**	P 2865	Licenciatura em Pedagogia	Educação Especial	Mestrado e Doutorado em Educação	Didática e Organização do Trabalho Pedagógico; Programa de Enriquecimenteo Instrumental I e II.
Pedagogia	**Itapetinga**	P 2846	Licenciatura em Pedagogia	Planejamento Educacional	Mestrado e Doutorado em Educação	Aperfeiçoamento para Professores
Pedagogia	**Jequié**	P 2320	Licenciatura em Pedagogia	Alfabetização Infantil	Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação	Extensão Universitária em Avaliação da Aprendizagem
Pedagogia	**Jequié**	P 2359	Licenciatura em Pedagogia	Planejamento Educacional e Gestão de Sistemas de EAD	Mestrado e Doutorado em Educação	Curso de Formação de Professores EAD; Educação de Jovens e Adultos; Sala de Aula Interativa; entre outros, atuação no PIBID)
Pedagogia	**Vitória da Conquista**	P 1475	Licenciatura em Pedagogia	Planejamento e Gestão em Educação	Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação	Educação Inclusiva
Pedagogia	**Vitória da Conquista**	P 1444	Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Educação Especial e Bacharelado em Ciências Biológicas	Atendimento Educacional Especializado; Gestão e Educação Ambiental	Mestrado em Educação em Ciências e Matemática; Doutorado em Educação Científica e Formação de Professores de Ciências e Matemática	Metodologia do Ensino de Biologia; Formação Docente para a Educação Mediada pelas Tecnologias Digitais; Tecnologia na Educação, Ensino Híbrido e Inovação Pedagógica; Processos de Aprendizagem; Extensão Universitária em Prática Docente em Tempos de Pandemia; entre outros.
Química	**Itapetinga**	P 2879	Bacharelado em Engenharia Química e Licenciatura em Química	Fundamentos Sociais e Políticos da Educação	Mestrado em Química; Doutorado em Química (Educação em Química)	Extensão Universitária em: Formação de Professores, em Planejamento, Avaliação e Fundamentos da EAD; em História, Filosofia e Ensino de Ciências; Etnografia e Prática Pedagógica; Argumentação no Ensino de Química.
Química	**Itapetinga**	P 2889	Bacharelado e Licenciatura em Química	Não consta	Mestrado em Química	Não Consta
Química	**Jequié**	P 2416	Licenciatura em Química	Não consta	Mestrado e Doutorado em Química	Não Consta
Química	**Jequié**	P 2393	Bacharelado e Licenciatura em Química	Não consta	Mestrado em Agroquímica; Doutorado em Química	Formação Empreendora na Educação Profissional

Fonte: Elaborado conforme informações do Currículo Lattes dos docentes (2025).

No Quadro 18, também apresentam outros docentes que, além da licenciatura têm bacharelado, o que permite atrelar os saberes didático-pedagógicos aos saberes técnicos, a exemplo de P2796 (de Física/ITP), P1257 (de Letras Modernas/VCA), P2879 (Química/ITP), P2889 (Química/ITP) e P2393 (Química/JQE), esses possuem dupla formação na mesma área de formação e atuação. Já P1444 (Pedagogia/VCA) e P2128 (Dança/JQE), além de possuírem graduação na área de formação e atuação, possuem também o bacharelado em outras áreas. Vale ressaltar que muitos dos professores da UESB, lotados em seus departamentos atuam em diversos cursos da instituição (a mesma situação acontece com os bacharéis).

Notou-se ainda, que alguns dos professores têm cursos de especialização em metodologias do ensino, como P2820 (Física/ITP), P2279 (Matemática com Enfoque em Informática), P813 e P798 (ambos de Ciências Biológicas/VCA), além de possuírem licenciatura na área que atuam, contribuindo para o desenvolvimento de saberes didático-pedagógicos, proporcionando-lhes maior sustentação para a transposição didática, além de ser um forte indicador de potencialidade para atuar na docência. Todos eles, exceto P2279,

carregam em sua formação títulos de mestrado e doutorado. Além disso, P2279, P813 e P2820 possuem cursos de formação continuada (aperfeiçoamento) para a docência. Já outros docentes possuem especializações em suas áreas de atuação e cursos de aperfeiçoamento voltados para diversas áreas, porém com predominância para a área educacional.

Grande parte dos professores licenciados possui formação *stricto sensu,* exceto P2279. Outros possuem diversas especializações na área da educação, além de cursos de aperfeiçoamento. O único docente de licenciatura, dos que foram selecionados para análise, a possuir algum curso voltado para o ES refere-se a P1219 (de Letras Modernas/VCA), em Extensão Universitária em Didática no Ensino Superior (68 horas).

Diante da análise curricular percebeu-se que muitos docentes possuem uma extensa experiência em diferentes níveis e áreas de ensino, alguns atuam há mais de 10 anos, indicando um forte indício para a construção de saberes de experiências. Além disso, muitos participam ou participaram de monitoria e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), revelando que, além de ensinar, pesquisam e orientam a formação docente.

No que diz respeito aos currículos *lattes* dos professores de bacharelado, durante a análise do perfil formativo de dois docentes de cada curso (considerando a participação dos discentes no instrumento de pesquisa), com o intuito de verificar evidências formativas para a docência, notou-se uma heterogeneidade. O quadro docente é composto, em sua maioria, por bacharéis, mas há também aqueles que também têm licenciatura na mesma área em que atuam, configurando dupla formação, conforme apresentado no Quadro 19.

Cinco professores que possuem dupla formação (bacharelado e licenciatura), na mesma área de formação inicial e atuação se destacaram, sendo: 3 de Ciências Biológicas: P1491 (JQE), P2475 e P2502 (ITP), com mestrado e doutorado na área de formação. Além disso, P2475 tem cursos complementares para a docência (descritos no próximo parágrafo); 1 de Psicologia, ainda com mestrado e doutorado no curso de formação e atuação; e, 1 de Engenharia Florestal (P527 /VCA), no entanto sua licenciatura é em Ciências Agrícolas. Todavia, possui mestrado e doutorado em Engenharia Ambiental e cursos de aperfeiçoamento (*Vide* Quadro 19).

Quadro 19 - Formação dos professores dos cursos de bacharelado

Curso que atua	Campus	Número de Referência	Cursos de Graduação	Cursos de Especialização	Stricto Sensu e Pós-Doutorado	Formação Complementar em Docência
Administração	Vitória da Conquista	P 16	Bacharelado em Administração	Marketing Avançado	Mestrado em Economia; Doutorado em Administração.	Extensão Universitária em Formação de Instrutores
Administração	Vitória da Conquista	P 61	Bacharelado em Administração de Empresas	Especialização em Informática.	Mestrado em Administração; Doutorado em Planificação Territorial	Não Consta.
Agronomia	Vitória da Conquista	P 72	Bacharelado em Agronomia	Não Consta.	Mestrado em Fitotecnia; Doutorado em Agronomia; Pós-Doutorado em Agronomia	Não Consta.
Agronomia	Vitória da Conquista	P 80	Bacharelado em Engenharia Agronômica	Experimentação Agropecuária	Mestrado e Doutorado em Fitotecnia	Não Consta.
Ciência da Computação	Vitória da Conquista	P 212	Bacharelado em Ciência da Computação	Especialização em Informática	Mestrado em Ciências da Computação	Não Consta.
Ciência da Computação	Vitória da Conquista	P 184	Bacharelado em Ciência da Computação	Não consta	Mestrado e Doutorado em Computação; Pós-Doutorado em Computação	Não Consta.
Ciências Biológicas	Jequié	P 1491	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas	Não consta	Mestrado e Doutorado em Genética Evolutiva; Pós-Doutorado em Ciências Biológicas	Não consta.
Ciências Biológicas	Jequié	P 1483	Licenciatura em Ciências Biológicas	Genética e Biologia Molecular	Mestrado em Zoologia; Doutorado em Entomologia	Formação de Professores para Ensino Remoto.
Ciências Biológicas	Vitória da Conquista	P 253	Bacharelado em Ciências Biológicas	Não consta	Mestrado e Doutorado em Ecologia	Reconstrução das Práticas Docentes.
Ciências Biológicas	Vitória da Conquista	P 244	Bacharelado em Ciências Biológicas	Não consta	Mestrado e Doutorado em Botânica; Pós-Doutorado.	Não Consta.
Ciências Biológicas	Itapetinga	P 2475	Licenciatura Plena e Bacharelado em Ciências Biológicas	Não consta	Mestrado e Doutorado em Ecologia	Iniciação à Docência; Educação Inclusiva; Metodologia e Estatistica em Ciências Biológicas
Ciências Biológicas	Itapetinga	P 2502	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas	Não consta	Mestrado em Ecologia; Doutorado em Biologia Vegetal	Não Consta
Ciências Contábeis	Vitória da Conquista	P 288	Bacharelado em Ciências Contábeis	Especialização em Controladoria	Mestrado em Propriedade Intelectual e Transferência	Não Consta
Ciências Contábeis	Vitória da Conquista	P 308	Bacharelado em Ciências Contábeis	MBA em Auditoria Fisco-Contábil	Mestrado em Ciências Contábeis	Não Consta
Ciências Econômicas	Vitória da Conquista	P 355	Bacharelado em Ciências Econômicas	Gestão da Cadeia Produtiva do Café	Mestrado em Agronomia; Doutorado em Difusão do Conhecimento	Curso EAD online; Curso de Formação dos Docente da UESB em Tecnologias Digitais
Ciências Econômicas	Vitória da Conquista	P 386	Bacharelado em Economia	Não consta	Mestrado em Planejamento; Doutorado em Serviço Social	Não consta
Cinema e Audiovisual	Vitória da Conquista	P 407	Bacharelado em Comunicação Social - Radialismo	Animação e Modelagem 3D; Gestão Integrada de Comunicação;	Mestrado em Ensino	Não consta
Cinema e Audiovisual	Vitória da Conquista	P 398	Bacharelado em Arte e Midia	Gestão Cultural	Mestrado em Imagem e Som; Doutorado em Cinema	Não consta
Direito	Vitória da Conquista	P 432	Bacharelado em Direito	Direito Civil e Planejamento Educacional	Mestrado em Memória; Doutorado em Linguistica (em andamento).	Não Consta
Direito	Vitória da Conquista	P 435	Bacharelado em Direito	Direito Processual Civil	Mestrado em Educação e Doutorado em Educação (em andamento).	Curso de Formação dos Docente da UESB em Tecnologias Digitais
Engenharia Florestal	Vitória da Conquista	P 481	Bacharelado em Agronomia	Não consta	Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Engenharia Florestal	Não Consta
Engenharia Florestal	Vitória da Conquista	P 527	Bacharelado em Engenharia Florestal e Licenciatura em Ciências Agrícolas	Não consta.	Mestrado e Doutorado em Ciências Florestais; Pós-Doutorado	Aperfeiçoamento em Formação de Professores; Programa de Educação Tutorial
Fisioterapia	Jequié	P 1711	Bacharelado em Fisioterapia	Terapia Manual e Postural	Mestrado e Doutorado em Saúde Coletiva	Extensão Universitária: Introdução aos ambientes virtuais de aprendizagem; Curso de Bioestatistica.
Fisioterapia	Jequié	P 1728	Bacharelado em Fisioterapia	Saúde Pública Habilitação Sanitarista	Mestrado em Saúde Coletiva (andamento)	Programa de Educação Continuada do Portal Educação no Curso de Fisioterapia

Continua...

... Continuação.

Jornalismo	Vitória da Conquista	P 558	Bacharelado em Jornalismo	Especialização em Artes; em Comunicação: Novas Tecnologias e Hipermídia	Mestrado em Artes Visuais; Doutorado em Cultura; Pós-Doutorado	Capacitação Docente em EAD
Jornalismo	Vitória da Conquista	P 564	Bacharelado em Comunicação Social	Não consta	Mestrado em Comunicação; Doutorado em Educação; Pós-Doutorado	Não consta.
Medicina	Jequié	P 1848	Medicina	Residência em Ginecologia e Obstetrícia	Não consta	Não consta.
Medicina	Jequié	P 1808	Medicina	Residência em Ginecologia e Obstetrícia; Endoscopia Ginecológica	Mestrado em Enfermagem e Saúde	Educação Médica Continuada em Oncologia Mamária
Medicina	Vitória da Conquista	P 615	Medicina	Residência em Obstetrícia e Ginecologia; Especialização em Colposcopia e Colpoccitologia.	Mestrado em Ciências da Saúde	Não consta.
Medicina	Vitória da Conquista	P 673	Medicina	Residência em Clínica Médica e Geriatria	Não consta.	Não consta.
Odontologia	Jequié	P 1880	Odontologia	Residência em Cirurgia Bucomaxilofacial	Mestrado e Doutorado em Odontologia	Curso de Formação dos Docente da UESB em Tecnologias Digitais
Odontologia	Jequié	P 1934	Odontologia	Saúde Coletiva; Prótese Fixa.	Mestrado em Odontologia; Doutorado em Ciências Odontológicas	Não consta
Psicologia	Vitória da Conquista	P 709	Bacharelado e Licenciatura em Psicologia	Não consta	Mestrado e Doutorado em Psicologia	Não Consta.
Psicologia	Vitória da Conquista	P 693	Bacharelado em Psicologia	Gestão Estratégica na Área Social; Psicodrama e Psicoterapia; MBA em Psicologia das Organizações	Mestrado em Educação	Não Consta.
Sistemas de Informação	Jequié	P 2001	Bacharelado em Sistemas de Informação	Não consta	Mestrado em Sistemas e Computação	Uso de dispositivos móveis em ambientes virtuais no ensino.
Sistemas de Informação	Jequié	P 2011	Bacharelado em Sistemas de Informação	Não consta	Mestrado em Ciência da Computação (andamento)	Não consta

Fonte: Elaborado conforme informações do Currículo Lattes dos docentes (2025).

Alguns docentes possuem especializações em sua área de formação, e outros possuem cursos de formação continuada que envolvem a docência, como: Extensão Universitária em Formação de Instrutores (40 horas) (P16 – do curso de Administração/VCA); Reconstrução das Práticas Docentes (100 horas) (P253 - Ciências Biológicas/VCA); Iniciação à Docência (45 horas); Educação Inclusiva (30 horas); Metodologia e Estatística em Ciências Biológicas (45 horas) (P2475 - Ciências Biológicas/ITP); Curso EaD *on-line*; Curso de Formação dos Docentes da UESB em Tecnologias Digitais (80 horas) (P355 - Ciências Econômicas/VCA), sendo que este último, os docentes P1880 (Odontologia/JQE) e P435 (Direito/VCA) também possuem; P527 (Engenharia Florestal/VCA) possui aperfeiçoamento em Formação de Professores, com carga horária sólida, de 180 horas, além de Programa de Educação Tutorial.

Outros cursos de formação continuada correspondentes à docência são: Programa de Educação Continuada do Portal Educação no Curso de Fisioterapia (80 horas) (P1728 – Fisioterapia/JQE); Capacitação Docente em EaD (60 horas) (P558 – Jornalismo/VCA); em Educação Médica Continuada em Oncologia Mamária (27 horas) (P1808 - Medicina/JQE); e,

Formação de Professores para Ensino Remoto (P1483 – Ciências Biológicas/JQE). Neste último, consta em seu *lattes*, no que diz respeito à formação inicial, apenas licenciatura na área de formação e atuação.

Notou-se que muitos bacharéis tendem a suprir a lacuna de formação pedagógica inicial por meio da formação continuada, por meio de cursos de pós-graduação e complementares. Grande parte tem mestrado e doutorado, sendo que muitos deles estão voltados para sua área de atuação. Apenas dois docentes do curso de Medicina, P1848(VCA) e P673 (JQE), não possuem *stricto sensu* nem cursos de formação para a docência, apenas residência médica.

Observou-se ainda, com base nos *lattes*, que alguns professores participaram como discentes do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), que envolve atividades práticas, de regência de classe, mitigando a falta de preparo pedagógico, a saber: P1491 (Ciências Biológicas/JQE) e P184 (Ciências da Computação/VCA). Além disso, os docentes do curso de Ciências Biológicas P244 e P253 (ambos /VCA) e P2502, registraram estágio de docência. Essa formação torna-se um critério relevante para a atuação docente, bem como para o desenvolvimento de saberes didático-pedagógicos e experienciais.

Notou-se também, que poucos docentes oriundos dos cursos de bacharelado que possuem formação *stricto sensu* apresentam formação continuada para a educação e/ou ensino, o que indica um indício de profissionalização da docência superior.

Percebeu-se ainda, que a lacuna formativa para a docência persiste. Além disso, nenhum dos professores possui sequer algum curso de formação continuada para docência universitária. Alguns indícios formativos desses professores evidenciaram a busca por saberes didático-pedagógicos, o que atenua a lacuna pedagógica inerente aos cursos de bacharelado, que porventura possa contribuir para a qualidade da MD.

Sendo assim, diante da hipótese que sustenta essa pesquisa, persiste uma lacuna desde a graduação, podendo ser constatada pela totalidade das falas e pelos documentos analisados evidenciando que o objetivo dos cursos de bacharelado está diretamente relacionado à formação do profissional liberal, privilegia o conhecimento técnico e científico. Subentende-se que não há uma preocupação da legislação brasileira, em consonância com as IES, no que consiste em uma preparação específica para o exercício da docência, pois nesses cursos, como os próprios discentes reconhecem "*não tem disciplinas de docência na graduação*" (D92). Além disso, *"os professores apenas bacharéis não são ensinados a dar aula"* (D43, *sic*).

Essa carência não é apenas percebida teoricamente, sendo notada pelos discentes como um fator que impede o bacharel de mediar o conhecimento de uma forma mais didática. O discente D14, menciona esse dilema, quando cita a "*Falta a matéria de didática no componente*

curricular" (D14), sendo parcialmente corroborada diante da análise das estruturas curriculares, tendo em vista que no curso de Fisioterapia, há a disciplina de Didática das Ciências da Saúde, ainda que seja optativa. Os discentes que são 'privilegiados' ao cursar tal componente curricular tendem a desenvolver saberes didáticos. A mesma situação acontece no curso de Psicologia, para quem opta pela formação complementar em licenciatura robustece-se de saberes didáticos, curriculares e pedagógicos.

Destarte, a carência de formação pedagógica nos cursos de bacharelado da UESB torna-se evidente na graduação e não é suprida na pós-graduação, culminando em limitações didáticas, que afetam diretamente a compreensão dos discentes da UESB. Além disso, disciplinas didático-pedagógicas (algo que foi observado nas estruturas curriculares desses cursos), nem sequer aparecem como optativas. Desse modo, torna-se imperativo o despertar de um interesse formativo que transcenda a área técnica.

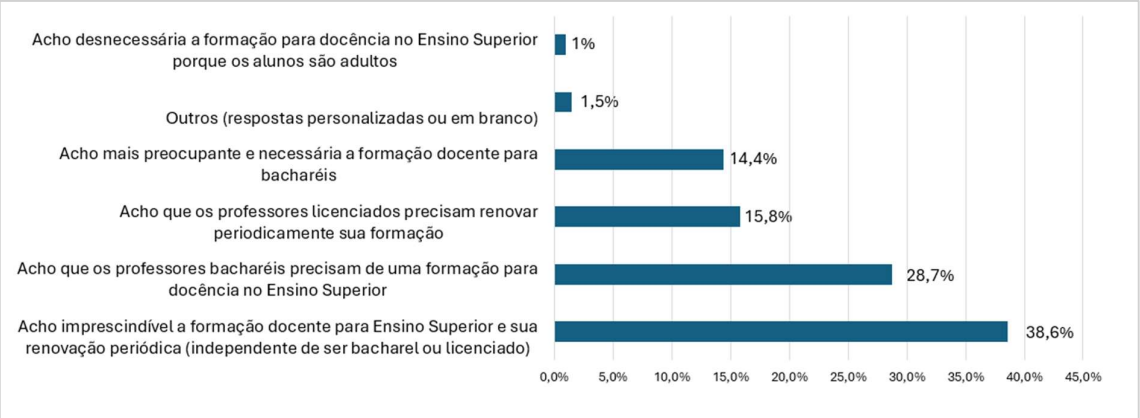
O posicionamento dos discentes revela, de certa maneira, a necessidade de as IES revisarem e analisarem as estruturas curriculares de seus cursos, com o oferecimento de disciplinas didático-pedagógicas (ainda que como optativas), a fim de contemplar a formação daqueles que queiram seguir o ofício da docência.

Mediante um mapeamento feito por Mineiro (2025) em relação ao oferecimento da disciplina de Didática (geral e específica) nos cursos da UESB, evidenciaram-se suas estruturas curriculares fragmentadas e com baixa centralidade, além de grande predomínio teórico, algumas com enfoque híbrido (teoria e prática) e nenhuma exclusivamente prática. A autora expõe um ponto relevante sobre a nomenclatura, tendo em vista que nos novos currículos dos cursos de licenciatura, a disciplina aparece como 'Didática Geral', enquanto nos cursos mais antigos, ainda aparece como 'Didática' (forte tendência a ser extinta com esse termo); outras (disciplinas de didática) são de caráter específico. Desse modo, diante da dicotomia presente entre a Didática - Geral e a Específica, a autora sustenta a importância da indissociabilidade entre ambas, para que possam fortalecer a formação docente.

Quando os discentes foram questionados sobre a atuação e formação de seus professores (licenciados e bacharéis), esses enfatizaram de forma relevante que é imprescindível (a grande maioria defende) a formação docente para o Ensino Superior e sua renovação periódica (atualização pedagógica), independente do professor ser bacharel ou licenciado (38,6%), refletindo o reconhecimento de urgências no processo de formação. *Vide* Gráfico 3. Esse percentual confirma a necessidade de preparo didático e de atualização pedagógica, considerando que o profissional docente deve manter-se atualizado constantemente,

necessitando de formação complementar para atuar no Ensino Superior, o que corrobora as críticas de Oliveira e Silva (2012) sobre a lacuna pedagógica.

Gráfico 3 - Atuação e formação dos professores



Fonte: Elaboração própria conforme dados da pesquisa (2025)

Conforme o ponto de vista dos discentes, os professores bacharéis precisam de uma formação para a docência no ES (28,7%), considerando também que a formação docente é mais preocupante e necessária para os bacharéis que lecionam no ES (14,4%), além de que os professores licenciados precisam renovar (atualização) periodicamente sua formação pedagógica (15,8%). No entanto, alguns discentes (1%) acham que a formação é desnecessária para a docência no ES (pois os alunos são adultos), uma perspectiva que se contrapõe à visão majoritária. Tal opinião supõe que a maturidade dos discentes universitários dispensaria a necessidade de o professor construir saberes, além de tornar a didática dispensável.

Já aqueles discentes que mencionaram 'outros' (1,5%) apresentam distintas perspectivas, a saber: um deles pondera que tanto o professor bacharel quanto o licenciado têm as mesmas condições para o exercício da docência, a saber: *"Creio que ambos tenham a mesma 'capacidade' para ensinar"* (D34, *grifo nosso*). Em contrapartida, há quem argumente outros pontos, conforme relato do discente D25, que reforça um argumento para que o docente direcione seu foco para o ensino e a aprendizagem, ao dizer: *"acham bom prestarem mais atenção no aluno observar se realmente estão aprendendo com aquela metodologia, suas dificuldades ou o tempo de aprendizagem de cada um"* (D25).

Ainda, o discente D48 robustece a necessidade de dar ênfase na didática e nas estratégias pedagógicas, reconhecendo a importância da complexidade pedagógica dos docentes do ES, em particular: *"[...] para o professor bacharel ou licenciado, a didática e o foco em estratégias pedagógicas são essenciais para qualquer professor, independentemente de sua formação. Isso*

*torna o ensino mais eficiente e acessível para todos os discentes" (D48). J*á outro, traz uma reflexão pessoal, sem apresentar um juízo de valor da formação, ao proferir: *"Embora tenha maior consideração pela docência, porém não pretendo ser professora" (D94); e, por fim: um dos discentes declara que "Nunca prestei atenção nisso. Não sei muito bem diferenciá-los" (D15),* configurando um desconhecimento ou indefinição.

A maioria das respostas classificadas como 'outros' reitera a relevância da formação docente, centralizando a atenção para a didática, a metodologia, a aprendizagem e as estratégias pedagógicas. Entretanto, outra evidencia a ausência de rigor teórico para ensinar sobre as diferenças entre licenciados e bacharéis, enquanto outra resposta apesar de demonstrar consideração à docência, não se enquadra na questão proposta no questionário, pois trata de uma particularidade pessoal.

O Gráfico 3 apresenta uma representação da compreensão dos discentes sobre a atuação e a formação para a docência no ES. Há um foco crítico para o docente bacharel, evidenciando um déficit formativo para a docência nesse profissional. Assim, a carência de formação pedagógica implica diretamente na qualidade da MD (essa relevância é de certo modo atribuída à hipótese dessa pesquisa), podendo comprometer até mesmo a CIP. Ademais, a ausência de base pedagógica tende a privilegiar a mobilização de saberes técnicos e específicos de sua área, enquanto os saberes didático-pedagógicos são subestimados.

Soares e Valle (2019, p. 47) asseguram que "o trabalho docente torna-se multidimensional, uma vez que os saberes dos professores tornam-se plurais". Logo, essa pluralidade é o que sustenta a atuação docente.

As compreensões dos discentes evidenciaram a necessidade de formação continuada e atualização constante dos professores atuantes na docência universitária, abrangendo tanto bacharéis quanto licenciados. Essa atualização deve voltar-se ao fortalecimento da base de formação pedagógica, ao aprimoramento das metodologias de ensino e aos processos avaliativos, como preconizam Pimenta e Anastasiou (2010), Masetto (2012), Cunha (2010), e Zabalza (2004). Dessa forma, a formação continuada consolida-se como um espaço para a construção e mobilização de saberes docentes (Tardif, 2014), o desenvolvimento profissional (Ferreira, 2023a; Masetto, 2012) e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica (Libâneo, 1994, Freire, 1996).

Ademais, quanto ao desprovimento didático dos docentes bacharéis podem ter esse fator atribuído diretamente à sua formação inicial, uma vez que esta não é direcionada para a docência (Oliveira; Silva, 2012; Meira; Meira, 2021; Pimenta; Anastasiou, 2010). Logo, subentende-se que exercem a docência sem a devida preparação didático-pedagógica.

Para superar o déficit formativo dos bacharéis torna-se essencial o docente investir em seu DPD, para que possa conhecer os processos e estratégias que facilitam a reflexão sobre sua prática (García, 1999). A formação contínua na área didático-pedagógica apresenta-se como um caminho viável para suprir tais deficiências.

Exemplificando essa necessidade, as sugestões dos discentes imperam para que a docência seja ensinada, advertindo para a falta de preparo didático desses profissionais como sendo decorrente da estrutura curricular dos cursos de bacharelado, que procura priorizar o saber específico e ausenta-se dos saberes para ensinar, pois como os *"professores bacharéis não cursam matérias de educação, assim, infelizmente, alguns não conseguem desenvolver uma boa didática"* (D38). *"[...] Um dos pontos fundamentais que são necessários pra formação do bacharel, é a possibilidade (na graduação ainda) do aprendizado para docência [...]. Pra concluir: não há na graduação [...] nenhuma disciplina que "ensine a ensinar" [...]"* (D100, *sic*, grifo no original, discente do curso de bacharelado).

Os dados reforçam a importância de disciplinas de Didática ou Docência no Ensino Superior, as quais, se implementadas nos cursos de graduação, poderiam sanar essa carência.

5.2.2 Identidade Profissional

A *Identidade Profissional* constitui uma das subcategorias da FD e busca abordar o sentido social da profissão, na construção do profissional docente e como este se posiciona em seu papel de professor, considerando como um processo complexo e dinâmico que se articula com o DPD (Ferreira, 2023a).

A CIP está alicerçada nas vivências familiares, em professores que serviram de referência ou inspiração para a prática atual; na socialização profissional a partir de trocas com colegas e dos próprios discentes (*feedback*) conforme apontam Soares e Cunha (2010); e, necessariamente, pela formação inicial e seu desenvolvimento profissional (Ferreira, 2023a). Nóvoa (2007) define essa identidade como sendo um lugar de lutas e conflitos, ela não é estática, mas sim marcada por tensões e ressignificações constantes, na busca da complexidade do ser e estar na profissão docente.

Nesse sentido, para o bacharel, a construção dessa identidade – ser/estar professor torna-se algo ainda mais complexo e circunstancial. Ainda que esse profissional atue no ES e seja dotado de um título de mestre ou doutor, sua identidade primária está enraizada em uma área de formação específica.

Sendo assim, o 'estar' na profissão docente universitária demanda a mobilização de saberes didático-pedagógicos (Pimenta; Anastasiou, 2010; Pimenta, 2012) e experienciais

(Tardif, 2014; Gauthier *et al*., 2013), que são construídos e necessitam despertar para a docência, como afirmam Pimenta e Anastasiou (2010). Enquanto o 'ser' direciona para a construção de uma identidade própria do docente, transcende o conhecimento técnico/específico, vai além de saber o conteúdo, precisa ensinar e saber ensinar (mediar). Daí a importância da formação didático-pedagógica e da reflexão sobre suas práticas de ensino, para que o docente supere esse processo de transição do 'estar' (exerce a função) para o 'ser' (identidade profissional).

Oliveira e Silva (2012) reiteram que para os licenciados (privilegiados com a formação para dar aulas), sua identidade não está 'pronta' ou 'acabada', ela se constrói constantemente. Também, faz-se necessário pensar sua prática, mobilizar saberes e assumir uma postura crítico-reflexiva, ciclo de ação-reflexão-ação (Pimenta; Almeida, 2011; Pimenta; Anastasiou, 2010; Almeida, 2012; Zabalza, 2004).

Na atual conjuntura do ES, faz-se necessário que o docente tenha um olhar atento e clínico para perceber e refletir sobre as questões didático-pedagógicas. Essa observação pode estar enraizada nos objetivos e currículos de formação que os cursos oferecem.

Os discentes elucidaram a falta de identidade docente de seus professores em sala de aula (especialmente, os bacharéis), ao perceberem que geralmente, alguns desses profissionais *"encaram a docência como uma espécie de renda extra, e não como o ofício principal, ou seja: são advogados, juízes, etc. que TAMBÉM são professores, por isso percebo muito descaso com o ensino"* (D48, grifo no original).

Isso reflete na dualidade de identidades e no quanto esses profissionais veem a docência como atividade secundária, ilustrando a tensão/conflito que existe entre sua identidade profissional de origem e o exercício do magistério. Além disso, a docência pode estar relacionada a uma 'renda extra' ou ao 'fazendo bico'. Logo, é possível inferir uma precarização do ensino, ministrar aula serve como complemento financeiro, tendendo a repetir as mesmas aulas, conteúdos e avaliações, com descaso (Mineiro, 2021), ou seja, desconhecem a essência do magistério.

Desse modo, esses profissionais, "*muitas vezes "se aventura" na docência [...]* (D48, sic)*,* porque fazem dela um apêndice da carreira principal, sem contar que *"muitos não compreendem verdadeiramente o significado da palavra "professor" e não levam a sério como deveriam"* (D48, *sic, grifo no original),* refletindo a falta de cuidado para com a profissão, seriedade e rigor (Freire, 1996; Masetto, 1998), e na intencionalidade (Libâneo, 1994, 2015; Mineiro, 2021; Franco, 2013). Destarte, tornar-se professor não é algo que acontece da noite para o dia conforme apontam Pimenta e Anastasiou (2010), evidenciando um desafio estrutural

no ES. Essa realidade impõe reflexões sobre a base identitária desses docentes, a qual demanda uma compreensão contínua sobre o significado social e ético do magistério.

Assim, enquanto a construção da identidade do licenciado se direciona para o ensino e o exercício do magistério, considera-se que "*um licenciado é preparado, desde o início, para ser PROFESSOR*" (D48). Já a formação do bacharel visa à sua preparação como profissional liberal, pois a CIP (bacharel) está voltada para atender às demandas do 'mercado de trabalho'.

Também, é importante frisar que muitos profissionais liberais, que se destacam no 'mercado de trabalho', são recrutados para atuar na docência universitária, como apontado por Volpato (2010). Contudo, o referido autor, apresenta uma ressalva crítica: ao receber uma ementa pronta e limitar-se à preparação de aulas pautadas apenas no conteúdo técnico, o docente é levado a se tornar um "'dador de aulas', um transmissor de informações e não um professor universitário com capacidade de crítica e reflexão" (Volpato, 2010, p. 52, *grifo no original*). Isso revela que professores que não tiveram formação pedagógica tendem a ser mais mecanicistas, práticos e pragmáticos, em vez de serem mais reflexivos e críticos.

Sob essa ótica, o discente não deve ser visto como um receptor passivo, que memoriza e reproduz o que lhe foi ensinado, o que vai contra uma educação emancipatória (Freire, 1996). Inclusive, isso mostra que o professor não deve ser um reprodutor de conhecimentos voltado para atender às perspectivas neoliberais, o que é tendência quando se tem uma formação para a docência deficitária ou inexistente.

Ademais, um docente cuja formação se limita à mera reprodução das práticas de seus antigos professores não consolida sua autêntica identidade profissional. Soares e Valle (2019, p. 70) ressaltam que "a profissão docente está em constante movimento e é em seu trabalho que esses profissionais constroem suas identidades e repensam suas ações."

Na licenciatura, a CIP não ocorre de forma isolada, mas estabelece um elo entre teoria e prática. A didática e os saberes pedagógicos integram componentes curriculares obrigatórios da formação, com disciplinas específicas didático-pedagógicas no intuito de superar a dicotomia entre "o que pensar" e "como ensinar" (Almeida, 2012) permitindo que o sujeito (futuro professor) compreenda a complexidade do processo educativo, como também a mobilização de saberes necessários para a mediação (Tardif, 2014).

Em relação aos docentes licenciados, diante do que os discentes apontaram pode-se deduzir que a identidade desses professores está atrelada a um envolvimento emocional e ético, o que condiz com a dimensão pessoal vinculada à sua formação, como dialogam Almeida (2012), Pimenta e Almeida (2011) e Zabalza (2004). Além disso, os discentes prezam por mais cuidado, comprometimento e zelo pela prática pedagógica, conforme demonstram nas falas

seguintes: *"[...] tem mais comprometimento [...]"* (D62), "[...] *são mais preocupados com o âmbito pedagógico* [...]". (D42), "*[...] têm um maior zelo com a prática docente [...]"* (D41). Ademais, os "*Professores licenciados tem uma melhor didática, compaixão e paixão pela materia que decidiram ensinar"* (D22, *sic*), sugerindo a importância do ensino como seu ofício principal, com responsabilidade social, preocupando-se em mediar o conhecimento para que seja acessível aos estudantes.

Destarte, depreende-se que a CIP do docente licenciado está intrinsecamente atrelada à didática, que não se resume ao 'saber ensinar', mas desdobra-se em questionamentos de 'como ensinar', 'para quê' e 'por quê' como defende Franco (2013). Desse modo, esta decorre de um comprometimento pedagógico e requer saberes que transcendem o domínio do conteúdo, conforme ressalta Pimenta (2012), diferente da ótica 'técnica' dos bacharéis.

5.3 Práxis Docente Relacional (PDR)

A categoria emergente *Práxis Docente Relacional (PDR)* decorre da dimensão pessoal, afetiva, ética e relacional da docência, que transcende a mera técnica didática. Manifesta-se nas esferas pessoal e organizacional do trabalho do docente, diante de sua postura e interação com os discentes. A PDR surgiu, então, durante a fase de análise da produção de dados, consolidando-se como uma categoria *a posteriori*, no intuito de associar compreensões que vão além da mediação didática e da formação docente.

Deste modo, trata-se de uma categoria que surge a partir das manifestações dos discentes mediante a postura, o convívio, o tratamento e a conduta da relação professor-aluno, tendo em vista, que a docência não se limita apenas a dominar o conteúdo e mediar o conhecimento.

Para essa categoria (PDR), fez-se necessário desdobrá-la em três subcategorias, assim nomeadas: Postura Docente; Interação e Humanização; e Teoria e Prática. Estas, por sua vez, foram analisadas e detalhadas a seguir.

5.3.1 Postura Docente

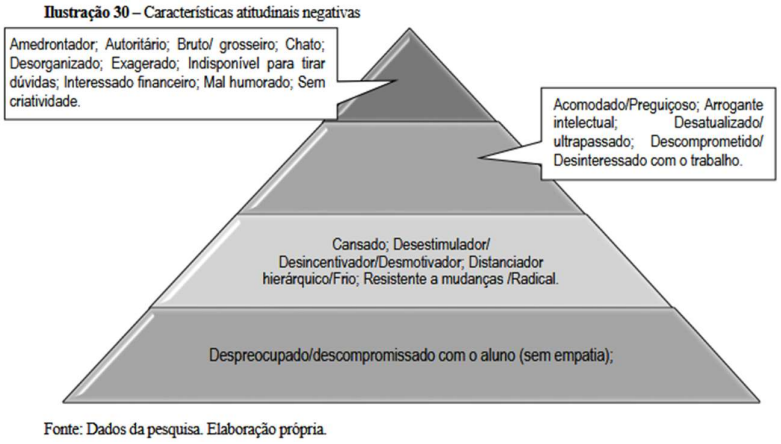
Essa subcategoria condiz com a conduta do professor, a dimensão comportamental e relacional da docência incorporada na PDR. Evidencia como o docente se posiciona perante os discentes e as demandas do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, os discentes da UESB têm se atentado à maneira como seus professores conduzem a turma, a aula e a relação que mantêm com os próprios alunos, reconhecendo que alguns (docentes) são rígidos, ríspidos, impositivos e inflexíveis. Tais características da mediação favorecem a compreensão dos discentes em relação aos docentes bacharéis, conforme

apontam os estudantes ao afirmarem que “alguns são muito impositivos” (D1); outros descrevem esses professores como *“[...] rígidos, ríspidos e, em alguns casos, irresponsável quanto a relação professor-aluno”* (D22, *sic*), configurando uma conduta social deficiente, arrogante e autoritária que, possivelmente, se correlaciona com a falta de preparo didático-pedagógico.

Essas fragilidades na postura do professor bacharel encontram ressonância na tese de Mineiro (2021). A autora se propôs a investigar o grupo de docentes bacharéis oriundos da área contábil. A Figura 9 aponta as características enfatizadas pelos discentes em sua pesquisa.

Figura 9 - Características negativas atitudinais



Fonte: Mineiro (2021, p. 292).

As características dos docentes bacharéis, evidenciadas na tese de Mineiro (2021), apontam para uma conduta deficiente e autoritária. Concentram-se numa dimensão relacional, que está incorporada na práxis docente rácio-sensível, como afirma a autora.

Os discentes também mencionaram que alguns de seus professores bacharéis não demonstram *“paciência ao receber uma dúvida que a primeiro momento o professor julgue como muito básica ou "besta"”* (D20, sic, grifo no original). Tratam os alunos *“como pessoas incapazes”*(D9), sendo que *“[...] um dos receios dos alunos é ser feito de chacota por conta de uma dúvida, ou não ser levado em consideração, então é melhor ficar quieto do que se expor ao "ridículo"* (D20), ainda acabam por forçar a *“[...] aprendizagem passar a ser por pressão*” (D92). Percebe-se que esses profissionais manifestam uma conduta nada acolhedora, pois demonstram ser impacientes, arrogantes, hostis, insensíveis, autoritários e intimidadores, assumindo uma postura antipedagógica.

Há de se considerar que, nesse cenário, o compromisso ético é negligenciado, o que se opõe à práxis docente. Isso implica a superficialidade do saber, contrária ao que Ausubel (2009) e Mineiro (2021) defendem, enreda no bem-estar emocional do aluno, erradicando a estesia (d'Ávila, 2022) e prejudicando também o desenvolvimento cognitivo e o intelecto do aprendiz (Vygotsky, 2007), anulando a curiosidade epistemológica e a inquietação pela busca do conhecimento mediante o medo ou punição, como argumenta Freire (1996), fazendo com que o desejo de aprender dê lugar à aversão ao erro, reforçando a ideia de que esses profissionais assumam uma postura inóspita.

O discente D92 retratou um ponto interessante relacionado ao comportamento, uma vez que seus (bacharéis) "*[...] professores são apenas o reflexo dos professores que teve (já ouvi isso de um professor) se ele é rude é por que seus professores foram rude e ele se tornou "doutor" assim*" (D92, *sic*). Essa observação do referido professor indica que, além de rude, esse se mostrou prepotente, autoritário, hostil, engessado e doutrinário.

Nota-se ainda, na fala (D92), a reprodução de práticas vivenciadas (e, até mesmo, viciosas e negativas). Impera pelo 'se funcionou comigo vai funcionar com ele', um reflexo dos professores que teve quando era aluno (Soares; Cunha, 2010; Cunha, 2006). Cunha (2006) reitera que as atividades de ensino na graduação assumem uma forma naturalizada de exercício, entendida como: naturalização da docência, "refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores (Cunha, 2006, p. 258).

Nesse contexto, Pimenta e Anastasiou (2010) discorrem que o sentido de ensinar relacionado a 'transmitir' emerge de gerações, valores, costumes, práticas e modos de pensar, configurando o modelo de "professor artesão" ou "tradicional". Este modelo justifica que a formação docente se dá na prática, no 'aprender fazendo', garantindo a manutenção do *habitus* consagrado.

Já em relação à postura dos professores licenciados, os discentes consideram que esses têm mais abertura, associada a um discernimento pedagógico, ao diálogo e à organização, pois *"[...] tem uma habilidade de controle de sala [...]"* (D100), bem como (esses professores) *"[...] tem mais tato e facilidade com as turmas"* (D43) convalidando a importância da mobilização de saberes didático-pedagógicos (Pimenta, 2012; d'Ávila , 2013a).

Ademais, como citam os discentes D16 e D22, "[...] *os licenciados a partir do primeiro semestre já tem contato com disciplinas que trabalha na conduta de ser professor [...]"* (D16, *sic*), no *"[...] manejo com a disciplina*" (D22), reforçando a conduta aprendida por esses

professores, legitimando a importância da mobilização de saberes didático-pedagógicos desde a formação inicial, como advogam Pimenta (2012) e d'Ávila (2013a).

Por conseguinte, para melhorar a postura do docente bacharel, os discentes reverberam por uma práxis menos engessada e afirmam que esses profissionais precisam desenvolver "flexibilidade" (D40) diante de sua conduta, além de serem "menos rígidos (D8), dando abertura ao diálogo.

Independentemente de o professor ser licenciado ou bacharel, a pesquisa infere que uma postura autoritária tende a inibir a participação do discente, causando medo de errar e de se expor em público, além de comprometer o desenvolvimento do aprendente. Enquanto isso, aquele que assume uma postura ética/pedagógica possibilita o diálogo e a participação ativa, assegurando uma mediação respeitosa baseada na mobilização de saberes.

5.3.2 Interação e Humanização

A subcategoria *Interação e Humanização* contempla as dimensões sensíveis e empáticas do fazer docente, elementos que fundamentam o reconhecimento do aluno como sujeito ativo e participativo.

Nessa perspectiva, a práxis pedagógica vai além da mediação de conteúdos, pois também se manifesta no compromisso ético, assim como a práxis docente carece de saberes didático-pedagógico-sensíveis (Mineiro, 2021), de modo que o docente propicie ao discente uma relação dialógica, de cooperação, reciprocidade e interação como reiteram Mizukami (2001), Freire (1996) e Libâneo (2015). Dessa forma, é preciso que o discente seja reconhecido como um ser integral, em que emoção e razão sejam indissociáveis, o que converge para uma dimensão sensível como aponta d'Ávila (2022), de modo que o professor olhe para o aluno com decência e pureza (Freire, 1996), bem como para uma dimensão afetiva que, segundo Volpato (2010, p. 111), "é fortemente demarcada como fator principal de aprendizagem".

Nesse sentido, diante das compreensões dos discentes, em sua maioria, estes elogiaram os professores licenciados, pois esses são vistos como mais empáticos, sensíveis e acolhedores, uma vez que conseguem *"[...] desenvolver uma aula tranquila e as vezes até divertida"* (D7, *sic*), configurando uma forma de promover abertura à interação, oportunizando um ambiente participativo, que se contrapõe a um aprendizado coercitivo. Ainda, ao relatarem: *"Eu me sinto mais acolhida[...]"* (D57), *"eu vejo que estão pensando em mim quando vão ensinar"* (D78), direcionam para um aspecto positivo na relação aluno-professor-aluno – a humanização – que privilegia o lado emocional, afetivo e relacional, e envolve cuidado e empatia.

A sensação de acolhimento (D57) e o pensar no aluno ao ensinar (D78) dizem muito sobre o fazer docente, centrado para e pelo aluno. Mineiro (2021, p. 30) ressalta que ele "é o foco central de todas as ações da mediação didática docente". Pimenta e Anastasiou (2010) reforçam que o ensino precisa ser estruturado de modo que favoreça a aprendizagem e a formação do indivíduo. Logo, toda ação docente, desde o planejamento até a avaliação deve ser pensada no aluno e exige cuidado, respeito e responsabilidade.

Os discentes mencionaram também, que esses docentes (licenciados) são *"mais dispostos a ouvir os alunos e suas demandas"* (D74), e demonstram abertura ao estudante de "*[...] não pensar que ele já sabe de tudo"* (D9), valorizando a escuta, configurando um círculo de cooperação e reciprocidade.

O posicionamento dos discentes demonstra o quanto o acolhimento contribui para o processo de aprendizagem, mobiliza os saberes pedagógicos (d'Ávila, 2013a; Ceni *et al.*, 2022; Pimenta; Anastasiou, 2010; Pimenta, 2012) e a estima pelo saber sensível (d'Ávila, 2022) de modo que o saber ensinar seja indissociável do saber escutar e do saber acolher, como reconhece Freire (1996). Isso também vai ao encontro do pensamento de d'Ávila (2022), ao declarar que por meio do acolhimento a 'anestesia' (inércia) se converte em 'estesia' (o encantamento, a abertura sensorial).

Além disso, como menciona Luckesi (2013) faz-se necessário que o docente além de possibilitar condições para a aprendizagem (MD), proporcione aos discentes segurança para expor suas opiniões sem julgamentos, sem desqualificá-los. De tal maneira, que as ações do professor (MDo) sejam dotadas de empatia, confiança e afetividade como discute Mineiro (2021), promovendo a inclusão social e a emancipação (Pimenta, 2012), assegurando ao aluno que ele seja parte desse processo como um sujeito ativo.

Ademais, é possível inferir que a atuação dos docentes licenciados esteja atrelada a uma dimensão que pode ser aqui chamada de sensível-relacional, enquanto o lado sensível é amparado pelo sentir, pensar e agir, emoção-razão (d'Ávila, 2021), o lado relacional é pautado na alteridade, no interagir, no acolhimento, na empatia, no diálogo e na ética (Rios, 2010), além de se respaldar na amorosidade da qual Freire (1996) defende.

Quanto às compreensões dos discentes referentes alguns de seus professores bacharéis, foi possível notar quão marcante é a carência na interação e na humanização, algo que pode ser atribuído à sua formação, em que não foram privilegiados com "[...] *metodologias humanizadas de ensino, com foco mais pessoal e subjetivo [...]"* (D13). Essa crítica aponta para a ausência da abordagem humanista caracterizada em Mizukami (2001), que estabelece a centralidade no

aluno, valorizando a experiência pessoal e subjetiva e as relações interpessoais, uma vez que a formação docente não se beneficia desta perspectiva.

Os relatos dos discentes implicam, também, que alguns de seus professores bacharéis são "*[...]sem empatia, não enxergam o aluno para além da universidade"* (D105), menosprezando a MDo defendida por Mineiro (2021) como uma ação empática, afetiva e solidária. Tais docentes subestimam o contexto de vida do aluno e sua experiência pessoal, limitando seu aprendizado. Ainda, *"[...] não tem senso[...]*" (D51), não procuram *"tentar entender o aluno"* (D1), *"mais o lado do aluno"* (D73). Nota-se então, uma falta de sensibilidade diante do comportamento dos docentes bacharéis que agem dessa maneira, sem cordialidade, empatia, profissionalismo ou respeito, demonstrando também que há uma lacuna na dimensão humana perante a mediação pedagógica, consoante ao que d'Ávila (2021) chama de didática sensível. Esta é subestimada no âmbito acadêmico em detrimento de um saber racional e técnico, prevalecido em face de uma didática sem empatia. Logo, é preciso haver equilíbrio entre a razão e a sensibilidade (d'Ávila, 2022) no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Freire (1996, p.18), "[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador". Faz-se necessária uma práxis docente humanizadora na docência universitária, o fato de 'lidar' com o 'adulto universitário' não justifica qualquer negligência perante sua dimensão afetiva e social. Os discentes precisam ser "percebidos em suas especificidades epistêmicas" (Franco, 2022, p.17). É preciso que o aluno seja visto como um sujeito ativo, histórico e interpretativo, em sua totalidade.

Na perspectiva dos discentes, essa lacuna na dimensão comportamental e relacional da docência está correlacionada aos aspectos sensíveis. A superação desse quadro demanda que os docentes bacharéis passem a "compreender melhor os alunos" (D1), "ouvir mais" (D9), prezar pela "humanização na forma de ensinar" (D76), e por "um ensino mais humanizado" (D13). Logo, infere-se a necessidade de o professor bacharel integrar os saberes específicos à sensibilidade pedagógica, fazendo da sala de aula um espaço de diálogo e alteridade.

5.3.3 Teoria e Prática

E, por fim, a subcategoria *Teoria e Prática* aflora do posicionamento discente diante de sua observação sobre a forma como professores de diferentes formações (bacharelado e licenciatura) equilibram e articulam o conhecimento específico (teoria) com a experiência profissional (prática).

No âmbito universitário, a prática docente no ES configura-se como um dilema recorrente, tendo em vista que, na formação de bacharel o foco está na vivência do exercício da profissão liberal, enquanto a licenciatura está voltada para a docência.

Em vista disso, a partir do levantamento realizado com os discentes, notou-se que muitos de seus professores bacharéis que atuam ou atuaram no mundo extramuros da universidade são mais propensos a ter uma didática direcionada ao 'ser profissional' (liberal), pois trazem consigo "*exemplos da realidade de forma mais crítica"* (D57). Nesse sentido, na fala do discente D57, subentende-se que é preciso haver uma correlação ao ensinar que seja não apenas descritiva, mas também crítica, refletindo a realidade. Ainda, a forma como esses profissionais conduzem a docência, visto que sua mediação não é condicionada apenas aos conceitos (teoria), se estende à prática (aplicação, técnica), validando o pensamento de Almeida (2012).

No entanto, no caso dos licenciados, ainda que tenham base pedagógica, uma parcela dos discentes sinalizou alguns pontos que merecem destaque, como: "*Os professores licenciados, geralmente, não possuem a vivência do exercício da profissão e isso é fundamental para a nossa formação"* (D35). Tal posicionamento sugere que, ao exercerem a docência (nas licenciaturas), esses profissionais apresentam uma visão 'romantizada' do ensino por não terem vivenciado os desafios cotidianos da sala de aula, evidenciando uma dicotomia entre o discurso teórico e a realidade. Soares e Valle (2019), ao discorrerem sobre a formação nas licenciaturas, mencionam a necessidade de contemplar a diversidade de contextos educativos para que o trabalho docente seja pautado na mobilização de saberes.

Ainda, a *"vivência na área de trabalho atuante"* (D43) e *"entender como funciona o "mercado" para fazer links com o mundo fora da faculdade"* (D47) – no caso de atuação nos cursos de bacharelado – indicam um apelo ao docente para se adequar ao contexto profissional mercadológico, o que implica o 'saber fazer', e não apenas o ensinar.

Tais apontamentos indicam uma demanda para que esses profissionais se atualizem para acompanhar mudanças não somente na área da educação, mas em outras áreas em que atuam, chamando a atenção para a transversalidade. Zabalza (2004, p. 108) afirma que "os professores devem ter os conhecimentos e as 'habilidades' exigidos[7] a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções". Precisa haver um equilíbrio entre o conhecimento e a prática.

[7] Caberia uma ampla discussão sobre essa entidade 'o mercado', bem como sobre essas 'exigências' - quem exige, por que tem poder para exigir, quem ganha com essa exigência, que exclusões/implicações ela traz, o que ela traz subjacente... entre outras coisas. Tal discussão excede o escopo delimitado para este momento. Todavia, cabe a ressalva de que a presente pesquisa não ignora essas tensões estruturais, reconhecendo-as como variáveis que atravessam o fenômeno estudado.

Contudo, mesmo sem formação pedagógica, a experiência prática desse profissional serve de instrumento didático para a docência. Isso se confirma na fala do discente D19, da área de saúde, ao citar que na didática dos docentes bacharéis "*[...] já inclui a profissão futura, ou seja, como o conteúdo que estamos aprendendo em sala vai ser usado com o paciente, tornando até mais fácil para nossa compreensão [...]"* (D19). Desse modo, para que a MD aconteça mediante um processo único e dialógico, é preciso que haja uma relação de reciprocidade entre o aprender e o ensinar, permitindo que o conhecimento seja construído em situações contextualizadas, fazendo sentido aos sujeitos envolvidos (Libâneo, 2015; Franco, 2013).

Todavia, alguns discentes revelaram que seus professores bacharéis, ainda que sejam mais técnicos e tragam exemplos práticos, se apegam muito à teoria *"[...] é só teórica teórica teórica teórica [...]"* (D78, *sic*). Vale ressaltar que as experiências e vivências práticas desses profissionais não devem estar dissociadas do conhecimento teórico, tendo em vista que o bacharel que atua na docência conduz suas atividades pedagógicas de forma diferenciada e específica, muitas vezes valorizando o 'saber fazer' voltado para atender a uma perspectiva neoliberal, a qual o mercado exige, como menciona Volpato (2010). Além disso, fazem da sua práxis pedagógica o reflexo do seu exercício profissional fora da universidade e assumem modos próprios de abordagens pedagógicas que, se não forem conduzidas com profissionalismo, tornam-se amadores na docência, conforme ressalta Masetto (1998).

Ademais, ainda que o bacharel seja um profissional de excelência, isso não assegura que saiba ensinar (Masetto, 2012), a ausência de saberes didático-pedagógicos pode ser um fator que condiciona uma prática da docência universitária fragilizada, logo, faz-se necessário que os saberes pedagógicos sejam mobilizados de forma articulada (Ceni *et al.*, 2022**;** Pimenta; Anastasiou, 2010; Meira; Meira, 2021; Gauthier *et al*., 2013). Franco (2013, p. 157) enfatiza que esses saberes "podem auxiliar o professor a se colocar em condição de dialogar com as circunstâncias, de compreender as contradições, de articular teoria e prática, desde que as condições objetivas de sua prática sejam razoáveis".

Entretanto, os discentes apontaram que alguns de seus professores licenciados priorizam a formação técnica especializada com uma forte tendência centralizada no conteúdo (teoria), como cita o discente D19: *"[...]trazem apenas o conteúdo"* (D19). Isso permite inferir que o conteúdo está sendo apresentado sem a devida transposição didática atrelada à práxis docente mediada pela reflexão crítica, culminando em uma superficialidade pedagógica (Libâneo, 1994; Mineiro, 2021; Freire, 1996), bem como menciona o discente D4, ao referir que esses docentes "[...] *apresentam o conteúdo de uma maneira um pouco mais rasa que os bacharéis [...]"* (D4).

Nesse sentido, o discente D4 justifica que, apesar dos bacharéis (docentes) mediarem o conteúdo de forma mais profunda, sua didática não é clara como ocorre na mediação do conhecimento pelo docente licenciado, refletindo nos bacharéis os saberes do conhecimento (Pimenta, 2012) ou os saberes disciplinares (Tardif, 2014), enquanto nos licenciados estes resultam da mobilização de saberes didáticos e pedagógicos (Pimenta, 2012).

Destarte, o discente D100 afirma que a proposta de ensino do professor licenciado *"parte da teoria para a prática"* (D100). Tal fala revela uma compreensão sobre como o docente planeja suas ações na intencionalidade pedagógica, condizente com a formação em licenciatura. Logo, o docente é preparado para ser mediador do conhecimento, sendo necessária a associação da teoria com a prática (Luckesi, 1994; Libâneo, 1994). De tal modo, Almeida (2012) reverbera que o ensino não pode ser reduzido à mera prática mecânica, precisa estar associado à teoria, que orienta a prática. No entanto, a MDo necessita estar respaldada na reflexão, na ressignificação de sua experiência (Luckesi, 1994; Libâneo, 1994; Almeida, 2012).

Em alguns cursos de bacharelado, a vivência do exercício da profissão é considerada fundamental para a formação, sendo solicitado que os professores aproximem seus ensinamentos teóricos da prática e tragam suas experiências aos discentes. Assim, a principal sugestão de melhoria apontada pelos discentes seria para que os professores licenciados tragam suas vivências e experiências do dia a dia, para que o conteúdo seja ensinado aproximando a educação da realidade, e valorizem mais a técnica e o aprofundamento**.**

Ao analisar as estruturas curriculares da UESB, constatou-se que apenas o curso de Psicologia oferece a modalidade de dupla formação. Além disso, há disciplinas da área de educação que integram seu currículo, como a Didática, Metodologia e Avaliação da Aprendizagem, entre outras. Todavia, na opção para a formação complementar em licenciatura, há uma carga horária mais extensa, integrando disciplinas formativas educacionais.

Em suma, as compreensões dos discentes revelam que a qualidade do docente universitário não privilegia um único saber, mas reside na dialética entre o conhecimento sólido da área e os saberes didático-pedagógicos. Enquanto aos professores bacharéis cabe o desafio de superar o amadorismo pedagógico e a reprodução mecânica, aos licenciados compete incorporar vivências da realidade profissional ao domínio teórico. Logo, pressupõe-se uma práxis que equilibre o ‘saber fazer’ com o ‘saber ensinar’, de modo que ambos estejam integrados.

5.4 Balancete Investigativo

O Quadro 20 apresenta uma síntese comparativa entre os resultados (com base nos objetivos e hipótese) e os achados da pesquisa.

Quadro 20 - Balancete Investigativo

PROJETADO	**ENCONTRADO**
Objetivo Geral:	**Resultados e respostas:**
Analisar a relação entre a mediação didática e a formação docente inicial (graduação) de professores bacharéis e licenciados da UESB.	Notou-se que a formação inicial influencia diretamente a mediação didática. Desse modo, enquanto os licenciados tendem a uma prática mais organizada e dialógica, percebe-se que, nos bacharéis, há ausência de preparo pedagógico, e que costumam reproduzir modelos tradicionais ou focam no saber técnico.
Objetivos Específicos:	
Caracterizar a mediação didática dos docentes licenciados e bacharéis, segundo os discentes.	De acordo com os discentes, os docentes licenciados apresentam uma mediação didática mais estruturada, clara e dinâmica, com uso de diversos métodos e foco na aprendizagem do aluno. Já a mediação didática dos docentes bacharéis é focada na técnica e no conteúdo (transmissiva), por vezes descrita como engessada, monótona ou improvisada.
Identificar as diferenças e semelhanças da mediação didática presentes nos bacharéis e licenciados diante de sua atuação docente.	Observou-se, entre as diferenças apresentadas pelos discentes, que: no planejamento, os professores licenciados são mais organizados enquanto os bacharéis mais 'soltos'; na interação, os licenciados são mais empáticos, já os bacharéis, por vezes, são ríspidos ou autoritários. Entre as semelhanças, notou-se que tanto o perfil do docente bacharel quanto o do licenciado, apresentam casos de estagnação pedagógica e uso repetitivo de materiais (a exemplo de slides) ao longo dos anos.
Averiguar os aportes das estruturas curriculares dos cursos de graduação da UESB sobre a formação docente para o exercício do magistério superior;	Averiguou-se que, nas licenciaturas, a lacuna pedagógica básica é atenuada, mas reforça a carência formativa para o Ensino Superior, pois a formação é voltada à Educação Básica e disciplinas de docência universitária são raras/optativas. Os cursos de bacharelado reforçam ainda mais essa lacuna, pois quase não ofertam disciplinas pedagógicas, exceto no curso de Psicologia, quando há opção de formação complementar para a licenciatura. Além disso, não constam em suas bases curriculares disciplinas formativas para o magistério superior.
Verificar evidências formativas para a docência universitária no perfil dos docentes via Currículo Lattes.	Notou-se que muitos bacharéis tentam suprir a lacuna com formação continuada (especializações e cursos de aperfeiçoamento), e que, apesar de a maioria possuir pós-graduação *stricto sensu*, não têm formação específica para a docência universitária. No caso dos licenciados, apesar de possuírem base inicial formativa didático-pedagógica, também carecem de especialização voltada à docência universitária.
Hipótese:	
A formação docente para o Ensino Superior é uma lacuna desde a graduação. Enquanto licenciaturas oferecem bases sólidas, o bacharelado foca na área técnica, não formando para a docência. Isso reflete na mediação didática, sendo perceptível aos discentes.	A hipótese foi corroborada. A pesquisa identificou que a formação pedagógica é inexistente nos cursos de bacharelados, enquanto há bases sólidas formativas nas licenciaturas. Todavia, não voltadas para o ES. Além disso, a pós-graduação *stricto sensu* costuma priorizar a pesquisa em detrimento do ensino. Os dados revelaram que os discentes percebem claramente a diferença no 'jeito de ensinar' de seus professores, baseada na formação inicial.

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa (2025).

A elaboração do referido balancete investigativo justifica-se pela necessidade de apresentar, de forma sintetizada, os resultados obtidos neste estudo. Serve de base para expor as intenções da pesquisa com as evidências da referida análise exploratória.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, sintetizam-se os principais pontos da dissertação e emitem-se considerações finais sobre a investigação realizada. Não se trata apenas do encerramento de um ciclo acadêmico, faz *jus* trazer um convite à reflexão, a repensar a mediação didática (MD) na docência no Ensino Superior, em especial, no âmbito da UESB. Desse modo, no decorrer desta pesquisa, propôs-se compreender como a formação inicial – a graduação – de professores dos cursos de bacharelado e licenciatura da UESB reverbera na MD, integrando nessa análise, a compreensão dos discentes sobre o processo de ensino e aprendizagem.

O ofício da docência no Ensino Superior é complexo e desafiador, exigindo saberes, habilidades e reflexão crítica. Professores licenciados e bacharéis apresentam formações distintas: enquanto os cursos de licenciatura oferecem bases pedagógicas e didáticas, os bacharelados são voltados para a atuação profissional liberal, sem contemplar disciplinas específicas para a docência. Essa diferença formativa reflete-se na mediação didática, que deve transcender a mera transmissão de conteúdos e promover a construção do conhecimento. A pesquisa parte da inquietação da autora, licenciada em Pedagogia e bacharela em Ciências Contábeis, que vivenciou diferentes práticas docentes e busca compreender a relação entre mediação didática e formação docente dos professores da UESB, tanto dos bacharéis quanto dos licenciados.

Desse modo, o estudo teve como *objetivo geral* analisar a relação entre a mediação didática e a formação docente inicial (graduação) de professores bacharéis e licenciados da UESB. Entre os *objetivos específicos* estavam: caracterizar a mediação didática dos docentes licenciados e bacharéis, segundo os discentes; identificar as diferenças e semelhanças da mediação didática presentes nos bacharéis e licenciados diante de sua atuação docente; averiguar os aportes das estruturas curriculares dos cursos de graduação da UESB sobre a formação docente para o exercício do magistério superior; e verificar evidências formativas para a docência universitária dos docentes da UESB via Currículo Lattes. A *hipótese* era de que a formação docente para o Ensino Superior constituía uma lacuna desde a graduação, pois, enquanto na formação em licenciaturas são oferecidas bases pedagógicas e didáticas mais sólidas, na formação em bacharelado o conhecimento é direcionado para uma área técnica específica, não formando para a docência e tampouco nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, acreditava-se que havia reflexos dessa lacuna de formação na mediação didática, perceptíveis até para os discentes.

Justifica-se a pesquisa aduzindo que no Ensino Superior, especialmente nas universidades públicas, há exigências distintas para a docência quanto à titulação acadêmica (pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*). Tais exigências não asseguram formação específica para a prática docente, o que motivou a investigadora a analisar a mediação didática e a formação de professores, licenciados e bacharéis, segundo os discentes. O estudo buscou colaborar para que futuros educadores compreendessem a necessidade de transcender a reprodução de conteúdos, valorizando a formação docente. Espera-se que, com a divulgação dos resultados possa suscitar reflexões nas universidades públicas, incentivando revisões curriculares e ampliando o impacto social da prática pedagógica.

O Estado da Arte possibilitou compreender a temática em estudo, os métodos utilizados, lacunas e tendências, a partir de levantamento sistemático em bases de dados nacionais e internacionais, considerando critérios de inclusão e exclusão. Foram selecionados trabalhos relacionados à mediação didática, à formação docente, ao bacharel na docência, à licenciatura e à docência universitária, organizados em categorias específicas. Na categoria mediação didática, destacaram-se estudos sobre ação, recursos e estratégias no processo de ensino-aprendizagem; na formação docente, trabalhos voltados à preparação de professores no Ensino Superior; no bacharel na docência, pesquisas sobre a atuação de profissionais bacharéis; na licenciatura, estudos sobre formação e ensino; e na docência universitária, análises sobre formação no contexto da pós-graduação. A triangulação evidenciou reflexos institucionais da cultura produtivista, dificuldades na integração entre teoria e prática e a relevância da formação continuada. Os resultados reforçam a importância, a relevância e o caráter de ineditismo da investigação relatada nesta dissertação.

O marco teórico-conceitual, relativo à temática central da mediação didática e da formação docente esteve voltado às especificidades da educação superior e buscou explorar elementos centrais da pedagogia universitária. Entre os temas abordados estão: Pedagogia Universitária, com destaque para Abordagens do Ensino, Docência Universitária e Práxis Educativa; Saberes Docentes; Identidade Profissional do Docente; Formação do Docente Universitário; diferenças entre Licenciados e Bacharéis na docência; Didática no Ensino Superior, incluindo Planejamento, Conteúdos, Objetivos, Metodologia, Recursos e Avaliação; e, por fim, a Mediação, contemplando Mediação Didática, Pedagógica, Docente e Cognitiva.

A Pedagogia Universitária, compreendida como campo epistemológico de saberes voltado à educação superior, abrange currículo, práxis pedagógica, formação docente e articulação entre ensino e pesquisa. Relaciona-se ao campo de pesquisa, prática e formação,

enfatizando o Desenvolvimento Profissional Docente, e apresenta abordagens pedagógicas que revelam diferentes concepções de ensino: a tradicional, centrada na transmissão e na autoridade docente, a chamada ‘educação bancária’; a comportamentalista, que molda comportamentos segundo demandas mercadológicas; a humanista, que valoriza a autonomia, a subjetividade e a integralidade do aluno; a cognitivista, que promove reciprocidade, cooperação e emancipação; e a sociocultural, que destaca a dialogicidade, a consciência crítico-política e a relação horizontal entre educador e educando. Essas concepções evidenciam a complexidade da prática docente no Ensino Superior, exigindo práxis formativa em continuidade, criticidade, reflexão crítica e estratégias diversificadas.

A docência universitária envolve um conjunto de ações que ultrapassa o ensino, abrangendo pesquisa, extensão e gestão. Estrutura-se nas dimensões profissional, pessoal e organizacional, exigindo múltiplos saberes e formação contínua. Tradicionalmente, valorizou-se apenas o domínio do conteúdo, em detrimento da formação pedagógica, mas ensinar na universidade requer prática reflexiva, crítica e colaborativa. A aula deve promover autonomia intelectual, diálogo e cientificidade, permitindo que docentes e discentes construam e reconstruam saberes de forma significativa ao longo da carreira.

Os saberes docentes são dinâmicos, construídos e ressignificados nas relações e experiências ao longo da vida pessoal e profissional. Não se limitam ao domínio de conteúdo, mas articulam saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos, didáticos, experienciais e sensíveis, sustentando a prática docente. Esses saberes se interconectam, ajustam-se às necessidades e fundamentam a identidade profissional do professor. Desenvolvem-se desde a formação inicial até a continuada, consolidando-se na experiência e na socialização, sendo indispensáveis para a profissionalização e para a mediação no Ensino Superior. Já a construção da identidade profissional docente no Ensino Superior é um processo dinâmico, marcado por formação, práticas, saberes, vivências pessoais e coletivas. Envolve reflexão crítica, socialização profissional e integração de experiências, sendo influenciada por licenciados e bacharéis, e sustentada por saberes pedagógicos e de conhecimento ao longo da carreira.

A formação do docente universitário é um processo contínuo, que envolve as dimensões profissional, pessoal e organizacional, articulando teoria e prática. Não se limita ao domínio de conteúdo, mas requer saberes pedagógicos, reflexão crítica e atualização constante. A preparação em programas de pós-graduação prioriza a pesquisa, muitas vezes, negligenciando a formação didática. Licenciados e bacharéis enfrentam desafios distintos, mas ambos

necessitam de formação sólida e continuada para desenvolver práticas significativas, mediadas pela didática e pela práxis, sustentando a profissionalização docente.

As diferenças entre bacharéis e licenciados na docência refletem formações distintas: licenciados recebem preparação didático-pedagógica voltada ao magistério, ainda que limitada, enquanto bacharéis priorizam conhecimento técnico e científico, sem formação pedagógica. Isso gera lacunas na prática docente, especialmente na mediação didática. A vivência profissional pode contribuir, mas não supre a ausência de preparo pedagógico. A formação continuada torna-se essencial para ambos, diante dos desafios impostos pela mercantilização do Ensino Superior e pela necessidade de promover reflexão crítica e autonomia.

A didática no Ensino Superior, desde suas origens históricas, evoluiu como campo essencial da pedagogia, estruturando o processo de ensinar e aprender. Ela não se limita a técnicas, mas envolve reflexão crítica, intencionalidade e compromisso social. O ensino deve superar práticas tradicionais de transmissão, promovendo participação, autonomia e emancipação. Planejamento, conteúdos, objetivos, metodologias, recursos e avaliação são elementos estruturantes que orientam a ação docente, exigindo articulação coerente e contextualizada. A metodologia deve integrar teoria e prática, utilizando recursos diversificados, incluindo tecnologias digitais, de forma crítica e consciente. A avaliação, por sua vez, não deve ser apenas instrumento de controle, mas uma prática inclusiva e reflexiva, voltada ao desenvolvimento de alunos e professores. No entanto, observa-se que muitos docentes ainda reproduzem modelos tradicionais, centrados em conteúdos e práticas repetitivas, negligenciando saberes pedagógicos e sensíveis, o que compromete a qualidade da aprendizagem e a formação crítica no Ensino Superior.

A mediação no Ensino Superior é um processo educativo que articula relações sociais, linguagem e interação, promovendo o desenvolvimento e a construção do conhecimento. A mediação cognitiva refere-se à relação interna entre aluno e objeto de conhecimento, enquanto a mediação didática envolve a ação intencional do professor ao organizar conteúdos, métodos e estratégias para facilitar a aprendizagem. Já a mediação pedagógica amplia esse processo, considerando o contexto educacional, curricular e sociocultural, englobando toda a comunidade acadêmica. A mediação docente, por sua vez, corresponde ao ser-professor, suas ações planejadas e reflexivas, que unem dimensões racionais e sensíveis, criando condições para uma aprendizagem significativa. Essas mediações se entrelaçam, estruturando o fazer docente e favorecendo a autonomia, a criticidade e a emancipação dos aprendentes.

A investigação configurou-se como um estudo de caso, de natureza qualitativa, amparada pelo paradigma construtivista e sustentada pelo pensamento fenomenológico. Buscou-se desvelar o fenômeno educativo a partir das compreensões daqueles que o vivenciam, ou seja, os discentes. Logo, a pesquisa pautou-se na triangulação metodológica, associando a análise documental das estruturas curriculares (fluxograma e/ou matriz curricular) de 49 áreas de formação da graduação da UESB, conforme dispostas no catálogo de cursos da instituição, bem como o exame do Currículo *Lattes* de dois professores vinculados a cada um deles e a aplicação de um levantamento *Survey*, que se valeu da participação de 114 estudantes oriundos da graduação.

Para o tratamento dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo, do tipo temática, que resultou na sistematização de categorias estruturantes para a compreensão do objeto de estudo, no caso as relações entre a mediação didática e a formação de bacharéis e licenciados. A análise teve categorias a *priori* (Mediação Didática e Formação Docente) e uma categoria a *posteriori* (Práxis Docente Relacional). Para melhor compreensão analítica as categorias temáticas foram subcategorizadas.

O estudo partiu do pressuposto de que a didática se constitui como um eixo estruturante do processo de ensino-aprendizagem, que transcende a dimensão técnica configurando-se como um ato intencional, ético e formativo, intrínseco à práxis docente. Dessa forma, ensinar não se configura como ato mecânico, trata-se de um processo que exige a mobilização de saberes plurais e que estes estejam integrados. Sob essa ótica, a mediação didática surge como um elemento essencial de transposição do saber acadêmico em saber ensinado. Contudo, no contexto da ES, a legislação brasileira, em particular, a LDB 9.394/96, pressupõe que esse processo seja suprido no stricto *sensu* (mestrado e doutorado), o que acaba por negligenciar a carência de formação pedagógica.

Desse modo, a pesquisa cumpriu o propósito de responder à questão norteadora, asseverando que a formação inicial (a graduação) subsidia diretamente a forma como o docente media o conhecimento. Logo, a análise comparativa revelou que há uma relação direta entre a MD e FD. Enquanto os professores licenciados tendem a uma mediação mais dialógica e organizada devido à base pedagógica inicial, os bacharéis tendem a reproduzir modelos tradicionais ou focam no saber técnico, pela ausência de preparo pedagógico.

Sendo assim, os objetivos específicos foram alcançados: no que diz respeito à caracterização da MD, mediante a compreensão dos discentes, os dados revelaram que os docentes licenciados se caracterizam por uma prática mais estruturada, planejada, clara e

dinâmica, com uso de diversos métodos e foco na aprendizagem do aluno. Por outro lado, os bacharéis foram vistos como aqueles que possuem saberes técnicos e específicos, mas com dificuldades na transposição do conhecimento, sua MD é caracterizada por pautar-se na técnica e pela prática transmissiva, por vezes engessada, improvisada e carente de saberes didático-pedagógicos.

Quanto às diferenças e semelhanças da MD presentes nos professores licenciados e bacharéis, diante de sua atuação docente, constatou-se mediante os dados da pesquisa que a distinção principal reside na intencionalidade pedagógica, frente ao planejamento e à postura. Os bacharéis são mais 'soltos', rígidos, tradicionais, autoritários, os licenciados são organizados, empáticos, acolhedores, interagem mais. Quanto às semelhanças, os dois perfis apresentam casos de estagnação pedagógica e algumas vezes o uso repetitivo de materiais e métodos defasados, mesmo após anos de atuação, evidenciando para ambos, a demanda pela formação continuada.

No intuito de averiguar os aportes das estruturas curriculares dos cursos de graduação da UESB, sobre a formação docente para o exercício do magistério superior, constatou-se que nas licenciaturas, a lacuna pedagógica básica é atenuada, mas não supre a carência formativa para o ES, pois a formação é voltada à Educação Básica e disciplinas de docência universitária são raras/optativas. Os cursos de bacharelados reforçam essa inexistência, dada a escassez de componentes pedagógicos, exceto no curso de Psicologia. Neste, por sua vez, há a opção de formação complementar para a licenciatura. Além disso, não constam em suas bases curriculares disciplinas formativas para o magistério superior. Nessa perspectiva, diante da análise documental, notou-se que a 'preparação' para a docência universitária nesta instituição é quase inexistente nas estruturas curriculares dos cursos de bacharelado, e pouco explorada nas licenciaturas.

Procurou-se ainda, verificar evidências formativas para a docência universitária de pelo menos dois docentes por curso, via Currículo *Lattes.* Durante a análise da amostra, observou-se que muitos bacharéis tentam suprir a lacuna da formação inicial de sua graduação com formação continuada (especializações e cursos de aperfeiçoamento). Contudo, embora a maioria possua pós-graduação *stricto sensu*, ela não se constitui em formação específica para a docência universitária. De forma semelhante, os licenciados, manifestam lacunas, pois mesmo com base inicial sólida, esta, isoladamente, não esgota as demandas específicas do contexto universitário.

Destarte, a hipótese dessa investigação foi corroborada, demonstrando a carência de formação pedagógica para o Ensino Superior. Essa lacuna, que surge desde a graduação, e por não ser suprida pelo *stricto sensu,* gera reflexos negativos na MD, sendo claramente percebidos pelos discentes. Estes por sua vez, vinculam a fragilidade pedagógica do bacharel à formação centrada na técnica e na pesquisa, reforçando a ideia de que o saber técnico não garante a qualidade da MD.

A análise dos dados evidenciou alguns aspectos críticos no contexto da UESB, a saber: acentuado déficit na transposição didática do saber acadêmico para o 'saber ensinar'; a categoria emergente Práxis Docente Relacional (PDR) aponta um ponto relevante, tendo em vista que a MD não falha apenas por técnica, pois também se manifesta pela falta de humanização; recursos exaustivos (uma crítica dos discentes pelo uso excessivo de slides cansativos, tornando as aulas monótonas); demanda pela formação continuada pedagógica, independentemente de titulação, sendo tal formação imprescindível à qualidade da MD.

O que se percebe é que há um sinal de alerta para atuar na docência universitária, nem sempre 'quem sabe fazer, sabe ensinar'. Esse paradigma está enraizado na academia e precisa ser rompido. O ambiente universitário não pode se configurar como um espaço de 'amadorismo pedagógico' ou de improvisação, exige a mobilização de saberes plurais. Ademais, a titulação máxima de um professor não deve ser vista como um estágio de acomodação. Pelo contrário, a busca pela formação continuada deve ser constante.

Ainda, faz-se necessário que a UESB assuma uma responsabilidade institucional, comprometendo-se com a formação pedagógica de seu corpo docente, revisando as estruturas curriculares de seus cursos, que, atualmente, têm priorizado um ensino técnico e produtivista para atender às demandas mercadológicas. A pedagogia universitária precisa ser pensada para refletir sobre como os adultos aprendem, em favor de uma formação centrada nas necessidades e no desenvolvimento integral dos alunos.

Entre as limitações da pesquisa, reconhece-se que a amostragem discente, embora dotada de dados significativos em subjetividade e profundidade fenomenológica, representa apenas uma fração mínima do universo total da UESB, sendo representada pela amostra de 114 discentes. Além disso, durante a produção de dados, alguns cursos não tiveram respondentes, limitando-se à análise documental dos currículos *lattes* nessas áreas específicas. Ademais, a pesquisa concentrou-se na compreensão dos discentes e documentos. A produção de dados com os professores poderia revelar aspectos consideráveis, embora avaliar a sua própria prática

docente pudesse enviesar a pesquisa, bem como o tempo de um mestrado se mostra insuficiente para abarcar tantas fontes investigativas.

Como sugestões para novos estudos, faz-se relevante investigar: como posturas autoritárias e a mediação docente impactam na saúde mental do estudante universitário; o impacto da dupla jornada (profissional liberal/exercício do magistério) na qualidade da mediação didática; analisar como os recursos tecnológicos e digitais de informação e comunicação estão sendo utilizados na UESB, como instrumento de mediação; o efeito da violência simbólica e da exposição vexatória de dúvidas na mobilização para o saber e na permanência discente; entre outras que se fazem pertinentes.

Destarte, esta pesquisa reafirma sua relevância ao desvelar que a mediação didática no contexto do Ensino Superior não deve ser encarada como uma decorrência automática da titulação acadêmica, mas como uma práxis docente que exige formação continuada e constante reflexão sobre o ato de ensinar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do ensino superior:** desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez. 2012.

ARAYA, I. M.; MAJANO, J. B. Didáctica universitaria en entornos virtuales. Experiencia en ciencias sociales. **Revista Electrónica Educare**, v. 26, n. 3, p. 511-529, 2022. DOI: 10.15359/ree.26-3.28.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2009.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BAGIO, V. A. **Ser "bom professor":** as contribuições da didática na formação inicial docente. 2020. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

BATISTA, J. O. **A docência na forma/ação universitária:** apontamentos acerca da formação no curso de licenciatura em matemática. 2023. 266f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013**. Altera a Lei n° 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nºs 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.89, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997,91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências. Brasília, 2013.

CANDAU, V. M. A Didática e a relação forma/conteúdo. In: CANDAU, V. M (org.) **Rumo a uma nova didática**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a, p. 29-45.

CANDAU, V. M. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs). **Alternativas no ensino de didática**. 9 ed. Campinas – SP: Papirus, 2008b. p.71-96.

CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão?** 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CENI, J. C. et al. A formação didática é essencial para o docente? Estratégias aplicadas por docentes de administração em sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. e270037, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782022000100227&script=sci_abstract. Acesso em: 10 nov. 2024.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

COMÊNIO, J. A. **Didática Magna**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2006.

CORRÊA, L. C. B. **A disciplina docência do ensino superior:** impactos na prática pedagógica do professor universitário na UFRRJ. 2021. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CUNHA, M. I. da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro , v. 11, n. 32, p. 258-271, ago. 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000200005&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 23 fev. 2025.

CUNHA, M. I. da. Pedagogia universitária e os desafios da produção do conhecimento. In: BROILO, C. CUNHA, M. I. da. **Pedagogia Universitária e produção do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPCRS, 2008. p. 29-36.

CUNHA, M. I. da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M. I. da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2010. p. 11-27.

CUNHA, M. I. da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, *[S. l.]*, v. 41, n. 1, p. 6–11, 2018. DOI: 10.15448/1981-2582.2018.1.29725. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/29725. Acesso em: 21 abr. 2025.

D'ÁVILA, C. M. **Decifra-me ou te devorarei**: o que pode o professor frente ao manual escolar? 2001. 407f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

D'ÁVILA, C. M. Eclipse do Lúdico. **Revista da Faeeba:** educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 15, n. 25, p. 15-25, jan/jun. 2006.

D’AVILA. C. M. **Decifra-me ou te devorarei:** o que pode o professor frente ao livro didático? 2. ed. Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2013a.

D’ÁVILA, C. M. Docência na Educação Superior: labirintos e saídas na construção da profissionalidade docente. In: D’ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. (org.). **Profissão docente na educação superior**. Curitiba, PR: CRV, 2013b. p. 19-34.

D’ÁVILA, C. **Métodos e técnicas de ensino e aprendizagem para a Educação Superior:** cardápio pedagógico. Salvador: EDUFBA, 2021.

D’ÁVILA, C. **Didática Sensível**. 1 ed. São Paulo, São Paulo: Cortez, 2022.

D’ÁVILA, C.; FERREIRA, L. G. Concepções pedagógicas na educação superior: abordagens de ontem e de hoje. In: D’ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V. (org.). **Ateliê didático**: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 21–46.

D'ÁVILA, C.; FERREIRA, L. G. Saberes Estruturantes da Prática Pedagógica Docente: um repertório para a sala de aula. In: D'ÁVILA, C. et al. (org.). **Didática:** saberes estruturantes e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 33-49.

D’ÁVILA, C.; MINEIRO, M. A centralidade da didática na formação de professores e as contribuições da didática sensível. **Educação**, Santa Maria, v. 50, n. 1, p. e67/1-34, 2025.

FERRAZ, R. D.; FERREIRA, L. G.; NOVA, C. C. C. A docência universitária e suas interfaces didáticas: movimentos de aprendizagens. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 155-183, jan./mar. 2021. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26433. Acesso em: 23 abr. 2024.

FERREIRA, J. de L. Cultura Digital e Formação de Professores: uma análise a partir da perspectiva dos discentes da licenciatura em pedagogia. **Educar em Revista**, [S.L.] Curitiba, v. 36, p. 1-19, 15 set. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/vDPPCznRr6dfVsYKqJS979L/?format=pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.

FERREIRA, L. G. Reinventar a docência: problematizando o tempo da pandemia no estágio supervisionado. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 3, n. 8, p. 1-25, 2022. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/11008. Acesso em: 10 dez. 2024.

FERREIRA, L. G. **Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira:** interseções e diálogos com professores da Educação Básica. Campinas: Pontes, 2023a.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, 79, 2002.

FERREIRA, T. J. **A função do tutor na Educação a distância:** desafios e perspectivas na Universidade Estadual de Goiás. 2023. 109 f. Dissertação (Mestrado em Gestão, Educação e Tecnologias) - Unidade Universitária de Luziânia, Universidade Estadual de Goiás, Luziânia, 2023b.

FRAJUCA, M. G. da S. **Reflexões acerca de uma proposta metodológica com base em Flipped Classroom.** 2022. 137f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional Uniter, Paraná, 2022.

FRANCO, M. A. R. S. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do Ensino superior? **Práxis Educacional**, v. 9, n. 15, p. 147–166, 2013. Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/1947. Acesso em: 11 dez. 2024.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/abstract/?lang=pt. Acesso em: 30 dez 2025.

FRANCO, M. A. R. S. Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 48, e240473, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/WwPRwm3znrGLRDYGfXMDx7c/?lang=pt. Acesso em: 12 dez. 2024

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto,1999.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma Teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí, SC: Unijuí, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, R, C. C. **As práticas pedagógicas do professor bacharel no ensino superior.** 2020. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 21 jan. 2020. Disponível em: http://hdl.handle.net/10737/3149.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.) **O planejamento da Pesquisa Qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

GUTIERREZ, M. N.; ARNT. M., A. Formação inicial para a docência universitária: experiência e discursos de doutorandos do Instituto de Biologia da UNICAMP. **Revista Ibero-Americana de Educação Superior**, *[S. l.]*, v. 15, n. 42, p. 117–135, 2024. DOI: 10.22201/iisue.20072872e.2024.42.1668. Disponível em: https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/1668. Acesso em: 14 nov. 2024.

HALLWASS, L. C. L. A perspectiva vygotskyana na formação docente online: observações na educação superior. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 13, n. 1, p. 156–174, 2020. DOI: 10.17851/1983-3652.13.1.156-174. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/24078. Acesso em: 16 out. 2024.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática da construção da pré-escola a universidade. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

JESUS, I. P. de; CANTIL, J. C. G.; MINEIRO, M. Rememorando e ressignificando a docência universitária: relato de experiência debutante. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, Itapetinga, v. 04, n. 11, p. 1-16, jan./dez., 2023. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/14197. Acesso em: 28 abr. 2024.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. tradução: Mariana Echalar. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

LENOIR, Y. Médiation cognitive et mediation didactique. In: RAISKY, C.; CAILLOT, M. **Au-delà des didactiques, le didactique**. Paris, Bruxelas: De Boeck e Larcier, 1999.

LENOIR, Y. A intervenção educativa: um construto teórico para analisar as práticas de ensino. Tradução de Joana Peixoto e Cláudia Helena dos Santos Araújo. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 9-38, jan/jun. 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: editora Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval. (Org.). **História, educação e transformação**. 1. ed. Campinas SP: Autores Associados, v. 1, 2011, p. 157-185.

LIBÂNEO, J. C. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico – didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, A. J.: PIMENTA, S. G. **Didática**: teoria e pesquisa. Araraquara: Junqueira & Marin; Ceará: UECE, 2015, p. 39-66.

LIMA, R. C. N. **Impactos da Disciplina 'Argumentação na Educação' (DAE) na competência argumentativa e no manejo de metodologias potencialmente argumentativas por futuros professores.** 2022. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

LORENZON, M.; FÁVERO, A. A. Pedagogia universitária e formação de professores: alguns pontos para reflexão. **Revista Signos**, *[S. l.]*, v. 44, n. 1, 2023. Disponível em: https://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/3379. Acesso em: 12 nov. 2024.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. O educador: qual o seu papel na contemporaneidade? In: D'ÁVILA, C. M. (org.). **Ser professor na contemporaneidade:** desafios, ludicidade e protagonismo. 2. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 37-48.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

LUDWIG, T. C. Docência na Educação Superior e o plano de trabalho docente do professor universitário. **Eventos Pedagógicos**, *[S. l.]*, v. 14, n. 3, p. 859–883, 2023. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/11119. Acesso em: 23 jan. 2025.

MACHADO, R. L. **Metodologias ativas e tecnologias digitais em rede**: dialogismo e interatividade no ensino superior. 2020. 132 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS. E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. **Didática**: teoria e pesquisa. São Paulo: Cortez, 2018.

MAGALHÃES JÚNIOR, A. G.; SILVA NETA, M. L. da. SANTOS, M. T. S. C. dos. Saberes da docência universitária: Um estudo com professores de ensino de História. **Educação**, *[S. l.]*, v. 44, n. 2, p. e33909, 2021. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/33909. Acesso em: 12 dez. 2024.

MASETTO, M. T. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 9-26.

MASETTO, M. T. **Competências pedagógicas do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2013. p. 133-173.

MELO, G. F. et al. A Construção da Docência na Educação Superior: em foco a identidade profissional. In: D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. (org.). **Profissão docente na educação superior**. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 45-54.

MEIRA, I. T. B.; MEIRA, R. L. Ser professor: desafios da prática docente de bacharéis. In: FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. de C. S. N. (orgs.). **Educação, Subjetividade e Trabalho Docente**. Ilhéus, BA: Editus, 2021. p. 50-65.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, M. R. **Pesquisa Social**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINEIRO, M. Metodologia do Ensino Superior: subsídios para o ensino de Ciências Contábeis. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista, n. 5/6, p 131-149, 2009. Disponível em: https://periodicos.uesb.br/index.php/cadernosdeciencias/article/download/853/860. Acesso em: 01 abr. 2024.

MINEIRO, M. Pesquisa de Survey e Amostragem: aportes teóricos elementares. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, *[S. l.]*, v. 1, n. 2, p. 284–306, 2020. DOI: 10.22481/reed.v1i2.7677. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/7677. Acesso em: 21 abr. 2025.

MINEIRO, M. **O essencial é invisível aos olhos**: a concepção dos estudantes sobre a mediação didática lúdica na educação superior. 2021. 445 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

MINEIRO, M.; SILVA, M. A. A. da; FERREIRA, L. G. Pesquisa Qualitativa e Quantitativa: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas. **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 31, n. 03, p. 201–218, 2022. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14538. Acesso em: 12 out. 2023.

MINEIRO, M.; FERREIRA, L. G. **Ludicidade e Neoliberalismo:** compreendendo interrelações pela perspectiva de B. C. Han. 1. ed. Campinas: Pontes, 2024.

MINEIRO, M. Didática: Reflexões sobre centralidade e fragmentação. In: MINEIRO, M.; JACINTO, P. M. dos S. (org.). **Processos educacionais, formação docente e inclusão.** São Carlos, SP: Pedro & João, 2025. p. 19–40.

MIZUKAMI, M.G.N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, M.M. R. et al. **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: Edufscar, 1996.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2001.

MORAIS, E. M. B.; CAVALCANTI, L. S. A Didática na formação de professores de Geografia no Brasil: elementos para análise de sua relevância na docência. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 251–276, 2024. Disponível em: https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/79005. Acesso em: 14 nov. 2024.

MOREIRA, J. da S.; MASCARENHAS, A. D. N. Sentidos atribuídos por professores-tutores aos seus (não)saberes didático-pedagógicos. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 10, n.19, jan./jun. 2021. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduclings/article/view/6652. Acesso em: 8 nov. 2024.

MOURA, S. R. **Estágio curricular sob o olhar discursivo:** uma "experiência" significada por docentes orientadores. 2023. 130f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

MOURAES, R. S. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior:** significados e modos de ação de docentes do curso de Pedagogia. 2022. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

NORDI A. B. A; OGATA M. N.; MACHADO M. L. T. Experiência de disciplinas do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente na pós-graduação: reflexão e potência no ensino superior. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação,** v. 26, p. e210342, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/xNVqsHB9Rr75n4F3vfr9nCn/?format=html&lang=pt. Acesso em: 15 nov. 2024

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In:* NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2007, p. 15-34.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **HOLOS**, v. 2, n. 28, p. 193-205, 2012.

Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/913/542. Acesso em: 15 nov. 2024.

PACHECO, M. A. L. et al. Formación docente: el camino de la docencia universitária en el Programa de Grado de Pedagogía de la UAB / UECE. **Tendencias Pedagógicas**, v. 36, p. 129–140, 2020. Disponível em: https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2020_36_10. Acesso em: 16 nov. 2024.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012, p.15-34.

PIMENTA, S. G. O protagonismo da didática nos cursos licenciatura: a didática como campo disciplinar. In: MARIN, A. J.: PIMENTA, S. G. **Didática**: teoria e pesquisa. Araraquara: Junqueira & Marin; Ceará: UECE, 2015, p. 81-97.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (orgs.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PONTES, R. A. F. **Didática no ensino superior**: o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável. 2020. 457 f. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Católica de Santos, 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, V.; COPPETE, M. C.; SARTORI, A. S. Práticas pedagógicas no ensino superior: o estágio docência como espaço de formação do pós-graduando e do professor universitário. **Momento - Diálogos em Educação**, *[S. l.]*, v. 29, n. 3, 2021. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9198. Acesso em: 6 dez. 2024.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176. Acesso em: 16 ago. 2024.

SELLTIZ, C.; et al. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SEVERO, C. **O papel mediador dos jogos didáticos no olhar de licenciandos de Ciências Biológicas:** um estudo na perspectiva da teoria histórico-cultural. 2023. 140f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2023.

SEVERO, J. L. R, L.; PIMENTA, S. G. Versões do campo da Didática na Base Nacional Comum da Formação Docente no Brasil. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-**

Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 117-131, set./dez. 2020. Disponível em: https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1479. Acesso em: 29 set. 2024.

SEVERO, J. L. R. de L.; BRITO, R. M. A.; CARREIRO, G. N. Estudos sobre Pedagogia Universitária e Didática do/no Ensino Superior: itinerários de uma experiência em tempos de pandemia. **Educação. Santa Maria**, Santa Maria, v. 46, p. 1-26, jan. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442021000100267&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 fev. 2025.

SILVA, F. J. da C.; CARVALHO, M. E. P. de. O Estado da Arte das Pesquisas Educacionais sobre Gênero e Educação Infantil: uma introdução. In: Encontro Nacional Da Rede Feminista Norte E Nordeste De Estudos E Pesquisas Sobre A Mulher
E Relações De Gênero (REDOR), 2014, Recife. **Anais**. Recife: UFRP, 2014, p. 346-362. Disponível em: www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/view/2192/648. Acesso: em 14 out. 2024.

SILVA, I. I. de C. **Concepção de mediação com tecnologias digitais de informação e comunicação na formação de professores de matemática**. 2021. 89 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2021a.

SILVA, M. A. A. da. **Docência universitária na Licenciatura em Química:** uma análise dos saberes de experiência e da ação pedagógica**.** 2021. 204 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021b.

SILVA, M. V. M. D.; SOARES, K. J. C. B.; VALLE, M. G. do. Saberes e Identidade Docente: Uma análise em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas. **Educação em Revista** (online), v. 37, p. 1-18, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/7CBS85K56qJPZJgBKvm76zy/abstract/?lang=pt. Acesso: 22 out. 2024.

SILVA, W. D. A. da. **Histórias de vida e desenvolvimento profissional docente de formadores na licenciatura em química**: Feitos, lutas e perspectivas no contexto das reformas educacionais. 2023. 316f. Tese (Doutorado em Educação Conhecimento e Inclusão Social), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

SLOMSKI, V. G. *et al*. **Casos da prática educativa na aprendizagem da docência universitária**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 28, n. 33, p. 1-44, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.14507/epaa.28.5041. Acesso em: 23 nov. 2024.

SOARES, K. J. C. B.; VALLE, M. G. do; **Ser professor:** A construção de saberes docentes na formação inicial. Curitiba. Appris Editora. 2019.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOARES, S. S.; GUIMARÃES, S. Docência Universitária: trajetórias de professores formadores iniciantes em cursos de licenciatura. **Revista Educação em Questão**, *[S. l.]*, v. 58, n. 57, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/21023. Acesso em: 12 nov. 2024.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata. 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Cortez, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Projeto Complementar de Formação de Professor de Psicologia**. Vitória da Conquista: DFCH/UESB, 2012. Disponível em: https://catalogo.uesb.br/storage/documentos/psicologia-bac-vc/projeto.pdf. Acesso em: 09 set. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. **Catálogo de cursos**. 2024a. Disponível em: http://catalogo.uesb.br/cursos. Acesso em: 05 abr. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Projeto de Recredenciamento Institucional 2024**. Vitória da Conquista: UESB, 2024b. Disponível em: https://www.uesb.br/wp-content/uploads/2024/10/RECREDENCIAMENTO-UESB-2024-1.pdf. Acesso em: 03 fev. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Uesb inicia semestre 2024.1 com mais de 7.800 estudantes de graduação**. Vitória da Conquista: Assessoria de Comunicação, 2024c. Disponível em: https://www.uesb.br/noticias/uesb-inicia-semestre-2024-1-com-mais-de-7-800-estudantes-de-graduacao/. Acesso em: 03 jun. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **45 anos de Uesb**: a universidade que transforma e impacta a Bahia. Vitória da Conquista: Assessoria de Comunicação, 2025. Disponível em: https://www.uesb.br/noticias/45-anos-de-uesb-a-universidade-que-transforma-e-impacta-a-bahia/. Acesso em: 8 fev. 2026.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VOLPATO, G. **Profissionais liberais professores:** aspectos da docência que se tornam referência na educação superior. Curitiba: Editora CRV, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, R. K. **Pesquisa Estudo de Caso** - Desenho e Métodos**.** 2 ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – CHECKLIST ESTRUTURAS CURRICULARES

Este *checklist* visa auxiliar na análise das estruturas curriculares de cursos de licenciatura e bacharelado da UESB, com o objetivo averiguar os aportes das estruturas curriculares dos cursos de graduação da UESB, sobre a formação docente para o exercício do magistério superior.

Nome do curso:_____
Área: _____
Formação do Curso: ( )Bacharelado ( )Licenciatura ( )Ambos
Correspondente ao *Campus*: ( )Vit. Da Conquista ( )Itapetinga ( )Jequié

Para as observações a seguir, considerar a seguintes respostas:

- **S** (SIM) se a informação estiver presente no fluxograma/matriz curricular;
- **N** (Não) se a informação estiver ausente no fluxograma/matriz curricular;
- **NA** (Não se aplica) pode ser utilizado quando a informação não é relevante para a formação para o Ensino Superior.

I. Quanto a Formação Didática -Pedagógica apresentada no fluxograma/matriz curricular do curso:

( ) São ofertadas disciplinas que abordam os fundamentos da educação, didática, metodologia do ensino superior, avaliação da aprendizagem, e outras áreas relevantes para a docência? Se, sim. Quais?
_____

( ) As disciplinas pedagógicas estão integradas às disciplinas de conteúdo específico da área? Se, sim. Quais? _____

( ) Em algum momento, a disciplina Docência no Ensino Superior (ou alguma similar) é ofertada no fluxograma/matriz curricular do referido curso, seja ela, obrigatória ou optativa? Se, sim. Quais? _____

( ) Caso, a disciplina Docência no Ensino Superior (ou alguma similar)seja ofertada no fluxograma/matriz curricular do referido curso, a carga horária corresponde o mínimo de 60h? Se, sim. Quais? _____

II. Outras observações relevantes:

_____
_____
_____
_____

APÊNDICE B – CHECKLIST CURRÍCULO LATTES

Checklist para verificar evidências formativas para a docência universitária dos docentes da UESB, via Currículo *Lattes*.

Nome do docente:_____
Nome do curso que leciona: _____
Curso que leciona: ( )Bacharelado ( )Licenciatura ( )Ambos

Para as observações referentes os pontos I ao IV, considerar a seguintes respostas:

- **S** (SIM) se a informação estiver presente no currículo Lattes;
- **N** (Não) se a informação estiver ausente;
- **NA** (Não se aplica) pode ser utilizado quando a informação não é relevante para a formação docente do professor em questão.

I. Titulação:

( ) Possui graduação em área de conhecimento relacionada ao curso que leciona (Licenciatura ou Bacharelado). Qual?_____

( ) Possui especialização (*lato sensu*) em área de conhecimento relacionada ao curso que leciona? Qual? _____

( ) Possui mestrado em área de conhecimento relacionada ao curso que leciona? Qual? _____

( ) Possui doutorado em área de conhecimento relacionada ao curso que leciona? Qual? _____

( ) Possui algum tipo de formação em docência para o ensino superior (licenciatura pedagógica, especialização em docência, curso de curta duração, etc.)? Qual? _____

II. Experiência Docente:

( ) Atua como docente há pelo menos 3 anos.
( ) Possui experiência em diferentes instituições de ensino superior.
( ) Possui experiência em diferentes cursos de graduação.

III. Participação em Curso Complementar:

( ) Participa frequentemente de cursos de formação continuada em áreas relacionadas à docência.

( ) Participa frequentemente de cursos de formação continuada em sua área de conhecimento.

IV. Produção Científica:

Publica artigos em periódicos científicos renomados ligado:

( ) A área de conhecimento que leciona ( ) A Ensino ( ) Ambos

Apresenta trabalhos em congressos e eventos científicos renomados ligado:

( ) da área de conhecimento que leciona ( ) ao Ensino ( ) Ambos

V. Outras Atividades Relevantes:

( ) Participa de grupos de pesquisa e projetos de extensão relacionados à docência.

( ) Participa de grupos de pesquisa e projetos de extensão relacionados a sua área de conhecimento.

( ) Possui prêmios e distinções relevantes na área de docência.

( ) Possui prêmios e distinções relevantes em sua área de conhecimento.

VI. Outras considerações relevantes.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

Link para acesso ao questionário eletrônico: https://forms.gle/u2T2VDUh6EV1x4XW9

Seção 1 de 6

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde - CNS.

Prezado(a) discente,

Eu, Jane Cleia Guimarães Cantil, mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), convido-lhe a responder o questionário anônimo a seguir, que faz parte da coleta de dados da minha pesquisa de mestrado, intitulada "A mediação didática dos docentes licenciados e bacharéis em relação à formação no Ensino Superior", sob a responsabilidade da orientadora Prof. Dra. Márcia Mineiro de Oliveira. O objetivo do estudo é analisar a relação entre a mediação didática e a formação docente na graduação dos professores bacharéis e licenciados da UESB.
O presente trabalho científico já se encontra submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP-UESB), conforme o **CAAE**, sob o número **82591424.2.0000.0055**, desta universidade, respeitando as diretrizes estabelecidas pelas normas nacionais e internacionais, uma vez que envolve a participação de seres humanos.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária, não sendo necessária sua identificação, porém destinada aos discentes maiores de 18 anos. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro ao respondê-lo. Em média, leva-se 5 (cinco) minutos para responder ao questionário.

Sua opinião é muito importante, uma vez que o fará refletir sobre sua aprendizagem, a prática pedagógica docente, despertar seu pensamento crítico. Além disso, é relevante para a produção de trabalho científico que divulgará a pesquisa, o programa e a instituição, fortalecendo a construção de conhecimentos. Sendo assim, será possível identificar pontos fortes e fracos na prática pedagógica, além de gerar dados que possam ser utilizados para promover melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Caso sinta algum leve desconforto ou mínimo de constrangimento ao responder o questionário, pela ocorrência de perguntas que toquem aspectos de foro privado ou ensejem memórias/sensações desagradáveis, fique à vontade para não continuar respondendo.

As respostas deste questionário serão tabuladas e analisadas sem identificar os participantes, comprometendo com a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo de seus dados. Caso opte por não participar, peço que marque na próxima seção, a opção "Não. Não aceito as condições para participação da pesquisa" ou apenas saia dessa página.

Desde já agradeço sua colaboração!

Observação: Para obter o TCLE na íntegra favor acessar o link a seguir: https://docs.google.com/document/d/1WMfLH1u4i-44AiiCqO11JYbh_tcb68kQ/edit?usp=sharing&ouid=118420391069075962795&rtpof=true&sd=true

P.S.: Nesta pesquisa, os títulos de Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado **não** estão sendo levados em conta. O foco é na **GRADUAÇÃO** que seus professores cursaram, seja ela uma graduação para formar bacharéis ou uma graduação para formar licenciados.

Seção 2 de 6

Agora que você leu o TCLE, aceite participar da pesquisa assinalando a opção adequada para a questão na sequência, ou, se não quiser participar, simplesmente feche esta página. **Peço que o questionário seja respondido e enviado uma única vez.**

Todas as questões com asterisco (*) são obrigatórias, mas você é livre para não responder uma questão que eventualmente não se sentir à vontade para respondê-la. Nesse caso, para as perguntas abertas apenas informe "Prefiro não responder"!

1. Você é maior de 18 anos e aceita participar da pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

( ) Sim. Sou maior de 18 anos e estou de acordo com os termos do documento apresentado (TCLE).

( ) Não. Não aceito as condições para participação da pesquisa.

Seção 3 de 6 Perfil discente

2. Qual seu curso na UESB? * *Marcar apenas uma oval.*

( ) **Administração**
( ) **Agronomia**
( ) **Ciências Biológicas - Licenciatura**
( ) **Ciências Biológicas (Ênfase em Genética e Ecologia de Águas Continentais) - Bacharelado**
( ) **Ciências Biológicas - Bacharelado**
( ) **Ciências Contábeis**
( ) **Ciência da Computação**
( ) **Ciências Econômicas**
( ) **Ciências Sociais**

( ) **Cinema e Audiovisual**
( ) **Comunicação Social**
( ) **Dança**
( ) **Direito**
( ) **Educação Física**
( ) **Enfermagem**
( ) **Engenharia Ambiental**
( ) **Engenharia de Alimentos**
( ) **Engenharia Florestal**
( ) **Farmácia**
( ) **Filosofia**
( ) **Física**
( ) **Fisioterapia**
( ) **Geografia**
( ) **História**
( ) **Jornalismo**
( ) **Letras (Habilitação em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa)**
( ) **Letras Modernas (Português/Inglês e respectivas literaturas)**
( ) **Letras Vernáculas (Português e respectivas literaturas)**
( ) **Matemática**
( ) **Matemática com Enfoque em Informática**
( ) **Medicina**
( ) **Odontologia**
( ) **Pedagogia**
( ) **Pedagogia (Ênfase em Educação infantil e e Séries Iniciais do Ensino Fundamental)**
( ) **Pedagogia (Ênfase nas matérias pedagógicas do Ensino Médio e Séries Iniciais Ens. Fundamental)**
( ) **Psicologia**
( ) **Química - Licenciatura**
( ) **Química - Bacharelado**
( ) **Química com Atribuições Tecnológicas - Bacharelado**
( ) **Sistemas de Informação**
( ) **Teatro**
( ) **Zootecnia**

3. Você está cursando qual semestre? Observações: Para o curso de **medicina** que a contagem se dá por ano, considere que cada opção numérica apresentada corresponde ao ano. Ainda, em situações que o(a) aluno(a) esteja extrapolado o tempo estimado de conclusão do curso ou esteja irregular, considere a **opção "0"**. ***

Marcar apenas uma oval.

( ) 0
( ) 1
( ) 2
( ) 3
( ) 4
( ) 5
( ) 6
( ) 7
( ) 8
( ) 9
( ) 10

Seção 4 de 6 Bacharel e/ou licenciado

Bacharel é quem se graduou em curso superior **voltado ao trabalho como profissional liberal (**Exemplo: advogados, contadores, médicos, engenheiros, dentistas etc.).
Licenciado é quem se graduou em curso superior **voltado ao ensino** (Exemplo: professor de matemática, professor de biologia, professor de geografia, professor de história etc.).
Há cursos em que são contempladas as duas modalidades, a pessoa pode formar-se bacharel ou licenciado.

4. Marque a alternativa que melhor lhe representa: Em meu curso universitário percebo que: Observação: *Desconsidere os títulos de Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado! Para esta pesquisa só conta a GRADUAÇÃO dos professores*

Marcar apenas uma oval.

( ) A maioria dos professores são somente bacharéis
( ) A maioria dos professores são somente licenciados
( ) Alguns professores tem dupla formação, ou seja, são licenciados e também bacharéis
( ) Alguns professores são bacharéis, outros são licenciados
( ) Não sei ou não quero responder

5. Marque a alternativa que melhor lhe representa: *

Marcar apenas uma oval.

( ) Quem forma no meu curso é bacharel
( ) Quem forma no meu curso é licenciado
( ) Quem forma no meu curso escolhe se será licenciado ou bacharel - há a opção de escolha
( ) Não sei ou não quero responder

6. No seu curso oferece a possibilidade de obter dupla formação, ou alguma flexibilidade curricular que permita ao aluno obter tanto a formação de bacharel quanto a de licenciado, simultaneamente? *

Marcar apenas uma oval.

( ) Sim
( ) Não
( ) Nunca prestei atenção nisso
( ) Não sei ou não quero responder

Seção 5 de 6 **Nota diferença**

7. Você nota alguma diferença no "jeito de ensinar" entre os professores que são bacharéis e os professores que são licenciados? *

Marcar apenas uma oval.

( ) **Sim**
( ) **Não** (*Pular para a pergunta 10*)
( ) **Nunca prestei atenção nisso** (*Pular para a pergunta 10*)
( ) **Não sei ou não quero responder** (*Pular para a pergunta 10*)

8. Então qual é a diferença que você nota entre o jeito de ensinar do professor bacharel e o professor licenciado? *

(Resposta aberta)

9. Na sua opinião, qual é a causa dessa diferença no jeito de ensinar dos professores bacharéis para os professores licenciados? *

(Resposta aberta)

Seção 6 de 6 Didática dos professores

10. Para você seu melhor professor é: * *Marcar apenas uma oval.*

( ) Bacharel
( ) Licenciado
( ) Possui formação em bacharelado e licenciatura
( ) Não sei ou não quero responder

11. Para você seu pior professor é: * *Marcar apenas uma oval.*

( ) Bacharel
( ) Licenciado
( ) Possui formação em bacharelado e licenciatura
( ) Não sei ou não quero responder

12.Atribua notas para os professores ESPECÍFICOS do seu curso (não vale professor de Português Instrumental, por exemplo, se você faz o curso de Direito. Se você faz o curso de Odontologia, atribua notas para os professores que são dentistas, por exemplo).

Considere quanto a nota atribuída que:

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Nem discordo e nem concordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

		1	2	3	4	5
12.1	**Eles sabem estabelecer objetivos de ensino e aprendizagem e atendê-los?**	☐	☐	☐	☐	☐
12.2	**Sabem planejar uma aula, o roteiro do semestre e das atividades?**	☐	☐	☐	☐	☐
12.3	**Demonstram domínio e clareza dos conteúdos que leciona?**	☐	☐	☐	☐	☐
12.4	**Utilizam diferentes recursos didáticos para tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes?**	☐	☐	☐	☐	☐
12.5	**Permitem que o ambiente de aprendizagem seja participativo e acolhedor, favorável à discussão e troca de ideias?**	☐	☐	☐	☐	☐
12.6	**As explicações facilitam a compreensão dos temas?**	☐	☐	☐	☐	☐
12.7	**As avaliações realizadas estão alinhadas com os objetivos da disciplina?**	☐	☐	☐	☐	☐
12.8	**Os conteúdos abordados são relevantes para a sua formação?**	☐	☐	☐	☐	☐

13. Em sua opinião, quais são os pontos que podem ser melhorados na didática dos professores bacharéis? *

(Resposta aberta)

14. Em sua opinião, quais são os pontos que podem ser melhorados na didática dos professores licenciados? *

(Resposta aberta)

15. Marque a(s) alternativa(s) que melhor lhe representa(m): *

( ) Acho que os professores bacharéis precisam de uma formação para docência no Ensino Superior.

( ) Acho que os professores licenciados precisam renovar periodicamente sua formação par docência no Ensino Superior;

( ) Acho desnecessária a formação para docência no Ensino Superior porque os alunos são adultos.

( ) Acho imprescindível a formação docente para Ensino Superior e sua renovação periódica - independente do professor ser bacharel ou licenciado.

( ) Acho mais preocupante e necessária a formação docente para bacharéis que lecionam no Ensino Superior;

( ) Outro: _____.

16. Questão livre: Caso se sinta a disposição para responder mais uma questão, gostaria de saber o que você pensa do jeito de ensinar dos seus professores comparando aqueles que são licenciados dos bacharéis.

(Resposta aberta)