



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
MARIA PASCOA ANTONIO PEREIRA**

**DIDÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA UNILAB: OLHARES DOS
ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA NO CAMPUS DOS MALÊS**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2026

MARIA PASCOA ANTONIO PEREIRA

**DIDÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA UNILAB: OLHARES DOS
ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA NO CAMPUS DOS MALÊS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao curso de Pedagogia, do Instituto de
Humanidades e Letras dos Malês, da
Universidade da Integração Internacional da
Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito
parcial para a obtenção do Título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Matheus
Benedicto.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2026

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

P493d

Pereira, Maria Pascoa Antonio.

Didática pedagógica dos professores da Unilab : olhares dos estudantes do curso de Pedagogia no Campus dos Malês / Maria Pascoa Antonio Pereira. - 2026.
49 f.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2026.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Matheus Benedicto.

1. Didática (Ensino superior). 2. Prática de ensino. 3. Educação – Estudo e ensino.
4. Unilab – Estudo de casos. I. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 378.17

MARIA PASCOA ANTONIO PEREIRA

**DIDÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA UNILAB: OLHARES DOS
ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA NO CAMPUS DOS MALÊS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao curso de Pedagogia, do Instituto de
Humanidades e Letras dos Malês, da
Universidade da Integração Internacional da
Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito
parcial para a obtenção do Título de
Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 10/07/2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Matheus Benedicto (Orientador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof.^a Dr.^a Andréia Cardoso Silveira

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof. Dr. Fernando Jorge Pina Tavares

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todas as pessoas que tornaram possível a realização deste projeto: Ao meu orientador, Prof. Dr. Ricardo Matheus Benedicto, por sua orientação sábia, seus conselhos valiosos e apoio inabalável ao longo deste caminho acadêmico. Aos meus familiares: minha mãe Antonia Vaz e meu pai Antonio Paulo Pereira, que já partiram, mas permanecem vivos em meu coração e em cada passo que dou; e ao meu filho, Seco Umáro Balde (Júnior), pelo amor incondicional, encorajamento constante e apoio emocional durante os momentos desafiadores. Vocês são a minha base e a razão de todo o meu esforço.

Aos meus professores, Profa. Dra. Andreia Cardoso Silveira, Profa. Dra. Cristina Teodora e Profa. Dra. Míghian Danae Ferreira Nunes por segurarem a minha mão nesta caminhada e por me darem força, muitas vezes sem mesmo perceberem, ao longo dessa minha trajetória acadêmica. A presença e o conhecimento de vocês tornaram esta jornada muito mais leve, rica e divertida.

À instituição de ensino Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB – Bahia, pela oportunidade de aprendizado, acesso aos recursos e por proporcionar um ambiente acolhedor e propício para o desenvolvimento desta pesquisa e para o meu crescimento pessoal e profissional.

A todos que de alguma forma contribuíram, meu mais sincero agradecimento. Esse trabalho não seria possível sem cada um de vocês. Obrigada!

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar e descrever, a partir da percepção dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia oriundos do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, as práticas didáticas dos docentes dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e de Licenciatura em Pedagogia da UNILAB – Campus dos Malês, bem como suas possíveis influências na aprendizagem. Por meio de abordagem qualitativa, foi realizado um estudo de campo com sete alunos da mesma instituição. Como instrumento de coleta, aplicaram-se entrevistas semiestruturadas validadas por juízes independentes. O roteiro foi elaborado com base nos princípios formativos e didáticos estabelecidos nos PPCs dos cursos. A análise aponta que: (1) a maioria dos professores do Bacharelado utiliza metodologias predominantemente expositivas, enquanto os docentes de Pedagogia adotam práticas mais ativas e dialógicas; (2) as aulas em Pedagogia propiciam maior diálogo e participação discente do que as de Humanidades; (3) os estudantes reconhecem maior articulação entre teoria e prática nas disciplinas de Pedagogia; (4) há falta de orientação por parte da maioria dos docentes de ambos os cursos quanto às atividades propostas, com impactos positivos e negativos na aprendizagem; (5) observa-se carência de orientação para o desenvolvimento de letramento acadêmico e seus reflexos no desempenho estudantil; (6) muitos professores, tanto de Pedagogia, quanto de Humanidades, não consideram adequadamente a realidade sociocultural dos estudantes; (7) alunos percebem que professores, sobretudo em Humanidades, realizam avaliações voltadas apenas à atribuição de nota no SIGAA. Como proposta, o estudo recomenda políticas de formação continuada e de reflexão permanente sobre a prática docente no contexto universitário, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino superior e para a valorização da didática na formação acadêmica.

Palavras-chave: didática (ensino superior); prática de ensino; educação – estudo e ensino; Unilab – estudo de casos.

ABSTRACT

This study analyzes and describes students' perceptions of teachers' teaching practices and their possible impacts on learning in the Interdisciplinary Bachelor's Degree in Humanities and the Bachelor's Degree in Pedagogy at UNILAB — Campus dos Malês. Using a qualitative approach, a field study was conducted with seven students from the same institution. Semi-structured interviews validated by independent judges were used as a data collection instrument. The interview guide was developed based on the formative and didactic principles established in the courses' Pedagogical Projects. The analysis indicates that: (1) most Bachelor's degree professors use predominantly expository methodologies, while Pedagogy professors adopt more active and dialogical practices; (2) Pedagogy classes provide greater dialogue and student participation than Humanities classes; (3) students recognize greater articulation between theory and practice in Pedagogy subjects; (4) there is a lack of guidance from most teachers in both courses regarding the proposed activities, with both positive and negative impacts on learning. (5) There is a lack of guidance for the development of academic literacy and its impact on student performance; (6) many professors, both in Pedagogy and Humanities, do not adequately consider the sociocultural reality of students; (7) students perceive that professors, especially in Humanities, conduct assessments focused solely on assigning grades in SIGAA. As a proposal, the study recommends policies for continuing education and permanent reflection on teaching practice in the university context, contributing to the improvement of the quality of higher education and to the valorization of didactics in academic training.

Keywords: didactics (higher education); teaching practice; education – study and teaching; Unilab – case studies.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	QUE É A DIDÁTICA?	11
2.1	UMA CONCISA HISTÓRIA DA DIDÁTICA	12
2.1.1	A abordagem humanista na educação não-diretiva	13
2.1.2	Abordagem tecnicista	13
2.1.3	Abordagem Progressista: Crítico-Social dos Conteúdos	14
2.1.4	Abordagem Multidimensional ou Fundamental	14
2.2	DIDÁTICA DO PROFESSOR E SEU IMPACTO NO ENSINO E APRENDIZAGEM E NA FORMAÇÃO DO DOCENTE	16
2.3	DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR	17
3	CURSO DE PEDAGOGIA E BACHARELADO INTERDISCIPLINAR DA UNILAB / CAMPUS DOS MALÊS	20
4	ANÁLISE DOS DADOS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	23
4.1	RESULTADOS E DISCUSSÕES	24
4.1.1	Metodologias de ensino adotadas pelos professores	24
4.1.2	Diálogo e participação	26
4.1.3	Articulação entre teoria e prática	28
4.1.4	Orientação das atividades aplicadas	30
4.1.5	Atividades práticas de orientação e desenvolvimento do Letramento Acadêmico	32
4.1.6	Dificuldades enfrentadas	35
4.1.7	Realidade sociocultural dos estudantes	37
4.1.8	Avaliação da aprendizagem	39
4.1.9	Sugestões para aprendizagem significativa	43
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
	REFERÊNCIAS	46
	APÊNDICE	48

1 INTRODUÇÃO

A didática é um elemento central da prática docente, pois envolve os processos de ensino e aprendizagem: o planejamento, a definição de objetivos educativos, seleção de conteúdos, escolha de métodos e organização do trabalho pedagógico, e provisão de condições e recursos que incentivam o estudo ativo e o desenvolvimento intelectual; a execução e implementação dessas decisões por meio de mediações e interações pedagógicas; e a avaliação. A escolha deste tema foi motivada pela minha trajetória acadêmica nos cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e Pedagogia na UNILAB e no curso de Mestrado na UFOP. Entrei na universidade no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e, durante todo o meu percurso no curso de Humanidades, enfrentei dificuldades em ler e compreender textos científicos, elaborar resumos e realizar análises críticas. Isso me deixava angustiada, porque me fazia sentir incompetente. Essas dificuldades revelavam desafios no processo de inserção na cultura acadêmica e no desenvolvimento das habilidades necessárias para a produção do conhecimento científico. No entanto, todas essas dificuldades começaram a ser superadas depois que entrei no curso de Pedagogia, a partir das práticas didáticas de três professoras. Ou seja, foi por meio dessas experiências que comecei a ter noções básicas sobre, por exemplo, o que é um resumo, uma resenha e como desenvolvê-los. Hoje, cursando o mestrado, especialmente pelas experiências proporcionadas pela didática de ensino do meu orientador, professor da disciplina de estágio de docência, sinto que já superei essas dificuldades, pois consigo realizar essas atividades com mais clareza e confiança. Então, toda essa experiência me faz entender que a forma como o professor ensina, a sua didática, faz toda a diferença na qualidade do ensino e na nossa formação. No ensino superior, a discussão sobre didática torna-se particularmente relevante, já que a formação acadêmica depende não apenas do domínio dos conteúdos, mas também da capacidade do docente de criar condições que favoreçam a construção do conhecimento. Essa pesquisa propõe compreender como os estudantes do curso de Pedagogia da UNILAB – Campus dos Malês percebem as práticas didáticas dos docentes dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e Licenciatura em Pedagogia e quais são os possíveis impactos dessas práticas na aprendizagem. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Verificar como a didática se expressa nas práticas pedagógicas dos docentes;
- Levantar as percepções dos estudantes do curso de Pedagogia acerca das práticas didáticas dos docentes dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e Licenciatura em Pedagogia;

- Descrever as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na realização das atividades acadêmicas e no processo de aprendizagem;
- Identificar os métodos e as estratégias utilizados pelos professores no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem;
- Mapear, a partir das percepções dos estudantes, as influências das práticas didáticas dos docentes no processo de ensino e aprendizagem;

O estudo adotou uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, pautado na análise de casos concretos e nas singularidades locais e temporais das práticas investigadas, buscando compreender as “expressões e atividades das pessoas em seus contextos sociais” (Flick, 2009, p. 37). Realizou-se uma revisão bibliográfica para construir a base teórica (Gil, 2002) e uma pesquisa de campo com coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, interpretando os significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas (Gonçalves, 2005; Severino, 2007).

A pesquisa envolveu estudantes do 7º e 8º semestres do curso de Pedagogia. A escolha desses participantes justifica-se por sua vivência acadêmica suficiente para refletir criticamente sobre as práticas formativas, as formas de organização do ensino desenvolvidas pelos professores e o conjunto de ações, estratégias e metodologias utilizadas no processo de ensino, voltadas à promoção da aprendizagem e da formação dos estudantes.

O campo de pesquisa foi o Instituto de Humanidades e Letras — Campus dos Malês, instituição em que concluí o Bacharelado em Humanidades e em que atualmente curso a Licenciatura em Pedagogia. Essa inserção prévia favoreceu o acesso aos participantes e a compreensão das dinâmicas formativas do contexto pesquisado.

A seguir, apresenta-se uma revisão teórica sobre o conceito de didática, sua evolução histórica e sua relação com a docência no ensino superior. Em seguida, a análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos investigados, buscando identificar as orientações didático-pedagógicas definidos. Por fim, são apresentados e discutidos os dados obtidos na pesquisa de campo.

2 QUE É A DIDÁTICA?

A didática, de acordo com análise de Comenius (1954, 43), é “arte universal de ensinar tudo a todos” de modo certo, rápido, agradável e completo de forma que os alunos realmente aprendam e adquiram conhecimento sólido. Dentro da pedagogia, a didática, segundo os fundamentos de Libâneo (2006), é uma área que estuda todo o processo de ensino, abrangendo os conhecimentos científicos, isto é, os conteúdos, os métodos e as estratégias de ensino, bem como as condições e os meios que auxiliam os alunos a aprender de forma ativa e a se desenvolverem intelectualmente. Para Houaiss (2001), a didática refere-se aos preceitos científicos que orientam a atividade educativa, com o objetivo de torná-la mais eficiente.

Com base nas ideias de Luckesi (1994), a didática é uma forma de ação humana. O autor enfatiza que, ao agir, cada sujeito define objetivos e estabelece os meios para alcançá-los (planejamento); em seguida, executa as ações previamente definidas, colocando em prática o que foi planejado (execução); e, por fim, analisa se essas ações estão sendo satisfatórias em relação aos resultados pretendidos (avaliação).

A didática, segundo Verde (2019, p. 58), “como a análise e a sistematização da avaliação do fazer pedagógico, baseada no conhecimento científico e na crítica da realidade”, isto é, não é apenas ensinar, mas um ato de reflexão e análise sobre o processo de ensino, que envolve avaliar e sistematizar o fazer pedagógico, ou seja, pensar cuidadosamente como ensinar a partir do conhecimento científico disponível e da crítica à realidade concreta dos alunos e do contexto escolar.

Enfatiza Libâneo (1994, 2006) que a Didática fornece ao professor conhecimentos teóricos e metodológicos que orientam a seleção dos conteúdos, das estratégias de ensino e dos procedimentos de avaliação, contribuindo para uma atuação pedagógica mais consciente e eficaz. Nessa perspectiva, o trabalho docente tem como finalidade assegurar aos alunos a apropriação dos conhecimentos científicos, o desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais, criando condições para que dominem métodos de estudo e de trabalho intelectual que favoreçam sua autonomia no processo de aprendizagem e sua independência de pensamento, além da formação de atitudes e convicções que orientem sua atuação na vida social.

Em outras palavras, a didática constitui uma ferramenta que permite ao professor ensinar usando recursos e esforço mínimos e obter os resultados esperados, e os alunos, por outro lado, aprendem os conteúdos apresentados sem angústia (Comenius, 1954).

Portanto, a didática, conforme as abordagens dos autores citados acima, é um ato de

reflexão e de fazer pedagógico, baseado no conhecimento científico e na realidade social, que envolve o estudo dos conteúdos, métodos e estratégias de ensino que proporcionam aprendizagem significativa.

2.1 UMA CONCISA HISTÓRIA DA DIDÁTICA

De acordo com Verde (2019), a ação didática está presente desde o primeiro instante em que o ser humano teve a ideia de ensinar algo a outro. Libâneo (2006) enfatiza que a didática surge quando os adultos passam a intervir na aprendizagem das crianças e dos jovens de forma bem consciente e planejada, garantindo uma atividade de ensino clara, o que facilita e melhora o processo de aprendizagem dos alunos.

Ao longo do tempo, a didática consolidou-se como um campo de estudo que, no decorrer da história da educação, evoluiu acompanhando as transformações sociais, culturais e pedagógicas.

Antes do século XVII, a didática estava vinculada a uma corrente de pensamento pedagógico tradicional, a qual a caracterizava como uma disciplina normativa, composta por um conjunto de princípios e regras que regulavam o ensino. Nessa concepção didática, o ensino e a aprendizagem baseiam-se na transmissão e na memorização dos conteúdos, definindo o professor como o detentor do saber e o elemento ativo do processo educativo, enquanto os alunos eram concebidos como recipientes vazios a serem preenchidos com o conhecimento transmitido.

O aluno, por sua vez, assumia o papel de receptor passivo, cuja função era memorizar e decorar as informações ou os conteúdos transmitidos pelo professor e reproduzi-los em momentos específicos, como avaliações, sem questionamento (Libâneo, 2013; Verde, 2019).

No século XVII, emergem novos campos teóricos, como João Amos Comenius, o autor considerado o Pai da Didática moderna, que publicou a obra **Didática Magna** (Verde, 2019, p. 52). Nessa obra, Comênio define a didática como uma “arte universal de ensinar tudo a todos”, um método que indica um caminho fácil e seguro para resultados eficazes de ensino. Ele enfatiza que a didática permite que os professores ensinem menos e os alunos aprendam mais, reduzindo fadiga e aumentando o prazer no processo educativo (Comenius, 2015). Essas ideias, segundo Libâneo (2013) e Verde (2019), deram origem a novas correntes de pensamento pedagógico a partir do século XIX, tais como as abordagens Humanista, Tecnicista, Sociopolítica e Multidimensional ou Fundamental (Libâneo, 2013; Verde, 2019), que serão apresentadas a seguir.

2.1.1 A abordagem humanista na educação não-diretiva

A corrente humanista, inspirada em Carl Rogers, integra a Pedagogia Renovada e se consolidou nos Estados Unidos nas décadas de 1960 e 1970 (Araujo, Deus *et al.*, 2024). Essa perspectiva centra-se no desenvolvimento da personalidade do estudante e na criação de um clima favorável ao seu autodesenvolvimento. Nessa abordagem, a Didática assume o papel de facilitação da aprendizagem, com o professor atuando como facilitador e especialista em relações humanas, isto é, criando “técnicas de sensibilização nas quais os sentimentos de cada um possam ser expostos” (Libâneo, 1985, p. 27). O aluno é considerado sujeito ativo do processo, e a transmissão de conteúdos torna-se secundária diante da valorização das experiências significativas, da autonomia, da autoavaliação e do crescimento pessoal. Assim, o conteúdo de ensino emerge das experiências pessoais dos estudantes, valorizando seus conhecimentos prévios e vivências.

2.1.2 Abordagem tecnicista

A corrente tecnicista é uma abordagem pedagógica que se desenvolveu no Brasil na década de 1950, sob influência do progressivismo. Ganhou autonomia e consolidou-se como tendência educacional a partir dos anos 1960. Durante grande parte das décadas de 1960 e 1970, foi amplamente imposta às escolas pelos organismos oficiais, estando alinhada ao contexto do regime militar da época. Essa corrente se fundamenta principalmente na teoria behaviorista da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino. (Libano 2006). A abordagem tecnicista da didática caracteriza-se pela centralidade no planejamento do ensino, na definição de objetivos instrucionais e no uso de técnicas voltadas à eficiência do processo educativo, enfatizando a neutralidade científica e a organização racional do trabalho pedagógico, (Gil, 2006).

Nessa perspectiva, Libâneo (2006) descreve a didática instrumental como um modelo em que o professor atua principalmente como executor de um planejamento orientado por objetivos e diretrizes previamente estabelecidos por especialistas e instâncias educacionais. Com base nesses referenciais, cabe ao professor realizar o diagnóstico da turma, promover as adaptações necessárias e organizar a execução do planejamento na sala de aula.

2.1.3 Abordagem Progressista: Crítico-Social dos Conteúdos

Essa corrente pedagógica é uma concepção pedagógica que se preocupa com as finalidades e as intencionalidades da educação, voltadas para a formação integral do ser humano, bem como com os pressupostos teórico-ideológicos que fundamentam o processo educativo (Verde, 2019). A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos surge na segunda metade da década de 1970 e se consolida como tendência pedagógica por volta dos anos 1980. Trata-se de uma abordagem que busca uma síntese superadora de elementos da Pedagogia Tradicional e da Escola Nova (Libâneo, 2006).

De acordo com o autor acima citado, essa tendência atribui ao ensino a tarefa de proporcionar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, como raciocínio, análise, compreensão e reflexão, por meio da transmissão e assimilação ativa dos conteúdos. Nesse processo, o aluno não é passivo, mas participa ativamente, compreendendo, questionando e internalizando os conhecimentos.

Os estudantes devem ter acesso aos conceitos sistematizados das disciplinas escolares, considerando também suas características individuais, como ritmo de aprendizagem, interesses e formas de aprender, o que favorece a autoatividade, a autonomia e a busca independente e criativa do conhecimento. Assim, o objetivo central é proporcionar aos estudantes o domínio dos conteúdos científicos, dos métodos de estudo e de habilidades de raciocínio científico, contribuindo para a formação da consciência crítica diante da realidade social e possibilitando sua atuação como sujeitos ativos na transformação da sociedade e de si mesmos.

Nessa perspectiva, sustenta-se que os conhecimentos sistematizados devem ser confrontados com as experiências socioculturais e a realidade concreta dos alunos, como forma de favorecer a aprendizagem e garantir maior solidez na assimilação dos conteúdos.

Dentro dessa corrente, a didática desempenha um papel fundamental, pois consiste na mediação entre objetivos, conteúdos e métodos, assegurando o encontro formativo entre os alunos e os conhecimentos escolares, elemento decisivo para a aprendizagem (Libâneo, 2006).

2.1.4 Abordagem Multidimensional ou Fundamental

A Abordagem Multidimensional, também denominada Didática Fundamental, conforme Vera Maria Candau, assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, colocando no centro a articulação das dimensões técnica, humana, política, ética e estética. Nessa perspectiva, a didática contemporânea tem como foco a produção da atividade

intelectual do aluno, compreendendo-o como sujeito ativo na construção do conhecimento. O ensino deve favorecer a participação dos estudantes por meio do diálogo, da reflexão e da mediação pedagógica, considerando os contextos sociais, culturais e históricos em que os processos de ensinar e aprender se desenvolvem. Dessa forma, a aprendizagem é entendida como um processo de interação entre educadores e educandos, no qual o conhecimento é construído de maneira colaborativa, articulando formação crítica, participação e desenvolvimento intelectual (Candau, 2012; Pimenta; Franco, 2016).

A partir dos fundamentos dos autores acima citados, observa-se um progresso significativo no campo de estudo da Didática. No passado, a Didática era compreendida como uma disciplina normativa, constituída por um conjunto de princípios e regras que regulavam o ensino, privilegiando métodos e técnicas com vistas a assegurar a eficácia e a eficiência do processo de ensino e aprendizagem, por meio do planejamento e da sistematização da didática formal, da formulação de objetivos claros, da elaboração de materiais instrucionais e da utilização de uma avaliação objetiva da aprendizagem. O ensino era centrado no professor como figura ativa e no aluno como receptor passivo de informações.

No entanto, com o decorrer do tempo, até os dias atuais, a Didática passou a assumir uma nova concepção, isto é, deixou de se limitar apenas às técnicas de ensino e passou a envolver uma compreensão mais ampla do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, assume um caráter mais abrangente e político, pois não se restringe ao estudo dos métodos e estratégias de ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas considera os aspectos sociais, políticos e culturais em que a escola está inserida, compreendendo que os conteúdos curriculares devem dialogar com essas realidades. Essa abordagem progressista valoriza uma prática educacional centrada no diálogo, na participação ativa do aluno e no contato com suas realidades, possibilitando que os estudantes se apropriem do conhecimento de forma crítica, compreendendo não apenas os conteúdos e conceitos, mas também o mundo em que vivem.

Nessa concepção, o professor atua como mediador e orientador do processo. Sua responsabilidade profissional envolve dominar o conteúdo, saber como ensiná-lo de maneira eficaz, conectar o ensino à realidade e ao contexto social dos alunos, além de adotar uma postura investigativa sobre a própria prática (Verde, 2019 *apud* Libâneo, 2011). Isso significa observar os resultados de sua atuação pedagógica, identificar as necessidades dos estudantes e adaptar suas estratégias para atender às diversas realidades e demandas.

2.2 DIDÁTICA DO PROFESSOR E SEU IMPACTO NO ENSINO E APRENDIZAGEM E NA FORMAÇÃO DO DOCENTE

No que diz respeito ao ensino e à aprendizagem, é possível afirmar, segundo diferentes autores como Libâneo, Luckesi e Verde, que a didática do professor exerce impacto direto no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Para esses autores, a didática é o estudo de todo o processo de ensino e uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, envolvendo ações de planejamento, execução e avaliação. As ações didáticas do docente como a seleção de conteúdos, métodos e estratégias, a avaliação dessas escolhas e a forma como são executadas na prática pedagógica influenciam significativamente a maneira como os alunos aprendem, entendem e se apropriam do conhecimento.

Essa relação entre didática e aprendizagem se confirma na minha própria experiência. Ao ingressar na universidade, enfrentei dificuldades na leitura e compreensão de textos científicos, sendo incapaz de identificar objetivos ou realizar análises críticas, elaborar resumos e fichamentos. No curso de bacharelado, essas dificuldades persistiram, e mesmo ao iniciar a licenciatura em Pedagogia, percebi os mesmos desafios.

No meu primeiro semestre, uma professora da disciplina de Metodologia da Pesquisa me ensinou estratégias para ler e compreender textos acadêmicos, além de elaborar fichamentos, resumos e resenhas. Ela me forneceu um texto, explicou como abordá-lo, deu dicas de como identificar os pontos-chave, isto é, caracterizá-lo (entender o tema, as ideias principais e a estrutura) e, só depois, realizar a análise crítica (avaliar argumentos, refletir sobre o conteúdo e discutir pontos fortes e fracos). Em seguida, solicitou que eu elaborasse um resumo e um fechamento. Posteriormente, revisamos o material juntas: analisamos pontos eficazes, identificamos falhas e praticamos novamente com outro texto. Outra professora, da disciplina de Educação Infantil, identificou minhas dificuldades já na primeira atividade. Ela devolveu o trabalho com feedbacks e orientações detalhadas para refazê-lo, reforçando em sala de aula a estrutura adequada para esse tipo de texto. Após refazer a atividade seguindo suas orientações, obtive excelente nota.

Além disso, recentemente, considero a didática pedagógica do meu professor, supervisor de estágio de docência, isto é, a forma como conduzia as aulas, iniciando juntamente com os estudantes a caracterização dos textos acadêmicos, por meio da descrição do nome do autor, do ano de publicação, do local onde o texto foi publicado e do tipo de produção acadêmica, bem como da identificação do tema, do objetivo e da metodologia adotada. Em seguida, foram realizadas análises críticas, compreendidas como a interpretação e avaliação

reflexiva das ideias apresentadas no texto, considerando aspectos como a consistência dos argumentos do autor, suas contribuições para a área de conhecimento e possíveis limites ou lacunas presentes na discussão. Por fim, ao final de cada temática, os estudantes eram orientados a elaborar resenhas acadêmicas dos textos estudados.

As ações didáticas desses professores ampliaram minha compreensão, permitindo-me entender com maior clareza o que é um trabalho científico e, ao me deparar com ele, saber o que procurar e explorar. Todas essas experiências me fizeram compreender claramente que a didática do professor exerce um impacto direto na aprendizagem do aluno.

Entretanto como fundamentam Libâneo (1994, 2006) e Verde (2019) uma didática centrada apenas na transmissão tende a limitar a participação discente e o desenvolvimento cognitivo, enquanto uma didática reflexiva, crítica e contextualizada favorece a aprendizagem significativa, o desenvolvimento cognitivo e a formação de sujeitos autônomos e críticos. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador do processo educativo, articulando teoria e prática, conteúdo e realidade social, além de refletir continuamente sobre sua própria atuação pedagógica.

No que diz respeito à formação, especialmente à formação docente, a didática do professor exerce impacto significativo. As experiências vivenciadas durante o estágio de docência despertaram o interesse em desenvolver uma prática pedagógica inspirada na didática adotada pelo professor supervisor, bem como nas aulas de duas disciplinas ministradas por uma de minhas professoras no Campus dos Malês¹. Isso demonstra que a didática adotada pelo professor pode influenciar não apenas a aprendizagem dos estudantes, mas também a construção da identidade docente daqueles que se encontram em processo de formação.

2.3 DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR

Segundo Severino (2007), a universidade é um espaço privilegiado de construção do conhecimento, voltado à formação de indivíduos em diferentes áreas do saber, aptos à inserção profissional, à participação no desenvolvimento da sociedade e à produção da pesquisa e da ciência (Brasil, 1996; Ankevicius, 1995). Assim, o processo de ensino e aprendizagem na universidade, conforme Severino (2007), está diretamente relacionado à dinâmica de

¹ A professora desenvolvia suas aulas a partir da análise de textos acadêmicos, identificando os principais temas abordados e discutindo suas contribuições teóricas, sempre mostrando tudo dentro do próprio texto. Durante as explicações, esclarecia termos e conceitos científicos e reforçava a compreensão dos conteúdos com textos trabalhados anteriormente ou por meio da apresentação de novos trechos de outras obras. Além disso, buscava constantemente aproximar o conhecimento teórico das situações práticas do cotidiano, realizando explicações de forma clara e coerente.

construção do conhecimento. O autor enfatiza que as atividades universitárias estão articuladas à pesquisa, uma vez que se aprende e se ensina por meio da investigação. Do mesmo modo, a prestação de serviços à comunidade ocorre a partir do conhecimento produzido pela pesquisa universitária, que fundamenta ações, projetos e intervenções voltadas às necessidades sociais. Assim sendo, o conhecimento deve ser construído a partir da experiência ativa do estudante, e não assimilado de forma passiva, como ocorre, em muitos casos, no contexto didático-pedagógico do ensino básico.

Segundo Gil (2006) e Silva e Borba (s.d.), por muito tempo, no âmbito do Ensino Superior, prevaleceu a crença de que, para lecionar nesse nível, bastaria possuir comunicação fluente e sólido domínio dos conhecimentos da disciplina a ser ministrada. Essa concepção baseava-se no fato de que o corpo discente universitário é composto por adultos, diferentemente do ensino básico, que atende crianças e adolescentes. Assim, acreditava-se que esses estudantes não necessitavam de apoio pedagógico, uma vez que possuíam uma “personalidade formada” e saberiam o que pretendiam, exigindo dos professores apenas competência para transmitir conhecimentos e esclarecer dúvidas.

No entanto, Gil (2006) enfatiza, a partir de levantamentos realizados ao longo dos cursos, que essa percepção contribuiu para a construção de problemas no processo de ensino e aprendizagem na universidade. Segundo o autor, a maioria das críticas dirigidas aos professores universitários refere-se à falta de didática, o que tem levado muitos docentes a buscarem cursos de didática do ensino superior. Nesse sentido, Gil (2006. p. 1) destaca que “o professor universitário, como o de qualquer outro nível, necessita não apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz”.

Entretanto, as discussões apresentadas evidenciam que a docência no Ensino Superior não pode ser reduzida ao domínio dos conteúdos específicos de uma área do conhecimento. Embora a universidade tenha como objetivo a produção e a socialização do conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, a concretização dessas finalidades exige também competências didático-pedagógicas, porque o domínio do conteúdo, por si só, não garante a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. É necessário saber como ensinar, como mediar a construção do conhecimento e como articular ensino, pesquisa e extensão de forma integrada. Então, a didática constitui como um elemento fundamental para favorecer a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento e para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo e eficaz.

Na seção seguinte, são apresentados os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de

Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês. Esses documentos são utilizados como forma de contextualização dos cursos investigados, uma vez que expressam suas diretrizes institucionais, a organização curricular e os princípios gerais que orientam o processo formativo. Dessa forma, os PPCs contribuem para situar o leitor quanto à estrutura e às características gerais dos cursos analisados nesta pesquisa. E em seguida resultado e discussão dos dados de coletados.

3 CURSO DE PEDAGOGIA E BACHARELADO INTERDISCIPLINAR DA UNILAB / CAMPUS DOS MALÊS

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) é uma instituição pública federal de ensino superior, fruto da luta antirracista dos Movimentos Sociais Negros, vinculada ao Governo Federal do Brasil, cuja criação está relacionada a demandas históricas de democratização do acesso à educação superior e ao fortalecimento de relações acadêmicas entre o Brasil e países de língua portuguesa, especialmente africanos. Sua missão institucional envolve a oferta de cursos de graduação e pós-graduação, além do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas ao desenvolvimento social, cultural e científico.

A UNILAB fundamenta sua atuação na valorização das relações históricas e culturais entre os países da comunidade lusófona, considerando as marcas do colonialismo e seus desdobramentos contemporâneos nos sistemas educacionais. Nesse sentido, a universidade orienta suas ações a partir de uma perspectiva comprometida com a diversidade cultural, a inclusão social e o diálogo intercultural, buscando contribuir para a produção e disseminação do conhecimento em contextos diversos. (PPC, 2023)

No âmbito dos cursos investigados, o Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BIH) e a Licenciatura em Pedagogia, ambos ofertados no Campus dos Malês, possuem seus respectivos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), documentos institucionais que orientam a organização curricular, os objetivos formativos e os princípios gerais que estruturam os processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, os PPCs contribuem para a compreensão da proposta formativa dos cursos e de suas características acadêmicas e pedagógicas.

O Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades é um curso de graduação presencial, ofertado em regime semestral, com duração mínima de três anos e máxima de quatro anos, em turno integral, com atividades concentradas no período noturno. O curso disponibiliza 320 vagas anuais e possui carga horária total de 2.400 horas, conferindo ao estudante, ao final da formação, o título de Bacharel em Humanidades (UNILAB, 2023).

O curso tem como objetivo proporcionar aos estudantes uma formação ampla e interdisciplinar na área das Ciências Humanas, oferecendo uma base teórica sólida e possibilitando o amadurecimento acadêmico para a continuidade da formação em áreas específicas. Busca-se, assim, contribuir para a formação de profissionais capazes de atuar em diferentes espaços sociais, acadêmicos e institucionais, como universidades, órgãos públicos e instituições privadas, além de desenvolver atividades relacionadas à cultura, à pesquisa e à

produção de conhecimento (UNILAB, 2023).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (2023), espera-se que os egressos do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades adquiram uma formação geral na área, com domínio inicial dos processos de produção e difusão do conhecimento, além do desenvolvimento de habilidades de comunicação oral e escrita. Assim sendo o processo de ensino e aprendizagem, partindo desse objetivo, o(a) professor(a) tem as seguintes responsabilidades: orientar o(a) estudante rumo a um aprendizado ativo e reflexivo, ensinando-o(a) a identificar objetos de pesquisa, analisá-los e propor diferentes abordagens prático-teóricas.

Os(as) estudantes, nesse processo, assumem um papel ativo e decisivo em sua formação e, desde o início, são incentivados(as) a se tornarem sujeitos críticos, autônomos e capazes de interpretar o conhecimento na área de Humanidades (PPC, 2023).

No que diz respeito ao processo de avaliação, a professora e o professor devem adotar um sistema de avaliação acadêmica que contemple as funções diagnóstica, formativa e somativa (PPC, 2023).

No que se refere à Licenciatura em Pedagogia, o curso é ofertado na modalidade presencial, em turno integral, com oferta anual de 80 vagas e carga horária total de 3.200 horas. Sua duração é de 8 semestres, considerando a carga horária de aproveitamento curricular do Bacharelado em Humanidades, que se refere ao 1º ciclo de formação e equivale ao primeiro ano do curso (1º e 2º semestres de Pedagogia), e o tempo máximo, isto é, sem aproveitamento curricular de bacharelado, é de 10 semestres.

A organização curricular do curso está estruturada em núcleos formativos que contemplam disciplinas obrigatórias, responsáveis por garantir a formação geral e específica do pedagogo, em consonância com a legislação educacional vigente, especialmente a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (UNILAB, 2019).

O curso de Pedagogia tem como objetivo formar profissionais para o exercício da pedagogia² e da atuação em diferentes espaços educativos, com base em uma perspectiva crítica e interdisciplinar. Sua proposta formativa busca articular fundamentos teóricos e práticas educativas, visando à construção de uma formação comprometida com a descolonização do pensamento educacional e curricular no Brasil e no continente africano, bem como com a

² A palavra "Pedagogia" refere-se ao ato de conduzir as crianças (Gil, 2006, p. 12), ou seja, trata-se de guiar as crianças em seu processo de aprendizagem. Ensinar, segundo Paulo Freire (1996), é uma especificidade humana, que exige comprometimento, intervenção no mundo, e tomada consciente de decisões. Além disso, ensinar implica reconhecer que a educação é ideológica, pois está sempre ligada a uma visão de mundo, e a forma como o conhecimento é transmitido e recebido está diretamente relacionada à reprodução de relações de poder.

formação de profissionais capazes de compreender e atuar diante dos problemas e das necessidades da sociedade contemporânea, respeitando e valorizando as diferentes culturas, identidades, saberes e formas de vida existentes (PPC, 2019).

No que diz respeito à organização curricular, o PPC do curso estrutura as disciplinas em eixos temáticos que abrangem áreas como fundamentos da educação, política e gestão educacional, práticas pedagógicas, subjetividades, ensino e aprendizagem, estágios e pesquisa em educação (UNILAB, 2019).

O PPC destaca que as disciplinas devem ser desenvolvidas de forma interdisciplinar, articulando os conteúdos às realidades sociais, históricas, políticas e culturais dos estudantes. Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem deve ultrapassar a formação profissional, promovendo uma educação comprometida com a realidade social dos discentes, especialmente no que se refere às questões de identidade e à cultura negro-africana no Brasil e nas diásporas. (UNILAB, 2019).

A metodologia indicada no PPC inclui estratégias como aulas expositivas dialogadas, seminários, oficinas pedagógicas, leitura orientada, atividades de pesquisa, trabalhos individuais e em grupo, entre outras práticas pedagógicas. No que se refere à avaliação, o documento prevê um processo contínuo que contempla funções diagnóstica, formativa e somativa, permitindo aos envolvidos, professores e estudantes, verificar se os objetivos de aprendizagem foram ou não atingidos e possibilitando a adoção de novas estratégias que permitam a retomada de conteúdos e de situações ainda não totalmente compreendidas pelos discentes (UNILAB, 2019).

Dessa forma, a apresentação dos cursos e de seus respectivos Projetos Pedagógicos contribui para situar o leitor quanto ao contexto institucional, à organização curricular e às características gerais das formações investigadas nesta pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, delineada como estudo de campo. O foco consiste em estudar e descrever, a partir da percepção de estudantes do curso de Pedagogia do Campus dos Malês da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), que anteriormente cursaram o Bacharelado Interdisciplinar no mesmo campus, as práticas didáticas dos professores e seus impactos no processo de aprendizagem.

Participaram desse estudo 7 estudantes dos 7º e 8º semestres do curso de Pedagogia, de nacionalidades diversas (brasileira, angolana e guineense), todos com experiência prévia no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades do mesmo campus.

Para a coleta de dados, utilizou-se entrevista semiestruturada, elaborada com um roteiro de 9 perguntas validadas, e obteve-se a autorização prévia dos participantes. As entrevistas, com duração média de 25 a 45 minutos, foram realizadas na modalidade híbrida: algumas presencialmente, durante o horário de planejamento dos estudantes, e outras de forma online. Todas as sessões foram gravadas em áudio e transcritas com o auxílio do software Transkriptor.

Quanto ao método de análise de dados, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2016, p. 50), que consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos” ou qualitativos, que permitam compreender conhecimentos relativos às condições de produção ou recepção dessas mensagens. Ou seja, compreender aquilo que está por trás das palavras analisadas, ultrapassando o que é dito explicitamente para interpretar os sentidos, intenções e significados implícitos no discurso.

Com base nesses pressupostos, após a realização das entrevistas, os áudios foram transcritos com o auxílio do software específico e, posteriormente, revisados manualmente, com o objetivo de garantir maior fidelidade aos depoimentos dos participantes. Em seguida, as transcrições foram organizadas em planilha no Microsoft Excel, constituindo um quadro analítico no qual foram inseridos os recortes das falas referentes a cada pergunta do roteiro de entrevista.

Para assegurar o anonimato e o sigilo das informações, os participantes foram identificados por códigos alfanuméricos, representados por E1, E2, E3, e assim sucessivamente. Posteriormente, procedeu-se à seleção e ao agrupamento dos excertos conforme cada questão investigada, o que possibilitou a comparação entre os depoimentos e a identificação de recorrências, convergências e divergências nas respostas. A partir desse processo, realizou-se a

análise interpretativa dos dados, buscando compreender os sentidos, percepções e experiências expressas pelos participantes em relação aos aspectos investigados.

4.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados desse estudo serão apresentados com base nos eixos orientadores que compõem o roteiro de entrevista, os quais correspondem às principais questões investigadas nessa pesquisa.

4.1.1 Metodologias de ensino adotadas pelos professores

No que refere às metodologias de ensino adotadas pelos professores dos cursos de Pedagogia e de Bacharelado os entrevistados, E2, E5, E6 e E7 destacaram diferenças importante entre dois cursos. E2 afirma que:

no bacharelado não era tão concreto, era só base teórica. Na pedagogia, não tenho do que reclamar sobre a parte teórica e nem a prática de alguns professores. As metodologias deles são bem ativa e participativa. Fazem trabalho em grupo, debate, roda de conversas... articulam teoria e prática, porém as práticas pedagógicas de uns profissionais centradas na exposição oral e memorização, com poucas aberturas para o diálogo.

O entrevistado 6 também percebe diferenças entre os dois cursos. Sobre o curso de Pedagogia, ele destaca experiências positivas com metodologias participativas, mas também reconhece que nem todos os professores utilizam a mesma forma de ensino. Em sua fala, afirma

na licenciatura em Pedagogia [...] encontrei professores excelentes [...] apesar de serem vistos como os professores mais cruéis, mais autoritários, não autoritários no sentido tradicionalista, mas é autoritário no sentido de trazer a realidade para você poder aprender com aquilo que eles estão ensinando. [...] Por exemplo, eu tive uma professora que ministrou a componente de avaliação [...] e também a professora da educação infantil. [...] ela usou uma didática participativa, nos colocou a trabalhar [...] a sua metodologia abria leques para que o estudante se tornasse também um agente do saber. [...] Mas também encontrei com umas professoras da disciplina da didáticas, por exemplo, que ensinava de forma muito superficial.

Já ao comparar com o Bacharelado em Humanidades (BHU), o entrevistado evidencia fragilidades nas metodologias de ensino:

Já no BHU, eu tive professores que, enquanto profissionais em si, fora do contexto docência, nós conseguimos ver muito profissionalismo. Mas, no contexto de docência,

tem professores que não têm metodologias de ensino. Eu tive uma professora que ministrou aulas de sexualidade, nós conseguimos perceber que ela tinha o conhecimento em si, enquanto profissional. Mas, enquanto professora, ela tinha dificuldades em passar esse conhecimento para os alunos.

Corroborando essas percepções, o E5 também enfatiza a predominância de práticas pouco interativas no bacharelado, isto é, formas de ensino em que há pouca participação dos estudantes e menor troca entre professores e alunos durante as aulas: “no bacharelado, só tinha um ou dois professores, já não estou me lembrando bem, que conseguiam nos envolver na aula. Do resto, as suas maneiras de ensinar, suas pedagogias são mornas, e só eles que falavam e falavam continuamente”.

De maneira semelhante, o participante E7 aponta diferenças entre os cursos, destacando que as práticas pedagógicas dos professores do curso de Pedagogia são mais dialógicas e participativas, enquanto as do curso de Humanidades são mais expositivas e tradicionais. O entrevistado relata que os professores de curso de bacharelado

só chegam, passam slide ou leem os slides até terminar e daí perguntam quem tem dúvida e entram na discussão”. Já do curso de pedagogia, “não centraliza só neles, criam uma didática onde todo mundo pode participar através de perguntas de provocação que fazem e também com base nas explicações que fazem de forma clara e simples, de forma que a informação consegue chegar e ficar.

A partir dos relatos analisados, observa-se que, no curso de Bacharelado em Humanidades, predominam metodologias de ensino marcadas por práticas expositivas, com baixa participação dos estudantes e forte centralidade do professor. Essa configuração dialoga com a ideia de uma abordagem mais tradicional de ensino, na qual o processo de aprendizagem tende a ser centrado na transmissão de conteúdos (Verde, 2019). Como critica Freire (1996, p. 28), nesse modelo “o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento”.

Em contrapartida, no curso de Pedagogia, os participantes destacam a presença de metodologias mais ativas e participativas, caracterizadas pelo diálogo, trabalho em grupo e articulação entre teoria e prática. Essas práticas se aproximam de perspectivas pedagógicas que valorizam a participação do estudante na construção do conhecimento, alinhando-se à concepção pedagógica progressista que a didática contemporânea preconiza: uma prática educacional centrada no diálogo, na participação ativa do aluno, no contato com a realidade, na discussão de problemas, na reflexão e na análise crítica dos conteúdos (Verde, 2019). Entretanto, também são identificadas, no curso de Pedagogia, práticas pedagógicas ainda

tradicionais, evidenciando que não há uniformidade entre os docentes em ambos os cursos.

Contudo, observa-se que nem todos os participantes percebem diferenças significativas entre os dois cursos.

O E1 afirma que os professores, tanto do Bacharelado quanto do curso de Pedagogia, dão aula de forma expositiva. Já E3 destaca que a maioria dos professores, tanto do curso de Humanidades quanto da Pedagogia, utiliza método expositivo-dialogado. Eles expõem e, a partir do que é exposto, os estudantes colocam suas opiniões com base nos textos disponibilizados previamente, bem como em experiências do cotidiano que dialogam com o tema abordado.

Entretanto, os relatos de E1 e E3 evidenciam uma perspectiva distinta das anteriores, ao mostrarem que, tanto no curso de Bacharelado, quanto no de Pedagogia, também predominam metodologias de caráter expositivo e expositivo-dialogado/ participativa, que combinam a apresentação dos conteúdos pelos professores com a participação dos estudantes nas discussões. Esses relatos indicam que as percepções sobre as práticas pedagógicas dos dois cursos não ocorrem de forma homogênea entre os participantes.

4.1.2 Diálogo e participação

Nesse subtópico, analisa-se a percepção dos participantes sobre o diálogo e a participação em sala de aula nos cursos de Bacharelado e Pedagogia, isto é, se as aulas promovem diálogo e participação. Os participantes E5 e E7 apontam diferenças entre as práticas didáticas desenvolvidas pelos professores dos dois cursos no que se refere a esses aspectos.

O entrevistado 5, na sua fala, relata

no bacharelado, nas minhas turmas teve pouca participação porque as aulas não estimulavam, não achávamos interessante. Ou seja, no bacharelado, só tinha um ou dois professores, já não estou me lembrando bem, que conseguiam nos envolver na aula. Do resto, as suas maneiras de ensinar, suas pedagogias são mornas, e só eles que falavam e falavam continuamente. Já na pedagogia é muito diferente, temos audácia, confortáveis para falar e os professores abordam a matéria e interagimos.

O participante E7 reforça a ideia do E5 em relação ao curso de Pedagogia, afirmando que os professores desse curso dão mais espaço para os alunos participarem das aulas. “No início das aulas, [...] os professores lançam uma pergunta de provocação. [...] Essa pergunta inicial permite a participação dos alunos, pois muitos estudantes leem o texto antecipadamente”. As falas evidenciam que, no curso de Bacharelado em Humanidades, predomina uma dinâmica mais centrada na exposição do professor, com menor espaço para a intervenção dos

estudantes. Essa configuração sugere uma relação pedagógica menos horizontal, na qual a participação discente se torna limitada e depende mais da iniciativa individual do que da organização da aula. Como consequência, a aprendizagem pode se tornar menos interativa e menos favorecida pela troca de saberes entre professor e estudante causando “graus crescentes de desinteresse e desatenção”, como enfatiza Rangel (2006, p. 43).

Em contraste, no curso de Pedagogia, entrevistados associam as aulas a uma maior abertura para o diálogo e a participação. Os relatos indicam que há docentes que iniciam as discussões com perguntas provocativas, estimulam a leitura prévia e criam condições para que os estudantes expressem opiniões, experiências e dúvidas. Essas práticas se aproximam de perspectivas pedagógicas que valorizam a participação do estudante na construção do conhecimento, alinhando-se à concepção pedagógica progressista que preconiza uma prática educacional centrada no diálogo, na participação ativa do aluno e na análise crítica dos conteúdos (Verde, 2019). Nessa perspectiva, o professor atua como mediador/facilitador, orientando a troca de ideias, enquanto os alunos constroem conhecimento de forma compartilhada por meio de debates e resolução de problemas (Rêgo; Lima, 2010). Assim, a participação não aparece apenas como presença física ou resposta pontual, mas como parte de uma dinâmica pedagógica que mobiliza o estudante intelectualmente.

No entanto, essa ideia, sustentada pelos participantes acima, de atribuir mérito de forma generalizado a todos os professores do curso de Pedagogia, foi refutada pelo E6, pois, segundo ele, nem todos os professores desse curso abriam espaço para diálogo e participação, destacando que dentro do seu percurso na pedagogia só uma “professora da disciplina de avaliação na hora de atuar abri leques para que o estudante se tornasse também um agente do saber”

Por outro lado, E4 e E1 apresentaram perspectivas diferentes das dos demais, enfatizando que as aulas dos professores de ambos os cursos promovem participação e diálogo. E4 disse que os professores “promovem a participação dos alunos, porque nenhum deles gosta que a aula seja morna”, onde só o professor fala e os alunos não. O participante enfatiza ainda que os professores de ambos os cursos iniciam a aula sempre com perguntas como: “do que trata o texto?” e deixam os alunos opinar livremente.

Já E1 enfatiza: “Os professores sempre dão oportunidade para os alunos participarem”. Contudo, essa ideia também é questionada por E3, enfatizando que nem todos os professores conseguem envolver os estudantes nas aulas.

As falas dos participantes evidenciam tanto convergências quanto divergências em relação ao diálogo e à participação nas aulas dos dois cursos. Alguns participantes afirmam que as aulas do curso de Pedagogia promovem mais diálogo e participação do que as do curso de

Humanidades, enquanto outros relativizam essa percepção ao destacarem que nem todos os docentes desse curso desenvolvem práticas participativas. Essa divergência também aparece entre os participantes que afirmam que os professores de ambos os cursos promovem diálogo e participação, uma vez que outro entrevistado ressalta que muitos docentes, mas não todos, conseguem envolver os estudantes nas aulas.

De modo geral, os depoimentos sugerem que a presença ou ausência de diálogo em sala de aula interfere diretamente na aprendizagem. Quando a aula favorece a escuta, a problematização e a troca de ideias, o estudante tende a se envolver mais e a atribuir maior sentido ao conteúdo. Se não há escuta, não há troca de ideias, diálogo ou entendimento verdadeiro, pois, como afirma Freire (1996, p. 43), “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele”. A escuta é, portanto, condição prévia para o diálogo e a construção compartilhada do conhecimento. Assim, uma didática centrada apenas na transmissão, ou seja, predominando a exposição unilateral, tende a limitar a participação discente e o desenvolvimento cognitivo (Libâneo, 1994, 2006; Verde, 2019). Assim, a análise das falas confirma que o diálogo constitui um elemento central da didática e é um fator importante para a construção de uma aprendizagem mais significativa.

4.1.3 Articulação entre teoria e prática

A articulação entre teoria e prática possibilita a reflexão crítica sobre a realidade e sobre a própria ação pedagógica. Por meio dessa relação, a teoria deixa de ser um conhecimento abstrato e passa a orientar a compreensão e a transformação da prática. No processo de ensino e aprendizagem, essa integração favorece a apropriação consciente e significativa dos conhecimentos pelos estudantes, permitindo que relacionem os conteúdos estudados às situações concretas de sua realidade (Freire, 1996).

Quando questionados sobre suas percepções acerca da articulação entre teoria e prática nas abordagens didáticas dos professores dos cursos de Pedagogia e Bacharelado, os entrevistados apresentaram percepções semelhantes.

E5 afirma conseguir percebê-la principalmente nas aulas de alguns professores do curso de Pedagogia. Segundo o participante, esses professores, no momento em que estão atuando,

Explicam textos teóricos e, no decorrer, trazem atividades práticas que permitem ao aluno ver, na prática, a teoria ensinada. A aula não fica limitada aos conteúdos teóricos. Por exemplo, sobre o tema planejamento, o professor, no momento que termina de explicar o texto, entrega papel e explica o que deve ser feito. Aí a gente consegue fazer na prática, em vez de ficar só na teoria, por exemplo: planejamento é

isso e aquilo, ou qual é a estrutura.

Os entrevistados E1, E2 e E4 corroboram e ampliam a afirmação do entrevistado anterior sobre a articulação entre teoria e prática na abordagem didática de alguns professores de curso de Pedagogia. E2 relata que na Pedagogia “tem disciplinas que aprendemos os conceitos teóricos e também a prática, [...] por meio de atividades como estágio supervisionado, estudo de caso, elaboração de plano de aula e simulação de prática pedagógica dentro da sala de aula”. E4 enfatiza, em uma atividade da disciplina de Alfabetização do curso de Pedagogia, “discutimos o texto sobre alfabetização e, depois, fomos para uma escola pública; primeiro observamos o nível de alfabetização dos alunos; depois, elaboramos um plano e executamos uma atividade de alfabetização”. Já E1 destaca que os professores trazem “dinâmicas e exemplos práticos, tentando relacionar com o que está abordado no texto.

Na mesma perspectiva que o entrevistado E5, o E3 afirma: “sim, muitos professores de Pedagogia articulam bem essa parte da teoria com a prática, por já terem vivenciado a docência em diferentes contextos (como professores de EJA, de educação infantil, do ensino fundamental nos anos iniciais). Contudo, ainda há alguns professores da Pedagogia que são muito mais teóricos, trazem muito mais teorias, como os da Humanidades.

Os estudantes reconhecem que os professores nas suas abordagens didáticas articulam teoria e prática sim, porém essa articulação ocorre com mais frequência na abordagem didática dos docentes do curso de Pedagogia, sobretudo em disciplinas que incluem atividades de observação, planejamento, simulação e estágio. Isso sugere uma abordagem pedagógica que busca não apenas transmitir conceitos, mas também promover sua aplicação em contextos reais ou simulados de ensino.

Nos relatos, a relação entre teoria e prática aparece quando o professor explica um texto, apresenta seus conceitos centrais e, em seguida, propõe uma atividade prática que permita ao estudante experimentar, aplicar ou problematizar o conteúdo estudado ou trazem exemplos práticos. Essa dinâmica é relevante porque reduz a distância entre conhecimento teórico e exercício profissional, favorecendo uma aprendizagem mais significativa. Quando o estudante compreende para que serve determinado conceito e como ele se manifesta na prática, o conteúdo tende a ser assimilado com mais profundidade.

As falas dos entrevistados mostram também que há professores da Pedagogia que ensinam de forma semelhante aos docentes do curso de Humanidades, priorizando abordagens mais teóricas. Nesses casos, a prática pedagógica tende a concentrar-se na transmissão dos conteúdos, apresentando menor articulação entre teoria e prática.

4.1.4 Orientação das atividades aplicadas

Com relação à pergunta sobre como os professores de ambos os cursos orientam a realização das atividades propostas ao longo do semestre, como resumo, resenha, fichamento, seminários e outras produções acadêmicas, os entrevistados estabelecem comparações significativas.

O E3, ao comparar as ações de orientação dos professores desses dois cursos frente às atividades aplicadas aos estudantes, afirma que, tanto na Pedagogia quanto na área de Humanidades, os professores só “colocam a descrição de como eles querem que a atividade seja feita, seja resenha, resumo, fichamento ou seminário, e nós tentamos ao máximo realizar da maneira que eles solicitam”. A fala do E3 apresenta elementos que se aproximam de uma didática pedagógica tradicional, uma vez que o professor assume uma posição mais diretiva, definindo como as atividades devem ser realizadas, enquanto os estudantes procuram seguir as orientações estabelecidas (Libâneo, 2013).

Entretanto, esses argumentos são contrapostos pelas falas dos demais entrevistados (E1, E2, E6 e E7), que apresentam uma leitura divergente, indicando que, no curso de Pedagogia, a orientação docente ocorre de forma mais estruturada e acompanhada. Isto é, os professores explicitam os objetivos das atividades, utilizam textos e exemplos como referência, elaboram roteiros e realizam acompanhamento contínuo, com feedback aos estudantes.

O E2 destaca que os professores do curso de Pedagogia, frente às atividades aplicadas, orientam os estudantes “de forma mediadora, acompanhando cada etapa do processo e oferecendo direcionamento claro. [...] explicam os objetivos das atividades, sugerem estratégias, tiram dúvidas e dão feedback durante e após a execução das tarefas”. O E1 disse que “os estágios que costumam realizar, antes da aplicação pratica os professores apresentam e discutem textos sobre estagiar nesse espaço, e como cuidar e educar as crianças”.

Já o E7 afirma que os professores do curso de Pedagogia, para além de entregam um roteiro, trazem para a sala de aula um texto de exemplo e explicam a atividade, dizendo, por exemplo: “esse é o tipo de texto que quero que vocês produzam, essa é a estrutura, deve fazer assim e assim, e vou mandar para vocês o roteiro que vão seguir”. Já com relação ao curso de Bacharelado, o participante relata que, tirando a disciplina de LPII, não há tantas explicações dos professores em relação à orientação sobre a escrita acadêmica. O professor apenas elabora um roteiro com regras do que será avaliado, como coesão e coerência, e o valor de cada critério. Ele descreve tudo e disponibiliza no SIGAA.

De um lado, nessa mesma perspectiva, o E6 aponta que, no Bacharelado,

os professores não ensinam como fazer pesquisa, uma resenha ou um artigo. Tudo isso você vai aprendendo de forma esforçada na caminhada. [...] os professores que poderiam ministrar isso em LPT-1 e LPT-2 muitas das vezes não fazem isso. É o papel dos professores do BHU passar esses elementos todos aos estudantes, [...] mas não passam. Falam o que é artigo, o que é resenha, mas não te ensinam a fazer isso na prática”. Já na pedagogia acaba encontrando professores, por exemplo da disciplina de metodologia que tem esse cuidado em de te dizer aqui não é assim, esse aqui faz-se assim.

Os relatos de E1, E2, E6 e E7 dialogam parcialmente com a percepção apresentada por E3. Embora reconheçam limitações nas orientações oferecidas pelos professores do curso de Humanidades diante das atividades propostas aos estudantes, os participantes destacam diferenças importantes entre os dois cursos, especialmente no que se refere ao acompanhamento docente no curso de Pedagogia. As falas indicam que, no curso de Humanidades, a orientação docente tende a ocorrer de forma mais limitada, muitas vezes centrada apenas na apresentação de critérios e regras da atividade. Nessa configuração, o professor assume menos a função de mediador do processo de aprendizagem. Quando isso ocorre, o estudante fica com menos referências sobre como organizar a atividade e menos apoio para superar suas dificuldades. Essa ausência de acompanhamento pode gerar insegurança, repetição de erros e maior distância entre o que é solicitado e o que o aluno consegue efetivamente produzir. Assim, a falta de mediação impacta negativamente o processo de aprendizagem.

Em contrapartida, os relatos sobre o curso de Pedagogia indicam uma atuação docente mais mediadora (Rego; Lima, 2010), caracterizada pelo acompanhamento das atividades, explicitação de objetivos, pela apresentação de exemplos e pela devolutiva dos trabalhos, com comentários sobre os pontos fortes, as fragilidades e as orientações para melhoria. Ou seja, no curso de Pedagogia, há maior esforço docente para explicar o que se espera das atividades, apresentar exemplos concretos do gênero textual solicitado e orientar os estudantes sobre como construí-lo, indicando critérios e caminhos para sua realização.

Nos depoimentos, essa orientação aparece como um apoio importante para a aprendizagem, especialmente quando os professores explicam a estrutura de resumos, resenhas, fichamentos, seminários e outras produções. Ao oferecer modelos, esclarecer dúvidas e explicitar critérios, o docente contribui para que o estudante compreenda melhor o gênero acadêmico solicitado e consiga produzir com mais autonomia. Isso é relevante porque a produção escrita não se desenvolve apenas pela exigência da tarefa, mas pela mediação que antecede e acompanha sua realização.

4.1.5 Atividades práticas de orientação e desenvolvimento do Letramento Acadêmico

As orientações realizadas pelo professor durante o trabalho com textos acadêmicos são fundamentais para a aprendizagem dos estudantes, pois o docente assume o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento. Como afirmam Lima e Rêgo (2010, p. 9), “o professor tem o papel de mediar, porque ele está no meio, como um agente de ligação entre o conhecimento e os aprendentes”. Nesse sentido, a mediação pedagógica contribui para que os estudantes compreendam melhor a estrutura dos textos científicos, desenvolvam maior autonomia e avancem na construção do letramento acadêmico. A seguir, analisam-se as falas dos entrevistados quanto às práticas metodológicas dos professores na abordagem de textos acadêmicos, como forma de orientá-los na leitura, análise crítica e escrita.

Quanto os entrevistados foram questionados sobre se e de que maneira os professores realizam atividades de orientação durante a abordagem de textos acadêmicos em sala de aula, auxiliando os estudantes na compreensão, análise crítica e identificação da estrutura dos textos científicos, os participantes apresentaram percepções que revelam diferentes experiências formativas. De modo geral, os relatos apontam para a coexistência de práticas marcadas por limitações na mediação docente e de experiências em que os professores desempenham um papel mais ativo no acompanhamento da leitura, compreensão e análise dos textos acadêmicos. Nas falas de E1, E3 e E6, identifica-se uma convergência, experiências diferentes que remetem à mesma conclusão: a insuficiência de orientações sobre leitura e análise de textos acadêmicos

O Entrevistado 1 relata

Para ser sincero, muitas das vezes faltam estes tipos de orientações por parte dos professores sobre a caracterização de texto, identificação dos objetivos, análise crítica sobre textos científicos. Não sei se por falta de vontade ou se entendem que os alunos são capazes de tudo para entender [...]. Tudo fica para o aluno.

Na mesma direção, o participante E6 reforça, de forma mais enfática, a percepção de fragilidade generalizada nessas orientações afirmando: “Vou te dizer de forma bem afirmativa que não. 90% dos professores, tanto do BHU, de Pedagogia, não explicam, só passam trechos dos textos, e você que se vira para entender”.

De um lado, o E3 afirma que teve só, no início do curso de Bacharelado: (1) no componente de Iniciação à Vida Universitária, uma abordagem superficial; e (2) nos componentes de Leitura e Produção de Texto I e II, uma experiência inicialmente positiva.

Contudo, relata que não teve uma experiência tão satisfatória na continuidade do processo, especialmente no segundo componente, pois o professor não deu seguimento à mesma linha de orientação desenvolvida pela docente anterior, que apresentava caminhos e explicações mais detalhadas para a produção textual. Segundo o participante:

para a gente conseguir verificar e até mesmo a escrita de outros tipos de textos, porque, durante o ensino básico, que são os ensinos fundamental e médio aqui no Brasil, principalmente no ensino público, a gente tem uma defasagem no ensino. Então, alguns tipos de texto, algumas estruturas, nós acabamos não aprendendo da forma correta durante o ensino, nessas etapas. Então, no bacharelado, o ensino corrente que deveria acontecer, o ensino de maneira que a gente, a cada etapa, pudesse desenvolver as habilidades e ir aprendendo novas formas de realizar texto, porém isso não ocorre. Então, nesses dois componentes específicos, Leitura e Produção de Texto, pude aprender um pouco com a professora, principalmente escrita de resenha, resumo, análise crítica... E depois eu tenho a tentativa de continuar fazendo nos outros componentes, porém, com os outros professores, já não têm mais, não fazem mais aquele detalhamento, sabe, de explicar. Eles dizem como eles querem, mas aí não dizem como é que ocorre a análise crítica e tal, porque eles acreditam não ser mais o papel deles.

Partindo de Lima e Rêgo (2010), que descrevem o professor como mediador entre o conhecimento e os aprendentes, interpreta-se que, quando a mediação se resume à apresentação de trechos de textos e à exigência de produções acadêmicas, sem explicações acerca dos objetivos, da estrutura e da análise crítica dos textos (E1, E3 e E6), a prática se distancia de uma mediação intencional e comprometida com o letramento acadêmico. Isso ocorre porque o domínio dos gêneros acadêmicos não deve ser pressuposto como um conhecimento já adquirido pelos estudantes, mas compreendido como uma aprendizagem que precisa ser ensinada, orientada e acompanhada ao longo da trajetória universitária.

Em contraste, os três entrevistados (E2, E5 e E7) relataram experiências de orientação mais frequentes no curso de Pedagogia, especialmente na disciplina de Metodologia da Pesquisa.

E2 afirma que, na Pedagogia, os professores, na abordagem do texto costumam, apresentar o autor, indicar o objetivo e outros elementos, enquanto os do Bacharelado entram diretamente na discussão do conteúdo. Já o E5 disse, na pedagogia na disciplina de Metodologia de Pesquisa, a professora mandava os textos antecipadamente.

no dia da aula, ela explicava o texto e caracterizava, fazia a gente entender, identificar, ter noção de como aparecem os objetivos no trabalho, o problema de pesquisa e também a análise crítica. No bacharelado, os professores discutiam mais pontos críticos da abordagem do autor.

O E7 apresenta uma perspectiva semelhante à de E5 em relação às práticas

desenvolvidas pelos professores do curso de Pedagogia. Segundo o participante a professora da disciplina de metodologia

sempre traz textos, por exemplo, um artigo, uma dissertação ou monografia, e depois, na sala, divide em grupos e pede que cada grupo identifique, por exemplo, o objetivo e também suas percepções ou análise crítica sobre o texto. Ou seja, ela dá um tempo para fazermos a leitura e, depois, os alunos apontam o objetivo e a análise crítica sobre o texto.

Já no curso de Bacharelado em Humanidades, o participante enfatiza que as orientações não eram tão detalhadas por exemplo quanto aquelas desenvolvidas na disciplina de Metodologia de Pesquisa da Pedagogia, indicando uma diferença significativa nas formas de mediação docente entre os cursos.

Os depoimentos de E2, E5 e E7 indicam que, no curso de Bacharelado em Humanidades, a orientação tende a ser mais limitada, ou seja, o estudante recebe pouca orientação dos professores e precisa enfrentar sozinho as dificuldades e exigências da escrita acadêmica, o que pode dificultar a compreensão da estrutura dos trabalhos e a realização de análises mais consistentes. Essa ausência de mediação pedagógica repercute diretamente na aprendizagem, pois transfere para o aluno a responsabilidade quase total de aprender por tentativa e erro.

Em contrapartida, participantes relatam experiências mais favoráveis no curso de Pedagogia, sobretudo em disciplinas como Metodologia de Pesquisa, em que os professores apresentam textos-modelo, explicam a estrutura dos gêneros acadêmicos, dividem as atividades em etapas e acompanham o processo de produção. Essas práticas indicam uma concepção de ensino mais comprometida com a formação acadêmica do estudante, porque não se limitam à cobrança do produto final, mas incluem o ensino das etapas necessárias para sua elaboração. Assim, a orientação docente funciona como um apoio importante para o desenvolvimento do letramento acadêmico e da autonomia intelectual.

Nessa seção, percebe-se que as falas revelam que as experiências dos estudantes não são homogêneas. Há participantes que afirmam não receber orientação adequada em nenhum dos dois cursos, enquanto outros relatam experiências positivas em disciplinas específicas, especialmente no curso de Pedagogia, o que revela que a qualidade da mediação depende muito mais da postura de cada professor do que do curso em si. Os relatos mostram que essa diferença entre os cursos não pode ser vista de forma absoluta. Essa constatação é relevante porque aponta para uma questão pedagógica mais ampla: que o ensino da leitura e da escrita acadêmica ainda é frequentemente atribuído a disciplinas específicas, como Metodologia da Pesquisa ou Leitura e Produção de Texto. Dessa forma, muitos professores parecem considerar que a orientação

sobre gêneros acadêmicos não faz parte de suas atribuições pedagógicas, o que pode dificultar o desenvolvimento contínuo do letramento acadêmico ao longo da formação universitária

Os dados sugerem que a orientação das atividades práticas tem impacto direto na aprendizagem, especialmente no desenvolvimento da escrita acadêmica, da leitura crítica e da capacidade de produção textual. Quando os professores explicam, exemplificam, acompanham e devolvem feedback, os estudantes conseguem avançar com mais segurança. Quando isso não ocorre, surgem dificuldades persistentes na compreensão dos textos e na realização das tarefas, o que compromete o percurso formativo. Assim, a análise reforça que o letramento acadêmico precisa ser compreendido como parte central da didática universitária, e não como uma habilidade que o estudante deve dominar sozinho.

4.1.6 Dificuldades enfrentadas

No que diz respeito às dificuldades na produção de atividades acadêmicas, como resumos, resenhas e outros textos, os sete entrevistados mostram, em suas falas, que tinham dificuldades, e esse problema já era identificado desde o bacharelado, ou seja, era mais intenso no início da trajetória acadêmica, especialmente no curso de Bacharelado, mas foi sendo superado ao longo do tempo.

O E1 argumenta:

Posso dizer que, graças a Deus, que hoje, na Pedagogia, não tenho muita dificuldade, mas, no início do curso de Bacharelado, não era nada fácil, nada fácil, porque tenho muitas dificuldades, mas, com o tempo, começou a melhorar com ajuda dos veteranos, vídeos no YouTube e também aulas de LPT.

Na mesma direção, o participante E2 também aponta: “na Pedagogia, eu não tive tanta dificuldade não, já no curso de bacharelado, tinha dificuldade em associar as escritas à produção acadêmica, dificuldade de identificar o objetivo dos autores e fazer uma análise crítica”. Enfatiza que teve bastante dificuldade, pois tinha acabado de entrar na faculdade após anos sem estudar.

Já o participante E3, em sua fala, afirma ter as mesmas dificuldades que a maioria dos outros entrevistados menciona em relação à produção de trabalhos acadêmicos, como “resumos, resenhas e também [...] dificuldade de realizar análise crítica”. O entrevistado enfatiza que consegue muito mais realizar uma síntese oral, explicando o assunto, do que na forma escrita, mas que tem trabalhado para melhorar esse aspecto. O participante também menciona

dificuldades relacionadas às estruturas dos textos acadêmicos.

De forma semelhante, os participantes E4 e E5 também destacam suas dificuldades relacionadas à produção dos textos acadêmicos.

Enfatiza o E4: “tenho dificuldade em escrever resenhas, pois não consigo compreender claramente o que o autor está discutindo, [...] essa dificuldade era mais intensa no bacharelado”. Já o E5 disse, na disciplina de LPT I e II foram ensinados a elaborar um resumo, resenha, mas ainda tem um pouco de incerteza sobre seu desempenho. Enfatiza também: ‘Tenho dificuldades em ler um texto e fazer caracterização, isto é, identificar os objetivos, o problema que está sendo discutido ou abordado. Só tento, ou só acho os pontos críticos, o que criticou ou defendeu’.

O E7 afirma que sua dificuldade está na compreensão dos textos acadêmicos. E o E6, “dominar a escrita acadêmica”.

Aqui, as falas dos entrevistados revelam dificuldades na produção de atividades acadêmicas, relacionadas tanto à compreensão dos textos quanto à produção escrita. Entre as dificuldades mais recorrentes estão a elaboração de resumos e resenhas, a identificação dos objetivos dos autores, a compreensão das discussões apresentadas nos textos, a realização de análises críticas e o domínio das estruturas da escrita acadêmica. As falas mostram que muitos estudantes encontravam obstáculos para ultrapassar uma leitura superficial dos textos e desenvolver interpretações mais analíticas e críticas, aspecto importante para a produção acadêmica.

Os relatos também indicam que essas dificuldades eram mais intensas no início da formação universitária, sobretudo no Bacharelado, devido ao primeiro contato com textos acadêmicos mais complexos e às exigências da produção científica. Contudo, os entrevistados relatam avanços ao longo da trajetória acadêmica, atribuídos ao esforço pessoal, às disciplinas de produção textual, ao apoio de colegas e, em alguns casos, à orientação de professores.

Dessa forma, as falas permitem compreender que essas dificuldades estão relacionadas ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita acadêmica. Os relatos sugerem que a apropriação das práticas de leitura, interpretação e produção textual exigidas pela universidade ocorre de forma gradual e demanda experiências formativas, orientação e prática constante. Nesse sentido, as dificuldades relatadas pelos participantes não representam apenas limitações individuais, mas desafios próprios do processo de inserção na cultura acadêmica.

4.1.7 Realidade sociocultural dos estudantes

Ao questioná-los sobre se as práticas pedagógicas dos professores dos cursos de Pedagogia e das áreas de Humanidades dialogam com suas realidades socioculturais e de que forma isso ocorre, os participantes apresentaram percepções divergentes.

Dois dos sete entrevistados (E2 e E4) afirmam que as práticas pedagógicas desenvolvidas tanto no curso de Pedagogia quanto nas áreas de Humanidades dialogam com a realidade sociocultural dos alunos. O entrevistado 2 relata: “os professores procuram relacionar os conteúdos trabalhados com o cotidiano e a experiência do aluno, por meio de discussões, estudo de casos e exemplos práticos. Já o E4 descreve: “os professores trazem por exemplo um texto que fala da realidade brasileira ou indígena e outras questões “[...] que na maioria, não faz parte da realidade de alunos africanos, mas ele tenta, na sua explicação, trazer esse assunto para seus contextos”.

Os relatos de E2 e E4 indicam que a prática pedagógica dos professores de ambos os cursos dialogam com a realidade sociocultural dos alunos. Os professores procuram aproximar os conteúdos da vivência discente, utilizando exemplos do cotidiano, discussões e casos práticos. Essas experiências desses alunos mostram uma preocupação pedagógica importante, porque reconhecem que o aprendizado se torna mais significativo quando dialoga com o contexto social, cultural e histórico dos estudantes.

Nesse sentido, essa postura pedagógica está alinhada com a proposta de Libâneo (2006), enfatizando que os conteúdos devem ser ensinados a partir da experiência, dos conhecimentos prévios e das vivências dos estudantes. Para Freire (1996), promover debates e ensinar a partir da realidade sociocultural dos alunos favorece a consciência crítica e uma aprendizagem mais significativa.

Entretanto, essa ideia é relativizada nas falas de outros entrevistados (E1, E3, E5, E6 e E7). Esses afirmam que as práticas pedagógicas dos professores, tanto do curso de Pedagogia quanto das áreas de Humanidades, na maioria das vezes não dialogam com a realidade sociocultural dos alunos. O ensino é realizado sem considerar suas vivências e contextos sociais.

O entrevistado um (E1) afirma: “[...] as práticas pedagógicas dos professores não dialogam com a realidade dos alunos. [...] Os conteúdos abordados não têm relação com a realidade dos alunos, às vezes, né, 1% com a realidade dos estudantes”. O E6 complementa que “professores direcionam os textos, às vezes, sem levar muito em conta quem é o estudante. Eles dão textos pensando que todo mundo é igual, que todo mundo vai entender da mesma forma”.

Nessa mesma perspectiva E7 destaca que “tem disciplinas que dialogam com a nossa realidade social ou identificam algumas coisas que estão relacionadas com a nossa realidade, mas não é sempre”. E o entrevistado cinco (E5) acrescenta que, ocasionalmente, os docentes “trazem para a sala de aula elementos do cotidiano e da realidade dos estudantes, “vivido tanto pelos brasileiros quanto por estrangeiros”.

Já o participante E3 apresenta uma reflexão mais ampla sobre essa questão, problematizando a forma como a realidade sociocultural dos estudantes é considerada no contexto universitário. Em seu relato, afirma:

eu posso dizer que, de certa forma, sim e, de certa forma, também não. Porque não! Porque eu, como estudante da Unilab, alguém que veio da periferia, pobre, sem estrutura para poder estudar, prosseguir com os estudos, entrando na universidade tardiamente, também com muita dificuldade para permanecer, essa realidade não é levada em conta. [...] Da realidade dos estudantes brasileiros que dizem eles conhecer, que não conhecem muito, porque a maioria dos professores que ensinam, lecionam na universidade, são professores brancos, que não são pobres ou que não vieram de classe pobre, que não vieram do ensino público. E aqueles que vieram do ensino público estudaram, em sua maioria, no Sul e no Sudeste. Então, em Minas Gerais, não têm a mesma dificuldade e nem as mesmas mazelas no ensino público daquelas pessoas que são da região Nordeste. Os estudantes enfrentam maior dificuldade para acessar as escolas, tanto no trajeto quanto para permanecer, mesmo, porque há muitos cujos pais não estudaram e muitas outras coisas que poderiam ser citadas aqui. Um ou outro professor tem esse cuidado, que procura ver a realidade de todos os estudantes.

Os depoimentos dos estudantes revelam percepções variadas sobre a relação entre as práticas pedagógicas e a realidade sociocultural dos alunos. Enquanto E2 e E4 identificam esforços dos professores para aproximar os conteúdos das experiências e do cotidiano dos estudantes, E1 e E6 destacam que essa aproximação muitas vezes não ocorre, pois os conteúdos e as atividades são desenvolvidos sem considerar adequadamente as trajetórias e especificidades dos alunos. Já E5 e E7 apresentam posições intermediárias, reconhecendo que existem iniciativas nesse sentido, mas afirmando que elas acontecem de forma pontual. O entrevistado três (E3) amplia essa discussão ao destacar que a realidade social dos estudantes, especialmente daqueles oriundos de contextos populares, nem sempre é considerada pelos docentes no processo de ensino.

De modo geral, as respostas revelam limites na articulação entre práticas pedagógicas e realidade sociocultural. Os participantes, em ambos os cursos, indicam que conteúdos e estratégias raramente consideram as experiências concretas dos alunos. Isso faz com que parte da aprendizagem seja construída de forma descontextualizada, o que pode dificultar a compreensão e o engajamento dos alunos. Quando a prática pedagógica não dialoga com a

realidade dos sujeitos, o ensino tende a se tornar mais distante do cotidiano dos estudantes e menos significativo do ponto de vista formativo.

Um aspecto relevante das falas é a crítica de que os professores, em sua maioria, não compartilham a mesma experiência social dos estudantes, especialmente no que diz respeito à origem de classe, à trajetória escolar e às condições de permanência na universidade. Essa percepção é importante porque revela que a didática não pode ser compreendida apenas como um conjunto de técnicas de ensino, característica de uma perspectiva tecnicista (Verde, 2019), mas como uma prática situada e atravessada por diferenças sociais, culturais e históricas (Libâneo, 2006). Ao não considerar essas desigualdades, o ensino corre o risco de tratar os estudantes como se todos tivessem as mesmas condições de acesso, compreensão e permanência.

Os dados indicam que uma aprendizagem mais significativa exige práticas pedagógicas capazes de reconhecer as experiências dos estudantes como ponto de partida do ensino. Quando isso ocorre, o conteúdo ganha relevância e aproxima-se da vivência concreta dos alunos. Quando não ocorre, o ensino tende a permanecer abstrato e pouco conectado às necessidades reais dos sujeitos em formação.

4.1.8 Avaliação da aprendizagem

Dentro do processo de ensino – aprendizagem se desenvolvam três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. As três modalidades são aplicadas em função de diagnosticar, controlar e classificar o nível do conhecimento dos aprendizes, ou seja, conhecer o quanto ou o que os alunos aprendem durante o aprendizado, e o professor analisar sua ação pedagógica (Silva, 2020).

Os estudantes, quando questionados sobre as avaliações desenvolvidas pelos professores dos dois cursos e sua contribuição para a aprendizagem, apresentaram diferentes pontos de vista, os quais revelam percepções significativas sobre o processo avaliativo.

Segundo E2, as avaliações realizadas pelos docentes do curso de Pedagogia são diversificadas e processuais, envolvendo provas, trabalhos escritos e seminários. Afirma: “Eu não tenho o que reclamar dos professores de Pedagogia da Unilab... recebo boas devolutivas, feedback”. Assim, enfatiza que essas práticas avaliativas contribuem de forma significativa para a aprendizagem, especialmente por possibilitarem o acompanhamento do desempenho e a identificação de dificuldades ao longo do processo.

O E7, comparando ambos os cursos, relata que as avaliações realizadas pelos

professores do curso de Bacharelado, na sua percepção, não contribuem significativamente para a aprendizagem. Isso porque, segundo ele, são realizadas principalmente nos dois últimos meses do semestre e, na maioria das vezes, sem devolutiva ou feedback. Destaca ainda: “só um professor fez devolutiva, o resto não. O aluno só vê a nota no SIGAA, sem devolutiva para saber se está evoluindo ou piorando, quais são os erros e os acertos. Já no curso de Pedagogia, em 80% das avaliações feitas recebi devolutivas”. Ele enfatiza que isso é muito positivo, porque permite ao estudante identificar suas falhas, erros e também sua evolução na escrita.

Essa percepção é parcialmente corroborada e, ao mesmo tempo, relativizada por E6. Em sua fala, o entrevistado concorda que os professores da Pedagogia apresentam práticas avaliativas mais consistentes do que os do Bacharelado, especialmente no que se refere ao feedback. No entanto, destaca que isso não ocorre de forma homogênea entre todos os docentes da Pedagogia. Em sua experiência, houve disciplinas (Educação Infantil, Avaliação e Metodologia,) em que recebeu devolutivas, orientações do tipo: “você precisa melhorar aqui, você tem dificuldade aqui, mas aqui você foi bem, tente avançar nesse ponto”. Já no BHU, segundo ele, não teve esse tipo de retorno.

Os depoimentos dos entrevistados 2, 6 e 7, apesar de apresentarem algumas diferenças de percepção, convergem ao avaliar positivamente as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores do curso de Pedagogia. As falas indicam que as atividades avaliativas são frequentemente acompanhadas de devolutivas e orientações que auxiliam os estudantes na identificação de suas dificuldades e potencialidades. Nessas situações, a avaliação é compreendida como parte do processo de ensino e aprendizagem, permitindo ao estudante acompanhar seu desenvolvimento ao longo da disciplina. Esse tipo de prática favorece uma aprendizagem mais significativa, pois não se limita à mensuração do desempenho, mas oferece elementos concretos para o aprimoramento da escrita, da argumentação e da compreensão dos conteúdos trabalhados.

Assim, desses entrevistados, fica nítido que a forma de avaliação adotada pelos professores do curso de Pedagogia se aproxima da avaliação formativa, cuja função é fornecer ao professor e aos estudantes informações sobre o nível de compreensão dos conteúdos trabalhados. Esse tipo de avaliação permite não apenas ao professor, mas também aos alunos, conhecer os saberes adquiridos ao longo do processo de aprendizagem, bem como identificar aqueles que ainda precisam ser consolidados (Silva, 2020).

Além disso, os relatos também evidenciam características da avaliação diagnóstica, cuja função é diagnosticar a aprendizagem dos estudantes (Silva, 2020). Isto é, verificar a aprendizagem do estudante não com base no mínimo exigido para sua aprovação, mas naquilo

que é necessário para sua formação, possibilitando a identificação de caminhos que favoreçam seu avanço no processo de aprendizagem, e não apenas a atribuição de uma nota ou certificação de desempenho (Luckesi, 2008). Em relação ao Bacharelado em Humanidades, os relatos sugerem a predominância de uma lógica avaliativa mais próxima da avaliação somativa, caracterizada por uma função classificatória e realizada, geralmente, ao final de um período letivo ou unidade de ensino, com a atribuição de notas e a promoção do estudante para etapas posteriores de formação. Trata-se, portanto, de uma modalidade de avaliação que, apresenta limitações para promover a aprendizagem de forma contínua e sustentável.

Os relatos referentes ao Bacharelado em Humanidades indicam a existência de fragilidades nas práticas avaliativas, especialmente no que diz respeito à ausência de orientações mais claras para a realização das atividades e à falta de devolutivas que auxiliem os estudantes a compreender seus erros, reconhecer seus avanços e aprimorar sua aprendizagem. Dessa forma, a avaliação tende a assumir um caráter mais classificatório do que formativo, limitando seu potencial como instrumento de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as percepções dos participantes dialogam com as reflexões de Luckesi (2008, p. 25), ao afirmar que

Pedagogicamente, “A função verdadeira da avaliação da aprendizagem seria auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória ao longo de todo o processo; porém, como ela [...] centralizada nas provas e exames, secundariza o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e superestima os exames e não auxilia a aprendizagem dos estudantes”.

Por outro lado, os entrevistados E1 e E5 apresentam percepções que relativizam a avaliação positiva expressa por E2, E6 e E7 acerca das práticas avaliativas desenvolvidas nos cursos. Eles apontam que as formas de avaliação adotadas pela maioria dos professores, tanto do curso de Pedagogia quanto de Humanidades, nem sempre contribuem de forma efetiva para a aprendizagem. Segundo esses entrevistados, é comum que atividades sejam solicitadas sem explicação suficiente sobre como realizá-las, sem orientação adequada e, após a correção, muitas vezes sem devolutiva, restringindo o processo avaliativo à atribuição de notas no SIGAA.

O E5 descreve que as formas de avaliação adotadas pelos professores de ambos os cursos “até certo ponto, não ajudam no meu aprendizado”. Além disso, destaca a mesma fragilidade apontada por outros entrevistados: a ausência de devolutivas ou feedbacks. Isso, segundo ele, dificulta a compreensão do processo de aprendizagem, a identificação da evolução e dos aspectos que precisam ser melhorados. Ele reforça: “No Bacharelado, só teve dois

professores que fizeram devolutiva, enquanto, na Pedagogia, só um fez devolutiva. Dos restantes, o aluno vê as notas no SIGAA sem saber como está o nível do seu desempenho”.

Nessa mesma perspectiva, o E1 afirma que os professores de ambos os cursos, principalmente da Humanidades, aplicam avaliações “mais para atribuição da nota”. Enfatiza que não há avaliação diagnóstica para identificar as dificuldades dos estudantes no processo de aprendizagem, nem ações para a superação dessas dificuldades. Acrescenta que, na Pedagogia, teve experiências com professores que buscavam compreender as dificuldades dos alunos, especialmente na disciplina de Avaliação, enquanto no Bacharelado, segundo ele, predomina a lógica de discutir textos quase ao longo do semestre e, no final, fazer uma avaliação e atribuir as notas.

As falas de E1 e E5 sugerem que as limitações das práticas avaliativas não se restringem a um único curso. Para esses participantes, a ausência de orientações claras e de devolutivas após as avaliações dificulta o acompanhamento da aprendizagem e reduz as possibilidades de utilização da avaliação como instrumento de reflexão e aprimoramento do desempenho acadêmico dos estudantes.

Diferentemente de E2, E6 e E7, o entrevistado E4 apresenta uma percepção mais crítica das práticas avaliativas desenvolvidas nos dois cursos. Na sua fala relata: “Essa questão, posso dizer que é uma das que eu sempre questiono. A avaliação dos professores não ajuda muito na aprendizagem, porque, antes de mandar o aluno fazer uma avaliação, primeiro é fazer ele entender”. Segundo a entrevistada, muitas vezes os estudantes são solicitados a produzir gêneros acadêmicos sem preparação adequada: “O professor manda fazer uma resenha, ele não se importa se o aluno pode ou não fazer, qual é o nível do aluno para fazer resenha”. Em relação ao feedback, acrescenta que, na maioria dos casos, não há devolutiva, apenas a nota no SIGAA.

Já o E3 assume uma posição intermediária porque, embora reconheça que as avaliações são desafiadoras e contribuem para sua formação, também aponta a ausência de devolutivas como uma limitação importante do processo avaliativo. “Considerarei as formas de avaliação boas, porque são avaliações que me desafiam, mas tive muitos trabalhos, muitas atividades e, na maioria, eu não recebi devolutiva, simplesmente a nota no SIGAA”.

As falas dos entrevistados revelam diferentes percepções sobre as práticas avaliativas desenvolvidas nos dois cursos. Apesar das divergências, há um elemento recorrente nos depoimentos: a importância das orientações e devolutivas para que a avaliação contribua efetivamente para a aprendizagem. Embora alguns participantes relatem experiências positivas, especialmente no curso de Pedagogia, outros apontam limitações presentes em ambos os cursos. Nesse sentido, os depoimentos sugerem que a avaliação tende a favorecer a aprendizagem

quando assume uma função formativa, oferecendo aos estudantes elementos para compreender seus avanços, dificuldades e possibilidades de melhoria.

4.1.9 Sugestões para aprendizagem significativa

Quando questionados sobre o que os professores dos cursos de Pedagogia e Bacharelado em Humanidades precisam aprimorar para promover uma aprendizagem mais significativa, os entrevistados apresentaram diferentes sugestões. Apesar das particularidades de cada relato, as respostas convergem para alguns aspectos centrais, como a necessidade de avaliações diagnósticas, metodologias mais participativas, devolutivas formativas e aperfeiçoamento das práticas docentes.

Dentre os entrevistados que responderam à pergunta:

O primeiro (E1) destaca a importância da realização de avaliações diagnósticas no início das disciplinas, de modo que os professores possam identificar as dificuldades dos estudantes e desenvolver estratégias adequadas para enfrentá-las. Segundo o entrevistado, quando essas dificuldades não são identificadas e acompanhadas, os alunos podem permanecer com lacunas de aprendizagem ao longo da formação, comprometendo seu desenvolvimento acadêmico e seu interesse pelos estudos.

Já o entrevistado dois (E2) sugere utilizar metodologias mais participativas, relacionem os conteúdos à realidade dos estudantes, valorizem seus conhecimentos prévios e diversifiquem as formas de avaliação. Em perspectiva semelhante, E5 considera que muitas práticas pedagógicas, especialmente no curso de Humanidades, não estimulam suficientemente a participação dos alunos. Para ele, os estudantes ingressam na universidade com diferentes níveis de conhecimento sobre a escrita acadêmica e necessitam de maior acompanhamento para desenvolver as competências exigidas ao longo da formação.

Outro aspecto amplamente destacado refere-se à importância das devolutivas e dos feedbacks. E3 e E4 enfatizam que os estudantes precisam receber orientações sobre seu desempenho para compreender seus avanços, identificar dificuldades e aperfeiçoar sua aprendizagem. As falas desses participantes sugerem que a devolutiva constitui um elemento fundamental do processo avaliativo, pois possibilita que a avaliação cumpra uma função formativa e não se limite à atribuição de notas.

Já o entrevistado seis (E6) ressalta a necessidade de aperfeiçoamento das práticas docentes por meio da formação continuada. Em sua avaliação, alguns professores da Pedagogia podem aprimorar suas estratégias de ensino, enquanto no curso de Humanidades, existem

docentes cujas práticas deixam lacunas importantes na formação dos estudantes, contribuindo para dificuldades que podem permanecer ao longo da trajetória acadêmica.

De modo geral, as sugestões apresentadas pelos entrevistados dialogam diretamente com os desafios identificados ao longo desta pesquisa. Os participantes defendem práticas pedagógicas mais diagnósticas, participativas e orientadas ao acompanhamento contínuo da aprendizagem. Nesse sentido, os depoimentos indicam que uma aprendizagem mais significativa depende não apenas da transmissão de conteúdos, mas também da construção de processos de ensino capazes de considerar as necessidades dos estudantes, promover sua participação ativa e oferecer orientações que favoreçam seu desenvolvimento acadêmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse estudo, buscou-se analisar e descrever a percepção dos estudantes acerca da didática pedagógica dos professores dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e Licenciatura em Pedagogia da UNILAB, Campus dos Malês. A discussão teórica desenvolvida permitiu compreender que a Didática é uma área fundamental da Pedagogia, responsável por orientar e organizar o processo de ensino e aprendizagem. Sua importância se manifesta na atuação docente, especialmente no contexto do ensino superior, ao favorecer a mediação pedagógica, a participação ativa dos estudantes e a construção significativa do conhecimento.

A análise dos documentos institucionais demonstrou que os cursos investigados valorizam princípios como a participação ativa dos estudantes (os alunos não são apenas receptores passivos, mas participam do processo de aprendizagem), a interdisciplinaridade (integração entre diferentes áreas do saber), a articulação entre ensino, pesquisa e extensão (relacionar as atividades de sala de aula com a investigação acadêmica e as ações sociais/os serviços à comunidade) e a formação de profissionais com pensamento crítico e compromisso social (preparar alunos para refletir criticamente e atuar em prol da sociedade). Por sua vez, os dados da pesquisa de campo possibilitaram identificar como essas orientações são percebidas pelos estudantes no cotidiano das práticas docentes.

A análise das entrevistas permitiu identificar que os estudantes percebem, nas práticas pedagógicas dos professores, a presença de metodologias expositivas e participativas, maior ou menor articulação entre teoria e prática, diferenças na orientação das atividades acadêmicas, fragilidades no letramento acadêmico, limitações na avaliação da aprendizagem e, em alguns casos, esforços para relacionar os conteúdos à realidade sociocultural dos discentes. De modo geral, as falas mostram que os estudantes valorizam práticas pedagógicas mais dialogadas, participativas, mediadas e ligadas à prática. Ao mesmo tempo, criticam aulas muito expositivas, pouca orientação nas atividades, ausência de devolutivas e pouco diálogo com sua realidade.

Os resultados evidenciam que a didática pedagógica é compreendida pelos participantes como um elemento essencial para a qualidade do ensino, influenciando diretamente a aprendizagem, o envolvimento dos estudantes e a construção do conhecimento. Desse modo, o estudo reforça a importância da formação pedagógica e da reflexão permanente sobre a prática docente no contexto universitário, contribuindo para o debate sobre a qualidade do ensino superior e o papel da didática na formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Luísa *et al.* Humanismo – abordagem psicológica. **Anuário pesquisa e extensão UNIOESC Videira** – 2024. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/apeuv/article/view/35139/19508>. Acesso em: 12 jun. 2026.
- BALTAR, Marcos Antonio Rocha; CERUTTI RIZZATTI, Mary Elizabethe; ZANDONEGO, Diva. **Leitura e produção textual acadêmica**. Florianópolis, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna**. 6 Ed. 2015.
- COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna**. Introdução, notas e tradução de Joaquim Ferreira Gomes. 6ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015 (Textos Clássicos).
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Arnet, 2009.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00539.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11 ed. 1987.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. 1 edição. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda, 2009.
- JANKEVICIUS, José Vitor. A pesquisa científica e as funções da Universidade. **CI.Biol/Saude. Semina**: v.16, n. 2, 1995. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminabio/article/view/7056/6254>. Acesso em: 11 jun. 2026.
- KUFFEL, Adriane Gabriele *et al.* O papel da didática no processo de ensino aprendizagem. **Revista Saberes e Sabores Educacionais**, v. 9, 2022. Disponível em: <https://share.google/OGpON4DXUnuqtdSut>. Acesso em: 12 jun. 2026.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educator**, Curitiba, n.

17, p. 153-176. 2001, Editora da UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2026.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Magistério: 2º grau. Série Formação do professor).

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia Da Educação** (20), 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43324>. Acesso em: 09 jun. 2026.

MARTINS, Cairo Amarildo Batista; DIAS, Renata Flávia Nobre Canela; SILVA, Erika Pereira. A importância da didática na prática educativa e na formação docente. **Rev. Triang.** v. 9, n. 1, p. 68-79, 2016.

PARO, Vitor Henrique. Gestão Escolar Democrática. **YouTube**, 2013. Disponível em: <https://youtu.be/WhvyRmJatRs?si=JaTA5YdeVT35Ko7L>. Acesso em: 03 jun. 2026.

PPC. **Projeto pedagógico do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades**. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades e Letras, Campus Malês, São Francisco do Conde. Volume VI, 2023.

PPC. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia**. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades e Letras, Campus Malês, São Francisco do Conde, 2019.

RÊGO, Luciane Borges do; LIMA, Maria Vitória Ribas de Oliveira. **Didática**. Recife: UPE, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia de trabalho científico**. ed. 23. rev. Atlas. São Paulo, 2007.

SILVA, Regina Nogueira; BORBA, Ernesto Oliveira. A importância da didática no Ensino Superior. 20-? Disponível em [://www.verbojuridico.com.br/Arquivo/Modulo69/Registro1144/SILVA%20Regina;%20BORBA%20Ernesto.%20Artigo%20-%20A%20importancia%20da%20didatica](http://www.verbojuridico.com.br/Arquivo/Modulo69/Registro1144/SILVA%20Regina;%20BORBA%20Ernesto.%20Artigo%20-%20A%20importancia%20da%20didatica).

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas. 2006. SOBROSA, Maria Gabriela do Carmo *et al.* A contribuição da didática para a formação docente. **Revista Foco**, v. 17, n. 1, 2024. Disponível em: <https://share.google/p29Qjgn5S4xjx26t5>. Acesso em: 12 jun. 2026.

APÊNDICE

**Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Alunos do 7.º e 8.º Semestre
do curso de Licenciatura em Pedagogia**

- 1* Como você descreve as metodologias utilizadas pelos professores dos cursos de bacharelado e de pedagogias em sala de aula?
- 2* As aulas promovem diálogo e participação? De que forma?
- 3* Você percebe articulação entre teoria e prática na abordagem didática dos professores nas disciplinas cursadas de curso de humanidades assim como de pedagogia? Explique
- 4* “Na sua experiência, como os professores orientam os estudantes durante a realização das atividades práticas desenvolvidas ao longo do curso, como resumo, resenha, fichamento etc.? Cite exemplos.
- 5* Durante a abordagem de textos acadêmicos nas disciplinas, os professores realizam atividades de orientação que auxiliam na compreensão, análise crítica e identificação da estrutura dos textos científicos, como introdução, objetivos, metodologia e conclusão? Descreva como isso ocorre.
- 6* Quais dificuldades você enfrenta na realização das atividades acadêmicas ao longo do curso, como, por exemplo, na leitura e compreensão de textos acadêmicos ou na produção de atividades como resumos, resenhas e trabalhos escritos?
- 7* As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores dialogam com as realidades sociais e culturais dos estudantes? De que forma?
- 8* Como você avalia as formas de avaliação adotadas pelos professores? As avaliações contribuem para sua aprendizagem? De que maneira? Você recebe devolutiva (feedback) sobre seu desempenho?
- 9* Para você, o que os professores, tanto do curso de Pedagogia quanto do Bacharelado, devem melhorar em relação às suas práticas pedagógicas, ou seja, às suas formas de ensinar, para que a aprendizagem seja mais significativa para você?