

ARIANA SANTANA SOUZA MATURANO

**O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO
PEDAGÓGICA DA APRENDIZAGEM NO
ENSINO SUPERIOR**

Orientadora: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação

Lisboa
2020

ARIANA SANTANA SOUZA MATURANO

**O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO
PEDAGÓGICA DA APRENDIZAGEM NO ENSINO
SUPERIOR**

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, no dia 20 de novembro de 2020, com o Despacho Reitoral nº 249/2020 de 28 de Outubro de 2020, com a seguinte composição de júri:

Presidente: Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa (ULHT);

Arguente: Professora Doutora Carla Galego (ULHT);

Orientadora: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins(ULHT);

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2020

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter iluminado meus caminhos e proporcionado sabedoria necessária para concluir este estudo.

À Prof.^a Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins por me ensinar os caminhos da investigação, sempre tão compreensiva e atenciosa, que além de tudo me ensinou a ter persistência e contribuiu de forma significativa para a conclusão da minha dissertação.

À minha família pelo incentivo, amor e compreensão, aos meus pais Antônio e Fátima, aos meus irmãos, Júnior e Leila, aos meus sobrinhos, Enzo, Iasmin, Enri, Eric, Jaldo, Liz e Arthur. A meu esposo Rudival, pela paciência e motivação.

Às minhas amigas pela força. Agradeço aos meus colegas e professores do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona que me incentivaram para a realização deste trabalho.

Agradeço também aos professores e alunos da IES onde aconteceram as entrevistas, sempre dispostos a ajudar nesta investigação.

Por fim, aos meus alunos que renovam minhas forças e acrescentam alegria aos meus dias.

RESUMO

Com a globalização, o Ensino Superior se viu na necessidade de saber lidar com as complexas exigências da sociedade, com os avanços do conhecimento científico e com os desafios da empregabilidade e do empreendedorismo. Nesse contexto, o professor das Instituições de Ensino Superior, para além da função de investigador, deve atuar como um mediador na aprendizagem do estudante recorrendo, para isso, ao uso de estratégias diferenciadas na sala de aula, de forma a atingir a excelência no ensino e na aprendizagem. Assim, foi nosso objetivo triangular as percepções de professores com a de alunos de um curso de Psicologia de uma IES, em um campus situado em Vitória da Conquista (BA), relativamente ao papel do professor na mediação pedagógica da aprendizagem. Para isso, recorremos a uma metodologia de cariz qualitativo, de estudo de caso, com recurso à entrevista semiestruturada, sujeita a análise de conteúdo, direcionada aos docentes e alunos dos dois últimos anos do curso em análise. Como resultados da investigação e, ao triangularmos as percepções de professores e alunos sobre a eficácia da mediação pedagógica utilizada pelos professores na sala de aula, verificamos que ambas convergem na ideia de que, quando o professor, na sua mediação pedagógica, recorre a modelos dinâmicos que superam as aulas expositivas com recursos a slides, envolvendo os alunos em atividades que potenciam aprendizagens significativas, há uma melhoria significativa no desempenho dos seus alunos. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que os docentes das IES assumam a primordialidade de uma formação continuada, pois só assim é possível oferecer um ensino de qualidade, que oportuniza uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Professor; aprendizagem; mediação pedagógica; Ensino Superior.

ABSTRACT

With globalization, Higher Education found itself in the need to know how to deal with the complex demands of society, with advances in scientific knowledge and with the challenges of employability and entrepreneurship. In this context, the teacher of Higher Education Institutions, in addition to the role of researcher, should act as a mediator in student learning using, for this, the use of differentiated strategies in the classroom, in order to achieve excellence in teaching and learning. Therefore, it was our intention to triangulate the perceptions of teachers with students of a Psychology course at an HEI, on a campus located in Vitória da Conquista (BA), with regard the role of the teacher in the pedagogical mediation of learning. For this, we use a qualitative methodology, a case study, using a semi-structured interview, subject to content analysis, aimed at teachers and students of the last two years of the course under analysis. As results of the investigation and, when triangulating the perceptions of teachers and students about the effectiveness of pedagogical mediation used by teachers in the classroom, we find that both converge on the idea that, when the teacher, in his pedagogical mediation, resorts to dynamic models that surpass the expository classes with resources to slides, involving students in activities that enhance significant learning, there is a significant improvement in the performance of their students. However, for this to happen, it is necessary that the teachers of the HEIs assume the primordially of a continuous training, because only in this way is it possible to offer quality education, which provides meaningful learning.

Keywords: teachers; learning; pedagogical mediation e higher education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Atitude do mediador frente às ações de aprendizagem	16
---	-----------

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese do perfil dos entrevistados	44
Tabela 2 - Caracterização da docência no Ensino Superior	45
Tabela 3 - Metodologia da mediação pedagógica nas aulas TP.....	50
Tabela 4 - Princípios de mediação Pedagógica	58
Tabela 5 - Necessidades de formação pedagógica de um docente de uma IES	61
Tabela 6 - Relação entre formação pedagógica e mais inovação e qualidade.....	66
Tabela 7 - Responsabilidades do MEC na oferta de formação no campo do ensino para docentes do IES	70
Tabela 8 - Síntese do perfil dos alunos entrevistados	73
Tabela 9 - Metodologia de mediação pedagógica, aplicadas pelos seus professores no curso de psicologia.....	73
Tabela 10 - Métodos de ensino e aprendizagem	77
Tabela 11 - Perfil do professor que motiva mais os alunos para uma aprendizagem significativa	81
Tabela 12 - Necessidades dos docentes de uma IES	83
Tabela 13 - Prática docente em sala de aula.....	86

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1 - A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR	11
1.1 Etimologia da Palavra Mediação.....	11
1.2 Natureza e Amplitude da Mediação.....	12
1.3 Noção e Processo de Mediação Pedagógica.....	15
1.4 Contributos Teóricos para a Relação Pedagógica Mediadora.....	19
1.4.1 No campo da Pedagogia: Piaget; Freinet; Meirieu	19
1.4.2 Abordagens Culturalistas e Socioconstrutivistas, relacionadas com a área da Psicologia: Vygostky.....	21
1.4.3 No campo da Sociologia: Perrenoud e Bernestein.....	23
1.5 O Professor como Mediador Pedagógico	25
CAPITULO 2 - MEDIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	27
2.1 Desafios da Prática Docente no Ensino Superior	27
2.2 Formação Pedagógica do Docente no Ensino Superior	30
2.3 Influência da Formação Pedagógica do Professor na Mediação em Sala de Aula 33	
2.4 Práticas Inovadoras no Ensino Superior.....	35
CAPÍTULO 3 - O PERCURSO METODOLÓGICO	40
3.1 Problemática	40
3.2 Pergunta de Partida	40
3.3 Objetivos.....	40
3.3.1 Objetivo Geral.....	40
3.3.2 Objetivos Específicos	41
3.4 Opções e Estratégias Metodológicas	41
3.5 Instrumento da Coleta de Dados	42
3.6 Contextualização do Estudo	42
3.6.1 Caracterização da Instituição.....	42
3.7 Sujeitos da Pesquisa	42
CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	44
4.1 Análise dos Dados Recolhidos através do Inquérito por Entrevista.....	44
4.1.1 Caracterização dos Sujeitos Entrevistados	44
4.1.2 Análise Categrial das Entrevistas.....	45
4.1.2.1 Aos Professores.....	45
4.2 Caracterização dos alunos entrevistados.....	73
4.3 Análise Categrial das Entrevistas.....	73
4.3.1 Aos Alunos	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	103

INTRODUÇÃO

A mediação pedagógica visa executar, no processo de ensino e aprendizagem, uma forma de trabalho que induz a participação em conjunto dos atores envolvidos, proporcionando a troca de saberes entre professor e aluno, gerando habilidades e competências. Durante o processo de ensino, a mediação provoca o mediador e o mediado, no primeiro com o sentimento de acolhida, no segundo de reciprocidade, e esses sentimentos são fundamentais para que ocorra a construção do saber (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004).

Na verdade, cada vez mais se procura na educação, a promoção de novas formas de aprender, utilizando métodos inovadores que potenciem uma prática pedagógica transformadora, com a construção do conhecimento e desenvolvimento de habilidades e atitudes para resolver problemas, tendo como base experiências de aprendizagem, culturais e de vida.

No caso concreto do Ensino Superior, com as novas metodologias de ensino, o professor passa a ser o orientador do processo de aprendizagem e o facilitador da aprendizagem e desenvolvimento de competências elementares e profissionais nos estudantes, fomentando a sua autonomia, espírito crítico e a reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem (ZABALZA, 2004).

Esta nova forma de ensinar, implica que os professoras do Ensino Superior se preocupem não apenas com o ensinar, mas, especialmente, com o fazer aprender. Autores como Albergaria-Almeida et al. (2011) e Thomas et al. (2011) referem que a aplicação de métodos de trabalho assentes na mediação, participação e colaboração originam impactos positivos na aprendizagem com resultados muito positivos no rendimento académico. O desenvolvimento destas competências nos alunos envolve novas competências profissionais que obrigam os docentes a refletir sobre as políticas de formação dos docentes do Ensino Superior.

De acordo com Vygotsky (2007), a mediação é a ação que acontece por um mediador que apresenta o conhecimento e a partir da interação, advém a aprendizagem que possibilita formas complexas de pensamento. No contexto educacional, os educadores devem ser mediadores do processo de ensino e aprendizagem, construindo-o em interação com os alunos, a fim de promover sujeitos ativos no processo de aprendizagem e não apenas sujeitos

passivos e reprodutores. Há agora uma reconfiguração do papel do docente e do estudante, sobretudo no Ensino Superior.

Com a globalização, o Ensino Superior viu-se na necessidade de saber lidar com as complexas exigências da sociedade, com os avanços do conhecimento científico e com os desafios da empregabilidade e do empreendedorismo. Nesse sentido, tem vindo a procurar ampliar a sua influência sobre a aquisição de competências profissionais, pois “já não é o diploma em si que determina o nível de conhecimento e competências que o diplomado possui” (ZABALZA, 2004, p. 69). Nesse contexto, foi necessário adotar novas práticas curriculares, adaptando a flexibilização do currículo, de forma a este ajudar a melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Para isso, os professores e os estudantes envolveram-se “na construção, operacionalização e avaliação de projetos curriculares adequados às situações reais” (ROLDÃO, 2000, p. 34), permitindo uma maior igualdade de oportunidades para o sucesso de todos os que neles participam (ALVES et al., 2012).

Com as novas estratégias de ensino, o professor consegue dar mais autonomia ao estudante, para que este tenha a motivação e a possibilidade de procurar novos conhecimentos, na sua trajetória profissional (MARIN *et al.*, 2010). A função do professor passa a ser, sobretudo, a de mediador ou facilitador do conhecimento, dando ao estudante pistas, para que este faça a sua pesquisa e reflita sobre esse conhecimento. Isto é, trata-se de “desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando as condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos” (BERBEL, 2011, p.29).

Não só os alunos são os agentes da sua própria mudança, como as Instituições de Ensino Superior (IES) onde os professores têm um papel fundamental na mediação de tais processos, auxiliando e moderando contextos de aprendizagem em constante evolução, modificação e (trans) formação. Cada vez mais o professor do Ensino Superior, para além de ser um investigador, tem que agir como um mediador/facilitador na aprendizagem do estudante e, como tal, tem que refletir sobre o uso de estratégias diferenciadas na sala de aula para que se caminhe para a excelência no ensino e na aprendizagem. Porém, só o consegue fazer se mantiver permanentemente uma atitude reflexiva e crítica face à sua prática pedagógica (CABRAL; BATISTA, 2015).

Compreende-se que a mediação pedagógica é uma preocupação presente no nosso cotidiano. O caminho escolhido para apontar o sentido da mediação pedagógica para os

professores do Ensino Superior propõe conhecer a heterogeneidade, didática, afetividade.

Assim sendo, a nossa **Pergunta de partida** foi a seguinte:

- De que forma a mediação pedagógica da aprendizagem potencia a qualidade da prática docente, nas percepções de professores e alunos, de um curso de Psicologia de uma IES?

Deste modo, como **objetivo geral** pretende-se triangular as percepções de professores e alunos, de um curso de Psicologia de uma IES, no campus situado em Vitória da Conquista, relativas ao papel do professor na mediação pedagógica da aprendizagem.

Para esta investigação escolhemos uma pesquisa descritiva com uma abordagem qualitativa, com recurso a entrevistas semiestruturadas. Esse procedimento metodológico foi escolhido para atender ao objetivo desse trabalho, pois entende-se que essa abordagem proporcionará subsídios para caracterizar as novas metodologias de ensino, em que o professor aparece como um mediador/facilitador na aprendizagem dos estudantes do curso de Psicologia da instituição em análise. Como sujeitos da pesquisa, escolhemos, de forma aleatória, cinco professores e seis alunos do colegiado de psicologia.

A estrutura do trabalho foi organizada com o **primeiro capítulo** denominado de **A mediação pedagógica do professor**, no qual analisamos a etimologia da palavra mediação, a natureza e a sua amplitude, noção e processo de mediação pedagógica, contributos teóricos para a relação pedagógica mediadora. Apresentamos, também, no campo da Pedagogia, as contribuições teóricas de Piaget, Freinet e Meirieu. Discorremos sobre as abordagens culturalistas e socioconstrutivistas, relacionadas com a área da psicologia de Vygostky. No campo da sociologia, expomos as ideias de Perrenoud e Bernestein. Finalmente, nesse capítulo discutiremos sobre a prática do docente, através da sua mediação no processo de ensino e aprendizagem.

No **segundo capítulo**, intitulado **Mediação da prática docente no Ensino Superior**, apresentamos a responsabilidade social da Educação Superior. Discorremos sobre os desafios da prática docente no Ensino Superior, bem como a influência da formação pedagógica do professor na mediação em sala de aula, uma vez que, sem a formação adequada, o professor não terá habilidades/conhecimentos para atuar como mediador da aprendizagem, interferindo diretamente na formação crítica do aluno. Terminamos com as práticas inovadoras no Ensino Superior.

No **terceiro capítulo** apresentamos a **metodologia** a seguir, a problemática, a Pergunta de Partida, o objetivo geral e os específicos da investigação. Fazemos ainda menção às

estratégias metodológicas e aos instrumentos da recolha de dados, contextualizando os sujeitos da nossa pesquisa, elucidando também como foram analisados os dados qualitativos.

No **quarto capítulo**, fazemos a **apresentação e discussão dos resultados**. Neste capítulo comparamos as percepções de professores com a de alunos, de um curso de Psicologia de uma IES, no campus situado em Vitória da Conquista, relativamente ao papel do professor na mediação pedagógica da aprendizagem, apresentando suas respostas sobre o tema abordado no questionário.

Finalmente, apresentamos as **considerações finais** do trabalho desenvolvido, destacando os pontos significativos da nossa pesquisa e as principais reflexões acerca do papel do professor na mediação pedagógica da aprendizagem de um curso de Psicologia de uma IES.

CAPÍTULO 1 - A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

1.1 Etimologia da Palavra Mediação

Pretendemos, no início desse capítulo, traçar o contexto histórico no qual surge a palavra *mediação*. Para tanto, explanaremos o sentido da mesma em alguns idiomas e as contribuições de teóricos que estudaram essa temática. Feito isso, discorreremos sobre a mediação pedagógica no Ensino Superior.

O conceito de mediação teve, possivelmente, a sua origem etimológica no latim *mediatio* (*medium*, *medius*, *mediator*), que expressa ação ou efeito de ser mediano em algum negócio; intervenção; intercessão (MORAIS; SPENGLER, 2012). Do mesmo modo, é registrado como derivação da raiz *medi* e teria surgido na enciclopédia francesa, em 1694, para indicar a interferência humana em meio a duas pessoas ou ideias, consequentemente empregada pelos Romanos, por agregação de ideias, com um hipotético país submerso, próximo aos territórios da remota Pérsia que se transformou no Irã (AULETE, 1974; FERREIRA, 2001).

Enquanto para Mello (2004) não há informações sólidas quanto ao marco histórico inicial da mediação, Serpa (1999) descreve que os chineses, na antiguidade, acreditavam nas ideias do filósofo Confúcio, que já estudavam a Mediação como fundamental elemento para resolver suas contestações e tem como base aspectos como: harmonia, paz e compreensão.

O termo mediação foi entendido como a atividade própria de um agente mediador que era, ao mesmo tempo, uma realidade intermediária. No pensamento clássico, o termo mediação é denominado “termo médio”, ou “meio-termo”. Partindo desse pressuposto, a mediação ocorre por meio de um método discursivo, é o que possibilita esta discussão, em uma ação discursiva, tanto dedutiva como indutiva e são essenciais conceitos ou juízos que ‘medeiam’ entre o ponto inicial e o final (PUGLIESI; BINI, 1997).

Em seu livro *Palavras-Chave (Keywords)*, Williams (2007), precursor dos estudos culturais, afirma que o uso social da palavra *mediação* (*mediation*) originou com o tempo: dialética, experiência, idealismo, mídia, inconsciente. De acordo com os escritos desse autor, a palavra *mediation* adentrou na língua inglesa no século XIV e teve como pioneiras as palavras *mediacion* (francês antigo) e *mediation em* (latim tardio), que tem como pioneira a palavra latina *mediare*. *Mediare* permaneceria adjunta a três distintos significados, de modo geral: (i) ocupar uma posição média, (ii) agir como intermediário e (iii) *dividir ao meio*.

O autor supracitado, ainda discorre que, na língua inglesa, as duas iniciais definições se transformaram. Primeiramente foi empregado para fazer menção, ao intermédio de Cristo entre Deus e os homens, mas também um sentido de cunho político. Ainda se usa o termo de mediação com definição da solução de conflitos nas áreas do Direito e da Psicologia. A outra definição considerava a ação intercessora de coisas ou indivíduos. Na filosofia idealista, a mediação além de reconciliação é um procedimento ativo no qual a configuração da mediação modifica as ocorrências mediadas (WILLIAMS, 2007).

O conceito de *mediação*, segundo Lalande (1993), decorre do adjetivo inglês *mediate* faz, também, conexão com o francês *mediat* e, em seguida, *médiation*, por meio desse foi gerado o substantivo *médiation* e seus provenientes, como *intermediation*. Entretanto, no Alemão se apresenta, *Vermittlung*, encontrado na filosofia de Hegel. Todavia, Almeida, Arnoni e Oliveira (2006) afirmam que como na área da filosófica, o conceito de mediação alcança sua ascensão, em Hegel. Explicando assim sua característica dialética, que não permite ser compreendida fora desse ponto de vista, mas sim, caracterizado como processo e movimento.

A filosofia é um subsídio importante para construção do conceito de mediação, da contribuição das ideias de Hegel (1992, p. 31) que afirma na Fenomenologia do Espírito que a mediação é “a igualdade-consigo-mesmo semovente, ou a reflexão sobre si mesmo, o momento do Eu para-si-essente, a negatividade pura ou reduzida à sua pura abstração, a mediação é o puro e simples devir”.

O termo mediação, como apresentado, surgiu com o mesmo sentido em diversas línguas e se relaciona com várias áreas da ciência, tais como: Educação, Sociologia, Filosofia, Jurídica, por exemplo. Trataremos sobre mediação sob a ótica de teóricos, a fim de explanar os mais correntes pontos de vista com olhares diversificados sobre o termo, apresentando um parâmetro da atualidade e o uso do termo no campo da educação.

1.2 Natureza e Amplitude da Mediação

Apesar da diversidade de áreas que contribuem para a natureza do termo da mediação, encontramos alguns aspectos em comum na aplicação do conceito, considerando a importância das várias análises realizadas por distintos autores, em épocas e culturas diferentes. Neste sentido, analisaremos algumas leituras sobre mediação e seus impactos nas relações.

Após uma revisão na literatura, verificamos que o conceito de mediação na visão de Serrano (1986) citado por Consani (2008), Orozco Gómez (1994), entre outros, têm uma contribuição no campo da comunicação na educação.

Dias (2010, p. 16) refere que uma das especificidades da mediação reside no fato de esta propor “a reconstrução crítica do conflito” ou de valorizar a “multidimensionalidade do conflito”. Assim, a mediação constitui um meio de criação, recriação ou renovação de laços interpessoais, desempenhas através da prática formal ou informal de gestão, resolução e, sobretudo, de alteração dos conflitos pelos sujeitos, consistindo num processo de comunicação e colaboração interpessoal, impulsionado por um terceiro elemento, o mediador, que lhes possibilita recuperar a autonomia e a autodeterminação (SIX, 2003; GUILLAUME-HOFNUNG, 2007).

Com base em Serrano (1986) citado por Consani (2008) pode-se afirmar que existe dois pontos significativos que estabelece um paralelo entre mediação e código. O padrão de mediação é um código com duas opiniões, que são o sistema codificante, ou seja, modelos que admitem massificar a disparidade do sobrevir de uma ideia sociocultural e ainda sendo um artifício rígido, formando critérios que definem os conceitos que convêm para retificar as irregularidades do conhecimento e do comportamento com relação a um único fim.

Sobre o conceito de mediação, Orozco Gómez (1994) discorre sobre a diversidade da temática, e a divide em quatro grupos: **individual, situacional, institucional e vídeo-tecnológica**. A **mediação individual** é a que emerge no indivíduo que faz parte de uma cultura. A **mediação situacional** acontece por meio da interação, percebida como algo que vai além do singelo momento de troca com a TV, a WEB o celular e se propaga de acordo os distintos espaços nos quais a influência mútua acontece. A **mediação institucional** está presente quando as instituições sociais mediam a agência do sujeito. Por fim, a **mediação tecnológica** é a mediação feita através da TV, WEB e celular.

A ideia de mediação perpassa algumas áreas, pois tanto refere à configuração técnica da TV ou cinema, quanto ganha uma estima discursiva, quando trata das marcas específicas de um gênero textual ou aprendizados culturais que adaptam a conjunção da recepção (SIGNATES, 1998). Neste sentido, a mediação é estudada por muitos dos autores, dentre eles Torremorel, (2008); Guillaume-Hofnung (2007); Six (2001). Para Torremorel (2008), existem distintas referências identitárias num esforço de “explorar o verdadeiro sentido da mediação”. Como tal, partindo desses princípios identificadores, a mediação, no dizer do autor, assume as seguintes particularidades, que de forma resumida as expressamos:

- Ser uma alternativa aos métodos punitivos e litigantes de resolução de conflitos;
- Solicitar a presença de um terceiro;
- Pressupor uma intervenção pacífica ou pacificadora em contextos de tensão e rutura;
- Combinar uma dupla vocação de arte e de técnica, uma vez que a mudança só acontece quando se aplicam técnicas e estratégias de ação pensadas nas habilidades e nas competências;
- Respeitar a independência e a autodeterminação das partes;
- Assumir-se como um sistema de transformação, em proveito do crescimento moral, consolidação das pessoas que, providas de aptidões de mediação ou participantes de um processo de mediação, partem de aspetos particulares tendo em mente uma visão responsável relativamente ao futuro e à sua melhoria;
- Focalizar-se num método de comunicação;
- Limitar-se a um relato de histórias de vida e a forma como os sujeitos as aceitam e as integram numa nova realidade de entendimento.

Nesse sentido, a mediação agrega uma concepção mais vasta que a mera solução pontual de conflitos.

Numa lógica de “socialização dos conflitos”, a mediação facilita a possibilidade de aprendizagem, desenvolvimento e mudança e, ao nível social, um sentido para o “viver em conjunto”. Mesmo no caso da mediação de conflitos, esta modalidade deixou de estar apenas ligada aos referenciais teóricos mais instrumentais e tecnicistas para adotar propósitos mais vastos em termos sociais (CORREIA; CAMELO, 2010, p. 20). Entendemos conflito como o surgimento de duas opiniões opostas sobre algo ou alguém. Então, podemos concluir que todas as pessoas já passaram por momentos de conflitos. Incluindo os conflitos pessoais, de desenvolvimento corporal com o conflito intrapessoal ou interpessoal (CHRISPINO & CHRISPINO, 2002).

A mediação renasceu como técnica no campo dos estudos do direito da Universidade de Harvard. Estabelecendo como parâmetro, três escolas principais: Linear – tradicional ou Harvard; círculo narrativo e transformativo (BUCHER – MALUSCHKE, 2007).

Desse modo, a escola Linear – tradicional tem como critério o modelo Harvard, nessa escola o objetivo é atingir um denominar comum, ou seja, um acordo. O segundo modelo citado, é o circular narrativo, esse foi elaborado por Sara Cobb, em 1990, consistindo na influência da teoria dos sistemas. Apresentando como propósito, não o acordo, mas tendo como finalidade aperfeiçoar as relações interpessoais (BUCHER – MALUSCHKE, 2007).

O modelo transformativo, criado por Bush e Folger, em 1990, tinha como objetivo de transformar as relações, acreditando que o conflito já é modificador, propondo então uma atitude que não fosse meramente diretiva seja de direcionar. No entanto, esse modelo propõe a autonomia e protagonismo, referindo que o entendimento será o fruto implícito dessa constatação (FOLGER; BUSH, 1999).

1.3 Noção e Processo de Mediação Pedagógica

A mediação pedagógica não ocorre de maneira mecânica, mas sim a partir da relação interativa entre docente e aluno. Ela se estabelece a partir de diversas particularidades, circunstâncias, fatores, desígnios e conhecimentos que colaboram ou não para o seu progresso. Então, o processo de mediação pode variar de acordo com o contexto no qual os sujeitos estão inseridos, pois por meio da mediação o professor consente ao aluno desenvolver seus próprios sistemas conceituais (MORI, 2004).

Machado, Ferreira e Aquino (2010) corroboram com Mori (2004), relatando que os desígnios da mediação pedagógica se baseiam na atuação clara e próxima dos atores submergidos na aprendizagem. A aula se configura como um ambiente de produção de conhecimento, não havendo dono do saber, mas troca de saberes, promovendo assim a aprendizagem significativa. O importante é produzir um planejamento pedagógico que desenvolva nos alunos habilidade de comunicação, visto que, quando mudamos a forma de olhar para o contexto educativo, vendo como uma rede de trocas e afetos, criamos um ambiente de aprendizagem, desenvolvendo as potencialidades e gerando conhecimento.

A mediação pedagógica é uma conduta organizada pelo diálogo multidirecional destinada a autonomia do pensamento intelectual do aprendiz (QUADROS, 2001). Para existir o processo de aprendizagem, o mediador precisa encaminhar o educando a assimilar e conhecer o processo entre o *realizar*, para conseguir chegar ao objetivo e o *como realizar*. A Figura 1 corrobora sobre as intervenções do mediador frente às práticas da aprendizagem, para impedir desacertos que muitas vezes o indivíduo enfrenta no ato de aprender.



Figura 1 - Atitude do mediador frente às ações de aprendizagem
Fonte: Adaptado de Sanmartí (2009).

Neste sentido, concordamos com Moraes (2003, p. 210) que define mediação pedagógica como sendo

um processo comunicacional, conversacional, de co-construção de significados, cujo objetivo é abrir e facilitar o diálogo e desenvolver a negociação significativa de processos e conteúdos a serem trabalhados nos ambientes educacionais, bem como incentivar a construção de um saber relacional, contextual, gerado na interação professor/aluno.

O papel do mediador é proporcionar que os estímulos sejam transmitidos aos educandos, pois o ato de aprender perpassa por uma ligação entre o organismo e os estímulos oferecidos pelo meio. Porém, este intermédio entre o sujeito e o estímulo geralmente diminui a partir de um tempo, dado que as experiências de aprendizagem mediadas modificam sua estrutura interna, viabilizando o aprender a aprender, promovendo autonomia para constituir a triagem e disposição de tais estímulos (SARMENTO; BEYER, 2000).

Menezes e Santos (2006) relatam que o conceito de docente mediador já foi empregado em outra conjuntura para diferenciar aquele que trabalha com a mediação pedagógica, constituindo um estilo e um desempenho do professor que se apresenta como um facilitador, que contribui para que o educando alcance suas finalidades.

Maturana (2002) refere que o ato de existir e de aprender são construções vitais. Logo, o simples fato de nos constituirmos como ser humano, inevitavelmente, significa que

aprendemos, pois isto é consequência da vida, por meio da influência, recíproca, admitida pela relação com outros sujeitos e ambientes. O processo de aprendizagem acontece no intercâmbio do conhecimento; a criança ou adulto trocam experiências, ou seja, conhecem juntos e criam o novo, através da interação. O ensinar e o aprender ocorrem mutuamente.

Nesta definição, Mogilka (2005) discorre sobre nossa limitação de ponderar em termos complexos e interacionistas e enfatiza a natureza humana e as suas potencialidades inatas ou a cultura e as relações sociais. Estas estão presentes, mas sozinhas não obtêm o processo de formação humana. O organismo humano é apreendido em sua unidade interna, no pertencimento social e na ligação com o cosmos, dimensões indispensáveis para uma apreensão completa do desenvolvimento humano.

Ao compreender o significado do aprender, percebemos que, nesse processo, existe o papel mediador do docente e da linguagem que, conforme explanado por Deleuze (1992) é o instrumento que a(o) professor(a) utiliza para transmitir para os alunos o conteúdo, necessariamente informativo, e a informação em sistema de troca. É hipotético, pois, que o(a) professor(a), quando explica uma operação ou ensina a ortografia na escola, fornece determinada informação; ela, entretanto ordena através de suas palavras e transmite o que seria a estrutura da língua às crianças da mesma maneira que os operários cedem ferramentas, com o intuito de produzir enunciados idênticos a significações dominantes.

Moran (2011) afirma que ensinar e aprender são grandes desafios que enfrentamos, e ainda deparamos com a sociedade que está exigindo inovações nas instituições, e não é diferente no contexto educacional. Entendendo que a educação é nossa alternativa para modificar a nossa realidade social, e, para isso, precisamos inovar nossa forma de ensinar. Mas tal não está relacionado somente ao uso de tecnologias, uma vez que se assim fosse, seria fácil encontrar as respostas para essa problemática. Na opinião do autor, existe uma preocupação para oferecer um ensino de excelência mais do que qualificar a educação, pois existe uma diferença entre ensino e educação. O ensino elabora exercícios didáticos para que os alunos entendam o assunto específico; uma vez que, o processo de educar se dá unificando o conhecimento e a vida, perpassando por ética, ponderação, prática, ou seja, contempla a totalidade.

O autor supracitado ainda refere que educar é preparar o aluno em todas as extensões da vida, seja no campo intelectual, emocional, profissional, no qual a alcance a realização pessoal e interfira diretamente para transformar a sociedade que vive. E nesse processo encontramos o professor, que exerce o papel de orientar e mediar, ele é que auxilia nas

escolhas dos conhecimentos mais significativos, com o objetivo que os alunos internalizem o conhecimento, consentindo que eles as compreendam, ponderem o conceito eticamente, fazendo novas elaborações. Assim sendo, o professor precisa dominar conceitos básicos, como educação, sociedade, aprendizagem e conhecimento para obter êxito na sua atuação.

Faria (2006) faz referência ao papel do professor, como mediador da aprendizagem. O fato de estar perto do aluno, construindo em conjunto um diálogo, contrapondo ao modelo de dono do saber que o professor outrora apresentava, deu origem a uma necessidade diferente de troca do conhecimento, por meio da interação, pois o diálogo e as experiências práticas que serão de fato aprendizagem significativa. Masetto (2000) discorre que a mediação pedagógica acontece quando o docente assume a postura de facilitador, assim sendo, motiva o aluno no processo de aprendizagem, apresentando entusiasmo e proporcionando um elo entre o aluno e a aprendizagem.

Para entender como funciona o comportamento humano e a maneira como os atores sociais se congregam, é importante analisar os apegos, as condutas, a organização, a regulamentação de como eles partilham crenças, modos, princípios, expectativas porvindouras e experiências sociais (MOSCOVICI, 2003).

Moraes (2008) expõe a mediação pedagógica a partir da conversação, da ação sobre o outro. Referindo que a mesma deve admitir a definição de procedimentos e conteúdos educacionais bem como estimular a edificação dos diversos saberes, originados pela influência mútua.

A **mediação pedagógica**, para Masetto (2000), é a atitude do educador que incentiva ou motiva o processo da aprendizagem e que assume o papel de uma ponte rolante entre o educando e o conhecimento, enfatizando a conversação, a troca de conhecimentos e discussão sobre as mais diversas situações.

A qualidade da **mediação pedagógica**, portanto, é um dos principais determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre os sujeitos-alunos e os objetos conteúdos escolares, não é possível que se planejem as condições de ensino sem que se considerem os possíveis impactos afetivos, que inevitavelmente, essas condições produzem nos alunos (LEITE, 2012).

1.4 Contributos Teóricos para a Relação Pedagógica Mediadora

O que seria, então, a *aprendizagem*? Kastrup (2005) afirma que o significado do aprender é promover a problematização a partir da relação com uma matéria fluida, mensageira da alteridade e que não se confunde com o mundo dos objetos e das formas. No âmbito do processo de aprender, o instrumento da linguagem é uma forma de transmitir conteúdos e entendê-los. Deleuze e Guatarri (1992) discorrem sobre o veredito nietzscheano e afirma que, para o homem, entender os conceitos deve criá-los desde o início, ou seja, construir em uma intuição que lhes é própria, tendo em vista que o construtivismo determina que a criação deve ser um processo de constituição sobre um plano que lhe dá uma experiência autônoma.

Nessa perspectiva, percebe-se quão necessário é o processo de mediação pedagógica para consolidar uma aprendizagem que seja significativa e que possibilite a construção de um sujeito crítico. Assim, um bom educador é aquele que consegue transmitir o conteúdo, por meio de métodos que favoreçam o ato de aprender e que contemplem a diversidade. Neste sentido, surge uma indagação, como é o processo de mediação no Ensino Superior, para contemplar essa inquietação, iniciaremos uma reflexão com contribuições de alguns teóricos como, Masetto (2003), Sobrinho (2009), Gadotti (2003), corroborando com outros autores.

1.4.1 No campo da Pedagogia: Piaget; Freinet; Meirieu

Freinet (2004) educador francês da primeira metade do século XX elabora uma Pedagogia diferenciada, relacionando os conteúdos didáticos com conceitos da natureza humana e da sua vivência de seu trabalho pastoril. Empregava metáforas para falar de professores e alunos, comparando os mesmos com plantação e camponeses, elaborava em diversos contextos a sua crítica à educação mecânica.

Os seus alunos decoram a tabuada num mundo que será, amanhã, o da máquina de calcular. Eles se enervam com as aulas de caligrafia e amanhã a máquina de escrever proporcionará, até ao mais desajeitado, um êxito exemplar. (p.16)

O autor supracitado propõe a integração do ensino, com a visão prática e manual. Uma vez que, acredita que a educação está relacionada com instrução, ensino e trabalho, sendo estas, ferramentas essenciais para formação de crianças. Pontua que para a atuação

profissional ser efetiva, não deve ser baseada apenas em livros, mas deve utilizar instrumentos da cultura, da vida das crianças para transmitir o conhecimento (FREINET, 1998).

As ideias de Freinet corroboram com a perspectiva criada por Meirieu, pedagogo francês, referência na literatura sobre educação, assegura que para existir aprendizagem deve ter inicialmente o desejo para instruir-se. Apesar disso, se para provocar o desejo no sujeito é importante criar entusiasmo pelo conhecimento, então, o educador deve instituir um ambiente que provoque o desejo no sujeito de apreender o que está sendo exposto. Isso ocorre quando o sujeito compreende e percebe a relação dos conteúdos apresentados com o seu cotidiano (MEIRIEU, 2005).

Piaget (1998), biólogo e psicólogo procura explicar o conhecimento baseando-se na biologia. Refere que a escola deve ter o modelo espontaneísta, ou seja, que contenha a ínfima intervenção do professor. Para Piaget (1998, p. 42 “a ‘escola ativa’ baseia-se na ideia de que as matérias a serem ensinadas à criança não devem ser impostas de fora, mas redescobertas pela criança por meio de uma verdadeira investigação e de uma atividade espontânea”. Além disso, pontua que a escola tradicional forçava a criança a ter o mesmo conhecimento do professor. Todavia Piaget corrobora com Meirieu (2005), assegurando que seria um erro a escola continuar com essa prática, já que a criança necessitaria fundamentar a aprendizagem com suas vivências, e seu desenvolvimento está atrelado a aspectos biológicos.

A respeito desta ideia de Piaget sobre o processo de construção do aluno, legitimam as ideias de Meirieu (1998) que refere sobre o papel do professor como mediador, pois é essencial que o desejo de aprender venha do aprendiz, neste contexto, o professor não é o conhecimento, mas pode afetar os alunos na busca do mesmo.

Em vista dos argumentos apresentados, Piaget (1978) discorre sobre os conceitos de assimilação, acomodação, equilíbrio, abstração reflexionante. Afirmando que na epistemologia genética, utiliza a ideia de esquemas de ação, sendo eles de grande relevância, já que esclarece que o conhecimento sempre é consequência de uma ação. Isto é, o conhecimento está sempre ligado à uma ação, para reconhecer um objeto, precisamos assimilar aos esquemas de ação. Piaget adere uma perspectiva epistemológica construtivista e interacionista, e apresenta o ponto de vista sobre os processos de aprendizagem. De tal modo, que afirma que é por meio da interação com o meio que o sujeito edifica suas estruturas mentais e seus conhecimentos. Por meio da interação com acontecimentos físicos, sociais, o sujeito os modificar e assim apreende, denominando o processo de mecanismo de assimilação e, respectivamente, esses acontecimentos influenciam os instrumentos de assimilação do

indivíduo, provocando uma transformação (DAVIS, ALMEIDA, RIBEIRO E RACHMAN, 2012).

Em virtude do que foi mencionado, Meirieu (2005) assegura que a Escola precisa consentir que os alunos reconheçam, investiguem, e durante o processo identifiquem os erros e retifiquem. Por sua vez, o professor durante o processo é essencial para acompanhar as etapas e direciona os alunos para que consigam chegar ao objetivo que é aprender. Porém, convém não esquecer que a aprendizagem acontece com a participação e construção do aluno.

Diante desse contexto, pode-se afirmar que, o trabalho pedagógico tem o desígnio de tornar acessível o conhecimento, pois a educação deve atingir todos os alunos e não apenas alguns. Para contemplar a totalidade dos alunos devemos ter um planejamento que seja capaz de apropriar-se dos objetivos da aprendizagem, avaliando constantemente se eles estão sendo efetivos na prática, descobrir suas incoerências e assim corrigir os erros, até conseguir contemplar as diversidades apresentadas pelos alunos (MEIRIEU, 2002).

1.4.2 Abordagens Culturalistas e Sociocostrutivistas, relacionadas com a área da Psicologia: Vygostky.

Sobre o conceito de mediação, Rego (2011) discorre sobre o pensamento de Vygotsky, que apresenta os instrumentos técnicos e os sistemas de signos como os elementos pelos quais a mediação acontece. A associação do indivíduo com o mundo, é mediada por estes instrumentos que viabilizam os encadeamentos de funcionamento psicológico da cultura. Assim sendo, fica nítido a relevância da mediação afetiva no contexto de aprendizagem a fim de que os sujeitos analisem suas ideias e dialoguem sobre suas dúvidas, para a edificação de uma aprendizagem com um alicerce sistematizado.

Vygotsky (2007) institui que o desenvolvimento dos sujeitos deve se apresentar de duas formas: no social e no interior do indivíduo. Para conceber a função essencial da mediação neste procedimento ele define o termo de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), funções do sujeito que até o momento não se desenvolveram, mas que estão em fase de amadurecimento. Com a concepção da ZDP, o processo de assimilação dos conteúdos provoca diversos processos internos de desenvolvimento. Porém, quando internalizados, esses processos tornam-se parte das cognições do desenvolvimento independente do aluno.

A ZDP é a distância entre o nível real, que se define por meio da resolução incondicional a problemática, e o nível potencial, determinado por intermédio da resolução de problemas através de instrução de terceiros (SCALCON, 2002).

De acordo com a leitura de Moura (2004) sobre o significado da mediação na concepção de Freire e Vygotsky, o autor aponta que Vygotsky, por meio dos seus estudos, deixou uma contribuição pedagógica e fez uma referência a importância da socialização e da cultura por todos os indivíduos; os “instrumentos psicológicos” de Vygotsky são às “codificações” e “descodificações” de Freire. As “codificações” são idealizadas como representação de certa realidade, que regulava o método de análise do sujeito, procurando novos instrumentos de intervenção. No entanto, a mediação fundamental é realizada por meio da palavra. Todavia, Freire refere que a mediação se dá através da relação entre aluno e objeto, através das situações de “codificação” e “descodificação”, e que o educador é responsável por estabelecer mediações e ordenar as discussões encontradas no processo.

Zanolla (2012) analisa o conceito de mediação em Vygotsky e em Adorno, a fim de encontrar uma resposta que contemplasse uma discussão tanto para a psicologia educacional quanto para a psicologia social. Conclui que, na perspectiva sociointeracionista, Vygotsky compreende a mediação como ação cultural no ato da aprendizagem e contribui para o referencial marxiano e a crítica à naturalização do desenvolvimento na aquisição das funções superiores; em Vygotsky a mediação constitui uma ligação, o signo, a atividade e a consciência relacionam-se socialmente. No entanto, para Adorno, a mediação, mitificada enquanto produto da ação e da subjetividade contém uma incoerência: objetificação da cultura e da formação; risco de estabelecer uma falsa consciência.

Para Vygotsky, a “mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26).

A rigor, do ponto de vista científico, não se pode educar a outrem [diretamente]. Não é possível exercer uma influência direta e produzir mudanças em um organismo alheio, só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência. (VYGOTSKY, 2003, p.75)

O autor supracitado, afirma ainda que, o processo de aprendizagem e desenvolvimento, não se estabelece em relação direta do sujeito sobre o objeto, no entanto, a

ação acontece por meio de um mediador, ou seja, um elo que é intermediário. (VYGOTSKY, 2007).

1.4.3 No campo da Sociologia: Perrenoud e Bernestein

A sociologia no campo educacional apresenta contribuições com os seus estudos, com as reflexões sobre o conceito de competência, questões curriculares, organização e transmissão do conteúdo escolar e suas consequências no contexto social (PERRENOUD, 1995; BERNSTEIN, 1996). Conforme Perrenoud, (1999, p. 7) as competências são “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Para Bernstein (1996), no contexto educacional, os docentes adotam quatro atributos pedagógicos, que estão diretamente ligadas às práticas organizacionais e as regras hierárquicas, regras para sala de aula:

A primeira começa com a **organização dos conteúdos** que serão trabalhados, as formas de atividades que serão aplicadas, os materiais usados, o planejamento das aulas;

A segunda, é o **planejamento dos temas**, dentro de um cronograma, contemplando as atividades e os objetivos das mesmas, e o planejamento dos momentos de participação dos alunos;

A terceira menciona o **tempo concedido para os diálogos**, aula expositiva, e resolução de dúvidas, atividades na classe e registro nos cadernos;

A quarta discorre sobre os **padrões de avaliação**, ou seja, como os assuntos trabalhados serão avaliados, quais são as formas de trabalhos e atividades e o objetivo das composições a serem elaboradas.

De acordo com o autor supracitado, as relações de classe interferem diretamente na cultura, atingindo sobre a assimilação das características e relações na cultura, visando à legitimação e reprodução das relações de classe. Haja vista que é na educação que ecoa as produções estabelecidas, tendo um modo amplificativo. Nesta relação, podemos ressaltar a importância da comunicação, que estabelece uma classificação de poder e dissemina a cultura dominante que é reproduzida. Assim, também a comunicação pedagógica se apresenta no cenário educacional para garantir que os interesses de uma categoria que está no poder e influencia a cultura e a consciência das categorias subordinadas. Essencialmente, a teoria da reprodução é uma teoria da comunicação pedagógica e de sua perversa interpretação.

No entanto, para Perrenoud (2000) o que emerge na classe é uma troca de saberes, mas, para que uma atividade seja geradora de aprendizagem é necessário que a situação provoque o sujeito; ou seja, que ele tenha necessidade de aceitar essa provocação e que isso esteja dentro de seus meios, ao preço de uma aprendizagem inovadora e acessível. Todavia, para Bernstein (1996) a proposta pedagógica e sua área de produção, recontextualização de reprodução dessa proposta. É muito importante para uma avaliação do que se perpassa na educação, pois existe um conjunto de regras discursivas, hierarquicamente relacionadas, nomeadas distributivas, recontextualizadoras e avaliativas. E são essas regras, que afinam a comunicação pedagógica, e são aplicadas em três distintos campos: o campo de produção do discurso, o campo recontextualizador e o campo de reprodução do discurso.

Perrenoud (2002) considera a importância do saber didático, mas afirma que os alunos não vão conseguir resolver os problemas apenas com o saber teórico, sendo fundamental a prática reflexiva, na qual o professor desempenha sua ação, pautada na construção do saber, possibilitando a transformação do saber e propiciando momentos de experiências e criação de novos saberes capazes adaptar as diversas situações. Conforme ressalta Perrenoud (2002, p. 52):

Não é possível avançar muito se refletirmos ou debatermos sem recorrermos a certos saberes. A experiência singular só produz aprendizagens se ela estiver estruturada em conceitos, se estiver vinculada a saberes que a tornam inteligível e inserem-se em alguma forma de regularidade.

Perrenoud (2000) acrescenta que a competência proporciona a recordação das experiências passadas, não para permitir a repetição, mas para gerar outras soluções, que irão responder a nova situação. Com o intuito de transformar a prática docente, o autor organizou na sua obra "Dez Novas Competências para Ensinar" uma lista de competências profissionais, para orientar o exercício profissional do docente no contexto atual.

Diante das atitudes sugeridas, os professores podem utilizar as competências para sua atuação no contexto escolar. Contudo, é essencial ressaltar a participação dos alunos no processo de aprendizagem (PERRENOUD, 2000).

1.5 O Professor como Mediador Pedagógico

O professor como mediador, para Cunha (2004) é aquele que na ação da aprendizagem beneficia a explanação do estímulo ambiental, ressalta os seus aspectos determinantes, confere sentido ao conhecimento recebido, permite que a mesma aprendizagem de normas e princípios sejam concentradas no sentido de promover novas aprendizagens, torna o estímulo ambiental acentuado e expressivo, incentiva um bom clima e cultura interrelacionais, beneficiando o desenvolvimento integrado do aluno. Como tal, o professor tem o papel de mediador, ou seja, tem a função de promover as relações interpessoais, dado que através do diálogo nasce divergência de opiniões, uma vez que temos diversidade de cultura e conhecimentos. Diante do exposto, o docente tem o papel de mediar e, deste modo, transmitir as aquisições da civilização e conhecimento (GADOTTI, 2005).

Freire (2001) discorre sobre o papel do professor, afirmando que o mesmo nem sempre compreende que através de um ato ingênuo pode, às vezes, mudar a vida de um aluno. A capacidade de um simples ato do professor pode valer como potência formadora e modificar a vida de um educando. Por esse motivo, o educador que não respeita as indagações, as particularidades, as ansiedades, as expressões do educando, nunca irá gerar aprendizagem.

O professor exerce a função de estabelecer as condições de aprendizagem e o aluno internaliza o conhecimento a partir de suas estruturas de pensamento. Diante do exposto, o papel do professor é fundamental, pois, viabiliza o conhecimento por meio de instrumentos didáticos (BERTRAND, 2001).

O sujeito só aprende quando deseja aprender e esse desejo só surgirá caso o processo de aprendizagem seja significativo. Então, para o educador ter atributo para ensinar, ele necessita dominar o contexto social, político e econômico, sendo também um historiador; pois o novo professor é um profissional que aprende em rede, é um trabalho de construção do conhecimento junto com o educando, despertando o amor em aprender e proporcionando a construção de um sujeito crítico (GADOTTI, 2003).

O papel do educador perpassa a sala de aula e cabe ao professor ensinar sobre o mundo, contemplar a cultura dos alunos, e estar sempre disponível a orientá-los sobre as inquietações e dúvidas, não permitindo espaço em branco entre o docente e o aluno; além de, muitas vezes, utilizar das tecnologias da comunicação, em específico a televisiva, pois abastecem informações para demonstração e abrangência dos contextos sociais, percorrendo

sobre episódios de desordem e estereótipos, apresentar diversas ocorrências e conjunturas a serem discutidas (MORIN, 2001).

Paralelamente, Philip (2001), acredita que o professor deve ter competências e desenvolvimentos imprescindíveis para ampliar e sustentar relações de trabalho eficiente não só com os seus discentes, mas também com as famílias. Isto porque e, como refere Kupfer (1996), o professor precisa estabelecer uma cooperação com a família.

Desta maneira, é essencial que o professor conheça a instituição de ensino em que trabalha, a comunidade em que a escola está inserida e saiba qual o seu papel na sociedade, bem como os seus objetivos e valores, pois, conhecendo o clima e a cultura escolar como um todo, consegue estabelecer formas de trabalho mais interessantes e mais produtivas (SANTOS, 2013).

CAPITULO 2 - MEDIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

2.1 Desafios da Prática Docente no Ensino Superior

A mediação pedagógica no Ensino Superior é um campo de estudo que ainda gera inquietação. Existe um universo de universidades onde, para além de cada uma apresentar a sua especificidade, os profissionais que adentram o mundo da docência, muitas vezes ou não apresentam habilidade didática para o ensino ou apresentam resistência para novas metodologias de ensino.

A Declaração Mundial relativa à Educação Superior no Século XXI alude à necessidade de atividades na área do desenvolvimento da prática docente universitária. No seu artigo 10º fala sobre

a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados de desenvolvimento pessoal, estimulando

Este artigo 10º, de forma muito clara, assume a necessidade da criação de práticas pedagógicas, como um meio eficaz de desenvolver e estimular a aprendizagem no Ensino Superior (UNESCO, 1998).

Para Masetto (2003) a aprendizagem se revela por meio de mediação pedagógica, sendo esta função do docente, que assume uma cumplicidade e um papel de co-responsável pelo saber, permitindo uma relação entre sujeitos, numa atitude de mediador e facilitador da aprendizagem. A conversação, o desejo pela aprendizagem, a transmissão do conhecimento, corresponsabilidade de alunos e docentes são atitudes essenciais que possibilitam a mediação pedagógica. O indivíduo aprende por meio de diversas metodologias de ensino e por díspares caminhos que devem ser respeitados, através da troca de conhecimentos e experiências. Weiszflog (2004), afirma que o termo **mediador** tem a ver com o sujeito que media e, mediar, exprime encontrar um ponto de equilíbrio, no qual, as duas partes devem ficar satisfeitas ou insatisfeitas ao mesmo tempo.

Em vista disso, a pesquisa realizada por Silva e Schnetzler (2006) evidencia a importância de mediar, por meio da linguagem, promovendo a acomodação e organização dos conhecimentos na sala de aula, em razão de promover um ensino diferenciado, por meio da constituição de significados, pelos alunos, aos conceitos para eles apresentados. Para

Vygotsky (2001), o professor que não permite ao aluno a constituição dos significados, não consente que o mesmo apreenda além do conceito, mas fica apenas com o conhecimento da palavra, ou seja, o método de ensino de conceitos é o erro do resignado método puramente escolástico de ensino, que troca a assimilação do conhecimento ativo pela captação de esquemas verbais falecidos e vácuos.

A docência no Ensino Superior precisa constituir profissionais adequados, incorporando as extensas qualificações técnicas, competências e que estes estejam em constante aprendizado no decorrer da existência. Contudo, o docente não pode esquecer que seu principal papel é formar o cidadão, sendo estes profissionais que atuam na sociedade e colaboram para edificação da democracia estabelecida nos valores que são essenciais para vida (SOBRINHO, 2009).

Luckesi *et al.* (2001) ponderam que não é admissível uma universidade que apresenta uma figura de professor como exclusivo, ou seja, como aquele que apresenta o conhecimento finalizado, irrefutável e estabelece ao aluno, uma compreensão linear e excludente com a função apenas de ouvinte, pois esse ato restringe a formação para um sujeito crítico.

Como observa Morin (2001) o papel da universidade é viabilizar o desenvolvimento da capacidade de resolução problemas, reforçando o momento de tirar as dúvidas, pois a partir dele, surge a criatividade, amplia a arguição, o diálogo, a agilidade, a atenção.

Ensinar não é apenas transmitir ciência, mas arquitetar as novas possibilidades para a sua construção. Não existe validade na educação que não implica um aprendizado, em que o aluno não adquire competência de modificar o que foi instruído; a aprendizagem só se efetiva quando o aluno é capaz de transformar aquilo que aprendeu em novos conhecimentos (FREIRE, 2001).

O professor no Ensino Superior não foi preparado para ensinar e, em decorrência disso, a sua experiência deriva principalmente do conhecimento no campo em que atua. Ao entender o exercício docente como uma prática social, a profissionalização do professor passa a ser estratégica no repensar da educação em suas dimensões institucional e social. Deve-se compreender o docente como agente transformador, sujeito do processo de ruptura e de inovação interna e externa à instituição (STELLA, 2007).

Segundo Bordenave e Pereira (2000) para o professor universitário os estudantes são todos iguais. Entretanto, existe uma classificação para as exceções, o estudante magnífico, o estudante festeiro e o estudante briguento. Na relação professor-aluno, estes indivíduos fornecem as maiores recompensas e intimidações e, por esse motivo, o professor o percebe.

Então, o docente precisa adaptar seus métodos didáticos às diferenças individuais e alcançar uma aprendizagem mais satisfatória. O desafio é que não temos na ciência uma teoria para identificar quais são as peculiaridades que interferem na aprendizagem e como aplicar na prática.

Almeida, Soares e Beraldo (2010) nos convoca a lançar um olhar mais analítico sobre o processo de desenvolvimento profissional dos docentes, fazendo uma referência à visão tradicional, na qual o docente assume o papel do porta-voz do conhecimento, comunicando por meio de um conteúdo que, isolado da mediação, não irá ser válido para uma prática profissional. O ato de ignorar a voz do estudante e o que os mesmos têm a relatar sobre os seus conhecimentos não permite uma aprendizagem pautada na mediação. Na aprendizagem, não existe espaço para o dono do saber e sim uma prática que promova a mediação do saber cultural e o saber formal, que viabiliza troca do conhecimento, que proporciona uma produção dialógica entre docente e o aluno.

Luckesi *et. al* (2001) afirmam que a universidade deve diferir da visão escolar, que é geralmente uma visão fragmentada e excludente. Deve coexistir uma estrutura física adequada, mas também práticas que admitam e impulsionem a pesquisa. Para esses autores, as aulas enveredaram por práticas que silenciam a voz do aluno: o professor fala e cabe aos alunos, ouvir, apenas ouvir. O aprendizado é avaliado pela informação arquivada e reproduzida nas avaliações, jamais com pensamento crítico. Infere-se, portanto, que a universidade deve adequar vários desdobramentos, muito além da transmissão do conhecimento.

Uma definição, seguindo Machado, Ferreira e Aquino (2010, p.4):

O contexto educativo, expressado na aula, possui imbricamento direto com o sistema complexo, relacional, vivo, nutrido por diferentes fluxos de energia, matéria e informação que exige capacidade de auto-eco-re-organização em relação às diferentes dimensões constitutivas do ser humano e da vida que ali se manifesta. Nesse sentido, a educação baseada na lógica do diálogo, na abertura da mente e do coração do aprendiz, é capaz de transformar o indivíduo, para que este possa modificar, em uma relação recursiva, sua realidade e dignificar o mundo em que vive por meio da liberdade de ações subjetivas concatenadas às ações intersubjetivas.

Numa pesquisa sobre esta problemática, Silva e Schnetzler (2006), procuraram estudar o processo de mediação de um professor universitário no contexto de uma disciplina científica (Fisiologia) ofertada no curso de Biologia e avaliaram se o mesmo pode se

transformar em referência formativa para os futuros professores, especificamente por meio da metodologia que o docente aplica em suas aulas. Verificaram, após análise dos registros das aulas teóricas e da apreciação das entrevistas realizadas com os alunos, que a mediação pedagógica fomenta a formação dos conceitos. Uma das preocupações da investigação era associar os conteúdos com conhecimentos construídos na vivência dos alunos, utilizando recursos pedagógicos. Ficou ainda clarificado que a linguagem utilizada pelo docente também é um instrumento de mediação, visto que os alunos internalizam os conceitos ensinados pelo mediador e conseguem aplicar esses conceitos na sua vida prática. Concomitante a isso, o docente investigado apresentava uma perspectiva dialógica na sala de aula, levava textos com temas da atualidade, circunstâncias diárias, interligando o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano, vinculado ao processo de criação. No final concluíram que a mediação pedagógica do docente gerou elaboração conceitual em seus alunos e acredita-se que esse professor é um modelo a seguir na vida profissional.

2.2 Formação Pedagógica do Docente no Ensino Superior

Sendo a globalização um processo dialético e constante de estruturação e reorganização dos nossos modos de ser e atuar no mundo, cabe à educação o desafio de acompanhar essas mudanças, sempre na procura de um ensino de qualidade. Ora, essa situação vai exigir uma reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, tendo em conta estratégias de intervenção pedagógicas capazes de responder às necessidades de uma população discente cada vez mais heterogênea e diversificada (PEDROSA, 2001).

Assim, num contexto onde a preocupação com a qualidade da educação no Ensino Superior é cada vez maior, a função do professor do ES exige, hoje em dia, para além da componente científica, o desempenho de papéis e funções variados, que estão em permanente alteração, o que o obriga a um constante aperfeiçoamento de competências específicas, de forma a preparar cidadãos para a participação ativa na sociedade e a sua plena integração na sociedade do conhecimento (ASTOLFI, 2003).

No caso concreto do Brasil, o professor do Ensino Superior precisa ter uma formação mínima, determinada por lei. Essa deliberação está plasmada no artigo 66 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, e alude que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 25).

Em relação a formação graduada do professor, Basílio (2010) chama a atenção para o fato de que, embora muitos professores reúnam as competências científicas para lecionarem no Ensino Superior, não apresentam habilidades e competências comunicacionais o que dificulta a transmissão dos conhecimentos dentro do processo de ensino e aprendizagem. Ora, esta situação contraria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que, no seu Art. 43, ao estabelecer as finalidades da educação superior cita, entre outros aspectos, a obrigatoriedade de “estimular o pensamento reflexivo”. Muitas vezes, vemos uma grande discrepância entre a norma e a prática.

O valor da titulação para a constituição do docente do Ensino Superior é importante, todavia existem outras questões que são primordiais pois “[...] um título, por si só, não garante que o mestre ou doutor será um exímio professor e pesquisador ou que possua as competências necessárias para atuar no Ensino Superior” (OLIVEIRA, 2008, p. 33). Assim, o domínio da didática, a interdisciplinaridade, a flexibilidade, o uso das novas tecnologias e o bom relacionamento com os estudantes são competências básicas para o sucesso na prática do docente universitário (SANTOS, 2016).

Pimenta e Anastasiou (2002), afirmam que os professores universitários nem sempre se distinguem como profissionais da educação, pois, geralmente se identificam no meio social como profissionais dos seus campos específicos, ou seja, médicos, engenheiros, enfermeiros, contadores etc., ainda que sua principal atividade seja a docência. O que demonstra a desvalorização do cargo ocupado e a carência de informações para a sua atuação profissional e ainda apresenta vulnerabilidade da sua classe como ocupação. Como refere Zabala (2004, p. 107) “um dos aspectos mais críticos dos professores (em todos os níveis do sistema de educação) tem sido justamente o de ter uma identidade profissional indefinida”.

O professor do Ensino Superior que não possui formação pedagógica pode cometer uma falha, que é o de apenas transferir conhecimentos (OLIVEIRA, 2008). Ser professor no Ensino Superior obriga a que, para além do exercício da docência, este tenha que desenvolver projetos de pesquisa, sempre com o objetivo de encontrar ferramentas que melhorem a aprendizagem dos seus alunos (BOULLOSA, 2005). Uma vez que, para além de dominar o conteúdo que ministra na sala de aula, as técnicas didático-pedagógicas, saber dosear o conhecimento, avaliar e refletir sobre a sua prática, o docente tem que estar constantemente a ler e pesquisar, a fim de produzir o conhecimento. O professor do Ensino Superior tem que desenvolver competências específicas, pessoais e profissionais de forma a dar resposta às

exigências da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (RIOS; GHELLI; SILVEIRA, 2016, p.151).

Junckes (2013) refere que alguns profissionais da educação já compreendem que a atuação na sala de aula deve ser modificada, buscando como objetivo contemplar às demandas dos alunos, estabelecendo uma relação de interação, não só transferindo o conhecimento, mas também instigando os alunos para ampliar suas habilidades e solidificando iniciativas e aspirações permitindo-lhes pensar com autonomia. Dito de outra forma, o ensino “magistro-centrado”, assente numa pedagogia de transmissão de conhecimentos, passa a dar lugar a um ensino “sócio-centrado”, ajustado a pedagogia de construção de conhecimentos (REIMÃO, 2001).

Enquanto a função docente estiver direcionada para a competência científica e não for dada importância aos saberes pedagógico e didático, não será possível ter um Ensino Superior de qualidade (GARCIA, 2001). Por isso, a prática pedagógica do docente do Ensino Superior deverá estar ancorada na construção de um conhecimento significativo, crítico, criativo e duradouro, de forma a transcender “a esfera específica, dos saberes puramente científico e da ciência moderna, para vislumbrar a construção dos conhecimentos que se voltam para a valorização da formação humana e solidária”. (VASCONCELLOS, 2005, p. 25).

A formação do docente do Ensino Superior, passa pela obrigatoriedade da sua instituição lhe dar condições para poder desenvolver práticas e técnicas que o ajudem na construção do conhecimento e saberes pedagógicos e didáticos. Tal, exige dos docentes “uma formação que contemple as aquisições necessárias/mínimas para desempenhar com êxito suas funções docentes e não que a docência seja exercida de forma “improvisada”. (FÁVERO, 2013, p. 7879). Isto é, o professor do Ensino Superior está cada vez mais obrigado a fazer formação continuada para valorizar a sua atuação docente, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, pois a qualidade passa pela formação do professor (ZABALZA, 2004).

Para isso, o Ensino Superior tem que pensar em reequacionar as suas percepções sobre as suas funções alargando os seus horizontes de forma a contribuir para a preparação das novas gerações *Millennials*. E esta alteração obriga-o a ter um papel transformador que auxilie o estudante a ultrapassar o seu confortável papel passivo “que vá além e preencha a necessidade de um professor capaz de trabalhar em equipe, que seja apto a integrar grupos de pesquisa com profissionais de diferentes áreas, participar de projetos multidisciplinares e que aceite o desafio da interdisciplinaridade” (RIOS; GHELLI; SILVEIRA, 2016, p.151).

2.3 Influência da Formação Pedagógica do Professor na Mediação em Sala de Aula

O início do século XXI foi caracterizado pela mudança na estrutura educativa do Ensino Superior e posições conservadoras, o que gera novas direções dos sistemas educacionais, neste sentido, apresenta um modelo marcado pelo mercado como eixo das aceções políticas nesse campo. Consequentemente, e, como referimos anteriormente, os obstáculos que perpassam a docência no Ensino Superior estão na natureza pedagógica, pois a aprendizagem está alicerçada na possibilidade de representar baixa importância acadêmica no panorama das políticas globalizadas (CUNHA, 2006).

A formação pedagógica exigida para a docência no Ensino Superior não é considerada nos cursos *stricto sensu* (do mestrado ou doutorado), pois não estabelecem uma relação entre ensino, pesquisa e extensão. Como consequência, e como já referido, o docente do Ensino Superior não a obtém uma preparação adequada para sua atuação profissional (GATTI, 2004).

De certo modo, e como temos vindo a referir, a qualificação científica e pedagógica na formação de professores do Ensino Superior é um preceito do nível das instituições de Ensino Superior e isso explica a ampliação gradativa de Programas de Formação Continuada neste campo. Investigações nessa área assinalam que geralmente os professores do Ensino Superior apresentam lacunas na sua formação pedagógica, o que tem implicações diretas no seu desempenho como docente e, muitas vezes, na recusa a uma adesão maior ao uso de novas metodologias, táticas e ferramentas do processo educacional (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; CUNHA, 2006). Como refere Sancristán (2007, p. 22) “o mundo globalizado é um mundo em rede, no qual as partes são interdependentes, constituindo um emaranhado de trocas, empréstimos e acordos de cooperação”. Ora, neste contexto, a educação move-se na interdisciplinaridade e multidimensionalidade do complexo mundo das aprendizagens e de novos saberes. Por isso, e conforme Mizukami (2002), os docentes necessitam de determinados apoios de informações, sendo no âmbito dos conhecimentos científicos incorporado na sua área de atuação, como também as referências da profissão pautadas à docência e as ferramentas para que proporcione a construção do conhecimento de maneira apropriada para o seu desempenho dentro da sala de aula.

Neste sentido, é oportuno tecer considerações sobre o papel do professor no Ensino Superior, segundo Bulgraen (2010, p. 31):

Sem dúvida, o professor além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja,

o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador.

Assim sendo, a mediação pedagógica acontece no momento em que o professor se coloca numa posição de mediador e facilitador da aprendizagem. É ele quem estimula e organiza os saberes, sejam os construídos por si, ou os criados pelos seus aluno e colegas, permitindo que o conhecimento surgido dessa interação faça algum sentido para o estudante. É nesse sentido que, e como refere Masetto (2003), a comunicação, a discussão e o estímulo a novos conhecimentos, ajudam a viabilizar a mediação pedagógica. Para o autor, “outra faceta dessa interação é aquilo que se pode chamar de atitude de parceria e corresponsabilidade de ambos, professor e aluno, na busca da consecução de objetivos comuns, como se fosse um trabalho em equipe” (IDEM, p. 45). Isto é, o professor passa a ser um facilitador e mediador de um processo interativo, capaz de transformar a educação num espaço de emancipação e de transformação (MELO; SILVA; GOMES; VIEIRA, 2000).

A sala de aula continua a ser o melhor espaço para o professor fazer a ponte de mediação, já que esta é um espaço de formação, de existência e coexistência e de relações pedagógicas que se destinam ao desenvolvimento pessoal dos sujeitos na interação com o outro e com o saber. É um espaço onde coexiste a diversidade e heterogeneidade de pensamentos, valores e convicções. Aqui "a experiência pedagógica - o ensinar e o aprender - é desenvolvida no vínculo: tem uma dimensão histórica, intersubjetiva e intra-subjetiva" (VALDEZ, 2002, p. 24). É ainda na sala de aula que o professor, ao aplicar as novas metodologias de aprendizagem, terá que deixar de ser um simples transmissor de saberes para ser, sobretudo, um estimulador de todos os processos que fazem com que os estudantes construam os seus conceitos, valores, atitudes e habilidades que lhes permitam crescer tanto a nível intelectual como profissional (ALVES et al., 2012).

A aprendizagem ocorre mediante a interação do aluno com o conhecimento e a sala de aula é um ambiente assinalado pela diversidade, por meio das experiências e convívio que perpassam pelas práticas pedagógicas que proporcionam a interação entre os alunos, professor e assim se constrói o conhecimento (VALDEZ, 2002).

A sociedade atual exige que o professor do Ensino Superior seja um profissional capaz de trabalhar também as relações interpessoais. Tem que ser um verdadeiro mediador. A capacidade argumentativa, de resolução de problemas, de debate e o pensamento

investigativo, são características que se desenvolvem, sobretudo, através do diálogo fomentado na sala de aula (MORIN, 2001).

2.4 Práticas Inovadoras no Ensino Superior

As práticas inovadoras na docência têm apresentado um resultado significativo, já que a globalização e as tecnologias de comunicação e informação ocasionaram avanços significativos na forma de viver e se relacionar das pessoas, em todas as áreas, seja no trabalho ou educação. O acesso às ferramentas trazidas pela globalização, sobretudo a utilização das novas tecnologias na sala de aula, estabelece uma relação diferente com o professor, e a relação professor e aluno está cada vez mais dinâmica, por causa dos progressos nas esferas social, educacional, tecnológica, dentre outras (JUNCKES, 2013).

Almeida e Pimenta (2014) apresentam a necessidade da criação de uma nova cultura acadêmica na graduação, que conduza o estudante no processo de construção do saber que ultrapasse o reducionismo do conhecimento da especialização, mas que questione as ideias apresentadas e certifique que o aluno terá, não só o conhecimento da sua profissão, mas uma visão crítica como cidadão e profissional, tendo o comprometimento com toda a sociedade. Desta maneira, o ensino deve permitir o desenvolvimento do pensamento autônomo. Posto isso, o aluno deve ser provocado pelo docente a examinar o conhecimento, refletir criticamente, e o docente deve trabalhar com a resolução de problemas, discussão, ensinar através da pesquisa, comparando os conhecimentos com a realidade, viabilizando um olhar inter e transdisciplinar sobre os fenômenos e induzindo o aluno a pensar em saídas para os problemas sociais.

Para Araújo (2015), as metodologias de ensino são, sobretudo, a mediação entre o professor e o aluno, focada na formação do estudante, na sua autonomia, na sua emancipação, na sua cidadania e no seu desenvolvimento pessoal. Para a autora, a metodologia de ensino detém uma orientação filosófica alicerçada em concepções de sujeito que se deseja formar, “de mundo, de sociedade, de história, de existência, de educação entre outros aspectos. Mesmo que tais concepções não sejam expressas, elas orientam a ação educativa e o processo pedagógico” (Ibidem, p. 4). Ora, tal situação leva a que o docente do Ensino Superior tem que ter uma atenção redobrada na prática diária, uma vez que este, em sala de aula, não tem uma postura neutra na forma de transmitir os seus conhecimentos. O seu fazer e o seu pensar em sala de aula, são repletos de significados. “Eles orientam todas as suas ações e o processo

pedagógico seja na relação que estabelece com os alunos, nos textos ou atividades que desenvolve, nos diferentes modelos de avaliação que aplica, nas tecnologias que adota. Se o professor não elabora um sentido para a sua ação em sala de aula, ele apenas reproduz o modelo de docência que captou na sua própria trajetória escolar” (KLAMMER; BALLIANA, 2017, p. 13120). Desta forma, torna-se essencial que o docente esteja atento às várias inovações que vão surgindo nas metodologias de ensino, investindo na sua formação continuada tanto no que diz respeito a sua competência técnica como ao uso de novas tecnologias (SOARES, 2006).

A inovação nas metodologias de ensino universitário provocou uma ruptura com os recursos didáticos clássicos e orientou novas estratégias de ensino agora centrado “na aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia e de competências dos estudantes” (LEITE; RAMOS, 2010, p.29), desejo que reforça a pertinência das reflexões sobre a profissionalidade docente e, designadamente, sobre os papéis que os docentes devem desempenhar no processo de configuração e desenvolvimento dos currículos (Idem).

Cada vez mais as instituições do Ensino Superior brasileiras adotam novas ferramentas tecnológicas e metodologias didáticas, nas suas práticas educativas. Porém, e como refere Esteves (2008, p. 106) a introdução de técnicas e mecanismos inovadores, como a utilização de portfólios, de espaços de formação tutorial e do *e-learning*, pode não trazer melhorias significativas na qualidade do ensino/formação se não se alicerçar numa “visão de conjunto da formação” e em “concepções claras sobre as metas de aprendizagem dos estudantes e acerca do papel e da influência do professor”. Assim sendo, os professores da IES, têm, cada vez mais que valorizar as atividades que estimulam o desenvolvimento intelectual dos seus estudantes (ANASTASIOU, 2003). Quanto mais o professor conseguir estimular o aluno para uma aprendizagem reflexiva, obrigando-o a desenvolver a sua capacidade criativa, mais resultados positivos vai conseguir. Por isso, “é imprescindível melhorar qualitativamente o ensino nas suas formas didáticas e na renovação e atualização constante dos conteúdos” (ASSMANN, 2001, p. 21), propiciando aos seus alunos um aprender consciente, que os conduzam a um saber eficiente e eficaz.

Para que tal aconteça, tem que haver, como já referimos, uma gestão contextualizada do currículo, o qual funciona em função das particularidades cognitivas e culturais dos estudantes, como condição essencial da gestão do seu processo de ensino e aprendizagem. E é a partir de tais saberes que o currículo pode ser definido, visto que o mesmo vai suportar a ação formativa, desenvolvida em sala de aula (COSME; TRINDADE, 2012). Assim, “reformula-se o currículo não apenas para responder às singularidades dos alunos, mas para

responder a desafios pedagógicos que, não podendo deixar de salvaguardar tais singularidades, convocam esses mesmos alunos a transcender-se culturalmente” (Idem, p.72). Por outro lado, a flexibilização do currículo ajuda na transformação do ensino e nos seus processos intrínsecos de aprendizagem (SANTOS, 2011).

Como temos vindo a referir ao longo deste trabalho, cada vez mais o professor do Ensino Superior procura a interação com os estudantes de forma a os estimular no processo de ensino e aprendizagem. Porém, para conseguir um ensino de qualidade, terá que manter uma relação ativa entre a investigação, a inovação e a formação contínua, pois só assim resulta numa prática pedagógica que leva o estudante a pensar de forma crítica (LEITE; RAMOS, 2010).

Na consecução de práticas inovadoras, o professor deverá aplicar na sala de aula o modelo dialéctico de aprendizagem, que parte da ideia de que se deve “centrar a aprendizagem/formação no estudante/formando” (ESTEVES, 2008, p. 104), isto é, “entender os alunos como o centro de gravidade dos projectos de educação escolar (TRINDADE, 2010, p. 84), como “parte activa na construção comprometida das suas aprendizagens”, o que obriga a que, e como já várias vezes referido, o “se reformar pedagogicamente”(FERNANDES,2010, p. 101).

Foi preocupação de Zabalza (2008) propôr um código pedagógico que abarcasse dez dimensões conducentes a um ensino de qualidade. São eles: a **planificação**, que é o momento de planeamento e estabelecimento de metas; a **sistematização** do cenário de aprendizagem; a **disposição e explicação** dos assuntos; os **meios de transmissão** do saber; a **organização dos materiais** de estudo; a **metodologia de ensino**; o uso de **instrumentos tecnológicos**; a promoção de **interações pessoais**; o **suporte pedagógico** aos educandos; a adaptação dos **instrumentos avaliativos**; a consideração dos **métodos de gerenciamento** com os pares e, por fim, a **legitimação dos instrumentos** que proporcionem a reavaliação dos procedimentos pedagógicos.

Outra proposta para o Ensino Superior é o Estudo Baseado em Problemas - PBL (*Problem Based Learning*), isto é, uma metodologia de ensino, utilizado inicialmente nas ciências médicas, que apresenta embasamentos nas teorias construtivistas da aprendizagem. Esta metodologia de ensino busca estudar os processos de aprendizagem e a postura do docente frente ao educando que estabelece seu próprio conhecimento, desenvolvendo uma

aprendizagem autónoma tendo como base processos de aprendizagem ativa, capazes de fomentarem várias competências nos estudantes do Ensino Superior.

A denominação *Problem Based Learning* e respetiva sigla "PBL", quando traduzida para português, uns autores adotam o termo "Aprendizagem por Problemas" (APP) e outros "Aprendizagem Baseada em Problemas" (ABP). Outros ainda, aplicam a tradução "Aprendizagem Baseada em Problemas" mantendo a sigla do Inglês "PBL" (GOMES; BRITO; VARELA, 2016).

Utilizado há aproximadamente trinta anos em distintas instituições de Ensino Superior, o PBL tem sido avaliado como uma proposta eficaz, pois manifesta a responsabilidade do educando e a construção do conhecimento e de habilidades. De acordo com Venturelli (1997), o método PBL é organizado em quatro eixos, que passam pelo currículo integrado, com a junção das disciplinas científicas em eixos temáticos; o estudo assente em problemas baseados na realidade, o que envolve investigação e discussão em pequenos grupos para a sua resolução, entendimento e obtenção do conhecimento; inclusão dos estudantes em serviços públicos de saúde e educação e a avaliação em metodologia diferenciada, levando à apropriação dos conhecimentos metacognitivos.

A metodologia do PBL ressalta que o aprendizado é autodirigido, centrado em grupos de até doze educandos que terá um tutor duas ou três vezes por semana. O tutor não utiliza o ensino tradicional, antes promove a discussão entre os alunos, intervindo quando necessário e aconselhando os recursos didáticos favoráveis para cada circunstância (KODJAOGLANIAN et al., 2003). As fases da resolução de problemas neste processo PBL passam pela identificação do problema, exploração de estratégias de abordagem, avaliação da resolução e consolidação dos conteúdos apreendidos (GOMES; BRITO; VARELA, 2016).

Na verdade, estas novas metodologias de ensino nas IES, partem do princípio da autonomia, com estratégias de ensino baseadas em concepções pedagógicas reflexivas e críticas, promovendo-se uma relação aberta e informal em que a comunicação se torna multilateral (BERBEL, 2011). O desenvolvimento do raciocínio orientado possibilita enfrentar problemas e situações complicadas. A sua utilização no Ensino Superior permite o desenvolvimento de competências tanto a nível conceptual como a nível processual, "por parte dos alunos porque, constrói-se de uma forma ativa e não passiva, conduzindo a uma aprendizagem autónoma, à aplicação dos conhecimentos memorizados noutros contextos, à utilização dos conhecimentos adquiridos na análise de novos problemas e, situa também o aluno desde o início do curso na sua área profissional" (GOMES; BRITO; VARELA, 2016, p.

47). Esta opinião é apoiada por Alarcão e Tavares (2013) que referem que o próprio conhecimento terá de ser visto pelos estudantes de uma maneira mais ativa ou proactiva, autónoma e colaborativa.

Foram então criadas as *inverted classroom* e *flipped classroom* (sala de aula invertida) (ROSSI, 2014), que têm como objetivo dinamizar, em dois estágios, os métodos que apresentam resultados significativos para a aprendizagem. No início, os estudantes recolhem informações para depois a assimilar, sempre com a mediação do docente, que tem como missão ajudar os alunos a adquirirem mais responsabilidade e a tão desejada autonomia progressiva, na sua aprendizagem, assumindo o papel de facilitador do processo de aprendizagem (BOLLELA, 2017).

Cada vez mais começa a haver outros métodos para o Ensino Superior, especialmente as que propõem a combinação do método PBL e TBL (*team-based learning*) que têm a preocupação de otimizar as vantagens e as desvantagens de cada abordagem em proveito dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos (DOLMANS, et.al.,2015).

Podemos assim concluir que, de uma maneira geral, a formação do docente do Ensino Superior tem que estar sensível às transformações da sociedade e, sobretudo, ao jovem que ingressa pela primeira vez no Ensino Superior e isto porque “a sociedade emergente neste presente milênio exige paradigmas de formação e investigação em todos os segmentos do ensino e, mais especificamente, no Ensino Superior que sejam diferenciados, inovadores e mobilizem mais ativamente todos os seus atores” (ALARCÃO, 2001, p. 98). O papel do Ensino Superior para por desenvolver a capacidade do aluno para a resolução de problemas, e explorar e desenvolver a argumentação, a discussão, a suposição, entre outros. A capacidade de argumentar, resolver problemas, de discussão e do pensamento investigativo é uma característica que se desenvolve, sobretudo, através do meio de diálogo (MORIN, 2001).

CAPÍTULO 3 - O PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Problemática

A qualidade da prática docente e a mediação pedagógica da aprendizagem no Ensino Superior é uma temática que tem inquietado o contexto educacional, pois a sala de aula está se transformando e a intenção é a dissipação do modelo de ensino tradicional.

Cada vez mais o professor deverá promover um estudo autónomo do aluno sob a sua orientação, aplicando na sala de alguma diversidade metodológica, e investir em práticas relacionais e comunicativas potenciadoras de estímulos para mais conhecimento por parte do aluno (ZABALZA, 2004).

Para Morin (2002), a convivência com o inesperado, estabelece nos sujeitos um processo de independência na organização do conhecimento. De modo consequente, os educadores, também precisam transformar o seu modo de intervenção, para adequar a construção do conhecimento. Masetto (2000) refere que deve existir a estimulação do estudante nas ações educativas. Desta forma, o aluno adota a postura de aprendiz ativo e o processo de aprendizagem acontece com o aluno sozinho, na troca de conhecimento com os demais colegas e com o professor que assume o papel de mediador do conhecimento.

3.2 Pergunta de Partida

- De que forma a mediação pedagógica da aprendizagem potencia a qualidade da prática docente, nas percepções de professores e alunos, de um curso de Psicologia de uma IES?

3.3 Objetivos

3.3.1 Objetivo Geral

- Triangular as percepções de professores com a de alunos, de um curso de Psicologia de uma IES, no campus situado em Vitória da Conquista, relativamente ao papel do professor na mediação pedagógica da aprendizagem.

3.3.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar a metodologia de mediação durante as aulas teóricas e práticas pelos docentes da instituição de Ensino Superior em análise, no curso de psicologia;
- Identificar os princípios da mediação pedagógica existente na metodologia das aulas práticas e teóricas dos professores no curso de psicologia;
- Relacionar a formação docente com a prática pedagógica em sala de aula no curso de psicologia;
- Triangular as percepções de professores e alunos sobre a eficácia da mediação pedagógica utilizada pelos professores, do curso de psicologia, de um campus situado em Vitória da Conquista.

3.4 Opções e Estratégias Metodológicas

Tendo em atenção a nossa Questão de Partida e os objetivos a atingir, optamos por uma pesquisa descritiva com uma abordagem metodológica qualitativa, de estudo de caso. A escolha por essa abordagem incidiu devido à sua adequação para tratar o objeto dessa pesquisa de estudo que diz respeito a uma investigação sobre as percepções de professores e alunos, de um curso de Psicologia de uma IES localizada no *campus* em Vitória da Conquista, relativamente ao papel do professor na mediação pedagógica da aprendizagem, uma vez que se objetiva focalizar e compreender os aspectos individuais e específicos deste fenómeno. Bogdan e Biklen, (1994, p. 49) afirmam que:

Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa [...]. A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

O Estudo de Caso foi utilizado como uma estratégia de pesquisa adequada à nossa problemática. Caracteriza-se por ser descritivo e interpretativo estando direcionado para a observação e análise do que se passa no terreno. O fenómeno é situado no seu contexto, sendo que as fronteiras entre eles (fenómeno e contexto) nem sempre estão claramente delimitadas (YIN, 2005).

3.5 Instrumento da Coleta de Dados

A entrevista

A dimensão qualitativa da abordagem metodológica por nós definida, contempla uma entrevista semiestruturada feitas a professores e alunos do curso de Psicologia da instituição de Ensino Superior em análise.

Segundo Gil (2008, p. 109), “a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais”.

Antes de realizarmos esta atividade, conversamos com os professores e alunos, sujeitos da nossa pesquisa, com o intuito de lhes esclarecer os objetivos da nossa investigação, tendo o cuidado de informar que a sua participação era de forma voluntária e os dados seriam preservados através do anonimato. Após a anuência de todos, marcamos a data, horário e local para as entrevistas. Solicitamos ainda a autorização para as gravações, para posteriores transcrições (ver apêndices).

Os resultados apresentados foram sujeitos a uma análise de conteúdo das entrevistas, segundo categorias de análise (BARDIN, 2011).

A análise de conteúdo tradicional, estruturada em categorias e subcategorias, parte de um quadro positivista lógico-dedutivo (GUERRA, 2006). Isto é, neste tipo de análise, as categorias são a centralidade da análise, realizada pelo pesquisador, que desmonta os discursos e agrupa os fragmentos, nas categorias definidas (FLICK, 2009; STAKE, 2012).

3.6 Contextualização do Estudo

3.6.1 Caracterização da Instituição

O Campus da Universidade em estudo, está localizada no sudoeste da Bahia. As suas atividades acadêmicas foram iniciadas em 23 de outubro de 2006, com o funcionamento de 3 cursos de graduação (Enfermagem, Nutrição e Farmácia), o curso de Psicologia da IES em análise, é um curso diurno e foi criado em 2009. Tem como objetivo proporcionar uma formação básica generalista e pluralista e certifica um domínio de competências que consistem na inserção dos futuros profissionais nos distintos contextos em que fenômenos psicológicos e psicossociais exigem uma ação integrada. O Curso prevê uma trajetória de 5 (cinco) anos regulado em duas ênfases: 1) Psicologia e Atenção à Saúde e 2) Psicologia e Processos de Gestão de Pessoas.

3.7 Sujeitos da Pesquisa

Para a realização desta pesquisa, contamos com 11 (onze) participantes, sendo 05 (cinco) professores do colegiado de Psicologia e 06 (seis) alunos, todos escolhidos de forma aleatória. É importante referir que a nossa proposta inicial era a de entrevistar seis professores; no entanto, entrando em contato com os professores da IES, somente cinco docentes apresentaram disponibilidade para participar da pesquisa.

Aquando da realização das entrevistas ficou acordado com os participantes a disponibilidade de tempo de cada um, assim como os locais e horários de preferência para a realização das entrevistas. Após os acordos firmados, as entrevistas foram realizadas e transcritas entre o início 28 de outubro de 2017 a 23 de fevereiro de 2018. As entrevistas foram realizadas na IES. Todas as falas dos entrevistados foram gravadas e anotadas para dar uma maior confiabilidade à coleta de dados.

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Análise dos Dados Recolhidos através do Inquérito Por Entrevista

Foram feitas onze entrevistas individuais de acordo com o guião (apresentado nos respetivos apêndices) tendo como propósito conseguir subsídios sobre as percepções dos entrevistados referentes aos itens constantes no supramencionado guião. As estruturas das entrevistas estão em consonância com os objetivos para este estudo, tendo sido sujeitas a uma análise de conteúdo, segundo categorias de análise. As categorias foram estabelecidas *à priori* e *à posteriori*.

4.1.1 Caracterização dos Sujeitos Entrevistados

Tabela 1 - Síntese do perfil dos entrevistados

Sujeitos participantes	Faixa etária	Sexo	Formação Acadêmica	Tempo docência (na instituição)
P 1	38	F	Graduação em Psicologia e Mestrado em Educação Especial.	4 anos
P 2	38	M	Graduação em Psicologia; Mestrado em Educação para a Ciência, doutorando em Psicologia.	7 anos
P 3	34	M	Graduação em Psicologia, Especialização em Saúde Mental e Coletiva e Mestrado em Memória, Linguagem e sociedade.	4 meses
P4	34	F	Graduação em Psicologia, Especialização em Avaliação Psicológica; Mestrado em Cultura, Educação e Linguagem, e Doutorado em Psicologia e Psicometria.	6 anos
P 5	29	F	Graduação em Psicologia, mestrado e Doutorado em Psicologia.	1 ano

Fonte: Dados da pesquisa

Da análise da tabela, é possível constatar que os docentes em análise estão na faixa etária dos trinta anos, com exceção de **P5** que tem 29 anos. Três são do sexo feminino e dois do masculino. Relativamente à sua formação académica, verificamos que, embora todos tenham graduação em Psicologia, acabaram por fazer Mestrado em áreas diversas, com exceção de **P5**. Destes cinco sujeitos em análise, dois (**P1** e **P3**) no momento não avançaram na investigação. **P2** é doutorando em Psicologia e **P4** e **P5** são já Doutores em Psicologia. Neste contexto, torna-se evidente, a mais valia da formação académica do corpo docente, dado a juventude da IES em análise. Quanto à sua permanência na instituição, verificamos haver uma preocupação da fixação do corpo docente. **P2** está na IES há 7 anos, logo seguido

de **P4** que está há 6 anos, de modo que um deles revela ter experiência de um ano da docência na instituição.

4.1.2 Análise Categorical das Entrevistas

4.1.2.1 Aos Professores

Passemos agora à análise das categorias identificadas na entrevista realizada aos cinco professores.

Tabela 2 - Caracterização da docência no Ensino Superior

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	TOTAL OC
Caracterização da docência no Ensino Superior	Conjugação ensino, pesquisa e extensão	30
	Formação profissional para o mercado de trabalho	15
	Experiência motivadora	12
	Construção do conhecimento	11
	Extensão do conhecimento à população	11
	Diferenciação quanto a outros níveis de ensino	9
	Adequação às novas tecnologias	7

Tendo em atenção à tabela, podemos verificar que, quanto à **Caracterização da docência no Ensino Superior**, na percepção dos nossos entrevistados, destaca-se a **Conjugação ensino, pesquisa e extensão** (30 Oc). Segue-se, embora com uma distância significativa, a **Formação profissional para o mercado de trabalho** (15 Oc.), logo seguido da **Experiência motivadora** (12 Oc.) e da **Construção do conhecimento** e **Extensão do conhecimento à população** cada uma com 11 (Oc). **Diferenciação quanto a outros níveis de ensino** (9 Oc). E, finalmente **Adequação às novas tecnologias** (7 Oc).

A propósito da **Conjugação ensino, pesquisa e extensão**, **P1** refere:

“A gente fala em um tripé, ensino, pesquisa e extensão no Ensino Superior, principalmente para as instituições públicas, quando a gente fala em pesquisa e extensão”.

Por sua vez, **P2** diz-nos que

“a universidade pública, não se caracteriza só pelo aspecto do ensino, você também tem o aspecto da pesquisa e dos projetos de extensão. Eu particularmente não estou com projetos de extensão, no momento. Eu tinha um grupo de estudos. Agora mesmo eu estava no laboratório com os alunos discutindo um artigo (...)”.

P4 *“A docência tem que passar muito pela extensão e pela pesquisa (...)”.*

P5 *“A docência tem uma especificidade relevante e ela também não vem só, digamos assim... a docência pura... a gente, pelo menos, a nível da Universidade Federal, a gente tem sempre esse trabalho de tripé que é: ensino, pesquisa e extensão. Então, tudo que a gente faz é tentando integrar esses três aspectos, que é o que faz alavancar a Universidade e também complexificar digamos assim, o Ensino Superior. Então eu acho que de uma maneira geral, o que vai caracterizar, em termo de diferenciar das outras modalidades é (...) a articulação com ensino, pesquisa e extensão. E de fato, desde da minha inserção como docente eu consigo observar claramente que uma coisa está ligada a outra, não é apenas essa questão da sala de aula”.*

Pela análise do discurso da maioria dos nossos entrevistados verificamos que estes têm a preocupação de triangular a formação profissional com ensino, pesquisa e extensão. Na verdade, a triangulação de funções funciona como premissa para um ensino atualizado e em constante interação com o mundo. Como tal, e no seguimento do que foi referido na nossa parte teórica, o professor universitário “precisa desenvolver competências específicas, pessoais e profissionais para atender às exigências da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (RIOS; GHELLI; SILVEIRA; 2016, p. 140).

Outra característica do docente do Ensino Superior, na opinião dos nossos entrevistados, tem a ver com o fato de estes prepararem as pessoas para o **mercado de trabalho**. Vejamos então alguns dos seus discursos sobre este assunto:

P4 *“Então, eu acho que a docência vai ter maior visibilidade em razão de formar pessoas para o mercado de trabalho, neste sentido, contribuir efetivamente com a sociedade no aspecto do mercado de trabalho”.*

P5 *“Então eu acho que de uma maneira geral, o que vai caracterizar, em termo de diferenciar das outras modalidades é essa característica da formação profissional (...). Mas a gente consegue dentro das nossas condições de trabalho oferecer o melhor possível, inclusive a gente percebe isso com o resultado dos egressos, que consegue se inserir no mercado de trabalho, no programa de mestrado, eu acho que isso também é um apontamento”.*

Tendo em atenção estes dois intervenientes, percebemos a sua preocupação e atenção sobre as expectativas do jovem universitário que, terminado o seu curso, procura entrar no mercado de trabalho, colocando em prática tudo aquilo que aprendeu na Universidade (DIAS; SOARES, 2007).

Quanto à **experiência motivadora** podemos ver por meio do discurso dos nossos entrevistados que, na opinião de **P2**

“No Ensino Superior você está trabalhando com uma população que é adulta e acaba tendo uma relação muito mais horizontal, do que em outros tipos de ensino, uma pessoa que é professora primária, por exemplo, tem uma relação muito mais hierárquica e vertical do que a relação que você tem no Ensino Superior. No Ensino Superior é uma relação de troca, não uma relação de você fala e eu escuto”.

Por sua vez, **P4** diz-nos que a carreira de docente universitário “é um espaço nobre de atuação”.

Outro ponto importante para os nossos entrevistados relativamente à caracterização da docência no Ensino Superior tem a ver com a **construção do conhecimento**. A este propósito diz-nos:

P1 “Quando o aluno está saindo do eixo, eu sei que o aluno pode construir outros caminhos, mas a gente tem uma referência de construção de conhecimento (...)”.

P5 “Eu acho que a grande diferença que a gente tem para o Ensino Superior, o que caracteriza de fato, principalmente no Brasil, é para além da aquisição de conhecimento, a construção de conhecimento. Eu acho que o Ensino Superior tem essa principal característica... conhecimento e ampliar para construção e mediação com a população desse conhecimento que é produzido”.

É igualmente importante para os nossos entrevistados a **extensão do conhecimento à população**. Vejamos alguns excertos a este propósito:

P1 “A gente está pensando nessa produção de conhecimento e na extensão a prolongação desse conhecimento de maneira que ele atinja a população de maneira geral, as comunidades todas. Acho que esse é o principal ponto, vai para além da aquisição, caracteriza com maior descrição, é sair desse ponto de aquisição de conhecimento e ampliar para construção e mediação com a população desse conhecimento que é produzido”.

P4 “(...) vai contribuir também para as grandes descobertas que serão favoráveis e que pode trazer bem-estar e qualidade de vida para população de modo geral, por esse foco na pesquisa que está muito atrelada a universidade e a docência”.

Verificamos assim, através do discurso dos nossos entrevistados, haver uma preocupação em relacionar os seus saberes ligados aos conteúdos da matéria de ensino e da prática pedagógica com os saberes inerentes à pesquisa assentes numa pedagogia de construção de conhecimentos. Paralelamente, e no que diz respeito à extensão do conhecimento à população, ela funciona muito como fator de mediação entre a universidade e a população.

No que se refere à subcategoria **Diferenciação quanto a outros níveis de ensino**, os nossos entrevistados disseram-nos que:

P4 “*Eu acho que dentro da carreira docente é um espaço nobre de atuação, no sentido de ensinar alguém uma profissão que vai modificar a lógica do mercado de trabalho, que vai oferecer um serviço a comunidade*”.

P5 “*Eu acho que a docência no Ensino Superior ela tem uma característica um pouco diferente dos outros níveis de escolarização, pois ela vem justamente com essa proposta profissionalizante (...) O que é bem interessante também porque a gente observa assim, que algumas pessoas, muitas vezes, não conseguem compreender tanto a especificidade da nossa atuação, eu dou um exemplo da minha família, eles acham estranho, por exemplo, a gente ter uma carga horária de planejamento, preparação de aula, de ter essas outras atividades de projetos, pois justamente não tem essa inserção na universidade, então eles estão mais associados com essa educação do Ensino Fundamental, Ensino Médio, que tem aquele professor sempre em sala de aula, né? Então, professor é aquele que está o tempo todo na sala de aula, com os alunos, entregando a aula pronta, e a gente na docência do Ensino Superior tem muitas atividades que acabam sendo invisíveis, muitas pessoas não veem a gente sempre trabalhando, pois a gente não está na sala de aula o tempo inteiro, são muitas reuniões, muito trabalho na sala no gabinete, em casa estudando e planejando, preparando. Então, presencialmente a gente não está o tempo todo, no espaço da sala de aula, eu vejo que isso diferencia também um pouco. Eu tive professores na escola que davam aula a manhã toda, depois à tarde, depois à noite, sempre na sala de aula*”.

Podemos então verificar que, na opinião dos nossos entrevistados, não há muito conhecimento por parte das pessoas, em geral, do trabalho do professor do Ensino Superior. Como não têm aulas todos os dias, como o docente do Ensino Fundamental e Médio, assim há a percepção que estes docentes trabalham menos do que os seus congêneres dos outros níveis

de ensino. Na verdade, grande parte das atividades do docente do Ensino Superior é invisível aos olhos dos outros.

Finalmente, no que concerne à subcategoria **Adequação às novas tecnologias**, verificamos que, por exemplo, **P4** se por um lado chama a atenção para a necessidade dos docentes terem mais contato com as novas tecnologias para poderem realizar, por exemplo, cursos em EaD (ver anexo), acaba por assumir que, no caso concreto da dinâmica de sala de aula “*não precisa trazer recursos tecnológicos impressionantes para facilitar a aprendizagem*”. **P5** quando, a propósito da formação continuada refere que aí se poderá “*aproveitar o uso das novas tecnologias*”.

Curiosamente **P3** fala dessa adequação às novas tecnologias chamando a atenção para o fato de que, vivendo nós com os alunos *Millennials*, que tratam as novas tecnologias por tu, estes exigem do professor um bom manuseamento destas ferramentas. Ora, tal realidade, na opinião do nosso entrevistado é benéfica, pois promove uma troca de conhecimento.

Podemos assim verificar que os nossos docentes entrevistados assumem a importância das novas tecnologias no Ensino Superior, uma vez que lidam com jovens *Millennials*. E, de acordo com Moran (2011), a era digital promove uma aprendizagem mais colaborativa que exige metodologias mais participativas e adaptadas a cada aluno.

Assim, podemos concluir, com base na análise dos discursos dos docentes que, a docência no Ensino Superior é diferenciada de outros campos de atuação, pois além do ensino, o docente também trabalha de forma efetiva com a pesquisa e os projetos de extensão. Fica evidente nas falas que a relação professor-aluno é horizontal, assim como no Ensino Superior os docentes proporcionam grandes inovações científicas e capacita o aluno para o mercado de trabalho.

Tabela 3 - Metodologia da mediação pedagógica nas aulas TP

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	TOTAL OC
	Diálogo e participação entre professor e aluno	33
Metodologia da mediação pedagógica nas aulas TP	Superação de aulas apenas expositivas com recurso de slides	29
	Construção de uma mediação prática e colaborativa	20
	Mudança para metodologias ativas	20
	Professores tradicionais que não adequam a didática e a pedagogia	16
	Diferença geracional entre alunos e professores	13
	Ensino por problemas	9
	Diversificação da construção do conhecimento	8
	Necessidade de formação continuada no Ensino Superior	8

Ao analisarmos a tabela, identificamos que, quanto à **Metodologia da mediação pedagógica nas aulas nas aulas TP**, na percepção dos nossos entrevistados, sobressai o **Diálogo e participação entre professor e aluno** (33 Oc), posteriormente, **Superação de aulas apenas expositivas com recurso de slides** (29 Oc), seguida da subcategoria **Construção de uma mediação prática e colaborativa** (20 Oc); **Mudança para metodologias ativas** (20 Oc), **Professores tradicionais que não adequam a didática e a pedagogia** (16 Oc); **Diferença geracional entre alunos e professores** (13 Oc); o **Ensino por problemas** (9 Oc), logo depois, finaliza com **Diversificação da construção do conhecimento** (8 Oc) e **Necessidade de formação continuada no Ensino Superior** (8 Oc).

Para a subcategoria **Diálogo e participação entre professor e aluno**, os nossos entrevistados assumiram que:

P2 “No primeiro semestre o pessoal chega cheio de ideia sobre o que é Psicologia, então eu pergunto, o que vocês acham que é o objeto de estudo da Psicologia, então, se eu vou dar uma aula sobre análise do comportamento, o objeto vai ser o comportamento, e as definições que eles trazem vão ser o ponta pé para eu partir com uma definição que eu vou dar em seguida, então eles trazem as definições deles e a gente trabalha em cima daquilo, as aulas são meio que um diálogo socrático, porque é sempre eu tentando chegar com eles em alguma conclusão daquilo que eles estão me trazendo, mas é óbvio que eu tenho um conteúdo a seguir, então, tem um norte, uma direção”.

P4 *“Eu acredito (...) que uma abertura a experiência do aluno, a possibilidade de ouvi-lo, de trocar experiência, de conversar em sala de aula, de oferecer espaço de debate é o melhor caminho para mediar a aprendizagem”.*

P5 *“Eu me considero muito nesse lugar de facilitadora do processo de aprendizagem, inclusive eu falo muito isso para meus alunos, desde o primeiro dia de aula, que eu não me considero a portadora do conhecimento, que eu vou transmitir esse conhecimento para vocês, eu sou uma pessoa que tenho uma formação, tenho um saber específico e eu vou tentar, digamos assim, construir com esses alunos o conhecimento. Inclusive eu sempre coloco assim, desde o começo, uma relação bem horizontal, de evidenciar os saberes dos alunos também, nossa os alunos são assim... incríveis! Eu puxo muito saco dos alunos, pois eu acho que eles são sagazes aqui, muito dedicados, muito comprometidos, eu sempre tento construir esse espaço dialógico de sala de aula, faço aquela rodinha, a minha sala de aula é sempre organizada em círculo, eu tendo construir um espaço mais acolhedor, pra que eles se sintam à vontade para falar, e a gente está o tempo todo construindo”.*

Através destes excertos podemos verificar que existe, por parte destes docentes, uma preocupação para a promoção do diálogo na sala de aula, estimulando a comunicação que, como refere Masetto (2003), é fundamental para a viabilização da mediação pedagógica. Neste sentido, promove-se o diálogo socrático, método muito usado na Psicologia, no qual o recurso à maiêutica leva a questionamentos sistemáticos. Na verdade, o diálogo entre professor e aluno facilita o processo de aprendizagem, sobretudo nas aulas teórico práticas.

Quanto à subcategoria, **Superação de aulas apenas expositivas com recurso de slides**, para **P1**, há uma grande urgência em alterar o tipo de aulas semelhantes às ministradas no Ensino Médio, de cariz expositivo, que são dadas *“com mil slides, tipo, só passando slides (...)”* e onde *“você entra, fala, fala, fala, despeja o conhecimento”*. Refere ainda que os alunos comentaram com ela que, numa determinada aula, a metodologia de ensino era *“toda expositiva e uma aula de três horas seguidas (...)”*. Esta metodologia é muito criticada por **P2** o qual diz que, enquanto docente não precisa ser a *“voz que lê o slide para a pessoa”*. Essa, na sua opinião, não é a função do professor na sala de aula. Dá, então, o exemplo do que lhe tinha acontecido há algum tempo. Refere que uma turma *“chegou para mim, olha professor às vezes o assunto é tão extenso e a gente discute tanto, que a gente se perde. Então, um norte ajuda, faz um slide para ajudar. Eu falei beleza. Só que é isso”*. Para o docente, o slide deve ser um fio condutor da aula e não mais do que isso. Também **P4** refere que o fato de se ministrar *“aulas excessivamente teóricas, que você faça uso de slides e vomite conteúdos”* não é, na sua opinião, um facilitador da aprendizagem. Para ela, *“tem professores que talvez só usam slides e não têm mediação nenhuma, não tem papel nenhum do aluno. Eu acho que*

muita gente ainda trabalha com a lógica de aluno receptor”, no modelo de ensino que no passado era baseado no quadro e no giz “*e que hoje é Datashow*”. Porém, o docente chama a atenção para o fato de ser mestre ou Doutor preparar-nos para a pesquisa, “*e não tanto assim para a docência, nesse sentido de exposição e fundamentação teórica*”. Talvez por isso **P2** nos diga que nas suas aulas procura que, embora expositivas, sejam aulas dialogadas. Até porque:

“essa questão de professor ficar 50 minutos na sala de aula, falando sem parar, isso não funciona mais (...) eu acho que a troca de conhecimento é fundamental, eu tenho trabalhado muito nesse sentido, de trazer a temática para sala de aula, a partir do cronograma do semestre, mas que essas aulas sejam de fato dialogada, aqui eu percebo os alunos bem participantes” (P3).

Os nossos entrevistados demonstram uma grande vontade em superar as aulas expositivas, tão utilizadas na pedagogia tradicional e que se prende exclusivamente à transmissão do conhecimento como verdade absoluta, tanto nas aulas teóricas como nas teórico práticas. Esta prática pedagógica privilegia os alunos que apresentam uma maior facilidade para compreender e para se expressar. E é isto que os nossos docentes condenam e procuram não aplicar nas suas aulas. As suas apostas centram-se na técnica de aula expositiva dialogada, que se traduz num processo democrático, dentro do modelo de ensino e aprendizagem. Este modelo valoriza o saber sistematizado do professor e o saber não elaborado do aluno.

No que concerne à subcategoria **Construção de uma mediação prática e colaborativa**, **P2** diz-nos que, em sua opinião, a mediação pedagógica “*se estabelece no sentido do repertório que o aluno traz e a partir desse repertório, eu tento construir um repertório novo, então queira ou não, eu trabalho com o que o aluno já sabe sobre determinado assunto*” e, como volta a referir **P3** a mediação pedagógica “*é um caminho interessante*” diferente daquele em que se está 50 minutos a falar em sala de aula. Cada vez mais as aulas no Ensino Superior têm que passar pela troca de experiências, com espaços alargados de debate. Esse “*é o melhor caminho para mediar a aprendizagem*” (**P4**). Finalmente, para **P5**, a aplicação da mediação prática e colaborativa foi sendo construída paulatinamente “*na prática, ou seja, fazendo, como a partir de leituras que eu fui buscando (...) conseguir compreender melhor, os paradigmas do tecnicista ao crítico e fui me adaptando em relação a minha realidade digamos assim, o que eu poderia fazer uso*”.

A este propósito e através do discurso dos nossos entrevistados podemos perceber a sua preocupação na construção de uma mediação prática e colaborativa na sala de aula, nas aulas teórico práticas. É um desafio e um caminho interessante a percorrer na prática docente, pois visa processos mais interativos com o foco principal no aluno.

No que diz respeito à subcategoria **Mudança para metodologias ativas**:

P1 *“Tem alguns anos que eu tenho feito alteração das minhas aulas, eu percebi a necessidade muito grande de mudar a estratégia pedagógica, a estratégia didática”.*

P3 *“Quando eu cheguei aqui na instituição, nas primeiras reuniões, eu percebi que o trabalho aqui é realizado através das metodologias ativas, essa metodologia de que a participação do aluno é fundamental. Então, eu tenho pensado minhas aulas muito nesse sentido, e acredito de fato que esse é um caminho interessante nessa questão de mediação pedagógica”.*

P4 *“Eu acho que as aulas devem ser mais participativas, você deve dar mais protagonismo ao aluno, eu não acredito particularmente em aulas excessivamente teóricas(...). Meu doutorado foi sobre aprendizagem especificamente”.*

P5 *“Eu ainda estou nesse processo de identidade docente. Eu acredito que na verdade esse processo não acaba nunca, a gente está sempre se reinventando, se aprimorando. E assim que eu comecei a lecionar, eu senti logo essa necessidade de procurar um curso de uma formação, até para conhecer melhor os paradigmas pedagógicos, para eu conseguir fundamentar no meu fazer docente (...) Então, enquanto professora, eu me vejo tentando construir, co-construir com os alunos as minhas disciplinas, inclusive eu nunca chego com o plano de ensino do semestre pronto, eu chego perguntando o que eles querem, quais são as expectativas? Vamos construir aqui os objetivos, vamos construir a metodologia, vamos construir a avaliação, todo semestre eu faço isso, (...) a gente tenta articular. Desde o primeiro dia de aula, eu tento fazer esse processo de co-construção e ao longo das aulas a gente vai estabelecendo os acordos, eu deixo aberto para discussão, lanço questões, levo atividades, casos, vídeos, Então, eu fico nesse lugar incitando o questionamento, por isso que eu digo que sou facilitadora, a gente tem mais experiência, a gente vai conduzindo, planejando. A minha metodologia é de fato de promover a reflexão em sala de aula, de buscar uma relação mais horizontal com os alunos e de incentivo do diálogo”.*

Através da leitura dos excertos dos nossos entrevistados, podemos verificar que estes têm a preocupação, sobretudo nestas aulas teórico práticas, de trabalharem metodologias ativas envolvendo os seus alunos no processo de aprendizagem, procurando dar-lhes autonomia, que consigam participar de forma ativa nas atividades da sala de aula, que promovam a síntese, análise e avaliação dos conteúdos estudados. “As metodologias ativas

estão alicerçadas em um princípio teórico significativo: a autonomia, algo explícito na invocação de Paulo Freire” (MITRE et al, 2008, p. 2135).

A respeito da subcategoria **Professores tradicionais que não adequam à didática e à pedagogia**, vejamos então as opiniões dos nossos entrevistados.

P1 refere: “(...) a gente tem professores que foram formados dentro de uma outra perspectiva e reproduzem essa mesma perspectiva que eles foram formados, que é de um extremo rigor. Tem muitos professores que vem de outros estados, têm outras formações. O que acontece é que têm uma formação muito cristalizada e reproduzem esse formação cristalizada na formação de seus alunos. (...) Mas os professores ainda têm dificuldade de pensar que não dá para ensinar daquele jeito, a ferro e fogo. Eu acho que tem um problema sério com relação às estratégias pedagógicas que são utilizadas por vários professores da instituição que eu trabalho”.

P2 “(...) eu vejo que muitos professores não proporcionam essa troca, ou para uma avaliação inicial do desempenho do aluno para depois ter uma garantia de crescimento pela mediação do professor”.

P3 “(...) tem professores que não apresentam uma metodologia tão interessante, o que a gente chama de professor sem didática, é aquele professor que a gente percebe que tem o conhecimento, mas se você não souber transmitir, sem metodologia, sem pedagogia (...)”.

P4 “(...) professores que já estão em final de prática docente, que aprenderam um modelo muito tradicional de ensino e esse modelo tradicional de ensino eu acho que é pouco útil para os alunos, eu acho que oferece pouco em termos de aprendizagem, eles acabam retendo poucas informações e acabam oferecendo menos significado a essas disciplinas”.

Curiosamente, **P5** inicia o seu discurso não pela atualidade, mas pelo passado.

Vejamos o seu relato:

“Na universidade que eu estudei, a gente tinha um corpo docente bem consolidado, bons professores e pesquisadores, mas eram professores que já exerciam a profissão há certo tempo, muitos que estavam quase se aposentando, então, anos e anos de docência, não que isso seja um problema, mas você percebe que já existe, digamos assim... *modus operandi* de funcionamento que está mais apoiado nesse ensino tradicional, era muito difícil por exemplo encontrar uma sala de aula que se organizasse em círculo, que o plano de ensino já não viesse pronto, lá tinha especialmente um altar para os professores, é bem curioso isso, as avaliações eram extremamente tradicionais, prova, prova escrita”.

Porém, refere ainda que, embora as novas metodologias de ensino sejam as mais utilizadas, há aprendizagens do passado que, em sua opinião se devem manter. *“A gente consegue encontrar um meio termo, que não seja um ensino bancário, tecnicista e nem também a proposta libertadora, crítica, porque também às vezes a gente não consegue em termos práticos, mas eu sempre me coloquei no lugar de facilitadora desde o começo”* Isto porque, para ele, as aulas também devem ter uma componente teórica *“alguns professores ficam muito na prática e esquecem a fundamentação teórica. Eu acho que a gente não pode cair nesses dois extremos, nem só a teoria dura, sem reflexão, nem só a prática sem fundamentação, eu vejo a inadequação nesses dois extremos”* (P5).

A propósito deste modelo de ensino tradicional, os nossos entrevistados referem que esta forma de ensinar está diminuindo com a vinda de professores mais jovens, com mais formação e mais atualizados. E, para isso, em opinião de P3 muito contribuiu os mestrados e doutorados. Os docentes mais jovens *“têm pensado em trocar essas metodologias e transformá-las em práticas mais significativas para os alunos, creio que esse é um pensamento menos comum em professores que já estão em final de prática docente”* (P3). *“Com a chegada destes professores que trazem consigo novas metodologias de aprendizagem”* vai mudar o rumo da educação no Ensino Superior” (P4).

Ainda nesta **subcategoria**, encontramos referência a professores que têm como grande preocupação a avaliação tradicional. A este propósito P1 faz-nos um relato, caricato e preocupante que aconteceu na Universidade durante uma prova avaliativa. No meio da avaliação uma aluna desmaiou e o professor, preocupado com o fato de os outros alunos poderem copiar deixou a aluna desmaiada e, sem sair da sala de aula, pediu socorro através do seu celular. Como não obteve resposta e, preocupado com a postura dos outros alunos, o docente trouxe a aluna desmaiada para o corredor, deixando-a sozinha e regressando à sala para fazer a vigilância da prova. *“E isso não é um ponto isolado”* (P1).

Assim, podemos verificar que, na opinião dos nossos docentes entrevistados a Educação Bancária na instituição em análise está paulatinamente a dar lugar a um ensino com novas metodologias de mediação pedagógica nas aulas teóricas e prática, embora alguns docentes, sobretudo os mais velhos, não consigam se libertar do modelo tradicional de ensino.

Quanto à subcategoria **Diferença geracional entre alunos e professores**, é P1 que nos chama a atenção para o fato de que este é um problema cada vez mais sério e global. *“hoje, nós temos um aluno muito pouco resolutivo. Alguns afirmam que são adolescentes mimados, mas eu acho que a perspectiva é outra, é uma geração que em termos de resolução*

de problemas, tem um repertório muito menor do que as gerações anteriores”. É uma geração mais depressiva com tendências suicidas “é por conta de ter pouco instrumento para resolução de problemas que são cotidianos, e aí eles vão tomando essas proporções”.

Paralelamente, também, há um contínuo discurso da diferença geracional entre os professores. Como verificamos, os professores mais antigos continuam agarrados às práticas de ensino tradicional e os mais novos, aos poucos vão procurando aplicar a metodologia ativa.

Relativamente à subcategoria **Ensino por problemas** é **P1** quem mais foca este assunto. Para esta nossa entrevistada há anos que procura implementar na sala de aula “*um modelo que é próximo do modelo do PBL, apesar da nossa matriz não ser uma matriz construída dentro do PBL*” na tentativa de diversificar a formação de conhecimento, “*dentro daquela componente curricular*” de forma que esse conhecimento surja a partir do “*desenvolvimento de problemas, que a gente tem dentro da Psicologia*”. A sua preocupação passa pela escolha e construção de um problema “*dentro de um contexto de componente curricular, até ao desenvolvimento e seleção dos materiais que a gente vai usar*”. **P1** dá como exemplo, a entrega aos alunos de referências bibliográficas sobre o que vão estudar de forma que eles “*ganham uma certa autonomia para chegar na resolução daquele problema com as ferramentas que eles têm*”. Neste processo, a nossa entrevistada refere que a sua função na sala de aula é ir “*direcionando*”.

P5 diz-nos que

“(...) Essas aulas que a gente coloca assim, estudo de caso, eu acho que esse é um tipo de aula que gera um debate muito interessante. No semestre retrasado, eu tentei adaptar o PBL nas minhas aulas, a gente fez uma adaptação, de olhar o caso, reconhecer as palavras novas, levantar os problemas, estabelecer os objetivos de aprendizagem (...)”.

Pela análise do discurso dos nossos entrevistados podemos perceber que alguns dos docentes não se sentem confortáveis com o modelo tradicional de ensino e, como tal, buscam novas práticas educativas, como é o exemplo do PBL, que propõe uma aprendizagem baseada em problemas. Cada vez mais é importante essa busca por novos modelos de ensino, para alcançar a participação ativa do aluno na construção e na internalização do conhecimento. O recurso ao método PLB, alicerçado nas teorias construtivistas da aprendizagem, estimula os alunos a desenvolverem competências relacionadas com o trabalho

em equipe e promove a pesquisa com recurso a métodos científicos, entre outras competências.

Para a subcategoria **Diversificação da construção do conhecimento**, **P1** diz-nos que em todas as suas aulas tem essa preocupação “*pelo menos dentro daquele componente curricular*”. E essa diversificação acontece porque, na opinião de **P5**, “*eu chego perguntando o que eles querem, quais são as expectativas de vocês?*” A forma por si encontrada para dinamizar a aula, tendo em atenção a diversificação da construção do conhecimento, passa por lançar questões, promover atividades, trabalhar casos concretos, entre outros, em lugar de lhes apresentar um texto. “*Eu até falo com eles, eles acham até engraçado, eu falo assim: gente vocês já sabem ler, vocês já estão na universidade, então vocês conseguem ler e interpretar o texto, o texto é só um norte para a gente discutir; é para fundamentar. Eu quero que a gente discuta para além do texto, que problematize, reflita, que busque as lacunas da leitura, as falhas*”.

Os nossos entrevistados quando chegam à sala de aula recorrem à reflexão e problematização do conhecimento envolvendo os seus alunos. Ora, tal postura implica que os professores se preocupem não apenas com o ensinar, mas, sobretudo, com o fazer aprender (THOMAS et al., 2011). E é esta a metodologia que os nossos entrevistados procuram aplicar nas suas aulas.

Finalmente, na subcategoria **Necessidade de formação continuada no Ensino Superior** são sobretudo **P4** e **P5** quem assumem de forma mais clara essa premência. E, curiosamente, falam deste assunto quando referem as suas necessidades da adequação às novas tecnologias. **P4** diz-nos que dentro da formação continuada, poder-se-ia optar pelos cursos a distância”. A mesma ideia é partilhada por **P5** a qual assume que “*falta oferecer cursos a distancia, aproveitar o uso das novas tecnologias, de acontecer com uma certa frequência, sistematicamente, e você percebe que os professores são motivados em relação a isso, eles buscam, estão abertos a essas formações*”. E dá como exemplo a sua pessoa que, quando começou a dar aulas da Universidade, a primeira preocupação foi a de procurar “*um curso de formação continuada, que era ofertado lá no Centro de Educação*”. Quando terminou a formação percebeu que tinha adquirido conhecimentos que a levou a “*compreender melhor os paradigmas do tecnicista ao crítico*” adaptando estas novas práticas à sua realidade.

Concluímos assim que os nossos entrevistados, para além de condenarem os métodos tradicionais, ainda muito utilizados pelos colegas, procuram aplicar as metodologias ativas

nas suas aulas teórico práticas. Procuram desenvolver o diálogo socrático de forma a superar as aulas expositivas, procurando conjugar o saber sistematizado do professor e o saber não elaborado do aluno. Um método a seguir poderá ser o PBL, alicerçado nas teorias construtivistas da aprendizagem.

Tabela 4 - Princípios de mediação Pedagógica

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	TOTAL OC
Princípios de mediação pedagógica de Vygotsky	Aprendizagem e desenvolvimento conjuntos professor /aluno e aluno/aluno	8
	Adequação da zona de desenvolvimento proximal	4
Princípios de mediação pedagógica de Paulo Freire	Mediação para aprender a pensar e a ser crítico	9
	Mais autonomia do aluno	4
	Recusa da educação bancária e depositária	3

Ao analisarmos a tabela, nas categorias **Princípios de mediação Pedagógica de Vygotsky** e **Princípios de mediação pedagógica de Paulo Freire**, na compreensão dos nossos entrevistados, predomina, no primeiro caso, a **Aprendizagem e desenvolvimento conjuntos professor /aluno e aluno/aluno** (8 Oc.), e a **Adequação da zona de desenvolvimento proximal** (4 Oc.). Os dados trazidos na categoria **Princípios de mediação pedagógica de Paulo Freire**, indicam, inicialmente, a percepção dos entrevistados sobre a **Mediação para aprender a pensar e a ser crítico** (9 Oc.), após é apresentada a **Mais autonomia do aluno** (4 Oc.), finalizando com a **Recusa da educação bancária e depositária** (3 Oc.).

Antes de dar início à leitura e interpretação dos Princípios de Mediação Pedagógica de Vygotsky, convém referir que as subcategorias **Professor como mediador do conhecimento**, bem como **Construção conjunta do conhecimento**, fazem parte das metodologias do autor. Porém, para não haver repetição de diálogos, optamos por não as descrever aqui.

Em relação à categoria **Princípios de mediação pedagógica de Vygotsky**, ficou evidenciado na subcategoria **Aprendizagem e desenvolvimento conjuntos professor /aluno e aluno/aluno**, nas afirmações de:

P1 *“Vygotsky descreve do professor como mediador do conhecimento, de sair desse lugar de detentor do conhecimento e apontar só os plays, ou então quando o aluno está saindo do eixo, eu sei que o aluno pode construir outros caminhos, mas a gente tem uma referência de construção de conhecimento. Então quando está saindo do caminho, você sinaliza como pode ser”.*

P5 *“(...) eu aprendo com os alunos, eles aprendem comigo, aprendem entre eles”.*

Após a leitura dos excertos dos nossos entrevistados, podemos identificar que estes acreditam que a aprendizagem se desenvolve por meio da interação professor/ aluno e aluno/aluno, sobretudo delineiam que o docente assume o papel de mediador do conhecimento e o aluno, por meio de processos interativos e mediados, aprende com o docente e entre eles. Como afirmam os teóricos construtivistas, a sala de aula “é um espaço social onde a interação é o elemento central. A sala de aula deve ser, portanto, um espaço participativo [...]” (MARTINEZ et al, 2003, p. 29). Dessa forma, a aprendizagem acontece por meio da interação, mas “só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência” (VYGOTSKY, 2003, p.75).

No que diz respeito à **subcategoria Adequação da zona de desenvolvimento proximal**, **P5** diz-nos que

“Apoiada em Vygotsky, por exemplo, eu gosto muito do conceito dele da ZDP, zona de desenvolvimento proximal, é algo que eu já nem planejo que vou usar, é algo que eu acredito que tem nas minhas aulas, não só em relação aos alunos comigo, mas entre os alunos, o aluno com o professor, eu tento o máximo possível incentivar a construção dessa zona de desenvolvimento proximal, pois eu não ocupo esse lugar de saber, e quando eu esvazio esse lugar, os alunos se apresentam. Eu acho que esse conceito funciona, pois eu aprendo com os alunos, eles aprendem comigo, aprendem entre eles. Eu gosto de fazer prova em dupla em trio, eu gosto de ver eles discutindo a prova, um complementando o outro, eu gosto muito do trabalho em grupo. Pois, eu acho que a gente está aqui para isso, para aprender e aprender com o outro, o outro ajudar a gente nas nossas limitações também. Eu acho que esse é um conceito que eu levo muito para minha prática, e a própria lógica que Vygotsky afirma que a gente aprende e desenvolve linguagem, pensamento, consciência a partir da atividade. Isso é bem básico na teoria Vygotsky”.

Da mesma forma como em Vygotsky, em Paulo Freire as subcategorias Participação ativa do aluno e Uso de metodologias ativas não foram aqui referidas uma vez que já o fizemos anteriormente.

No que diz respeito à categoria **Princípios de mediação pedagógica de Paulo Freire**, a subcategoria **Mediação para aprender a pensar e a ser crítico**:

P1 “(...) Nesta perspectiva, o que Paulo Freire aponta na teoria dele, é uma crítica à educação bancária, à educação depositária (...)”.

P5 “(...) mas eu uso as teorias de Paulo Freire também, eu falo para os alunos nunca ocuparem esse lugar de passividade, um dia eles vão sair daqui e eles devem aprender buscar, estudar (...)”.

Os excertos dos nossos entrevistados possibilitam identificar que, para aprender a pensar criticamente na perspectiva da mediação pedagógica de Paulo Freire, é primordial haver um estímulo à reflexão, levando o aluno a apresentar uma postura ativa, engajando-se no processo de construção do conhecimento. Paulo Freire apresenta a concepção de uma educação libertadora, isto é, que oportuniza a emancipação do educando. Desse modo, ele critica a educação bancária e ressalta que a estudar é “[...] uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever tarefa de sujeito e não de objeto” (FREIRE, 2001, p. 10-11).

Na subcategoria **Mais autonomia do aluno**, **P1** diz-nos que, durante o processo de construção do conhecimento “os alunos ganham uma certa autonomia para chegar na resolução daquele problema”. **P3** refere que “(...) os alunos apresentam as questões do texto e isso vira um debate na sala de aula (...)”. E **P5** acredita que “enquanto docente, eu tento proporcionar um espaço mais dialógico (...)”. Em relação a novos desafios, podemos identificar que proporcionar autonomia individual dentro da sala de aula, ainda é um processo complexo, uma vez que os educando apresentam formas diferentes de aprender e, para contemplar essa diversidade, o docente deve pensar em várias estratégias inovadoras que favoreçam o conhecimento e promovam uma postura ética e reflexiva (MITRE et al., 2008).

Quanto à subcategoria **Recusa da educação bancária e depositária**, **P1** diz-nos que

“(...) Então, a gente tenta sair desse lugar, da educação depositária, de chegar na aula e falar, falar, falar, depositando todos os conhecimentos, para uma construção mais ativa do aluno, com o desenvolvimento da autonomia do aluno, para ele construir desde as referências até o caminho que o componente vai trilhar”. Depois de analisar os relatos dos nossos docentes entrevistados verificamos que apresentam um consenso a respeito da recusa de aplicar metodologias tradicionais que são características da educação bancária e

depositária. Deste modo, a educação bancária é uma educação pautada no docente que verbaliza o conhecimento e os educando que depositam esse conhecimento escutado, sem reflexão ou análise crítica, apenas absorvem e reproduzem o que ouvem, posto que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68).

No entanto é conveniente referir que se **P1** e **P5** na preparação das suas aulas, têm em conta alguns dos **princípios de mediação pedagógica de Vygotsky e Paulo Freire**, os outros três colegas não partilham desse pensamento. **P2** refere que nas suas aulas trabalha com análise do comportamento e **P3** assume que não “*pois eu estou começando agora, estou pensando a partir dessa metodologia ativa, com algumas propostas, como passar um texto uma semana antes, e os alunos apresentam as questões do texto e isso vira um debate na sala de aula, mas eu não saberia dizer se tem algum teórico que trabalha dessa forma*”. Finalmente **P4** diz que conhece “*bem Vygotsky, em razão do meu mestrado – cultura, educação e linguagem, ele era muito utilizado, vejo bastante ele como uma possibilidade até na educação infantil, penso que na educação superior também, mas não penso nesses autores na hora que eu vou planejar minhas disciplinas*”.

Tabela 5 - Necessidades de formação pedagógica de um docente de uma IES

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	TOTAL OC
Necessidades de formação pedagógica de um docente de uma IES	Formação continuada e periódica com cursos de formação sobre novas metodologias	21
	Formação sobre o comportamento e interesses dos jovens estudantes	8
	Formação com diálogo, partilha e análise de experiências	5
	Identificar o objetivo do Ensino Superior	4
	Formação com registros da ação pedagógica	3
	Formação integrada e prévia à docência na IES	3
	Formação sobre avaliação	2
	Participação em congressos	1
	Sem necessidade de formação, basta a experiência.	1

Tendo em atenção a tabela, e relativamente à categoria **Necessidades de formação pedagógica de um docente de uma IES**, podemos constatar que sobressai a subcategoria **Formação continuada e periódica com cursos de formação sobre novas metodologias** (21 Oc), logo seguida **Formação sobre o comportamento e interesses dos jovens estudantes** (8 Oc.), seguida de **Formação com diálogo, partilha e análise de experiências** (5 Oc). Segue-se **Identificar o objetivo do Ensino Superior** (4 Oc), a **Formação com registros da ação pedagógica** e **Formação integrada e prévia à docência na IES** (3 Oc. cada uma) e, logo depois, a **Formação sobre avaliação** (2 Oc.). Finalmente, surge **Participação em Congressos** e **Sem necessidade de formação, basta a experiência** (com 1 Oc. cada uma)

Relativamente à primeira subcategoria e aquela a quem os nossos entrevistados dão maior importância, sobressai a necessidade de fazerem formação continuada sobre novas metodologias:

P1 *“Eu acho que uma das estratégias é a formação, formação utilizando cursos. Uma coisa que eu acho muito danosa é que os professores não terem formação para serem professores, são pouquíssimos, no curso de Psicologia, somos três que têm”.*

P2 *“Nós temos alguns cursos de formação, mas não são necessariamente focados em formação pedagógica, o mestrado e doutorado não preparam os alunos para sala de aula, e aqui nós também não temos (...)”.*

P4 relata: *“(...) a formação como extensão, pois a educação muda e novas práticas surgem e a gente tem novos métodos mais modernos do que a formação tradicional, PBL, dentre outros, eu acho que deveria ter como uma qualificação continuada (...)”.*

P5 *“Então muita dessa minha mediação pedagógica, eu fui construindo tanto na prática, ou seja, fazendo, como a partir de leituras que eu fui buscando paralelamente, lá na primeira universidade, assim que eu entrei, eu procurei um curso de formação continuada, que embora fosse uma experiência rápida que era ofertado lá no Centro de educação, e é bem interessante a proposta, porque quem entra né, como concursado, professor efetivo, lá é obrigado a fazer esse curso, você entra e você já vai, e professor substituto não tem essa obrigatoriedade, mas é aberto, se você quiser fazer você vai (...). Então esses espaços de formação, eu acho que eles são muito bons para a gente conhecer essas metodologias e pra gente também poder trocar com os outros”.*

Assim, podemos verificar que, na opinião dos nossos docentes entrevistados, é notória a necessidade da atualização constante de informações, para proporcionar novas estratégias de ensino e aprendizagem. No entanto, não sendo ofertados momentos de formação continuada e

periódica, alguns professores buscam de forma independente essa formação, conscientes que só podem alterar os seus métodos de ensino com formação continuada.

Em relação às possíveis formações para os docentes no Ensino Superior, Mizukami (2002, p. 151) refere que “no Ensino Superior é ainda território que apresenta iniciativas tímidas [...]. Boa parte das iniciativas, no entanto, tem permanecido no âmbito das políticas institucionais de cada universidade”.

A respeito da subcategoria **Formação sobre o comportamento e interesses dos jovens estudantes** os nossos entrevistados afirmaram que:

P1 “*Então eu acho que o grande problema da formação para os professores do Ensino Superior é eles reconhecerem que eles não são o suprasumo (...)*”.

P3 “*Hoje a gente, em uma lógica de informações muito rápidas, a gente tem um público de alunos, que vem dessa nova geração da tecnologia, da internet, então você tem informação muito rápida e, para isso, precisa de formação(...)*”.

P5 “*(...) a gente não tem essa formação para ser professor, a gente na verdade está fazendo uma formação para ser pesquisador (...)*”.

Através dos relatos discursivos destes três entrevistados podemos deduzir que os docentes não recebem qualquer tipo de formação sobre o comportamento e interesses dos seus jovens estudantes. Referem que, quando fazem os seus mestrados e/ou doutorados, trabalham áreas específicas da Psicologia, sem nunca lhes ser dadas competências específicas para saberem trabalhar com o público jovem, que apresenta sua especificidade. Como alega **P3**, vivenciando os jovens o mundo da tecnologia, o educador necessita estimular a capacidade de raciocínio dos seus educandos, utilizando estratégias de ensino que contemplem, por exemplo, o reconhecimento da cultura.

Quanto à subcategoria **Formação com diálogo, partilha e análise de experiências**, podemos perceber a opinião de duas das nossas entrevistadas:

P4 “*A gente tem tentado entender como funcionam práticas mais modernas de ensino. Temos conversado com pessoas que já tiveram experiência inovadoras e a gente pretende fazer alguma coisa desse tipo*”.

P5 “*(...) eu acho que não só essa coisa da formação oferecida própria instituição, mas a gente enquanto docente também tem essa responsabilidade de correr atrás dos cursos e realizar um trabalho em rede com os colegas, então, por exemplo*

teve uma professora aqui que fez um curso de formação em metodologias ativas, e ela vem trazendo pra gente, sabe? Ela trouxe uma proposta de portfólio combinando com várias disciplinas, a gente também compartilha com os outros”.

Fica evidente que alguns professores começam a tentar sair da sua “zona de conforto” procurando estratégias para alcançar a aprendizagem. Ficou nítida a busca pela participação ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem, no ambiente aberto de discussão, que corrobora com a construção de sujeitos críticos e preparados para atuarem com o inesperado da prática e se adaptarem ao mercado de trabalho. Todavia, percebemos nos relatos que alguns professores ainda permanecem com a postura de detentores do saber. **P1** refere que “*a nossa categoria de professor acham que são deuses*”.

Quanto à subcategoria **Identificar o objetivo do Ensino Superior** podemos ver por meio do discurso dos nossos entrevistados que, para **P1** “*A gente fala em um tripé, ensino, pesquisa e extensão no Ensino Superior (...)*” e para **P4** “*(...) ensinar alguém uma profissão que vai modificar a lógica do mercado de trabalho, que vai oferecer um serviço à comunidade(...)*”, **P5** afirma que o Ensino Superior promove “*(...) formação profissional e articulação com ensino, pesquisa e extensão (...)*”.

Outro ponto significativo para os nossos entrevistados, relativamente à necessidade de formação pedagógica de um docente de uma IES, tem a ver com a **Formação com registros da ação pedagógica**. Vejamos alguns excertos a este propósito:

P2 “*Eu acho que a gente teria que ter mais formações e capacitações com estratégias de ensino, pois a maior parte das pessoas aprende o assunto, não aprende a ser professor, a gente parte do pressuposto que ensinar é falar o que você sabe, e a gente sabe que não é assim*”.

P4 “*Acredito que a formação em licenciatura mesmo, as universidades deveriam oferecerem em todos os cursos uma formação em licenciatura, e elas deveriam ser obrigatórias para quem almeja a carreira docente (...)*”.

A propósito da subcategoria **Formação integrada e prévia à docência na IES**:

P1 “*Eu acho que tinha que ter um pré-requisito ou uma formação mínima quando entra no Ensino Superior, se o profissional não tem, teria que passar pela formação*”.

Por sua vez, **P3** diz-nos que

“(...) criar estratégias dentro da formação no mestrado, que proporcione mais essa experiência, pois a gente sabe que a prática é fundamental para desenvolver uma boa didática”.

P4 *“(...) a formação vai oferecer novas possibilidades, novos conhecimentos que deu certo em outros lugares, que práticas tem sido adotadas que de fato favorecem a aprendizagem de alunos”.*

Pela análise dos discursos dos nossos entrevistados, constatamos que estes assumem a necessidade premente do docente do Ensino Superior ter uma formação integrada e prévia à docência. Os docentes apresentam essas preocupações sobre o processo formativo, pois compreendem que, para a aquisição de novas estratégias de ensino, precisam de um suporte teórico que proporcione o desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem.

De acordo com Sanmartí (2009, p. 21), “[...] ensinar, aprender e avaliar, são na realidade, três processos inseparáveis”.

É igualmente significativo para os nossos entrevistados **a Formação sobre avaliação**. A este propósito diz-nos

P1 *“(...) que esse currículo seja alterado não só na distribuição dos componentes, mas na estrutura que garanta o ensino que não seja esse tradicional, bancário (...)”.*

P5 *“(...) a gente pegou também uma outra avaliação e a gente integrou várias disciplinas, a gente está tentando sentar e fazer coisas juntas (...)”.*

A análise da fala dos entrevistados permitiu verificar que estes buscam conhecer novas estratégias de avaliação. Todavia, identificamos nos seus relatos que, por não terem essa formação, trocam experiências entre si, procurando envolver os alunos, de forma a conseguirem alterar a sua forma de avaliação que passa a ser formativa. Este é o caso, por exemplo de **P5** que assume construir suas avaliações com os alunos no início do semestre *“Vamos construir aqui os objetivos, vamos construir a metodologia, vamos construir a avaliação”*. Para Sobrinho (2003, p.176-177), é fundamental reter a ideia de que a avaliação não deve reduzir-se à medida e, tampouco, limitar-se aos instrumentos.

Mediante os relatos destes docentes entrevistados, verificamos que eles, assumem o fato das novas metodologias de ensino aplicadas no Ensino Superior ampliarem o conhecimento científico, além de proporcionarem novas descobertas por meio das pesquisas,

bem como disponibilizarem serviços para população e ainda formarem profissionais qualificados para o mercado do trabalho.

Sobre a subcategoria da **Participação em congressos P4** refere:

“(...) que os docentes participassem de eventos sobre novas práticas de ensino e não ficasse tão engessado no que aprenderam na formação, no que foi feito durante o mestrado e doutorado, participar de congressos, ou aperfeiçoamento anual, ou a cada dois anos, mas que pudesse ter acesso a esses novos modelos obrigatoriamente”.

Quanto à subcategoria **Sem necessidade de formação, basta a experiência** podemos ver por meio do discurso **P3** “*Eu não sei se uma formação, mas eu acho que as instituições que oferecem mestrado e doutorado devem estar mais atentas para isso, para desenvolver essas habilidades do pesquisador, para conseguir passar por uma experiência de professor*”.

Percebemos que a maioria dos docentes entrevistados reconhece a necessidade da formação para a docência no Ensino Superior. Em virtude da falta de preparação durante os cursos de mestrado e doutorado, os entrevistados sugerem uma formação continuada. Encontrando-se no momento a docência no Ensino Superior fundamentada nos cursos de mestrado e doutorado, é fundamental que os professores busquem de forma autônoma formação específica para a prática da docência.

Tabela 6 - Relação entre formação pedagógica e mais inovação e qualidade de ensino e aprendizagem

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	TOTAL OC
Relação entre formação pedagógica e mais inovação e qualidade de ensino e aprendizagem	Necessidade da reformulação do currículo e métodos de ensino	25
	Abertura de novas possibilidades com formação sobre didática	11
	Limitações do corpo docente	6
	Relutância na aplicação do PBL pela sobrecarga de trabalho	3
	Desajustamento da grade curricular importada de outra IES	2
	Dificuldades na prática do PIT	2

Considerando a tabela, podemos verificar que, relativamente à categoria **Relação entre formação pedagógica e mais inovação e qualidade de ensino e aprendizagem**, destaca-se a subcategoria **Necessidade da reformulação do currículo e métodos de ensino** (25 Oc). Com uma disparidade significativa temos **Abertura de novas possibilidades com**

formação sobre didática (11 Oc) e **Limitações do corpo docente** (6 Oc), logo seguido da **Relutância na aplicação do PBL pela sobrecarga de trabalho** (3 Oc), finalizando com o **Desajustamento da grade curricular importada de outra IES e Dificuldades na prática do PIT** (2 Oc).

A respeito da subcategoria **Necessidade da reformulação do currículo e métodos de ensino**, para:

P1 *“(...) a gente está nisso tem uns dois anos, que é uma reformulação do currículo pra garantir que no currículo esteja descrito que a formação do aluno não pode ser dentro desse modelo tradicional (...)”*.

Além disso, **P2** afirma que os currículos devem responder às modificações da sociedade, pois com a tecnologia, *“eu podia filmar todas as minhas aulas e ficar em casa, mas tem coisas que não vão substituir o contato pessoal (...) eu acho fundamental a inovação dos currículos”*.

Por sua vez, **P4** diz-nos que:

“(...) A universidade hoje trabalha com muitas possibilidades curriculares, então a gente tem desde currículos muito modernos e que vai ter uma forte mediação pedagógica desde aqueles muito tradicionais, de giz e quadro e o professor na sala de aula, então a universidade não tem um regimento que define o que seria prática pedagógica dentro do Ensino Superior, eu acho que cada vez mais ela vem implementando debates e discussões neste sentido e que aos poucos tem contaminado a docência no sentido positivo (...)”.

P5 refere que:

“Essa questão da grade curricular é sempre um desafio, desde que eu cheguei aqui, eu tomei conhecimento de que os professores já começaram fazer uma reforma, já formou grupos, já começou, depois desfez, e a gente está nesse processo e é difícil, tem que envolver muita gente no trabalho, tem que ter uma fundamentação, tem que está alinhado com as diretrizes nacionais e curriculares e também tem que está alinhado com as nossas necessidades(...)”.

No que se refere à subcategoria **Abertura de novas possibilidades com formação sobre didática**, **P1** discute a possibilidade de *“tentar diversificar a formação de conhecimento”*. Porém, **P3** descreve o conceito de docente que não apresenta didática,

relatando (...) *tem professores que não apresentam uma metodologia tão interessante, o que a gente chama de professor sem didática*".

Para **P4**, *"A formação pedagógica ofereceria novas informações, eu acho que a gente não nasce pronto, nem aprende durante nossa graduação, mestrado e doutorado tudo sobre didática, então acaba que a gente vai oferecer ao aluno aquilo que a gente teve ou aquilo que a gente conhece e é familiar, a formação vai oferecer novas possibilidades (...)"*.

Paralelamente, **P4** refere ainda que os professores do Ensino Superior

"(...) são pessoas que são da área e conhecem tecnicamente o conteúdo, mas nem sempre eles têm uma didática adequada para passar, eu creio que deveria ter uma formação de licenciatura obrigatória para quem deseja ingressar no Ensino Superior e conhecer essas práticas novas também".

Podemos verificar, através dos relatos dos nossos entrevistados, a existência de motivação em modificar suas aulas. No entanto, pontuam, uma vez mais, a necessidade de formação sobre didática, pois os cursos de mestrado e doutorado não proporcionam esse desenvolvimento.

Devido às transformações que vivenciamos no Ensino Superior, Zabalza (2004, p. 31) afirma que:

é evidente a necessidade de reforçar a dimensão pedagógica de nossa docência para adaptá-la às condições variáveis de nossos estudantes. Impõe-se a nós a necessidade de repensar as metodologias de ensino que propomos a nossos estudantes (considerando a condição de que estamos trabalhando para um processo de formação contínua); a necessidade de revisar os materiais e recursos didáticos [...].

Diante dos relatos dos nossos entrevistados, podemos perceber sua preocupação na necessidade da reformulação do currículo e métodos de ensino, de forma a promover uma educação de mais qualidade e inovação. Todavia, fica óbvio nas falas dos professores entrevistados que alguns docentes da instituição se recusam a participar dessa reformulação, com receio de ter que aplicar novas formas de ensinar, bem diferentes de tudo aquilo que aprenderam. E esse receio encontramos na subcategoria **Limitações do corpo docente, quando P1** nos diz que *"Então, você vê professores que têm uma dificuldade de romper com esse padrão anterior, no qual eles aprenderam, a juntar ao número reduzido de docentes no curso"*.

Ainda nesta subcategoria podemos depreender que a instituição em análise não tem um Projeto Pedagógico próprio, importando a grade curricular do curso de Psicologia de

Salvador. Essa situação tão descontextualizada da realidade local também limita o processo de ensino de aprendizagem, provocando *“uma certa queixa dos professores e dos alunos. Não há professores suficientes para dar cobertura a todas as disciplinas do curso e isso reflete-se nas práticas pedagógicas”* (P5).

Tendo em atenção estes dois relatos dos professores entrevistados, observamos que as limitações dos docentes são diversas, desde logo um corpo docente reduzido, aliado a alguns colegas que não desejam modificar suas metodologias de ensino, assim como encontram barreiras na grade curricular, no número exagerado de alunos na sala de aula e na prática de observação, bem como a rede de Serviços reduzida do município.

Quanto à subcategoria **Relutância na aplicação do PBL pela sobrecarga de trabalho**, P1 pontua sobre a postura de alguns professores que são resistentes às mudanças e refere que *“(...) é muito cômodo você entrar na sala de aula, falar, falar e não se preocupar se o aluno está prestando atenção, se não está. Mas você preparar uma aula, estabelecer relação entre os componentes, não é fácil mesmo, alguns colegas têm um pouco de ressalva, um pouco de resistência (...)”*. P4 apresenta que para existir mudança nas metodologias de ensino, precisa ofertar qualificação adequada ao docente, *“(...) tem novos métodos mais modernos do que a formação tradicional, PBL, dentre outros, eu acho que deveria ter como uma qualificação continuada, que os docentes participassem de eventos sobre novas práticas de ensino e não ficasse tão engessado no que aprenderam na formação (...)”*.

No que tange à implementação do PBL, os nossos entrevistados admitem que precisam de qualificação para conseguir inserir esse método de ensino e aprendizagem. Referem, igualmente, que para esse método ser aplicado, o professor precisa disponibilizar um tempo para preparar as aulas, uma vez que o PBL proporciona ao aluno vivenciar uma realidade profissional. Esta nova metodologia de ensino e aprendizagem obriga o docente a ser criativo para trabalhar com os conceitos e relacionar situações-problema.

Para a subcategoria **Desajustamento da grade curricular importada de outra IES**, é P5 quem mais foca este assunto, *“(...) é a mesma universidade, mas a gente tem a mesma grade curricular, só que o nosso contexto é diferente, as nossas demandas, inclusive o mercado de trabalho são diferentes e o corpo docente é infinitamente mais resumido (...)”*. Podemos assim constatar ser *um desafio atuar em contexto educacional diferente e ter como proposta uma grade que não está adaptada para essa realidade. “Essa questão da grade curricular é sempre um desafio (...)”* (P5). Na verdade, e como refere Zabalza (2004, p. 97) “a aprendizagem institucional ocorre quando as mudanças atingem os objetivos de um processo

de qualificação bem planejado”. Considerando que a grade curricular é fundamental para o professor poder planejar as suas aulas, suas metodologias e suas avaliações, quando esta não existe, acaba por gerar uma grande entropia no processo de ensino e aprendizagem.

Finalmente, a subcategoria **Dificuldades na prática do PIT**, apresenta os problemas relatados pela professora que trabalha com a disciplina, Projeto Integrado de Trabalho. No que se refere aos desafios, **P5** menciona que “(...) é o chamado PIT (Projeto Integrado de Trabalho), que todo mundo coloca como uma dificuldade, pois tem uma carga horária alta de prática, todo semestre tem, é por eixo de disciplina, e a gente tem dificuldade de fazer a prática, aqui em Vitória da Conquista (...)”. **P5** continuam esclarecendo “a gente fica se virando para tentar pensar em outras ações para poder promover prática para os alunos. Agora mesmo eu estou com projeto de pesquisa, mas eu não consigo me dedicar como eu gostaria, porque eu tenho as disciplinas que estão em construção e a gente sempre vai mudando e atualizando.

Tabela 7 - Responsabilidades do MEC na oferta de formação no campo do ensino para docentes do IES

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	TOTAL OC
Responsabilidades do MEC na oferta de formação no campo do ensino para docentes do IES	Deveria ser uma prioridade para o MEC	20
	Disparidades entre a regulação externa do IES público e privado	6
	Falta de diálogo entre o MEC e o professor	5
	IES novas mais receptivas à formação	4

Tendo em atenção a tabela e no que diz respeito à categoria **Responsabilidades do MEC na oferta de formação no campo do ensino para docentes do IES**, na concepção dos nossos entrevistados, destaca-se a subcategoria **Deveria ser uma prioridade para o MEC** (20 Oc), posteriormente, temos, com uma grande diferença a **Disparidades entre a regulação externa do IES público e privado** (6 Oc). Segue-se a **Falta de diálogo entre o MEC e o professor** (5 Oc) e, finalmente, a subcategoria **IES novas mais receptivas à formação** (4 Oc).

A propósito da subcategoria **Deveria ser uma prioridade para o MEC**, sem dúvida a mais referida, os sujeitos entrevistados referem que:

P1 *“Eu acho que o MEC ainda tem outras prioridades, que é o ensino básico. Por exemplo, quando instituiu a obrigatoriedade de ter Ensino Superior para dar aula na educação infantil e na educação básica, eu acho que o MEC não chegou ainda nesse patamar de pensar na formação, até porque para o MEC começar a pensar nisso tem que ter partir uma demanda dentro do Ensino Superior, e eu não vejo a possibilidade de professores do Ensino Superior com essa visão tradicional apontar essa demanda (...)”.*

P3 *“Estou chegando agora nesse mundo acadêmico, mas eu não vejo muito esse retorno do MEC proporcionar essa formação continuada, de que as coisas são cobradas por meio de um currículo, normas e regras, engessada, o MEC cobra muito, mas esse retorno não existe (...)”.*

P4 *“Deveria ser uma obrigação do MEC, e acho que dessa maneira se fosse uma normativa do MEC, se ela garantisse essa formação, assegurasse essa possibilidade de que de fato os docentes tivesse contato com novas tecnologias, a gente teria com certeza mais adesão”.*

P5 *“Então, é a responsabilidade do MEC oferecer essa formação, pois a gente sabe que a universidade às vezes tem dificuldade com os recursos (...)”.*

Pela análise do discurso destes nossos entrevistados, é notória a sua postura contra a atitude do MEC em não lhes proporcionar formação continuada. O problema poderá estar no fato do MEC priorizar a formação para os professores do Ensino Básico. Porém, esta realidade também poderá estar no fato de, como referem Souza–Silva e Davel (2005), o MEC continua a assumir que a grande função do docente do Ensino Superior é ser pesquisador.

Para a subcategoria **Disparidades entre a regulação externa do IES público e privado**, os nossos sujeitos entrevistados assumem que:

P2 *“(...)Eu acho que especialmente quando você fala no Ensino Superior em universidades públicas o MEC é super responsável. Aliás, é algo complicado isso, pois toda vez que a gente fala de avaliação, um exemplo, você vai fazer o ENADE com os alunos da faculdade particular, a lógica da particular é assim, os alunos devem tirar uma pontuação boa, pois isso reflete na imagem do ensino daqui, e às vezes eles falam com os alunos, se vocês não forem bem, o curso será fechado e a gente vai ser prejudicado e etc. Que moral o MEC tem para cobrar isso das públicas se quem tem que oferecer isso é o próprio MEC (...)”.*

Podemos constatar, então, a existência de uma discrepância entre a regulação externa do IES público e privado, já que o processo de acompanhamento do MEC em relação às instituições particulares, ao contrário das IES públicas, acontece com frequência. Percebe-se,

ainda que o MEC não acompanha de forma igual as IES público e privado, uma vez que no ensino público o MEC não pode cobrar um resultado sem ofertar os recursos.

Relativamente à subcategoria **Falta de diálogo entre o MEC e o professor**, os nossos entrevistados referem:

P2 *“Existe um papel anterior do MEC, antes da contratação dos professores, mas na formação, pois o MEC teria também essa responsabilidade de garantir que as pós-graduações, especialmente as acadêmicas, tivesse uma preocupação muito maior que os alunos saíssem prontos para dar aula”.*

P3 *“(...) tem que haver esse debate, esse diálogo, mas eu não vejo isso acontecer de uma forma muito intensa, acho que isso deveria de fato acontecer com um diálogo maior (...)”.*

P4 *“(...) de tornar esse debate algo que fizesse parte de todo docente por exemplo no Ensino Superior, como uma proposta do próprio MEC, talvez uma obrigação de expor a esse novo mercado, a essas novas demandas, o MEC seria o único que eu vejo que teria como mudar a qualidade desse debate”.*

Através da análise dos seus discursos, podemos ter a noção de quanto o MEC não coloca como prioridade a solução dessa problemática tão atual que é a formação continuada dos professores do Ensino Superior.

Na subcategoria **IES novas mais receptivas à formação**, **P5** diz-nos que em IES mais recentes os professores estão mais receptivos a receberem formação. Ressaltando que onde trabalhou lhe foi dada formação *“foi uma experiência rápida, mas foi muito bom (...)”*. Refere ainda que para ele o MEC tem a obrigação *“da ampliação dessa oferta, eu acho que, principalmente para as IES novas, porque assim no governo Lula tem essa maravilha de expansão e ampliação das IES, inclusive no interior e no nordeste”*. **P4** diz-nos que *“na universidade nós temos sete cursos no interior da Bahia, e a gente tem cursos que adotam metodologias participativas”*. Isto é, sendo este polo mais recente, os docentes também são mais jovens e mais abertos a fazerem formação e a aplicarem novas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, é cada vez mais evidente que as metodologias de ensino aplicadas nas IES brasileiras estão paulatinamente a ser alteradas, havendo a preocupação, por parte do docente, em aplicar metodologias ativas de ensino que otimizem o processo de aprendizagem dos seus estudantes, sem nunca esquecer a qualidade. Para isso, o docente precisa de estar atento às inovações que estão surgindo nas metodologias de ensino, investindo cada vez mais na sua formação (BASTOS et al., 2011).

4.2 Caracterização dos alunos entrevistados

Tabela 8 - Síntese do perfil dos alunos entrevistados

Sujeitos participantes	Faixa etária	Sexo	Qual é o semestre que cursa
A1	20	M	6º semestre
A2	21	F	6º semestre
A3	22	F	6º semestre
A4	28	M	7º semestre
A5	18	F	2º semestre
A6	20	M	8º semestre

Fonte: Dados da pesquisa

No que diz respeito aos seis sujeitos que aceitaram fazer parte desta pesquisa, são todos graduados em Psicologia, na faixa etária dos vinte anos, com exceção de **A5** que tem 18 anos de idade. Três são do sexo feminino e três do masculino. Dos seis, dois já ficaram retidos: **A1** na disciplina de psicanálise e **A6** em Bioestatística e Psicologia Social. A respeito do semestre que estão cursando, três são do 6º semestre, um aluno do 7º semestre, uma aluna do 2º semestre e um aluno do 8º semestre.

4.3 Análise Categorical das Entrevistas

4.3.1 Aos Alunos

Apresentamos a análise das categorias constatadas na entrevista realizada os seis alunos.

Tabela 9 - Metodologia de mediação pedagógica, aplicadas pelos seus professores no curso de Psicologia.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	TOTAL OC
Metodologia de mediação pedagógica, aplicadas pelos seus professores no curso de Psicologia	Correlacionar a teoria com a prática e a vivência do aluno	17
	Professor mediador	14
	Pensamento reflexivo	8
	Trabalhos em equipe	7
	Interdisciplinaridade	3
	Metodologias ativas	2

Considerando a tabela, podemos verificar que, relativamente à categoria **Metodologia de mediação pedagógica, aplicadas pelos seus professores no curso de Psicologia**, destaca-se a subcategoria **Correlacionar a teoria com a prática e a vivência do aluno** (17 Oc), depois **Professor mediador** (14 Oc), posteriormente **Pensamento reflexivo** (8 Oc), logo seguido da **Trabalhos em equipe** (7 Oc), seguidamente **Interdisciplinaridade** (3 Oc), finalizando com **Metodologias ativas** (2 Oc).

Na subcategoria **Correlacionar a teoria com a prática e a vivência do aluno**, na opinião dos nossos entrevistados:

A3 *“Tem uma aula de uma disciplina que é o desenvolvimento da infância, vida adulta e velhice que a professora pediu, na verdade, ela nem precisou pedir, mas todo mundo falou e compartilhou suas experiências (...)”.*

A4 *“(...) porque a gente acaba correlacionando teoria e prática, nós alunos vamos até a prática e faz funcionar de fato, então a gente vê uma aplicabilidade maior da teoria”.*

A6 *“(...) ele dava muitos exemplos, (...) conversava com os alunos sempre”.*

Pela análise do excerto dos entrevistados, podemos verificar que, para eles, alguns professores conseguem relacionar a teoria com a prática e a vivência do aluno. Nesse tocante, fica evidente a motivação dos alunos quando conseguem relacionar o conteúdo com sua vivência.

No que diz respeito à subcategoria **Professor mediador** os nossos estudantes entrevistados referiram que:

A1 *“Existem muitas disciplinas que a gente montou junto com o professor o plano de como ia ser, como ia acontecer essa mediação, bem diferente no caso de quando o professor chega e manda o slide lá”.*

A5 *“(...) e aí a gente lia junto e discutia junto, não ficava só o professor discutindo o texto. E aí a gente tinha bastante perguntas, curiosidade e isso ajudava no andar da aula”.*

Analisando os relatos dos alunos, podemos perceber que para eles, a postura do docente de mediador do conhecimento, promove motivação no ato de aprender e, como diz **A5**, o aluno consegue participar das aulas. Fica evidente que utilizar novas metodologias é

uma estratégia que promove uma postura ativa dos alunos na sala de aula. Almeida, Arnoni e Oliveira (2006) relatam que o educador não pode assumir uma postura de sujeição, antes uma postura marcada pelo estímulo da mediação, tendo em atenção o cotidiano dos alunos.

Na subcategoria **Pensamento reflexivo** vemos o pensamento de alguns dos nossos entrevistados

A1 “(...) a gente acabou passando muito do propósito da disciplina, além de aprender o assunto da disciplina, nós elaboramos uma metodologia de aula para envolver os alunos (...)”.

A4 “(...) duas professoras que entraram agora, parecem que tem mais tato pedagógico do que professores que já estão aqui, a gente fica até questionando, será que é porque elas são novas e ficam se esforçando para trazer essa interlocução entre ensino-aprendizagem ou porque elas realmente tem esse perfil pedagógico de ensinar e fazer com que os alunos se dediquem a aprender”.

Diante das falas dos entrevistados podemos entender que o pensamento reflexivo ultrapassa a transmissão do conteúdo, promovendo outros conhecimentos, uma vez que cada pessoa apresenta uma forma de internalizar os assuntos.

Considerando a subcategoria **Trabalhos em equipe**, para os nossos entrevistados:

A1 “(...) formou as duplas e cada aula foi dado por um dos alunos”.

A2 “(...)no grupo pequeno eu consigo falar e entender o que meus colegas falam (...)”.

A4 “(...) minha equipe trabalhou com direitos humanos, dentro de direitos humanos, estudamos os sujeitos que não são assistidos em relação aos direitos humanos, a gente fez um recorte dessas pessoas e a gente foi trabalhar com as pessoas que catam material reciclável aqui em Vitória da Conquista (...)”.

A partir do discurso apresentado pelos alunos entrevistados, podemos afirmar que a estratégia de trabalho em equipe gera a construção do conhecimento por meio da troca de saber entre os educandos, que acontece mediante ao diálogo, a cooperação, a divisão de tarefas, e, a partir dessa interação, os alunos assumem uma postura de sujeitos ativos que edificam o saber em grupo.

Para a subcategoria **Interdisciplinaridade**, **A4** diz-nos que “tem os exemplos dos trabalhos da disciplina de Projeto Integrado de Trabalho (PIT) que eles tentam reunir dentro

de uma disciplina todos os conteúdos que estão sendo aplicados nas outras disciplinas durante o semestre e faz um trabalho prático em uma comunidade ou instituição (...)”.

Se triangularmos as opiniões dos alunos com a dos professores, relembramos que **P5** pontuou sobre os desafios encontrados para executar atividades interdisciplinares na disciplina de *Projeto Integrado de Trabalho (PIT)*, destacando que a alta carga horária e o corpo docente reduzido, são desafios encontrados pelos docentes para conseguirem realizar um trabalho interdisciplinar. Porém, **A4** não tendo essa percepção refere que os docentes tentam unificar os conteúdos de várias disciplinas e aplicar na prática esses conceitos.

Na subcategoria **Metodologias ativas**, os nossos entrevistados são da opinião que:

A2 “A que eu mais gostei foi a que a gente teve no semestre passado que foi as metodologias ativas (...)”.

A4 “(...) depois tinha orientação pra gente ir para prática, então ia a campo observar o objeto de estudo que a gente queria (...) no final a gente fazia um relatório, o relatório apresentava tanto a prática, quanto os debates da sala de aula e a própria questão teórica que a gente tinha que embasar teoricamente o relatório que a gente fazia (...) então é uma forma metodológica que tem resultado, né. A gente acha muito interessante”.

Conforme os relatos de **A2** e **A4**, em aulas que o professor apresenta novas metodologias, estas se tornam muito mais atraentes e dinâmicas. Se triangularmos com as falas dos professores entrevistados nas categorias **Princípios de mediação Pedagógica de Vygotsky e Princípios de mediação pedagógica de Paulo Freire**, enfatizando o **Uso de metodologias ativas**, **P1**, **P3** e **P4** relatam que usam as metodologias ativas e apresentam os pontos positivos dessa prática.

Mitre et al (2008) acreditam ser essencial refletir sobre metodologias que contemplem uma formação que seja pautada na prática, no pensamento reflexivo; que seja construída com práticas interdisciplinares, na troca que é proporcionada no trabalho em equipe, promovendo uma educação libertadora, que contribuirá para a formação de profissionais autônomos.

Tabela 10 - Métodos de ensino e aprendizagem

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	TOTAL OC
Métodos de ensino e aprendizagem	Aula expositiva com slides	48
	Aula Prática	14
	Debate na sala de aula	5
	Vídeo	5
	Portfólio	2
	Compartilhar experiências	2
	Simulação da atuação profissional	2
	Técnicas de dinâmica de grupo	2
	Música	2
	Rodas de conversa	1

Tendo em atenção a tabela, podemos verificar que, quanto aos **Métodos de ensino e aprendizagem**, na percepção dos nossos entrevistados, destaca-se de forma muito acentuada a subcategoria **Aula expositiva com slides** (48 Oc). Segue-se **Aula prática** (14 Oc) e, mais abaixo, vem **Debate na sala de aula** e **Vídeo** (cada uma com 5 Oc), seguido de **Portfólio**, **Compartilhar experiências**, **Simulação da atuação profissional**, **Técnicas de dinâmica de grupo** e **Música** (cada uma com 2 Oc), finalizando com **Rodas de conversa** (1 Oc).

Quanto à subcategoria **Aula expositiva com slides**, os nossos alunos entrevistados referem que:

A1 refere que no curso “*tem alguns professores que tem metodologias com aqueles modelos clássicos de aula expositivas (...) quando o professor chega e manda o slide lá*”. Por sua vez, **A3** diz-nos que, “*Tem professor que trabalha com aula expositiva e a gente consegue aprender (...) Mas tem professor que coloca slides e fica lá, fica horas falando e não pergunta nada para os alunos, não faz perguntas na sala de aula. É difícil pra gente aprender quando tem aula com slides. (...) não gosto não, eu não consigo me concentrar*”.

A4 refere que “*Geralmente a metodologia é expositiva, eles utilizam muito slides*” e **A5** pontua que “*tem alguns professores, por exemplo, que passam só slides, bastante slides e fica cansativo, e dá muito sono, a sala fica escura e fica aquela voz no fundo falando, é quase uma hipnose para você dormir*”. Assim como **A3**, o entrevistado **A5** apresenta dificuldade de concentração com o uso de *slides*, pontuando sono e cansaço. Finalmente, para **A6**, “*(...) no geral é apresentação do conteúdo por meio dos slides, prepara a aula, coloca os tópicos no quadro e vão explicando cada tópico (...)*” ele ressalta que “*(...) no geral é isso, se surgir alguma dúvida eles respondem também*”.

Pela análise dos extratos dos discursos destes alunos, podemos constatar que todos assumem que, no curso de Psicologia em análise, ainda há demasiadas aulas que são expositivas com recurso a slides, sem que o aluno tenha qualquer hipótese de poder intervir, tornando-se aulas monótonas, sendo como refere **A5** “*quase uma hipnose para você dormir*”. A contrariar esta posição está **A2** que, assume que para ele as melhores aulas são as expositivas, pois são as que ele consegue aprender mais e melhor.

Triangulando esta informação com a dos professores entrevistados, na subcategoria **Continuação de aulas expositivas com abuso de dispositivos**, também estes docentes fazem duras críticas a esta metodologia de ensino utilizada por alguns docentes do curso. E é neste contexto que Almeida e Pimenta (2014) reforçam que, para o docente assumir o papel de educador no Ensino Superior, tem de se capacitar, portanto necessita aplicar metodologias de ensino diferentes do ensino tradicional. É isto que os nossos estudantes entrevistados estão a solicitar.

Quanto à subcategoria, Aula **prática**, de todas a mais referida, os nossos alunos relatam que:

A1 “*Eu acho que funciona bem as aulas práticas aqui. Pois nós temos muitas coisas práticas desde o início do curso, com Projeto Integrado de Trabalho (PIT), que às vezes não funciona como deveria ser, mas com alguns professores funcionam (...) essa disciplina prática PIT, que a gente passou três meses, toda semana a gente ia para a creche, ficávamos duas horas lá, aplicando inventários nas crianças e agora que a gente já aplicou e pegou os dados, analisamos tudo e fizemos o relatório, a gente vai montar um minicurso para os professores da creche, para ajudá-los a usar esses dados para elaborar um plano pedagógico para as crianças*”.

A3 afirma que:

“*Teve uma disciplina que foi Clínica Ampliada de Saúde Mental, que teve aula prática no CAPS ia (...) a gente tinha prática lá e levava várias atividades para a equipe que trabalha lá, era cuidado com o cuidador*”.

A4 “*Na disciplina PIT faz-se um trabalho prático em uma comunidade ou instituição, e isso às vezes dá muito certo, porque a gente acaba correlacionando teoria e prática, nós alunos vamos até a prática e faz funcionar de fato, então a gente vê uma aplicabilidade maior da teoria. Tem também psicologia social II, por exemplo, a disciplina foi dividida em dois momentos (...) depois tinha*

orientação pra gente ir para prática, então ia a campo observar o objeto de estudo que a gente queria”.

A6 *“As aulas práticas não são tão presentes, as aulas que são ditas práticas geralmente são trabalhos, mas, uma aula que eu acho que gostei mais do curso que foi prática foi tipo um “role play”, simulando atendimentos, foi no início do curso”.*

Pelo relato dos nossos entrevistados podemos perceber exemplos de aulas práticas, como visitas institucionais, aplicação de inventários, elaboração de plano pedagógico, aula prática no serviço de saúde mental e simulação de atendimentos. Porém, **A6** que está cursando o oitavo semestre, relata que, na maioria das vezes, as aulas práticas são existentes, ressaltando que normalmente são realizados trabalhos nesses espaços destinados para aula prática.

No que se refere à subcategoria **Debate na sala de aula**, **A1** expõe sobre o processo de discussão e construção do conhecimento entre os alunos no momento da aula *“(...) a gente conversava com a gente mesmo (...) para explicar o assunto”*. Já **A4** explana sobre sua perspectiva no que seria uma aula teórica, eficaz e motivadora, *“Quando a aula permite um debate na sala de aula, mas um debate de verdade, quando o professor suscita um debate”*.

Pelos discursos, podemos perceber que existem momentos de debates na sala de aula e os alunos identificam esse momento como uma estratégia de ensino que promove o desejo de aprender.

Na subcategoria **Vídeo**, **A1** expõe uma metodologia utilizada pelos alunos para explicar um conteúdo, destacando que eles esclareceram o assunto, criando o planejamento do vídeo e afirma que os colegas ficaram concentrados na explicação, por ser um recurso pouco utilizado na sala de aula com estratégia de ensino, segundo **A1**, *“(...) nós fizemos uma aula interativa com vídeo, a gente fez um roteiro de vídeo, cronometrou falas, de maneira que no dia da aula nós passamos o vídeo (...) para explicar o assunto, assim chamando bastante atenção dos alunos, por ser algo bem incomum”*. **A4** relata que um professor específico trabalha com vídeos como estratégia de ensino *“(...)expõe a teoria e junto (...) interpreta algum vídeo (...)”*. Nesse tocante, fica exposto que a utilização de vídeos como recurso de ensino e aprendizagem é considerado satisfatório para os nossos alunos que assumem que este é um método de aprendizagem eficaz.

Tendo em consideração a subcategoria **Portfólio**, **A2** comenta sobre a experiência positiva que teve ao construir um portfólio. Refere que, quando pesquisava os textos

sugeridos pela docente para a construção de um portfólio, ao realizar essa tarefa, acabou por fazer outras leituras que a entusiasmaram “(...) a professora passou pra gente fazer um portfólio, (...) a gente pesquisava também não era só os textos que ela passava, apesar dela indicar alguns, eu gostei muito (...)”. **A3** retrata uma aula teórica, eficaz e motivadora, manifestando entusiasmo ao elaborar o portfólio “(...) a gente construiu portfólio na disciplina e foi bem interessante, foi a que eu mais gostei”. Nesse aspecto, podemos dizer que a aprendizagem pode acontecer com criatividade, dependendo do recurso que é utilizado para transmissão do conhecimento. Segundo Alves (2000, p. 81) “Só vai para a memória aquilo que é objeto do desejo. A tarefa primordial do professor: seduzir o aluno para que ele deseje e, desejando, aprenda”.

Em referência à subcategoria **Compartilhar experiências**, **A4** apresenta seu ânimo no processo de aprendizagem quando, após vivenciar uma experiência prática, existia um momento de compartilhar essa experiência com os docentes, “depois de ir para prática a gente voltava para sala de aula debatia isso com os professores”. Quanto **A6** explana sobre sua alegria de ter um docente que compartilhava durante as aulas suas experiências profissionais “(...) conversava com os alunos sempre e isso ajudava a gente tinha um interesse pelo assunto”.

Quanto à subcategoria **Simulação da atuação profissional**, **A5** diz-nos que, com a estratégia de simulação da prática profissional, o aluno aprende o conteúdo e consegue ter um pensamento reflexivo sobre a sua atuação profissional.

“Foi uma aula que a gente fez uma espécie de simulação de como seria a prática de um psicólogo, como se a gente tivesse no consultório, então foi bem interessante, porque a gente conseguiu meio que treinar e vivenciar como seria na prática”.

A6 também relata que a simulação de atendimentos foi um momento muito significativo para sua formação “(...) gostei mais (...) simulando atendimentos”.

No que diz respeito à subcategoria **Técnicas de dinâmica de grupo**, **A2** menciona que o professor aplicava técnicas de dinâmica de grupo nas aulas e expressa seu contentamento em participar “As aulas do segundo semestre que tinham umas dinâmicas que eu gostava muito”. Já **A4**, cita o docente que aplica técnicas de dinâmica de grupo para relacionar com os conteúdos da disciplina “Um exemplo o professor que apresenta a teoria da psicanálise, expõe a teoria e junto a isso aplica uma dinâmica (...)”.

Com relação à subcategoria **Música, A1** diz que tem algumas docentes que estabelecem um vínculo, mesmo fora da sala de aula, conversam com os alunos sobre os conteúdos trabalhos em sala e interagem conversando e ouvindo música “(...) *tem outras que sentam no corredor e conversa com a gente, ouve música, fala dos assuntos das aulas (...)*”. Entretanto, **A4** apresenta a música como estratégia de ensino, pontuando que um determinado docente utiliza música para relacionar com o conteúdo trabalhado na sala de aula “(...) *expõe a teoria e junto a isso (...) trabalha uma música (...)*”.

Em relação **Rodas de conversa, A3** quanto é questionada para descrever a metodologia de mediação pedagógica, durante as aulas teóricas e práticas, aplicadas pelos seus professores no curso de psicologia, ela refere que:

“São várias, mas eu gosto de rodas de conversa, quando tem aula expositiva que o professor coloca slides e fica horas falando eu não gosto não, eu não consigo me concentrar, gosto de roda de conversa, pois todo mundo participa da aula e discute”.

Para este aluno, as rodas de conversa despertam um interesse redobrado na aula, promovendo uma reflexão aprofundada sobre o tema que estão a trabalhar. Conforme Basílio (2010) é importante para o docente conhecer as novas metodologias de ensino e aprendizagem de forma a que o faça utilizar novas estratégias que promovem a articulação dos conteúdos com a realidade profissional, dentro e fora da sala de aula. Este método suscita no aluno maior concentração na sala de aula e promove uma melhor aprendizagem.

Tabela 11 - Perfil do professor que motiva mais os alunos para uma aprendizagem significativa

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	TOTAL OC
Perfil do professor que motiva mais os alunos para uma aprendizagem significativa	Professor empático	11
	A afetividade da relação professor – aluno	4
	Professor dinâmico e criativo	3
	Professor que usa tecnologia	1

Ao analisarmos a tabela, identificamos que, quanto ao **Perfil do professor que motiva mais os alunos para uma aprendizagem significativa**, na percepção dos nossos entrevistados, sobressai a subcategoria **Professor empático** (11 Oc). Com uma disparidade

evidente temos **A afetividade da relação professor – aluno** (4 Oc), logo depois, **Professor dinâmico e criativo** (3 Oc) e finaliza com **Professor que usa tecnologia** (1 Oc).

Relativamente à subcategoria **Professor empático** a quem os nossos entrevistados deram maior importância, verificamos que:

A1 “Principalmente esses professores que conseguem estabelecer uma relação empática com a gente, a gente acaba se engajando mais nas propostas. Esses professores são justamente aqueles que constroem as propostas mais perto da gente, são aqueles que deixam a gente opinar, a gente falar, conseguem estabelecer um diálogo melhor, são mais flexíveis de acordo as necessidades dos alunos, eles conseguem ensinar mais os alunos ou a gente consegue aprender mais”.

A5 “O professor que se mostra preocupado com a aprendizagem dos alunos, não só aquele professor que passa o assunto e deixa o aluno se virar para aprender (...)”.

A6 “No curso de psicologia eu acho que isso é mais presente, porque está na profissão do psicólogo, muitas vezes eles até ensinam isso na sala de aula a respeito da compreensão empática”.

Na fala dos nossos alunos entrevistados podemos perceber a necessidade que estes sentem da empatia com o docente, sendo motivadora para uma aprendizagem significativa.

No que tange a subcategoria **A afetividade da relação professor – aluno**:

A1 “Só tem uma professora aqui que fala que ela é nossa professora, não nossa amiga, mas tem outras que sentam no corredor e conversa com a gente (...)”.

A3 “Eu comparo muito psicologia com outros cursos, pois tem algumas pessoas que fazem o curso de Farmácia, Biotecnologia, e outros, eles falam que os professores não tem o cuidado com o aluno, e humilham mesmo o aluno, e em psicologia eu não vejo isso, a gente tem muita facilidade de falar com nossos professores, se alguém está passando por alguma coisa...conversa”.

A4 “as relações afetivas estão muito ligadas à relação do aprendizado, se você não tem uma afetividade ou proximidade daquilo que está sendo ofertado, você termina tendo uma aprendizagem diferenciada ou simplesmente o decoreba como acontece muito, como acontece nas ciências exatas, você decora o conteúdo para passar na disciplina, depois automaticamente o conteúdo se vai”.

A partir dos discursos dos alunos entrevistados podemos inferir que a afetividade da relação professor-aluno também interfere de forma significativa na aprendizagem. Os alunos

afirmam que geralmente os seus professores são afetivos e conseguem comparar com outras realidades distintas de outros cursos, relatando que alguns professores assumem uma postura de violência verbal com os educandos. Perrenoud (2000) afirma que as ferramentas didáticas planejadas não terão efetividade, se o aluno não sentir afeto nessa relação, uma vez que, se a relação com o docente afastar o aluno, ele poderá experimentar emoções desagradáveis, consequentemente não encontrará prazer no ato de aprender.

Acerca da subcategoria **Professor dinâmico e criativo, A5** apresenta que o docente precisa ser criativo, ou seja, ter outras estratégias de métodos de ensino para conseguir construir o conhecimento “(...) *ter experiências de métodos de ensino também para saber como passar as informações para o aluno*. Para **A6** um exemplo de uma aula teórica, eficaz e motivadora é uma aula que tem um docente dinâmico e criativo “*No início dos semestres, por exemplo, as aulas de PCP, a gente estudava e o professor tinha uma metodologia, não sei se isso é nem uma metodologia, mas o jeito dele explicar, ele (...) era dinâmico*”.

Em relação à subcategoria **Professor que usa tecnologia, A4** refere a importância do professor que utiliza os recursos tecnológicos como dispositivo de mediação para facilitar a consolidação do saber e gerar uma aprendizagem sólida.

“Acho que é o professor que consegue lidar com outras temáticas, que sabe aliar as novas ferramentas tecnológicas, que sabe trabalhar com áudio visual, acho que esses conseguem atrair mais a atenção dos alunos e fazem com que os alunos se debrucem de fato sobre o que está sendo ensinado”.

Barros (2008) é da opinião que, cada vez mais, há a necessidade do uso da tecnologia no ambiente educativo, como uma estratégia de aprendizagem.

Tabela 12 - Necessidades dos docentes de uma IES

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	TOTAL OC
Necessidades dos docentes de uma IES	Formação em relações interpessoais	7
	Necessidades de formação pedagógica	5
	Aumento da equipe de docentes	1

Ponderando a tabela, podemos verificar que, relativamente à categoria **Necessidades dos docentes de uma IES**, ressalta a subcategoria **Formação em relações interpessoais** (7

Oc), depois **Necessidades de formação pedagógica** (5 Oc), finalizando com o **Aumento da equipe de docentes** (1 Oc).

A propósito da subcategoria **Formação em relações interpessoais**:

A4. *“É muito importante essa formação, sempre tem aqueles que não tem, a ponto da gente vê em sala de aula o professor gritar que ele tem doutorado e só isso é suficiente para ele continuar dando aula, e isso não é um caso isolado, aqui já aconteceu algumas vezes e a gente percebe que o título por si só não diz muito do professor pedagogicamente”.*

A5 *“(...) eu tive uma professora que no primeiro dia de aula foi bastante agressiva, falando que tem pergunta idiota que eu nem respondo e depender da pergunta eu ainda desconto nota, então assim, então a gente ficava bastante ansiosa em tirar dúvida e isso acabou prejudicando muito na matéria (...)”.*

A1 é de opinião que é de suma importância essa formação. **A2** concorda e refere que no curso *“os professores apresentam essa relação. Eu tive muita dificuldade na matéria de um professor que não tinha essa formação”*. **A3** declara que os professores de psicologia apresentam boas relações *“(...) em psicologia a gente tem muita facilidade de falar com nossos professores(...)”*. No entanto, no decorrer da entrevista **A3** discorre *“Teve uma professora que se afastava, ela permitia perguntas, mas às vezes eu ficava com receio dela falar e ela dizer que minha pergunta estava errada e humilhar, ah não é bem humilhar... mas eu preferir ficar quietinha”*. Neste caso concreto, podemos dizer que **A3** tem medo de fazer perguntas na sala de aula, com uma professora específica, que lhe provoca algum receio de intervir na aula.

Neste sentido, podemos dizer que todos os entrevistados acreditam ser fundamental os professores fazerem **Formação em relações interpessoais**. No caso específico do curso, se uns referem que, por norma, os docentes apresentam relações interpessoais eficazes, outros dizem-nos que alguns docentes só conseguem dar a aula utilizando uma postura agressiva e distante. **A4** vai mais longe e refere que, alguns docentes, pelo fato de serem doutorados acreditam que reunir todas as condições para dar aulas no curso, mas na verdade, o grau académico não é sinónimo de qualidade pedagógica. Triangulando essas informações com as falas dos professores, relembramos que **P1** menciona que *“a nossa categoria de professor acham que são deuses”*. Diante disso, concordamos com Soares et.al., (2016) quando descrevem que os professores universitários precisam estabelecer relações interpessoais saudáveis, em virtude de compreender que a sua relação com o aluno é baseada na confiança.

No que concerne à subcategoria **Necessidade de formação pedagógica**, para **A1**

“Existe uma necessidade de formação pedagógica, pois eu peguei um caso bem complicado aqui. Pois o professor sabia muito do assunto, mas não sabia como passar o assunto, esse professor fez até pós-doutorado, ele sabe muito dos assuntos, mas ele talvez não tenha estudado metodologias pedagógicas, por isso é muito complicado para aprender o que ele está tentando ensinar, mas a maioria dos professores aqui são capacitados”.

A2 *“Eu acho muito importante a formação pedagógica para um professor, principalmente aquele que gosta de aula expositiva, eu só tive um professor que dava aula expositiva e que eu aprendi realmente, sabe. Mas, os outros professores que só trabalhava com aula expositiva, eu não aprendi nada, os outros ficavam falando, falando, eu vejo que eles sabem, mas eu não consigo aprender, eu pego depois o conteúdo lendo os textos”.*

A3 *“Acho muito importante essa formação, pois eu tenho uma professora que tem pós- doutorado e ela trabalha com aulas expositivas, e eu não gosto, não consigo aprender, não consigo me concentrar, eu só aprendo lendo os textos que ela passa, eu tive professoras que tinha só o mestrado e dava aulas maravilhosas que eu conseguia aprender, eu conseguia me concentrar muito mais e participar do que com a outra que tinha pós-doutorado”.*

A4 *“Mas só o título de mestrado e doutorado não dá essa habilidade para ser professor, pode ter uma habilidade teórica, dele conhecer teoricamente determinados assuntos ou conteúdos, mas habilidade para eles serem professores, ministrarem aula, esses cursos não dá não”.*

A6 *“Eu acho importante saber transmitir o conhecimento, de nada adianta ter tanto conhecimento se não vai saber transmitir aquilo para o aluno, tem exemplo de professores doutores que não são efetivas as aulas”.*

Diante das falas dos alunos entrevistados, fica evidenciado que estes têm a noção da necessidade de os seus professores precisarem de, recorrentemente, fazerem formação pedagógica. Acreditam que os cursos de mestrado e doutorado nem sempre permitem ao docente aprender habilidades para transmitir o conhecimento. Triangulando estas declarações com as dos professores, rememoramos que **P4** relata sobre a importância da formação pedagógica para proporcionar aos docentes novas informações, e ressalta que essa formação não é aprendida na graduação, no mestrado e doutorado. Destaca que a formação oferece novas habilidades para o docente conseguir assumir o papel de mediador na edificação do saber. É importante reconhecer que alguns docentes procuram estratégias para aperfeiçoar suas metodologias de ensino, sendo necessário também ao docente ter experiência profissional ou ter o conhecimento de como se aplica a teoria na prática (OLIVEIRA, 2008).

Passemos, assim, à subcategoria **Aumento da equipe de docentes**

A3 “(...) porque tem professor que chega e fala assim: ah, eu não gosto dessa matéria, mas eu estou dando porque me colocaram, a gente já fica assim... então ele não sabe o que está falando”.

Triangulando essa fala com a opinião do docente **P5**, “(...) o corpo docente é infinitamente mais resumido” é possível observar que existe uma necessidade de aumentar o corpo docente do IES, uma vez que, como discorre **A3 e P5**, os docentes podem lecionar disciplinas que não apresentam afinidade e isso pode interferir diretamente na qualidade do ensino.

Tabela 13 - Prática docente em sala de aula

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	TOTAL OC
Prática docente em sala de aula	Estratégias para a resolução dos problemas	24
	Aumento da autonomia	9
	Participação social	3

Tendo em atenção a tabela e no que diz respeito à categoria **Prática docente em sala de aula**, na compreensão dos nossos entrevistados, destaca-se a subcategoria **Estratégias para a resolução dos problemas** (24 Oc), depois temos, **Aumento da autonomia** (9 Oc). Por fim, a **Participação social** (3 Oc).

A respeito da subcategoria **Estratégias para a resolução dos problemas**, **A1** diz “a gente já aplicou e pegou os dados, analisamos tudo e fizemos no relatório”. **A3** relata “Era no dia que a equipe tinha reunião e o CAPS ia não funcionava para atendimento, quando acabava a reunião a gente fazia a intervenção”. Nesse sentido, identificamos que os alunos escolheram o dia da reunião da equipe do Centro de Atenção Psicossocial – CAPS ia, para realizar uma intervenção com os profissionais, com o objetivo de criar estratégias para promover saúde mental para o cuidador. Também, **A4** refere “(...) a gente percebeu que dentro dos parâmetros que são considerados direitos humanos, eles estavam totalmente por fora do que são os direitos (...)”, é possível observar na fala de **A4**, que eles constataram que as pessoas que catam material reciclável neste local específico da cidade de Vitória da Conquista, não conheciam os direitos humanos e os alunos criaram estratégias para resolver o problema, discutindo com o professor e colegas na sala de aula, e transformando essa

investigação em artigo. Almeida e Pimenta (2014) consideram que para existir uma prática docente que permita a expansão do pensamento reflexivo do aluno, o processo de ensino e aprendizagem deve ultrapassar a transferência do conhecimento e proporcionar ao aluno momentos que ele possa resolver problemas, dialogar sobre suas descobertas, pesquisar e avaliar o conhecimento de forma que possa ter novas soluções para as problemáticas apresentadas, desenvolvendo assim a criticidade e a autonomia do aluno.

Na subcategoria **Aumento da autonomia, A1** refere “*Uma das coisas que eu gosto bastante aqui é justamente quando o professor combina junto com o aluno como vai ser a avaliação, como vai ser o processo da disciplina*”. É possível perceber com esse relato que quando o aluno participa do processo de construção do planejamento da disciplina, gera no educando o aumento da autonomia e ele identifica com o processo educativo deve ser reflexivo. **A4** diz-nos que “*(...) a gente faz um trabalho desse e sempre termina publicando ou apresentando em algum lugar (...)*” nesta afirmação fica claro que após uma intervenção os educandos dessa instituição são motivados a transformar uma experiência em artigo científico e publicar, observando que a autonomia é proporcionada na aplicação das estratégias e também na construção do conhecimento. Fernandes e Frison (2015) destacam a importância de instruir os alunos a criarem estratégias para resolução de problemas, visto que essa prática proporciona o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Consequentemente, aprender a ter responsabilidade e ser uma pessoa com autonomia, implica diretamente na autoconfiança do aluno e na sua aprendizagem.

Quanto à subcategoria **Participação social, A1** pontua sobre a intervenção realizada em uma creche, “*a gente foi para creche*”. **A4** apresenta “*(...) durante o semestre e faz um trabalho prático em uma comunidade ou instituição, e isso às vezes dá muito certo, porque a gente acaba correlacionando teoria e prática*”. Em relação a essa participação social dos alunos, em que os docentes promovem dentro e fora da sala de aula, identificamos nas falas dos entrevistados que acontece em algumas disciplinas essa inserção dos alunos. **A1** cita a intervenção realizada na creche, **A3** discorre sobre a intervenção que eles fizeram no CAPS ia, “*teve aula prática no CAPS ia*”, e **A4** apresenta a intervenção promovida “*com as pessoas que catam material reciclável*”. Araújo (2015) propõe que as metodologias de ensino devem contemplar a participação social, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem precisa dialogar com a cultura, sociedade e instituição de ensino. O autor reforça que a metodologia de ensino se concretiza por meio das vivências promovidas com a prática social, sendo assim, o ensino é atravessado pela contextualização histórica, com participação social e diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tradicionalmente, o professor do Ensino Superior privilegiava a sua formação acadêmica e a investigação, em detrimento da pedagogia e da didática. Com o avançar dos tempos, o modo de ensinar e de aprender foi sendo alterado obrigando a uma renovação das práticas curriculares, adequando-as aos novos contextos sociais e econômicos. Cada vez mais, o professor assume o papel de mediador, ou seja, o de facilitador da aprendizagem, promovendo a participação ativa do aluno na sala de aula, recorrendo a metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Mesmo assim, ainda existe um número significativo de docentes das IES que resistem a estas novas metodologias de ensino e aprendizagem, continuando a ministrar as suas aulas numa perspectiva franco-napoleônica, com abordagem meramente conteudista.

É neste contexto, e de forma a nortear os rumos da nossa pesquisa, que temos como fio condutor a seguinte questão de partida: **De que forma a mediação pedagógica da aprendizagem potencia a qualidade da prática docente, na percepção de professores e alunos de um curso de Psicologia de uma IES?**

Tendo em vista a necessidade de responder a esta questão, recorreremos a uma abordagem de pesquisa qualitativa, que se concretizou mediante a realização de entrevistas a docentes e alunos do curso de Psicologia em análise.

Ao longo da pesquisa fomos percepcionados que os alunos valorizam o papel do professor mediador da aprendizagem que recorre a modelos dinâmico, colocando de lado as aulas expositivas com recursos a slides. Ambos concordam que no curso, ainda existem professores que se recusam a alterar o modelo clássico de ensino, muito por comodismo, sem qualquer preocupação com os resultados da aprendizagem.

Apoiando-nos em dados obtidos com as entrevistas, foi-nos possível identificar que para esta geração *Millennials*, que interagem com as novas tecnologias de forma natural, o recurso às novas tecnologias por parte dos professores aplicadas à sua metodologia de ensino contribui para uma aprendizagem mais significativa. Na opinião destes alunos neste enquadramento há uma melhor predisposição para a aprendizagem. Por sua vez, os professores acreditam que, tendo perante si alunos que dominam as novas tecnologias, têm que manusear estas ferramentas de forma correta, promovendo assim uma troca de conhecimento.

Constatamos ainda que, em relação aos princípios da mediação pedagógica existentes na metodologia das aulas práticas e teóricas, alguns docentes recorrem aos princípios de mediação pedagógica de *Vygotsky* e Paulo Freire. Sendo assim, eles relatam que assumido o papel de mediador do conhecimento alcançam geralmente a aprendizagem significativa dos alunos, pontuando também as estratégias pedagógicas utilizadas, que são de fato metodologias ativas. Fica evidente que esses princípios norteiam as metodologias aplicadas, uma vez que, os alunos descrevem as contribuições dos docentes que utilizam esses princípios, citando as estratégias utilizadas, como intervenções na sociedade, apresentando exemplos de aulas motivadoras, intervenções fora da universidade que ocasionaram além do conhecimento da disciplina, uma vivência prática, favorecendo-os vislumbrarem uma vida profissional. Podemos identificar que os resultados positivos aconteçam justamente na prática desses educadores que recorrem aos princípios de mediação pedagógica de *Vygotsky* e Paulo Freire, já que, como se percebe, há diferenças entre professor e educador; aluno e educando; ensinar e educar. Desse modo é importante ressaltar que esses termos são construções históricas simbólicas importantes. Como exemplo, temos a figura da “tia” como sinônimo de professora, criada no início do século XX para manter um controle familiar e a educação por meio do castigo.

De fato, ensinar, significa aprender sobre o novo, viver a formação continuada. Para isso, tem que haver a vontade do professor em submeter-se ao processo de aprender. Para Freire, o educando chega à escola levando conhecimentos produzidos em seus espaços de sociabilidade, e esses conhecimentos auxiliam na formação do educador. Assim, o educador ensina e aprende, em sintonia com o educando e juntos produzem conhecimento e aprendizagem. Freire defende que não são os alunos quem devem se adaptar ao programa do professor, mas sim, o educador pensar em uma prática que atenda às especificidades dos alunos. Nas nossas entrevistas, alguns docentes, pouco, têm a noção de que esta é uma nova forma de olhar para o conhecimento.

Relativamente à forma como o professor interage em sala de aula, curiosamente, alguns dos alunos entrevistados fazem referência à afetividade dentro da sala de aula, assumindo que esta interfere na aprendizagem, sendo motivadora para uma aprendizagem significativa. Acreditamos assim ter conseguido atingir o nosso primeiro e segundo objetivos específicos.

A propósito da formação docente no Ensino Superior, os nossos docentes entrevistados fazem referência ao fato de, embora haja uma grande preocupação em se aprofundar os

conhecimentos científicos através do mestrado e doutorado, de todos os graus acadêmicos abarcam conhecimento sobre as competências pedagógicas, tão fundamentais para se trabalhar com o público jovem. Como tal, a maioria dos docentes acreditam que, para além dos mestrados e doutorados, há uma forte necessidade dos professores fazerem formação continuada, que, na sua opinião, terá que ser facultada pelo MEC. Porém, e a este propósito, os docentes constataram que esta não é uma situação prioritária por parte deste organismo do governo, muito embora lhes exijam uma constante atualização dos seus conhecimentos. Verificamos assim que, se da parte dos nossos docentes entrevistados há uma consciência de que mestrado e doutorado não garante um ensino de qualidade, esta mesma opinião é dada pelos alunos que têm a consciência que um professor com um pós-doc não é sinónimo de um professor que aplica as didáticas em sala de aula. Acreditamos ter atingido assim o nosso terceiro objetivo específico.

Quanto à relação entre a mediação pedagógica e o currículo, os docentes entrevistados ressaltam a importância da reformulação não só do currículo, mas também das formas de avaliação. Em sua opinião, muitos dos currículos não estão de acordo com a nova forma de ensino e aprendizagem que passam muito pela interdisciplinaridade, obrigando a colocar de lado a balcanização da disciplina. No caso da avaliação, pautada na aprendizagem mecânica, que não avalia a construção do conhecimento, terá obrigatoriamente que ser alterada, uma vez que, a avaliação avaliativa terá que dar lugar à avaliação formativa. Mas também aqui os nossos sujeitos entrevistados chamam a atenção para o fato de continuar a haver uma forte resistência de alguns docentes da instituição em participar dessa reformulação, apresentando medo de ter que conhecer metodologias ou formas de avaliar que divergem com as que aprenderam.

Os docentes entrevistados pontuaram igualmente o fato de, no curso, haver uma equipe reduzida de docentes e uma consequente sobrecarga de trabalho. Triangulando esta informação com a dos alunos, estes referem a sua percepção da dificuldade que os seus professores têm para executarem atividades interdisciplinares. Referem ainda que têm a clara noção de que, em alguns casos, os professores, lecionam disciplinas que não têm qualquer identificação com a teoria. Os dados coletados permitem reafirmar a tese de que o educador tem que ter domínio do conteúdo, bem como o domínio de técnicas de forma a favorecer uma aprendizagem significativa. Mas para isso terá, antes de tudo, que ter o domínio teórico sobre a matéria que vai ministrar. Ora, como referimos, em algumas disciplinas isso não acontecia o que, para os nossos alunos entrevistados era falha grave na qualidade do ensino do curso.

Dentre as distintas percepções de professores e alunos sobre a eficácia da mediação pedagógica utilizada pelos professores, apresentadas no estudo que agora se finda, fica a certeza que os docentes entrevistados se preocupam com a formação profissional dos estudantes. Relatam nas entrevistas que as universidades apresentam uma grande responsabilidade social, uma vez que, os alunos serão os futuros profissionais que, por meio da atuação profissional, interferirão no contexto social em que estão inseridos. Por isso mesmo, estes docentes têm a clara percepção que só com novas estratégias didáticas conseguem, de fato, ser um mediador no processo de ensino e aprendizagem, que contemplem esse mundo atual. E, desta forma, conseguimos atingir o quarto objetivo específico do nosso trabalho de investigação. Enfim, constatamos que a nossa investigação respondeu à nossa questão de partida, sabendo nós que a forma de aprender nas IES se encontram em processo de mudanças, ainda precisam de realizar novas conquistas e de reformular outras.

Pela faixa etária dos professores entrevistados, sabemos que todos foram formados pós LDB (1996), o que quer dizer que já vivenciaram um novo modelo pedagógico. Ora, esta relutância por parte de alguns docentes na aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem talvez resida no fato do curso de psicologia (formação de graduação de todos os pesquisados) não ser um curso de licenciatura e não estar vocacionado para a docência, problema que ainda vai se estender por longos anos. Na investigação identificamos que alguns dos educadores entrevistados apresentam um esforço pessoal para atender às demandas de formação, tendo em vista que em muitas IES isso ainda não é uma exigência para ser professor do Ensino Superior.

Destacamos que essa discussão é vasta e não se esgota neste estudo, uma vez que, fica manifesta, na percepção dos professores e alunos entrevistados, a importância da mediação pedagógica no ensino superior. A pergunta é, como fazer isso no ensino superior se muitos professores não tiveram formação didático pedagógica, posto que, foram formados para executar as habilidades aprendidas e não para ensinar? Só mesmo através de cursos de formação contínua na área formação pedagógico-didática, e, se possível, com o apoio do MEC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALARCÃO, I., TAVARES, J. **Supervisão da Prática Pedagógica**. Coimbra: Edições Almedina. 2013.

ARAÚJO, J. C. S. Fundamentos da Metodologia Ativa. 37a Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. 1890-1931. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/o2/trabalho-GT02-4216.pdf>>

AULETE, C. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1974.

ALBERGARIA-ALMEIDA, Patrícia, TEIXEIRA-DIAS, José, MARTINHO, Mariana, & BALASOORIYA, Chinthaka. The interplay between students' perceptions of context and approaches to learning. **Research Papers in Education**, 26(2), 2011. 149-169.

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 27, n. 2, p. 7-31, jun. 2014. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872014000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 abr. 2017.

ALMEIDA, M. do S. da C.; SOARES, S. R.; BERALDO, F. R. C. L. Docência Universitária. Inovando através do Ensino com Pesquisa. **Plurais Revista multidisciplinar da UNEB**. 1 (2), p.175-187, 2010.

ALMEIDA, J. L. V. de; ARNONI, M. E. B.; OLIVEIRA, E. M. de. Mediação pedagógica: dos limites da lógica formal à necessidade da lógica dialética no processo ensino-aprendizagem. In: **Reunião Anual da ANPED**, 29., Caxambu, 2006. Anais... Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006. 15p. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-1724-Int.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2013.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papirus, 2000.

ALVES, Maria.P. et al. Práticas Inovadoras no Ensino Superior. **Atas do VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária** (pp. 1-15) Braga: Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE). 2012. Disponível em:<<http://hdl.handle.net/1822/23121>>.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville: Univille, 2003.

ASSMANN, H. **Metáforas novas para reencantar a educação**. Piracicaba:Unimep, 2001. Astolfi, J-P. Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles. In J-P Astolfi (Dir.), **Education et formation: nouvelles questions, nouveaux métiers**. 2003. 23-52p. Issy-les-Moulineaux: ESF.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, D.M.V. A teoria dos estilos de aprendizagem: convergência com as tecnologias digitais convergência com as tecnologias digitais. **Revista SER: Saber, Educação e Reflexão**, 1 (2), 2008. 14-28.

BASÍLIO, V. H. **A prática pedagógica do professor no Ensino Superior: o desafio de tornar-se professor**. 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt; TOURINHO, Emmanuel Zaguri; YAMAMOTO, Oswaldo Hejime; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Réplica 1 - Formar Docentes: em que Medida a Pós Graduação Cumpre esta Missão? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1152-1160, nov./dez. 2011.

BERBEL, N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERNSTEIN, B. A estrutura do discurso pedagógico. **Classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERTRAND, Y. **Teorias contemporâneas da educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: **uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994. p.47-140.

BOLLELA, V. R. Sala de aula invertida na educação para as profissões de saúde: conceitos essenciais para a prática. **Revista Eletrônica de Farmácia**, [S.l.], v. 14, n. 1, maio 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/REF/article/view/42807>>. Acesso em: 31 jul. 2017. doi:<https://doi.org/10.5216/ref.v14i1.42807>.

BORDENAVE, J. ; PEREIRA, A. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 21. ed., Petrópolis: Vozes , 2000.

BOULLOSA, A. P. Garantía de calidad en la enseñanza en el espacio europeo de educación superior. **Cuadernos de Integración Europea**, 2005; n.º 2. <http://www.cuadernosie.info>

BUCHER-MALUSCHKE, J. S. N. F. Revisitando questões sobre lei, transgressão e família em suas interações com a psicologia, a psicanálise, o direito e a interdisciplinaridade possível. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 23, n. spe, p. 89-96, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722007000500017&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722007000500017>

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010.

CABRAL, A.; BAPTISTA, A. Procurando a excelência no ensino PARA e COM os estudantes In S. Gonçalves, H. Almeida e F. Neves (coord.), **Pedagogia no Ensino Superior**. 2015;16-34 p.,Coimbra: CINEP/IPC.

CONSANI, M. A. **Mediação tecnológica na educação: conceitos e aplicações**. 2008. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-27042009-115431/>>. Acesso em: 2015-05-14.

CORREIA, J.; CAMELO, J. A construção social e legislativa da mediação: figuras e políticas. In Correia, J. & Silva, A. (Orgs.), **A Mediação: (D)os contextos e (D)os actores**. Porto: Edições Afrontamento, 2010. 13-32 p.

COSME, A.; TRINDADE, R. A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate. **Interacções**, nº 22, p. 62-68, 2012.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

CUNHA, A. C. B. Estilos de mediatização e interação mãe-criança: estratégias de promoção do desenvolvimento infantil. **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**. 2004; 9:243-51.

CUNHA, M.I. (Org.). **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

DAVIS, C. L. F.; ALMEIDA, L. R. DE; RIBEIRO, M. P. DE O.; RACHMAN, V. C. B. Abordagens vygotskiana, walloniana e piagetiana: diferentes olhares para a sala de aula. **Psicologia da Educação**, (34), 63-83, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000100005&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 03 de agosto de 2016

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34.,1992.

DELEUZE,G. **Conversações**.Tradução Peter PálPebart.São Paulo. Ed 34. 1992.

DIAS, M. T. **Mediação, cidadania e emancipação social**. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

DIAS, M.; SOARES, D. Orientação e planejamento de carreira: uma experiência na universidade. PSI. **Revista de Psicologia Social e Institucional**, 4, 1-24, 2007.

DOLMANS, D.; MICHAELSEN, L.; MERRIËNBOER, J.; VLEUTEN, C. Should we choose between problem-based learning and team-based learning? No, combine the best of both worlds!. **Medical Teacher**, 2015;37(4), 354-359. doi: 3109/0142159X.2014.948828.

ESTEVES, M. Para a excelência pedagógica no Ensino Superior. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, nº 7, 08, Sísifo, 2008, 101-109 p.

FARIA, E.T. Mediação e interação no Ensino Superior. In: Enricone D. (Org). **A Docência na Educação Superior: sete olhares**. Porto Alegre: Evangraf, 2006.

FÁVERO, A. A. A formação de docentes universitários no contexto da expansão da Educação Superior. In: XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2013, Curitiba – PR. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba – PR: PUCPR, 2013. p. 7876-7887.

FERNANDES, P. Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior. In LEITE, C. (Org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. 2010, 99-110p. Porto: Legis Editora.

FERNANDES, V. R.; FRISON, L. M. B. Estratégias de aprendizagem autorregulatória no ensino superior: escrita de um artigo científico. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 41, p. 37-49, dez. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752015000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150013>.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio eletrônico &– Século XXI**. São Paulo: Nova Fronteira, 2001.

FLICK, U. **Métodos Qualitativos na Investigação Científica**. Lisboa: Monitor – Projectos e Edições, Ltda, 2009.

FREINET, C. **A Educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso** / Célestin Freinet; tradução J. Baptista. 7. ed. — São Paulo : Martins Fontes, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FOLGER, J.; BUSH, R. A. Baruch. Mediação transformativa e intervenção de terceiros: as marcas registradas de um profissional transformador. In: **Novos paradigmas em Mediação**. SCHNITMAN, D. F. e LITTLEJOHN, S. (Org.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, M. **Educação e poder**: Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2005.

Ariana Santana Souza Maturano. O papel do professor na mediação pedagógica da aprendizagem no Ensino Superior.

GATTI, B. Formação do professor pesquisador para o Ensino Superior: desafios. In: BARBOSA, R.L. (org). **Trajetórias e perspectivas de formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2004.

GARCIA, R. Para um Ensino Superior com qualidade. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, 2001; 1 (1) 33-43.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. M.; BRITO, E.; VARELA, A. Intervenção na formação no ensino superior: A aprendizagem baseada em problemas (PBL). **Interacções**, v. 12, n. 42, p. 44-57, 2016.

GUERRA, I. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**: sentidos e formas de uso. Cascais: Princípia Editora, 2006.

GUILLAUME-HOFNUNG, M. **La médiation** (4ª ed.). Paris: PUF (Que sais-je ?), 2007.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Vozes, 1992. (2 vols.).

JUNCKES, R. S. A prática docente em sala de aula: Mediação Pedagógica. In: **Simpósio sobre Formação de Professores: Educação Básica: Desafios frente às desigualdades Educacionais**. 2013. Universidade do sul de Santa Catarina.

Anais... Disponível em:

<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_v%20sfp/Rosani_Junckes.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2017.

KUPFER, Maria Cristina. Pré-escola terapêutica lugar de vida: Um dispositivo para o tratamento de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 1, n. 1, p. 8-17, 1996 . Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281996000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 jun. 2019.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LEITE, S. A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 20, n. 2, p. 355-368, dez. 2012 . Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jul. 2016.
<http://dx.doi.org/10.9788/TP2012.2-06>.

LEITE, C.; RAMOS, K. Questões da formação pedagógico-didática na sua relação com a profissionalidade docente universitária: Alguns pontos para debate. In C. Leite, **Sentidos da pedagogia no Ensino Superior**. 29-43 p. Porto: CIEE/Livpsic., 2010.

LUCKESI, C.; et al. **Fazer Universidade**: Uma Proposta Metodológica. 18ª Ed. São Paulo, cortez Editora, 2001.

KASTRUP, V. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre**. Campinas, v. 26, n. 93, Dec, 2005.

KLAMMER, C.; BALLIANA. O uso de metodologias inovadoras, na Universidade, por meio de tecnologias. **VI seminário internacional sobre profissionalização docente (Cátedra UNESCO)**, 13117- 13129p., 2017.

KODJAOGLANIAN, V. L.; et al. Inovando métodos de ensino-aprendizagem na formação do psicólogo. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 2-11, Mar. 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 Apr. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932003000100002>.

MACHADO, M.; FERREIRA, S.; AQUINO, V. A mediação pedagógica à luz do pensar complexo: uma análise comparativa da aula em ambiente virtual e presencial. **Colabor@-A Revista Digital da CVA-RICESU**, v. 6, n. 23, 2010.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução José Fernando Campos Fortes – Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2002.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: Moran, J. M.; MASETTO M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MARIN, M. J. S.; LIMA, E. F. G.; MATSUYAMA, D. T.; SILVA, L. K. D.; GONZALES, C.; DEUZIAN, S.; ILIAS, M. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 34 (1): 13–20; 2010.

MARTINEZ, A. M.; GONZALEZ REY, F. L.; FREITAS, S. N.; FUNGHETO, S. S. Principais Teorias da Aprendizagem: implicações na educação. In: TEIXEIRA, F. E. C. (Orgs.). *Aprendendo a aprender*. Brasília, UNICEUB, 2003.

MEIRIEU, P. **Aprender... Sim, mas como?** 7 edição. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da Sala de Aula – fazer e o compreender**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005, 221 p.

MELLO, G. T. **O perfil do mediador no processo de mediação familiar no Fórum da comarca de São José/SC**. Trabalho de Conclusão de Curso não publicado. Graduação em Psicologia, Universidade do Vale do Itajaí: Centro de Educação Biguaçu. Biguaçu, SC, 2004.

MELO, M.C.; SILVA, J.; GOMES, A.; VIEIRA, F. Concepções de pedagogia universitária – uma análise do Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado na Universidade do Minho. **Revista Portuguesa de Educação**, 2000, 13(2), pp. 125-156.

MENEZES, E.; SANTOS, T. Professor mediador (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo:Midiamix Editora; 2006. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=198>>. Acesso em: 31/5/2010.

MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002. p. 151-174.

MITRE, Sandra Minardi et al . Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, Dec. 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Sept. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018>.

MOGILKA, M. Educação, desenvolvimento humano e cosmos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 363-377, Dec. 2005 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300003&lng=en&nrm=iso>. access on 12 May 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300003>

MORAES, M. C. **Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORAIS, J. L. B.; SPENGLER, F. M. **Mediação e Arbitragem – Alternativas à Jurisdição!** 3ª ed. Porto Alegre. Livraria do Advogado, 2012.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Organizadores. Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 11-68.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORI, K. R. G. **A mediação pedagógica e o uso das tecnologias da informação e da comunicação na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis:Vozes, 2003.

MOURA, T. M. M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos:** contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. 2. ed. Maceió: Edufal, 2004.

OLIVEIRA, E. C. **Formadores de professores de língua inglesa: uma experiência de colaboração e reflexão.** 2008. 234 f. Tese (Doutorado em Letras e Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OROZCO GOMÉZ, G. Recepción televisiva y mediaciones: la construcción de estrategias por la audiencia. In: Televidencia. **Cuadernos de Comunicación**, n. 6, Mexico, 1994.

PEDROSA, J. Sessão de abertura do Colóquio “A formação pedagógica dos professores do Ensino Superior. In C. Reimão (Org.), A formação pedagógica dos professores do Ensino Superior. Lisboa: Edições Colibri. 2001, p. 15-16.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e Sentido do trabalho escolar.** Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, P. **Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez Novas competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, P. **A pedagogia diferenciada.** Das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **A escola e a aprendizagem da democracia.** Porto: Edições Asa, 2002.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento.** Porto, Portugal: RÉS Editora, 1978.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: **Sobre a pedagogia: textos inéditos.** Org. e introd. S. Parrat-Dayana e A. Tryphon. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p.25-58.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. (Org.) **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PHILIP C. Le droit et l'exercice du droit à la scolarisation pour les enfants et adolescents autistes. Marseille: Colloque Autisme et Scolarisation, 2001. Disponível em: <http://www.autisme-bassenormandie.org/>

PUGLIESI, M.; BINI, E. **Pequeno dicionário de filosofia.** São Paulo: Hemus, 1997. p. 252-253.

QUADROS, P. S. **Cibernética pedagógica na era das redes**: a ótica da educação digital na contemporaneidade. 319 p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

REIMÃO, C. Sessão de abertura do colóquio “A formação pedagógica do professor do Ensino Superior. In C. Reimão (Org.), A formação pedagógica dos professores do Ensino Superior. Lisboa: Edições Colibri. 2001, p.19-25.

REGO TC.Vygotsky.**Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Ed.Vozes, 2011.

RIOS, G. M; GHELLI, K. G. M; SILVEIRA, L. M. Qualidades de um professor universitário: perfil e concepções de prática educativa. **Ensino Em Re –Vista**, Uberlândia – MG, v.23, n.1, p.135-154, jan./jun. 2016. Disponível em: Acesso em: 07 set. 2018.

ROLDÃO, M. C. **Currículo e Gestão das aprendizagens** – As palavras e as práticas. Aveiro: Universidade de Aveiro. 2000.

ROSSI, R. D. **Improving Student Engagement in Organic Chemistry using the Inverted Classroom Model**. ACS CHED CCCE Spring 2014.

SACRISTÁN, J. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANMARTÍ N. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009, página 21.

SANTOS, C. Formação pedagógica: contribuições e desafios na docência universitária.XI ANDEP SUL. **Reunião Científica da ANDEP**. Curitiba: UFPR. 2016, p. 1-15.

SANTOS, E. S. Trabalhando com alunos: subsídios e sugestões: o professor como mediador no processo ensino aprendizagem. Revista do Projeto Pedagógico. **Revista Gestão Universitária**, 2013, n. 40. Disponível em:
<http://www.udemo.org.br/RevistaPP_02_05Professor.htm>. Acesso em: 31 mar. 2017.

SANTOS, W. S. dos. Organização curricular baseada em competência na educação médica. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 86-92, Mar. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022011000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 Apr. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022011000100012>.

SARMENTO, D. F., BEYER, H. O. A mediação no processo de ensino e aprendizagem.In: **Educação em Revista**: ensaios organizados pelo Centro Marista de Estudos e Pesquisas – Cemep. São Paulo: ABEC, 2000. p.1-11.

SCALCON, S. **À Procura da Unidade Psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SERPA, M. de N. **Teoria e prática da mediação de conflitos**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 1999.

SIGNATES, L. “Estudo sobre o conceito de mediação”. In: **Revista Novos Olhares. ECA-USP**, ano 01, n° 2, 1998, pp. 37-49.

SILVA, L. H. de A.; SCHNETZLER, R. P. A mediação pedagógica em uma disciplina científica como referência formativa para a docência de futuros professores de biologia. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 57-72, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132006000100006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 maio 2015.

SIX, J. F. **Dinâmica e mediação, tradução de Águida Arruda Barbosa, Eliana Riberti Nazareth e Giselle Groeninga**, Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

SIX, J. F. **Les médiateurs**. Paris: Editions La Cavalier Bleu, 2003.

SOARES, S. G. Tecnologias de informação e comunicação no Ensino Superior: desafios do projeto pedagógico. In: SOARES, S. G. (Org.). **Cultura do desafio: gestão de tecnologias de informação e comunicação no Ensino Superior**. São Paulo: Alínea, 2006. p. 17-66.

SOARES, A. B.; et al. Relações interpessoais na universidade: o que pensam estudantes da graduação em psicologia?. **Est. Inter. Psicol.**, Londrina, v. 7, n. 1, p. 56-76, jun. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 jan. 2019.

SOBRINHO, J.D. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOBRINHO, J. D. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidades. In Cunha, Maria Isabel; Soares, Sandra Regina; Ribeiro, Marinalva Lopes (Orgs.). **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, p. 15-31, 2009.

SOUZA, A. M. M.; DEPRESBITERES, L.; MACHADO, O. T. M. **A mediação como princípio educacional**: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Senac, 2004.

SOUZA-SILVA, J. C. de; DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 113-134, out./dez.2005.

STAKE, R. **A Arte da Investigação com Estudos de Caso** (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

STELLA, R. C. R. **A prática médica no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Medicina**. São Paulo: [s.n.], 2007.

VALDEZ, D. As relações interpessoais e a teoria da mente no contexto educativo. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 23, n. 23, 2002.

VASCONCELLOS, C. Necessidade de superação. In: VASCONCELLOS, C. **Construção do conhecimento**: em sala de aula. São Paulo: Libertad, 2005.

VENTURELLI, J. **Educación Médica: nuevos enfoques, metas y métodos.**

Washington: Organización Panamericana da Saúde. Série PALTEX Salud e Sociedad 2000, 5, 1997. pp 155-17.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo:

Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos**

superiores. Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afèche. ed.7. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISZFLOG, W. **Moderno dicionário da língua portuguesa Michaelis.** São Paulo:

Melhoramentos, 2004.

WILLIAMS, R. Mediação. In: _____. **Palavras-chave:** um vocabulário de cultura e

sociedade[1976]; tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007, pp.272-276.

TRINDADE, R. O Ensino Superior como espaço de formação. Do paradigma

pedagógico da aprendizagem ao paradigma da comunicação. In. Leite, C. (Org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior** ,. Porto: Legis Editora, 2010, p. 75-98.

THOMAS, A.; SAROYAN, A.; DAUPHINEE, W. D. Evidence-based practice: a review of theoretical assumptions and effectiveness of teaching and assessment interventions in health professions. **Advances in Health Sciences Education**, 16, 2011, 253– 276.

TORREMORELL, M. C. B. **Cultura de mediação e mudança social.** Porto: Porto Editora, 2008.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI:** visão e ação.

Piracicaba. UNIMEP. 1998.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e protagonistas.** São Paulo: Artmed, 2004.

ZABALZA, M. **Competências docentes do professorado universitário. Qualidade e desenvolvimento profissional.** Vigo: Universidade de Vigo. 2008.

ZANOLLA, S. R. da S. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte , v. 24, n. 1, p. 5-14, Apr. 2012 . Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em:

10 May 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822012000100002>.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Solicitação de autorização para pesquisa

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Mestranda: Ariana Santana Souza Maturano

e-mail: ariana.sousa@hotmail.com

Eu, Ariana Santana Souza Maturano, venho pelo presente, solicitar autorização da Universidade Federal da Bahia (UFBA) - Campus Anísio Teixeira, para realização da coleta de dados através de entrevistas, no período de outubro de 2017 a novembro de 2017, para o trabalho de pesquisa sob o título **O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR**. É nossa pretensão saber de que forma a mediação pedagógica da aprendizagem potencia a qualidade da prática docente, nas percepções de professores e alunos, de um curso de Psicologia de uma IES, situada no campus de Vitória da Conquista. A entrevista será gravada e anotada para dar uma maior confiabilidade à coleta de dados. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento. Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando o sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada pelo pesquisador da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa (Portugal) e outra será fornecida a você. Agradecemos vossa compreensão e colaboração.

Atenciosamente,

Ariana Santana Souza Maturano
ariana.sousa@hotmail.com – 77 988032066
RG 09419193-07

Orlando Silvio Caires Neves
Diretor
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - Campus Anísio Teixeira

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES

Esta entrevista faz parte de um trabalho de investigação de mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa (Portugal) e pretendemos saber de que forma a mediação pedagógica da aprendizagem potencia a qualidade da prática docente, nas percepções de professores e alunos, de um curso de Psicologia de uma IES.

Assim, solicito-lhe as suas opiniões pessoais/profissionais através da resposta às perguntas desta entrevista.

As suas respostas serão absolutamente anónimas. Não haverá respostas corretas nem respostas incorretas. Todas elas serão válidas e importantes para a consecução dos objetivos deste estudo.

Grata pela colaboração

1. Sexo.
2. Idade.
3. Formação académica.
4. Anos de docência no Ensino Superior.
5. Anos de docência nesta IES.
6. De que forma caracteriza a docência no Ensino Superior?
7. Descreva a metodologia de mediação pedagógica, durante as suas aulas teóricas e práticas, aplicada no curso de psicologia.
8. Indique se considera adequada a metodologia de mediação pedagógica utilizada geralmente pelos professores, durante as aulas teóricas e práticas. Justifique.
9. Descreva um exemplo de uma aula por si ministrada, que considerou particularmente eficaz e motivadora para os alunos.
10. Na preparação das suas aulas, tem em conta alguns dos princípios de mediação pedagógica, nomeadamente Vygotsky , P. Freire.? Se sim, Justifique.
11. Em seu entender, quais as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma IES?
12. Em sua opinião que programas ou formações seriam apropriados para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente ?
13. Relacione a formação pedagógica com a possibilidade de mais qualidade e inovação dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem nas IES.
14. Em seu entender qual a responsabilidade do MEC na disponibilização de oferta de formação no campo de ensino, destinada a docentes do IES?

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS ALUNOS

Esta entrevista faz parte de um trabalho de investigação de mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa (Portugal) e pretendemos saber de que forma a mediação pedagógica da aprendizagem potencia a qualidade da prática docente, nas percepções de professores e alunos, de um curso de Psicologia de uma IES.

Assim, solicito-lhe as suas opiniões através da resposta às perguntas desta entrevista.

As suas respostas serão absolutamente anónimas. Não haverá respostas corretas nem respostas incorretas. Todas elas serão válidas e importantes para a consecução dos objetivos deste estudo.

Grata pela colaboração,

1. Sexo
2. Idade
3. Qual é o semestre que cursa?
4. Há quanto tempo estuda nesta instituição?
5. Já ficou retido em alguma disciplina? Sim () Não (). Se sim qual disciplina?
6. Descreva a metodologia de mediação pedagógica, durante as aulas teóricas e práticas, aplicadas pelos seus professores no curso de psicologia.
7. Indique se considera adequada a metodologia de mediação pedagógica utilizada pelos professores, durante as aulas teóricas e práticas. Justifique
8. Descreva um exemplo de uma aula teórica, eficaz e motivadora.
9. Descreva um exemplo de uma aula prática, eficaz e motivadora.
10. Em seu entender, quais as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma IES, a nível de competências?
11. E quais, em seu entender, as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma IES, a nível de relações interpessoais?
12. Em sua opinião que tipo de professor motiva mais os alunos para uma aprendizagem significativa, num bom ambiente de sala de aula? Porquê?

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES

PROFESSORA 1

I. QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo: Feminino.
2. Idade: 38 anos.
3. Formação acadêmica: Graduação em Psicologia, Mestrado em Educação Especial.
4. Anos de docência no Ensino Superior: 11 anos.
5. Anos de docência nesta IES: 4 anos.

II. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

6. De que forma caracteriza a docência no Ensino Superior?

O fato de trabalhar com o ensino em outras fases, dá para gente fazer essa diferenciação em termo de comparação. Eu tenho estágio com os alunos no ensino infantil e no ensino básico. Eu acho que a grande diferença que a gente tem para o Ensino Superior, o que caracteriza de fato, principalmente no Brasil, é para além da aquisição de conhecimento, a construção de conhecimento. Eu acho que o Ensino Superior tem essa principal característica. A gente fala em um tripé, ensino, pesquisa e extensão no Ensino Superior, principalmente para as instituições públicas, quando a gente fala em pesquisa e extensão. A gente está pensando nessa produção de conhecimento e na extensão a prolongação desse conhecimento de maneira que ele atinja a população de maneira geral, as comunidades todas, acho que esse é o principal ponto, vai para além da aquisição, caracteriza com maior descrição, é sair desse ponto de aquisição de conhecimento e ampliar para construção e mediação com a população desse conhecimento que é produzido.

7. Descreva a metodologia de mediação pedagógica, durante as suas aulas teóricas e práticas, aplicada no curso de psicologia.

Tem alguns anos que eu tenho feito alteração das minhas aulas, eu percebi a necessidade muito grande de mudar a estratégia pedagógica, estratégia didática. A gente tem um perfil de aluno dentro do ensino público que se você ficar naquela condição que é bem parecido com o ensino médio, de aulas expositivas, que funciona muito bem no ensino particular, até por conta da carga horária que o professor tem que é muito mais extensa, então você entra, fala, fala, fala, despeja o conhecimento. E no ensino público, eu percebi não só uma demanda, mas também uma condição minha de conseguir construir uma mediação que tivesse mais no campo da prática, que dialogasse mais com os fazeres do psicólogo. Então, tem alguns anos que eu tenho tentado implementar um modelo que é próximo do modelo do PBL, apesar da nossa matriz não ser uma matriz construída dentro do PBL. Mas, tentar diversificar a formação de conhecimento, pelo menos dentro daquele componente curricular, de maneira que esse conhecimento emergja a partir do desenvolvimento de problemas, que

a gente tem dentro da psicologia, então já tem alguns anos que eu tenho feito esse trabalho, desde a construção do problema em si, da escolha do problema, dentro de um contexto de componente curricular, até o desenvolvimento e seleção dos materiais que a gente vai usar, por exemplo, a referência bibliografia, tem uma referência mínima? Tem. Mas, já aconteceu por exemplo, nessa última turma que eu dei o componente de educação, de a gente usar uma bibliografia da básica que eu sugeri, então os alunos ganham uma certa autonomia para chegar na resolução daquele problema com as ferramentas que eles tem, eu só vou direcionando, eu acho que chega um pouco mais próximo do conceito de mediação pedagógica proposto com Vygotsky.

8. Indique se considera adequada a metodologia de mediação pedagógica utilizada geralmente pelos professores, durante as aulas teóricas e práticas. Justifique.

A gente tem tido na IES um problema bem sério, é um problema acho que global, por causa do perfil dos alunos que a gente tem hoje, nós temos um aluno muito pouco resolutivo, alguns afirmam que são adolescentes mimados, mas eu acho que a perspectiva é outra, é uma geração que em termos de resolução de problemas, tem um repertório muito menor do que as gerações anteriores. Então é pouco resolutiva nesse contexto, e aí a gente vê essa série de notícias relacionadas ao índice de depressão, tentativa de suicídio nessa faixa etária, é por conta de ter pouco instrumento para resolução de problemas que são cotidianos, e aí eles vão tomando essas proporções. E a gente tem isso na IES que eu trabalho. Na mesma linha, a gente tem professores que foram formados dentro de uma outra perspectiva e reproduzem essa mesma perspectiva que eles foram formados, que é de um extremo rigor, tem muitos professores que vem de outros estados, tem outras formações, o que acontece é que tem uma formação muito cristalizada e reproduzem esse formação cristalizada na formação de seus alunos. Então, você vê professores que tem uma dificuldade de romper com esse padrão anterior, no qual eles aprenderam. Assim, no contexto que a gente vive acho que não cabe mais provas, dentro daquele modelo tradicional, acho que a avaliação tem um outro sentido, mas esses professores não abrem mão. Vou contar um episódio, uma aluna durante uma prova lá, passou muito mal, tendo desmaio, e o professor estava preocupado com os outros alunos que estavam fazendo prova e que ele não podia deixar os outros alunos pois eles podiam colar, e a aluna passando mal e ele mandando mensagem pedindo socorro para aluna, ao invés de socorrer a aluna, ele colocou ela no corredor e ficou pedindo ajuda pelo celular, e isso não é um ponto isolado, alguns meses me chamaram para ajudar em outro curso, para mediar um problema entre professores e alunos, três professoras de um componente e os alunos que reclamavam das aulas que eram todas expositivas e uma aula de três horas seguidas, que foi dado com mil slides, tipo, só passando slides e falando e o conteúdo iria cair na prova na semana seguinte, então os alunos solicitaram um adiamento da prova, mas a professora não concordou, a professora foi aplicar a prova, mas os alunos não foram fazer a prova, foi uma confusão, então pediram minha ajuda para mediar a situação, mas eu percebo os professores um tanto intransigentes com relação a olhar para demanda, olhar para o processo, o que está acontecendo no processo, se o processo é de ensino mesmo, ou se o objetivo é outro, eu percebo entre

os colegas um ar de quanto mais você reprova, melhor professor você é. E tem componentes que dois, três, quatro alunos são aprovados na primeira vez. É um curso público, o investimento que se faz no curso é muito alto, o dinheiro da União é caro, a gente sabe que é caro, não dá para você investir no componente que aprova três alunos, quatro alunos, alguma coisa está errada nele, o professor tem que ensinar um pouco mais, o rendimento é pouco. Mas os professores ainda tem dificuldade de pensar que não dá para ensinar daquele jeito, a ferro e fogo. Eu acho que tem um problema sério com relação às estratégias pedagógicas que são utilizadas por vários professores da instituição que eu trabalho. Na psicologia nem tanto, mas nos outros cursos é terrível. Temos ainda outro problema que é o número reduzido de professores. Você vê professores que tem uma dificuldade de romper com esse padrão anterior, no qual eles aprenderam, a juntar ao número reduzido de docentes no curso.

9. Descreva um exemplo de uma aula por si ministrada, que considerou particularmente eficaz e motivadora para os alunos.

Tem um componente que eu ministro, que chama Projeto Integrado de Trabalho (PIT), o objetivo desse componente é juntar todos os conteúdos ministrados naquele semestre, ele tem uma parte teórica e uma parte prática, mas a gente acaba fazendo tudo junto. Que habilidade o componente ajuda a desenvolver, eles tem componentes de desenvolvimento infantil, eles tem componentes de avaliação psicológica, componentes de estratégia de observação. Então a gente vai para uma creche, e lá a gente trabalha com um protocolo de avaliação de desenvolvimento infantil, então a gente vai ler desenvolvimento infantil e a principal ferramenta para isso é a observação. Então a gente acaba juntando todos esses componentes, é interessante essa atividade que acaba sendo uma atividade toda prática, pois os alunos começam relacionar um conteúdo com o outro. Eu acho que se eu explico o conteúdo durante quatro aulas é muito, e a atividade é toda prática. Então, eles vão fazer a avaliação, interage com a criança e eu estou lá e falo: para tirar a informação da criança você tem que fazer assim. Então eles interagem com a criança, nós escolhemos os brinquedos, discutimos o que a gente tem que fazer e o que não pode fazer. Eu acho que esse é um dos componentes que mais tem resultado.

10. Na preparação das suas aulas, tem em conta alguns dos princípios de mediação pedagógica, nomeadamente Vygotsky , P. Freire.? Se sim, Justifique.

Sim. Nesta perspectiva, o que Paulo Freire aponta na teoria dele, é uma crítica a educação bancária, a educação depositária. Então, a gente tenta sair desse lugar, da educação depositária, de chegar na aula e falar, falar, falar, depositando todos os conhecimentos, para uma construção mais ativa do aluno, com o desenvolvimento da autonomia do aluno, para ele construir desde as referências até o caminho que o componente vai trilhar. Assim, eu não consigo permitir uma autonomia total, pois existe um componente, uma ementa, mas dentro daquele componente, daquela ementa, é possível desenvolver a autonomia do aluno, de buscar a bibliografia ou até a

metodologia. A gente vai trabalhar com resolução de problema? A gente vai trabalhar com atividade de campo? Para chegar no conhecimento que o componente prevê. Então isso traz um pouquinho mais dessa condição que o Vygotsky descreve do professor como mediador do conhecimento, de sair desse lugar de detentor do conhecimento e apontar só os plays, ou então quando o aluno está saindo do eixo, eu sei que o aluno pode construir outros caminhos, mas a gente tem uma referência de construção de conhecimento. Então quando está saindo do caminho, você sinaliza como pode ser.

11. Em seu entender, quais as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma IES?

A principal formação é identificar o objetivo do Ensino Superior, o segundo ponto é conhecer de fato a população que ele trabalha, que é conhecer de fato essa geração, como ela funciona e de que maneira funciona. Então acho que uma formação com esse foco te ajuda a pensar na estratégia de ensino-aprendizagem, mais adequada para aquele componente, aquele conteúdo que você ministra, pois se você continuar achando que as suas estratégias não tem haver com a população que você trabalha, eu acho que é um problema, o principal ponto é pensar em um programa de formação que ajude o professor a entender quem é o aluno, qual é a população com quem ele trabalha e então a partir disso pensar nas estratégias que ele vai utilizar.

12. Em sua opinião que programas ou formações seriam apropriados para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente?

Eu acho que uma das estratégias é a formação, formação utilizando cursos. Uma coisa que eu acho muito danosa é que os professores não terem formação para serem professores, são pouquíssimos, no curso de psicologia somos três que tem licenciatura. Teoricamente o mestrado tem uma formação mínima para isso, que é o tirocínio docente, mas você não encontra por exemplo nos programas de mestrado cursos de prática de ensino, de didática, as vezes são pro – forma. Eu acho que tinha que ter um pré- requisito ou uma formação mínima quando entra no Ensino Superior, se o profissional não tem, teria que passar pela formação.

13. Relacione a formação pedagógica com a possibilidade de mais qualidade e inovação dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem nas IES.

Nessa instituição o que a gente tem tentado fazer, a gente está nisso tem uns dois anos, que é uma reformulação do currículo pra garantir que no currículo esteja descrito que a formação do aluno não pode ser dentro desse modelo tradicional, a gente tem pensado em vários modelos, por exemplo, PBL, PBL é o que a gente mais tem tido mais afeto nas discussões entre os professores, a gente tem tentado implementar o início disso, mas tem alguns professores que são relutantes, pois tem uma certa dificuldade de trabalhar dentro dessa perspectiva, pois dá muito mais trabalho, pelo menos no início quando você vai organizar, é muito mais fácil você montar slides e entrar falando e sair falando. Agora você pensar uma atividade que desenvolve uma determinada habilidade que proporcione o envolvimento do aluno é difícil, é muito cômodo você entrar na sala de aula, falar, falar e não se preocupar se o aluno está prestando atenção, se não está. Mas você preparar uma aula, estabelecer relação entre

os componentes, não é fácil mesmo, alguns colegas têm um pouco de ressalva, um pouco de resistência, mas a gente tem trabalhado nisso, no passo meio lento, por conta das demandas que a gente tem, por causa da característica do curso, o curso de psicologia é um curso pequeno em termo de docentes, temos treze professores para um curso interno de psicologia, então a carga horária dos professores é alta, mas lentamente a gente tem tentado introduzir essas coisas no currículo de maneira que esse currículo seja alterado não só na distribuição dos componentes, mas na estrutura que garanta o ensino que não seja esse tradicional, bancário, mas que exista relação entre os professores, entre os conhecimentos e estratégias diferentes de ensino.

14. Em seu entender qual a responsabilidade do MEC na disponibilização de oferta de formação no campo de ensino, destinada a docentes do IES?

Eu acho que o MEC ainda tem outras prioridades, que é o ensino básico. Por exemplo, quando instituiu a obrigatoriedade de ter Ensino Superior para dar aula na educação infantil e na educação básica, eu acho que o MEC não chegou ainda nesse patamar de pensar na formação, até porque para o MEC começar a pensar nisso tem que ter partir uma demanda dentro do Ensino Superior, e eu não vejo a possibilidade de professores do Ensino Superior com essa visão tradicional apontar essa demanda, falar eu precisa de ajuda, talvez agora que a gente vê essa geração apresentar problemas, problemas bem sérios de transtorno de ansiedade, depressão, indicativos de suicídio, duas alunas da IES tentaram suicídio, e elas descreveram que a tentativa aconteceu pois elas não davam conta das demandas do Ensino Superior. Talvez agora, alguns comecem a reconhecer que precisam de ajuda. Mas na maior parte das vezes, a justificativa que se dá é que os alunos são mimados, a gente aperta um pouquinho e espana, então não é para ficar aqui, não quer aprender vai para outro lugar. Então eu acho que o grande problema da formação para os professores do Ensino Superior é eles reconhecerem que eles não são o suprasumo, a nossa categoria de professor acham que são deuses. Eu tinha um amigo que falava assim: Duas categorias são bem problemáticas, professor e médico, professor acha que é Deus e médico tem certeza que é Deus. Então, professor já tem essa característica de afirmar que tem o domínio do conhecimento, professor do Ensino Superior é assim, olha eu ensino quem faz o negócio, eu ensino a ensinar o negócio, então tem um pouco dessa arrogância, a academia infelizmente é cheia dessa arrogância. Então eu vejo que para a gente apresentar essa demanda para o MEC é bem complicado. Uma professora nossa deu um curso sobre a identificação de característica de identificação de ansiedade em alunos e diante do quadro que aconteceu e vários professores tendo problemas com alunos, foram meia dúzia de professores. Até falam publicamente que precisam de formação, mas na verdade não é assim que funciona. Eu acho difícil a gente pensar até o MEC oferecer isso depende da nossa demanda e nossa demanda não vai aparecer tão cedo.

PROFESSOR 2

I. QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo: Masculino.
2. Idade: 38 anos.
3. Formação acadêmica: Graduação em Psicologia, Mestrado em educação para ciência, Doutorando em psicologia.
4. Anos de docência no Ensino Superior: 10 anos.
5. Anos de docência nesta IES: 7 anos.

II. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

6. De que forma caracteriza a docência no Ensino Superior?

A docência no Ensino Superior, talvez ela seja diferente de outras docências, especialmente na universidade pública, pois não se caracteriza só pelo aspecto do ensino, você também tem o aspecto da pesquisa e dos projetos de extensão. Eu particularmente não estou com projetos de extensão, no momento. Eu tinha um grupo de estudos. Agora mesmo eu estava no laboratório com os alunos discutindo um artigo. Eu entendo que o Ensino Superior é amplo neste sentido, no Ensino Superior você está trabalhando com uma população que é adulta e acaba tendo uma relação muito mais horizontal, do que em outros tipos de ensino, uma pessoa que é professora primária, por exemplo, tem uma relação muito mais hierárquica e vertical do que a relação que você tem no Ensino Superior. No Ensino Superior é uma relação de troca, não uma relação de você fala e eu escuto.

7. Descreva a metodologia de mediação pedagógica, durante as suas aulas teóricas e práticas, aplicada no curso de psicologia.

As minhas aulas eu costumo colocar aula expositiva dialogada, mas quando eu coloco aula expositiva dialogada, é porque eu gosto mesmo de dialogar, eu introduzo o assunto, falo sobre o assunto, mas o tempo todo eu estou perguntando para o aluno, então assim, a mediação pedagógica pra mim se estabelece no sentido do repertório que o aluno traz e a partir desse repertório, eu tendo construir um repertório novo, então queira ou não, eu trabalho com o que o aluno já sabe sobre determinado assunto, então lógico, nas primeiras aulas, do primeiro semestre, no primeiro semestre o pessoal chega cheio de ideia sobre o que é psicologia, então eu pergunto, o que vocês acham que é o objeto de estudo da psicologia, então, se eu vou dar uma aula sobre análise do comportamento, o objeto vai ser o comportamento, e as definições que eles trazem vão ser o ponto de partida para eu partir com uma definição que eu vou dar em seguida, então eles trazem as definições deles e a gente trabalha em cima daquilo, as aulas são meio que um diálogo socrático, porque é sempre eu tentando chegar com eles em alguma conclusão daquilo que eles estão me trazendo, mas é óbvio que eu tenho um conteúdo a seguir, então, tem um norte, uma direção. Agora nas práticas acaba

mudando um pouco, eu tenho feito pouca prática aqui, pois o espaço que eu tenho no laboratório é um pouco restrito, mas quando as práticas acontecem, faz com que a gente tenha uma construção do repertório básico do aluno, em termos teóricos para depois ele entrar com conteúdos práticos de verdade. Então ele acaba vendo, por exemplo, esquema de reforçamento para depois ele ir para o laboratório, aí ele vai colocar o sujeito lá para poder responder e observar o comportamento ali e depois fazer análise.

8. Indique se considera adequada a metodologia de mediação pedagógica utilizada geralmente pelos professores, durante as aulas teóricas e práticas. Justifique.

Eu não tenho como julgar o desempenho dos outros, quando a gente fala no geral... eu vou falar assim... da experiência que eu tenho de ouvir os comentários dos alunos. Por exemplo, eu vou citar um exemplo que eu tive particular, eu sempre tive resistência de usar slides, pois eu acho que o slide é o exato oposto da ideia de você ter diálogo e de você ter troca, porque no momento que você começa ler o conteúdo, até o aluno desliga e ele só está prestando atenção naquilo ali, eu não preciso ser uma voz que ler o slide para uma pessoa, não tem função você ser um professor assim, mas eu me lembro que houve uma turma que chegou pra mim, olha professor as vezes o assunto é tão extenso e a gente discute tanto, que a gente se perde, então, um norte ajuda, faz um slide para ajudar, eu falei beleza. Só que é isso, ao mesmo tempo eu penso que tem professores que talvez só usam slides e não tem mediação nenhuma, não tem papel nenhum do aluno, eu acho que muita gente ainda trabalha com a lógica de aluno receptor. Vou te dar um exemplo que eu tive no Japão, meu orientador me explicou que lá é naquele esquema americano, uma sala com cento e muitos alunos na sala e o professor fica lá na frente falando e não tem espaço para pergunta, o cara fala, fala, fala e no fim ele abre para perguntas, então quando ele falava que ia dar aula, a palavra que ele usava, em inglês é *lecture*, que é palestra, quando ele falou pela primeira vez que tinha uma *lecture*, eu entendi que ele ia ter uma palestra, uma palestra como a gente entende aqui no Brasil, ou seja, uma apresentação, pois palestra é isso, o cara vai e fala e no fim você abre para perguntas, as aulas lá são assim, aula assim você não tem papel nenhum do aluno, o aluno não tem participação nenhuma, então eu vejo que muitos professores talvez não proporcionem essa troca, ou para uma avaliação inicial do desempenho do aluno para depois ter uma garantia de crescimento pela mediação do professor.

9. Descreva um exemplo de uma aula por si ministrada, que considerou particularmente eficaz e motivadora para os alunos.

Primeiro eu apresento exemplo da minha própria vida, ou exemplo do cotidiano, e eu peço aos alunos que apresentem exemplos, mais do que eu, eu pergunto, alguém consegue pensar em uma situação que acontece tal coisa, e então, alguém me traz, e às vezes as perguntas deles são focadas em vivências, principalmente alunos do primeiro semestre. Nestas circunstâncias, a gente vê que o aluno vem e traz um determinado conteúdo e você vai lá e fala tá beleza, e aí como é que eu vou entender essa situação diante de determinado conteúdo, ou contexto. Então para apresentar um exemplo mais específico, quando a gente trabalha com o mais básico dos básicos conceitos da

análise do comportamento que é reforçamento e punição, eu primeiro introduzo o conceito, e falo, olha gente considero que reforçamento é..., falo a definição e a partir da definição eu falo, vamos olhar para uma situação, pergunto se eles acham que a ação é provável ou improvável, então eu quebro em partes aquele exemplo, e analiso essas partes, essa análise quem está fazendo são eles, eu não dou a resposta antes deles responderem. Um problema que eu vejo na verdade, e eu acho que isso é a principal ineficácia desse tipo de sistema pra mim é o fato de ter quarenta pessoas na sala de aula, porque às vezes um cara vai e te dar a resposta certa e aí você dá a continuidade da explicação a partir daquele cara e você não tem garantia de que o outro que estava do lado entendeu, então, com frequência eu paro e pergunto, todo mundo entendeu? Alguém tem dúvida? É diferente quando você trabalha um pouco mais individualizado, porque aí a mediação é mais eficiente, pois você consegue perceber se a pessoa entendeu, ou se você precisa ajudar um pouco mais, é obvio que os colegas vão trabalhar entre si, para si ajudar, mas não é o objetivo deles, eu acho que essa é a principal questão, não é função do colega ajudar o aluno, o colega por definição, enquanto é função do professor fazer isso, então eles não se preocupam necessariamente em esperar para ver se o outro vai entender, então, eu tenho um pouco dessa preocupação.

10. Na preparação das suas aulas, tem em conta alguns dos princípios de mediação pedagógica, nomeadamente Vygotsky , P. Freire.? Se sim, Justifique.

Eu trabalho com análise do comportamento.

11. Em seu entender, quais as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma IES?

Nós temos alguns cursos de formação, mas não são necessariamente focados em formação pedagógica, o mestrado e doutorado não preparam os alunos para sala de aula, e aqui nós também não temos.

12. Em sua opinião que programas ou formações seriam apropriados para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente?

Eu acho que a gente teria que ter mais formações e capacitações com estratégias de ensino, pois a maior parte das pessoas aprende o assunto, não aprende a ser professor, a gente parte do pressuposto que ensinar é falar o que você sabe, e a gente sabe que não é assim.

13. Relacione a formação pedagógica com a possibilidade de mais qualidade e inovação dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem nas IES.

Eu acho fundamental pensar em coisas assim, pois é terrível a lógica de você colocar quarenta pessoas para escutar o que você está falando, como se isso fosse ensino, hoje com o you tube por exemplo, eu podia filmar todas as minhas aulas e ficar em casa, se fosse só isso, é lógico que tem coisas que não vão substituir o contato pessoal, mas eu acho que o principal era você poder ter espaços em que o aluno pudesse ter um contato mais individualizado, com alguém que você pudesse ajudar naquelas dificuldades que ele tem. O currículo está organizado de uma forma formal, que é para “vomitar” conteúdo, então não tem muito como você fugir, como é que eu vou dar

uma aula de história da psicologia de uma maneira participativa se o conteúdo é todo “livresco” do tipo olha tal fulano viveu em tal época e fez tal coisa, ter estratégias para trabalhar esse conteúdo tem, mas você tem mais dificuldade, do que se você tivesse trabalhando com conteúdo de laboratório que já é muito mais voltado para uma prática, eu acho fundamental a inovação dos currículos e dos métodos de ensino no Ensino Superior.

14. Em seu entender qual a responsabilidade do MEC na disponibilização de oferta de formação no campo de ensino, destinada a docentes do IES?

Eu acho que especialmente quando você fala no Ensino Superior em universidades públicas o MEC é super-responsável. Aliás, é algo complicado isso, pois toda vez que a gente fala de avaliação, um exemplo, você vai fazer o ENADE com os alunos da faculdade particular, a lógica da particular é assim, os alunos devem tirar uma pontuação boa pois isso reflete na imagem do ensino daqui, e as vezes eles falam com os alunos, se vocês não forem bem, o curso será fechado e a gente vai ser prejudicado e etc. Que moral o MEC tem para cobrar isso das públicas se quem tem que oferecer isso é o próprio MEC, então pra mim é a mesma coisa, como eu posso garantir que o Ensino Superior público tenha bons professores se eu mesmo não estou fornecendo nenhum tipo de formação, ou capacitação para esses professores, então eu acho que o MEC tem sim um papel muito importante. Existe um papel anterior do MEC, antes da contratação dos professores, mas na formação, pois o MEC teria também essa responsabilidade de garantir que as pós-graduações, especialmente as acadêmicas, tivesse uma preocupação muito maior que os alunos saíssem prontos para dar aula.

PROFESSOR 3

I. QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo: Masculino.
2. Idade: 34 anos.
3. Formação acadêmica: Graduação em Psicologia, Esp. Saúde Mental e Coletiva e Mestrado em Memória, Linguagem e sociedade.
4. Anos de docência no Ensino Superior: 4 meses.
5. Anos de docência nesta IES: 4 meses.

II. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

6. De que forma caracteriza a docência no Ensino Superior?

A docência no Ensino Superior está sendo uma experiência fantástica, o papel de transmitir o conhecimento. No mestrado eu já tive experiências tanto na pesquisa como também de docência, e eu entendo que o conhecimento é construído e a docência é o lugar de você transmitir esse conhecimento. Então a característica principal da docência no Ensino Superior é justamente esse papel de transmissão do conhecimento que de certa forma já tem historicamente um conhecimento muito concreto, mesmo na Psicologia que é uma ciência nova, ela já tem seu conhecimento demarcado, mas mesmo assim, esse conhecimento vai sendo reconstruído, pois questões novas vão aparecendo, eu acho que o professor é alguém que tem que está antenado a essas questões da atualidade, pois o ser humano está em transformação constantemente.

7. Descreva a metodologia de mediação pedagógica, durante as suas aulas teóricas e práticas, aplicada no curso de psicologia.

Quando eu cheguei aqui na instituição, nas primeiras reuniões, eu percebi que o trabalho aqui é realizado através das metodologias ativas, essa metodologia de que a participação do aluno é fundamental. Então, eu tenho pensado minhas aulas muito nesse sentido, e acredito de fato que esse é um caminho interessante nessa questão de mediação pedagógica, porque essa questão de professor ficar 50 minutos na sala de aula, falando sem parar, isso não funciona mais. Hoje a gente em uma lógica de informações muito rápidas, a gente tem um público de alunos, que vem dessa nova geração da tecnologia, da internet, então você tem informação muito rápida, eu acho que a troca de conhecimento é fundamental, eu tenho trabalhado muito nesse sentido, de trazer a temática para sala de aula, a partir do cronograma do semestre, mas que essas aulas sejam de fato dialogada, aqui eu percebo os alunos bem participantes.

8. Indique se considera adequada a metodologia de mediação pedagógica utilizada geralmente pelos professores, durante as aulas teóricas e práticas. Justifique.

Na minha experiência no mestrado, eu tive um orientador que era ativo ao quadrado, então eu aprendi muito nessa experiência que eu tive com meu orientador do mestrado, pois ele é daquele que sempre está criando, inovando, então eu acho que

essa é uma característica importante. Mas claro que se a gente for buscar na memória desde a graduação, tem professores que não apresentam uma metodologia tão interessante, o que a gente chama de professor sem didática, é aquele professor que a gente percebe que tem o conhecimento, mas se você não souber transmitir, sem metodologia, sem pedagogia fica complicada essa relação.

Eu acho que isso é muito particular, pois antes de ser professor, tem uma pessoa, um sujeito mesmo, daquela profissão, você tem característica da sua personalidade, que pode contribuir para você ter uma boa pedagogia em sala de aula, e você pode ter características enquanto sujeito que pode dificultar um pouco, então, para além dos manuais de metodologia, acho que vai muito da pessoa mesmo, em se sentir seguro naquele lugar de professor e construir essa relação com os alunos. Mas eu acho que atualmente essa coisa tem mudado um pouco, neste sentido de a gente perceber os professores buscando mais essa coisa da participação dos alunos, essa metodologia mais ativa, acho que a coisa vai evoluindo mesmo, pois na formação de dez anos atrás, os professores tinham uma formação mais antiga, hoje com essa abertura para formação de mestrado, doutorado, nós percebemos professores mais novos, mais atuais em sala de aula, e acho que com isso, temos professores mais atualizados.

9. Descreva um exemplo de uma aula por si ministrada, que considerou particularmente eficaz e motivadora para os alunos.

No meu mestrado eu trabalhei com a questão do audiovisual, foi meu objeto de pesquisa, então eu acredito que esse objeto do audiovisual, que contempla curta-metragem, dentre outros, contribui muito com uma aula dialogada e interessante. Eu trabalhei alguns curtas-metragens com os alunos na disciplina de psicopatologia, eu achei interessante e acho que os alunos gostaram bastante, pois o curta-metragem não ocupa uma aula toda, às vezes a gente passa um filme que acaba tomando todo horário da aula, e não tem tempo para um momento de discussão, o curta-metragem proporciona que você tenha um momento de discussão, então acho que meu exemplo de aula é esse. Uma outra coisa que tem dado certo, foi que nós juntamos quatro disciplinas, os quatro professores pensaram em uma forma de fazer uma avaliação conjunta, então criamos a ideia da construção do portfólio contemplando as quatro disciplinas, da forma livre, do jeito que eles quisessem, para avaliar essa quatro disciplinas juntas, então psicopatologia, desenvolvimento da criança, PIT 4 (projetos integrados de trabalho) e psicologia da família, eles construíram o portfólio, e ficou lindo, eles criaram coisas muito interessantes, criação de poesia a partir da temática trabalhada em sala de aula, em um trabalho só eles agruparam o conhecimento de quatro disciplinas, e a única exigência era que a temática trabalhada em sala de aula deveria fazer parte do portfólio, mas que no portfólio as disciplinas precisam conversar entre si, pois muitas vezes a coisa fica separada, muito distante, essa foi a avaliação da unidade, e eu achei essa forma de trabalho muito interessante.

10. Na preparação das suas aulas, tem em conta alguns dos princípios de mediação pedagógica, nomeadamente Vygotsky, P. Freire.? Se sim, Justifique.

Sinceramente não, não, pois eu estou começando agora, estou pensando a partir dessa metodologia ativa, com algumas propostas, como passar um texto uma semana antes, e os alunos apresentam as questões do texto e isso vira um debate na sala de aula, mas eu não saberia dizer se tem algum teórico que trabalha dessa forma.

11. Em seu entender, quais as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma IES?

Sim. Eu não sei se uma formação, mas eu acho que as instituições que oferecem mestrado e doutorado devem estar mais atentas para isso, para desenvolver essas habilidades do pesquisador, para conseguir passar por uma experiência de professor. No meu mestrado eu tive essa experiência, mas vi outros grupos que não tinham, teve pessoas que só passaram um mês no estágio docente, durante o meu mestrado a gente desenvolveu muitos cursos de extensão, palestras, enfim...foi uma experiência muito rica. Não acredito que precisa de uma formação pedagógica, mas criar estratégias dentro da formação no mestrado, que proporcione mais essa experiência, pois a gente sabe que a prática é fundamental para desenvolver uma boa didática.

12. Em sua opinião que programas ou formações seriam apropriados para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente?

Vai muito dessa memória coletiva que passa por esse lugar de professor no lugar dele, aluno no lugar dele, as vezes alguns acha que se existir uma troca maior as coisas vão se misturando, enfim. Mas eu acho isso desnecessário, pois se você conseguir uma boa relação com os alunos é diferente de permitir um ambiente de permissividade, que os alunos tomam conta do ambiente de formação, pois para além disso a gente sabe que tem todos os lugares sociais aí, e a gente precisa passar por essas etapas na vida, e essa coisa do professor e do aluno a gente experiência ainda na formação, mas ao mesmo tempo eu acho que não precisa ter essa coisa tão quadrada, o professor não precisa se manter distante dessa relação.

13. Relacione a formação pedagógica com a possibilidade de mais qualidade e inovação dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem nas IES.

A gente ainda se pega no embate com o currículo, pois a gente ainda se pega em disciplinas que precisam de pré-requisitos, que acaba dificultando do aluno conseguir criar uma grade de aula e participar de outras disciplinas. Eu creio que essa transformação de metodologias e os currículos precisam caminhar juntas, o MEC tem que está atendo a isso e está sempre repensando, para conseguir colocar essa grade curricular dentro de uma lógica que seja possível repensar a metodologia, pois as vezes a gente planeja o semestre em uma outra lógica, mas acaba caindo nesse embate curricular.

14. Em seu entender qual a responsabilidade do MEC na disponibilização de oferta de formação no campo de ensino, destinada a docentes do IES?

Estou chegando agora nesse mundo acadêmico, mas eu não vejo muito esse retorno, do MEC proporcionar essa formação continuada, de que as coisas são cobradas por meio de um currículo, normas e regras, engessada, o MEC cobra muito, mas esse retorno não existe, essa ideia de que as coisas precisam de transformação, os currículos precisam de modificações, tem que haver esse debate, esse diálogo, mas eu não vejo isso acontecer de uma forma muito intensa, acho que isso deveria de fato acontecer com um diálogo maior.

PROFESSOR 4

I. QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo: Feminino.
2. Idade: 34 anos.
3. Formação acadêmica: Graduação em Psicologia, Esp. Avaliação psicológica, Mestrado em Cultura, Educação e Linguagem, e doutorado em Psicologia e psicometria.
4. Anos de docência no Ensino Superior: 6 anos.
5. Anos de docência nesta IES: 6 anos.

II. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

6. De que forma caracteriza a docência no Ensino Superior?

Eu acho que dentro da carreira docente é um espaço nobre de atuação, no sentido de ensinar alguém uma profissão que vai modificar a lógica do mercado de trabalho, que vai oferecer um serviço a comunidade. Então, eu acho que a docência vai ter maior visibilidade em razão de formar pessoas para o mercado de trabalho, neste sentido, contribuir efetivamente com a sociedade no aspecto do mercado de trabalho, na profissão, pensando também que a docência tem que passar muito pela extensão e pela pesquisa, acho que é ela que vai contribuir também para as grandes descobertas que serão favoráveis e que pode trazer bem - estar e qualidade de vida para população de modo geral, por esse foco na pesquisa que está muito atrelada a universidade e a docência.

7. Descreva a metodologia de mediação pedagógica, durante as suas aulas teóricas e práticas, aplicada no curso de psicologia.

Eu acho que elas aulas devem ser mais participativas, você deve dar mais protagonismo ao aluno, eu não acredito particularmente em aulas excessivamente teóricas, que você faça uso de slides e vomite conteúdos, acho que não facilita a aprendizagem, meu doutorado foi sobre aprendizagem especificamente, eu acredito que você não precisa ser muito “*showman*”, nem precisa trazer recursos tecnológicos impressionantes para facilitar a aprendizagem, mas eu acho que uma abertura a experiência do aluno, a possibilidade de ouvi-lo, de trocar experiência, de conversar em sala de aula, de oferecer espaço de debate é o melhor caminho para mediar a aprendizagem.

8. Indique se considera adequada a metodologia de mediação pedagógica utilizada geralmente pelos professores, durante as aulas teóricas e práticas. Justifique.

Eu acho que não era adequado e eu creio que estamos caminhando para que seja, então, não vejo mais, pelo menos na universidade pública a possibilidade de você fazer uma prática docente muito apartada das novas discussões sobre metodologias participativas, sobre incluir o aluno no processo, em tornar a aprendizagem mais significativa, em tirar aquele ensino que antigamente em quadro e giz e hoje é Datashow e professor, como o que se faz normalmente, então eu acho que todos os

professores, principalmente os mais novos, os concursados mais recentes, eles tem pensado em trocar essas metodologias e transformá-las em práticas mais significativas para os alunos, creio que esse é um pensamento menos comum em professores que já estão em final de prática docente, que aprenderam um modelo muito tradicional de ensino e esse modelo tradicional de ensino eu acho que é pouco útil para os alunos, eu acho que oferece pouco em termos de aprendizagem, eles acabam retendo poucas informações e acabam oferecendo menos significado a essas disciplinas, então eu acho que como está todo mundo atendo as novas metodologias, vai mudar o rumo da educação no Ensino Superior.

9. Descreva um exemplo de uma aula por si ministrada, que considerou particularmente eficaz e motivadora para os alunos.

Eu sempre tento fazer isso, mas teve uma aula especificamente, que a gente estava tentando trabalhar as possibilidades que ocorreriam na clínica, no momento de triagem, o primeiro contato com o paciente, eram alunos que não tinham essa experiência prévia, estão em formação ainda e tem muita curiosidade sobre o tema e pensam muito como aconteceria, como faria nas situações, então a gente fez um “role-play”, eu fui a psicóloga, o aluno foi o cliente, a gente estabeleceu que a gente faria isso em três condições possíveis de um paciente mais falante, um paciente mais calado, mais desconfiado, algumas situações clínicas comuns de encontrar e que coloca o profissional ainda em formação um pouco na berlinda, e a gente fez esse “role-play” e funcionou muito, os alunos gostaram muito, viram uma possibilidade de como conduzir essa experiência na prática, foi uma aula muito motivadora é tanto que eu já venho repetindo sempre que eu ministro essa disciplina.

10. Na preparação das suas aulas, tem em conta alguns dos princípios de mediação pedagógica, nomeadamente Vygotsky , P. Freire.? Se sim, Justifique.

Tenho que ser honesta, não. Conheço bem Vygotsky, em razão do meu mestrado – cultura, educação e linguagem, ele era muito utilizado, vejo bastante ele como uma possibilidade até na educação infantil, penso que na educação superior também, mas não penso nesses autores na hora que eu vou planejar minhas disciplinas.

11. Em seu entender, quais as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma IES?

Deveria, total necessidade, não vejo isso no Brasil como uma questão central, você se forma em uma determinada área, as vezes profissões técnicas, engenharia, psicologia, e faz o mestrado e doutorado, que tem claro um foco na docência também, e as pessoas fazem as disciplinas de estágio, mas eu sinto que é mais para cumprir um requisito curricular, do que de fato existe nos mestrados e doutorados disciplinas focadas na formação docente, o foco maior é a pesquisa, de modo geral essas pessoas entram na universidade, sem dominar muito práticas pedagógicas, então eles são pessoas que são da área e conhecem tecnicamente o conteúdo, mas nem sempre eles têm uma didática adequada para passar, eu creio que deveria ter uma formação de

licenciatura obrigatória para quem deseja ingressar no Ensino Superior e conhecer essas práticas novas também.

12. Em sua opinião que programas ou formações seriam apropriados para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente?

Acredito que a formação em licenciatura mesmo, as universidades deveriam oferecerem em todos os cursos uma formação em licenciatura, e elas deveriam ser obrigatórias para quem almeja a carreira docente, além disso, acho que a formação como extensão, pois a educação muda e novas práticas surgem e a gente tem novos métodos mais modernos do que a formação tradicional, PBL, dentre outros, eu acho que deveria ter como uma qualificação continuada, que os docentes participassem de eventos sobre novas práticas de ensino e não ficasse tão engessado no que aprenderam na formação, no que foi feito durante o mestrado e doutorado, participar de ou congressos, ou aperfeiçoamento anual, ou a cada dois anos, mas que pudesse ter acesso a esses novos modelos obrigatoriamente.

13. Relacione a formação pedagógica com a possibilidade de mais qualidade e inovação dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem nas IES.

A formação pedagógica ofereceria novas informações, eu acho que a gente não nasce pronto, nem aprende durante nossa graduação, mestrado e doutorado tudo sobre didática, então acaba que a gente vai oferecer ao aluno aquilo que a gente teve ou aquilo que a gente conhece e é familiar, a formação vai oferecer novas possibilidades, novos conhecimentos que deu certo e em outros lugares, que práticas tem sido adotadas que de fato favorecem a aprendizagem de alunos. A universidade hoje trabalha com muitas possibilidades curriculares, então a gente tem desde currículos muito modernos e que vai ter uma forte mediação pedagógica desde aqueles muito tradicionais, de giz e quadro e o professor na sala de aula, então a universidade não tem um regimento que define o que seria prática pedagógica dentro do Ensino Superior, eu acho que cada vez mais ela vem implementando debates e discussões neste sentido e que aos poucos tem contaminado a docência no sentido positivo, mas você vai ter, por exemplo, na universidade nós temos sete cursos no interior da Bahia, e a gente tem cursos que adotam metodologias participativas, a medicina chegou com um modelo novo e a gente vai ter formações ainda bem dentro de um modelo tradicional de ensino, um exemplo a graduação de farmácia tem um modelo tradicional, então cada curso tem autonomia para pensar o currículo, a psicologia recentemente a gente está com essa discussão em aberto, com a modificação do currículo, eu faço parte dessa comissão e a gente tem tentado entender como funcionam práticas mais modernas de ensino, temos conversado com pessoas que já tiveram experiência inovadoras e a gente pretende fazer alguma coisa desse tipo.

14. Em seu entender qual a responsabilidade do MEC na disponibilização de oferta de formação no campo de ensino, destinada a docentes do IES?

Deveria ser uma obrigação do MEC, e acho que dessa maneira se fosse uma normativa do MEC, se ela garantisse essa formação, assegurasse essa possibilidade de que de fato os docentes tivesse contato com novas tecnologias, a gente teria com certeza mais adesão, a gente não estaria falando de uma possibilidade, de uma discussão que está

começando agora, mas como algo que todo mundo teria acesso, algo mais fortalecido dentro da universidade e que os cursos pudesse se ajudar em termos de experiência, pois seria uma normativa, porque todo mundo está discutindo, então eu acho que o MEC teria essa possibilidade de disseminar, de tornar esse debate algo que fizesse parte de todo docente por exemplo no Ensino Superior, como uma proposta do próprio MEC, talvez uma obrigação de expor a esse novo mercado, a essas novas demandas, o MEC seria o único que eu vejo que teria como mudar a qualidade desse debate.

PROFESSOR 5

II. QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo: Feminino.
2. Idade: 29 anos.
3. Formação acadêmica: Graduação em Psicologia, Mestrado e Doutorado em Psicologia.
4. Anos de docência no Ensino Superior: 3 anos.
5. Anos de docência nesta IES: 1 ano.

II. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

6. De que forma caracteriza a docência no Ensino Superior?

Eu acho que a docência no Ensino Superior ela tem uma característica um pouco diferente dos outros níveis de escolarização, pois ela vem justamente com essa proposta profissionalizante. Então, o docente ele tem essa função de facilitar o processo de formação de um futuro profissional, então, eu vejo que tem uma especificidade que ela é relevante e ela também não vem só digamos assim...a docência pura...a gente pelo menos a nível da universidade federal a gente tem sempre esse trabalho de tripé que é: ensino, pesquisa e extensão. Então, tudo que a gente faz é tentando integrar esses três aspectos, que é o que faz alavancar a universidade e também complexificar digamos assim, o Ensino Superior. Então eu acho que de uma maneira geral, o que vai caracterizar, em termo de diferenciar das outras modalidades é essa característica da formação profissional e articulação com ensino, pesquisa e extensão. E de fato, desde da minha inserção como docente eu consigo observar claramente que uma coisa está ligada a outra, não é apenas essa questão da sala de aula. O que é bem interessante também porque a gente observa assim, que algumas pessoas muitas vezes não conseguem compreender tanto a especificidade da nossa atuação, eu dou um exemplo da minha família, eles acham estranho, por exemplo, a gente ter uma carga horária de planejamento, preparação de aula, de ter essas outras atividades de projetos, pois justamente não tem essa inserção na universidade, então eles estão mais associados com essa educação do Ensino Fundamental, Ensino Médio, que tem aquele professor sempre em sala de aula, né? Então, professor é aquele que está o tempo todo na sala de aula, com os alunos, entregando a aula pronta, e a gente na docência do Ensino Superior tem muitas atividades que acabam sendo invisíveis, muitas pessoas não veem a gente sempre trabalhando, pois a gente não está na sala de aula o tempo inteiro, são muitas reuniões, muito trabalho na sala no gabinete, em casa estudando e planejando, preparando. Então, presencialmente a gente não está o tempo todo, no espaço da sala de aula, eu vejo que isso diferencia também um pouco. Eu tive professores na escola que davam aula a manhã toda, depois à tarde, depois à noite, sempre na sala de aula.

7. Descreva a metodologia de mediação pedagógica, durante as suas aulas teóricas e práticas, aplicada no curso de psicologia.

Eu ainda estou nesse processo de identidade docente, eu acredito que na verdade esse processo não acaba nunca, a gente está sempre se reinventando, aprimorando. E assim que eu comecei a lecionar, eu senti logo essa necessidade de procurar um curso de

uma formação, até para conhecer melhor os paradigmas pedagógicos, para eu conseguir fundamentar no meu fazer docente, embora no mestrado e doutorado, a gente tenha algumas experiências, com estágio docência, a gente não tem essa formação para ser professor, a gente na verdade está fazendo uma formação para ser pesquisador, eu consigo perceber isso bem claramente. Então a questão do mestrado e doutorado te prepara muito para a pesquisa e não tanto assim para a docência, nesse sentido de exposição e fundamentação teórica. Então muita dessa minha mediação pedagógica, eu fui construindo tanto na prática, ou seja, fazendo, como a partir de leituras que eu fui buscando paralelamente, lá na primeira universidade, assim que eu entrei, eu procurei um curso de formação continuada, que era ofertado lá no Centro de educação, e é bem interessante a proposta, porque quem entra né, como concursado, professor efetivo, lá é obrigado a fazer esse curso, você entra e você já vai, e professor substituto não tem essa obrigatoriedade, mas é aberto, se você quiser fazer você vai. Então eu fui, fiz esse curso, e consegui compreender melhor, os paradigmas do tecnicista ao crítico e fui me adaptando em relação a minha realidade digamos assim, o que eu poderia fazer uso. Eu me considero muito nesse lugar de facilitadora do processo de aprendizagem, inclusive eu falo muito isso para meus alunos, desde o primeiro dia de aula, que eu não me considero a portadora do conhecimento, que eu vou transmitir esse conhecimento para vocês, eu sou uma pessoa que tenho uma formação, tenho um saber específico e eu vou tentar, digamos assim, construir com esses alunos o conhecimento. Inclusive eu sempre coloco assim, desde o começo, uma relação bem horizontal, de evidenciar os saberes dos alunos também, nossa os alunos são assim... incríveis! Eu puxo muito saco dos alunos, pois eu acho que eles são sagazes aqui, muito dedicados, muito comprometidos, eu sempre tento construir esse espaço dialógico de sala de aula, faço aquela rodinha, a minha sala de aula é sempre organizada em círculo, eu tendo construir um espaço mais acolhedor, pra que eles se sintam à vontade para falar, e a gente está o tempo todo construindo. Então, enquanto professora, eu me vejo tentando construir, co- construir com os alunos as minhas disciplinas, inclusive eu nunca chego com o plano de ensino do semestre pronto, eu chego perguntando o que eles querem, quais são as expectativas de vocês? Vamos construir aqui os objetivos, vamos construir a metodologia, vamos construir a avaliação, todo semestre eu faço isso, embora eu tenho alguns planos já, previamente preparados e elaborados, eu nunca chego e apresento, pois isso intimida, na mesma aula que eles apresentam tudo, eu vou e mostro o que eu já tinha previamente feito, e a gente tenta articular, também não dá para fazer tudo o que os alunos querem, a gente tem que fazer um processo de negociação. Desde o primeiro dia de aula eu tento fazer esse processo de co- construção e ao longo das aulas a gente vai estabelecendo os acordos, eu deixo aberto para discussão, lanço questões, levo atividades, casos, vídeos, porque eu não gosto dessa ideia por exemplo, de chegar lá e apresentar o texto, eu até falo com eles, eles acham até engraçado, eu falo assim: gente vocês já sabem ler, vocês já estão na universidade, então vocês conseguem ler e interpretar o texto, o texto é só um norte pra gente discutir, é pra fundamentar, eu quero que a gente discuta para além do texto, que a gente problematize, reflita, que busque as lacunas da leitura, as falhas. Então, eu fico nesse lugar incitando o questionamento, por isso que eu digo que sou facilitadora, a gente tem mais experiência, a gente vai conduzindo, planejando, a minha metodologia é de fato de promover a reflexão em sala de aula, de buscar uma relação mais horizontal com os alunos e de incentivo do diálogo.

8. Indique se considera adequada a metodologia de mediação pedagógica utilizada geralmente pelos professores, durante as aulas teóricas e práticas. Justifique.

Eu acho que quando a gente vai nesse processo de construção da nossa identidade docente, eu acho que a gente se apoia naquilo que a gente considera referência positiva, como aquilo que a gente não considera tão positivo assim. Eu tive uma formação bem tradicional, sabe? Na universidade que eu estudei, a gente tinha um corpo docente bem consolidado, bons professores e pesquisadores, mas eram professores que já exerciam a profissão há certo tempo, muitos que estavam quase se aposentando, então, anos e anos de docência, não que isso seja um problema, mas você percebe que já existe, digamos assim... *modus operandi* de funcionamento que está mais apoiado nesse ensino tradicional, era muito difícil por exemplo encontrar uma sala de aula que se organizasse em círculo, que o plano de ensino já não viesse pronto, lá tinha especialmente um altar para os professores, é bem curioso isso, as avaliações eram extremamente tradicionais, prova, prova escrita, eu acho que a gente aprende também fazendo provas e trabalhos, mas eu sinto que não tinha tanta diversidade, eu avalio que eu tive uma formação bem consolidada, mas evidentemente ela era uma formação tradicional e em relação essa questão prática eu senti que faltava um pouco, eu sentia um certo distanciamento entre teoria e prática, eu acho que para aquele contexto era o que estava posto, inclusive eu me formei em uma grade curricular mais antiga, mas depois a grade passou por uma reforma curricular, eu consigo reconhecer claramente as limitações desse modelo de ensino, eu me sentia enquanto aluna intimidada de falar em sala de aula para aquela turma muito grande, eu era mais tímida. E enquanto docente, eu tento proporcionar um espaço mais dialógico, com mais casos e exemplos, incentivo os alunos a realizar trabalho de campo, mas eu tive algumas dificuldades no começo, por exemplo, quando eu comecei lecionar como substituta, peguei logo cinco turmas, foi difícil pra mim, eu ainda estava fazendo doutorado, tinha turmas que tinham sessenta alunos, em termos concretos eu não conseguia colocar minhas ideias em prática, mas a gente consegue encontrar um meio termo, que não seja um ensino bancário, tecnicista e nem também a proposta libertadora, crítica, porque também as vezes a gente não consegue em termos práticos, mas eu sempre me coloquei no lugar de facilitadora desde o começo. Quanto mais a gente consegue alinhar teoria e prática e realizar atividades diversificadas, acaba sendo o processo de mediação, não fica aquela coisa distanciada, a fundamentação teórica é muito importante, alguns professores ficam muito na prática e esquecem a fundamentação teórica, eu acho que a gente não pode cair nesses dois extremos, nem só a teoria dura, sem reflexão, nem só a prática sem fundamentação, eu vejo a inadequação nesses dois extremos.

9. Descreva um exemplo de uma aula por si ministrada, que considerou particularmente eficaz e motivadora para os alunos.

Essas aulas que a gente coloca assim, estudo de caso, eu acho que esse é um tipo de aula que gera um debate muito interessante. No semestre retrasado, eu tentei adaptar o PBL nas minhas aulas, a gente fez uma adaptação, de olhar o caso, reconhecer as palavras novas, levantar os problemas, estabelecer os objetivos de aprendizagem, dividi a turma, eu senti que essa aula foi muito legal, você percebe os olhos dos alunos

brilhando, era um caso que falava justamente sobre o cuidado em rede, na saúde mental. Uma outra aula também que eu achei muito interessante, foi uma aula da disciplina de psicologia da família, que a gente foi discutir a história da família ao longo do desenvolvimento da sociedade, eu dividi a turma em grupos e cada grupo tinha que interpretar um tipo de família, fundamentado no texto, foi muito legal, elas dramatizaram os papéis, todo mundo saiu da aula rindo e entendendo perfeitamente o que era, foi eficaz no sentido de apresentar o conteúdo, eles se apresentam, mostram o talento e aprendem. Eles têm muitos talentos, o modelo tradicional não trabalha com esses talentos e formas de expressão.

10. Na preparação das suas aulas, tem em conta alguns dos princípios de mediação pedagógica, nomeadamente Vygotsky , P. Freire.? Se sim, Justifique.

Apoiada em Vygotsky, por exemplo, eu gosto muito do conceito dele da ZDP , zona de desenvolvimento proximal, é algo que eu já nem planejo que vou usar, é algo que eu acredito que tem nas minhas aulas, não só em relação aos alunos comigo, mas entre os alunos, o aluno com o professor, eu tento o máximo possível incentivar a construção dessa zona de desenvolvimento proximal, pois eu não ocupo esse lugar de saber, e quando eu esvazio esse lugar, os alunos se apresentam. Eu acho que esse conceito funciona, pois eu aprendo com os alunos, eles aprendem comigo, aprendem entre eles. Eu gosto de fazer prova em dupla em trio, eu gosto de ver eles discutindo a prova, um complementando o outro, eu gosto muito do trabalho em grupo. Pois, eu acho que a gente está aqui para isso, para aprender e aprender com o outro, o outro ajudar a gente nas nossas limitações também. Eu acho que esse é um conceito que eu levo muito para minha prática, e a própria lógica que Vygotsky afirma que a gente aprende e desenvolve linguagem, pensamento, consciência a partir da atividade. Isso é bem básico na teoria Vygotsky , e pra mim eu levo isso nas ferramentas que eu levo pra sala de aula. Então, análise de filme, análise de caso, dramatização, júri simulado, dinâmicas, é nesse fazer, nessas atividades que nós vamos construindo o conhecimento. Nem toda aula consegue ser assim, algumas acabam ficando um pouco na perspectiva de aula expositiva dialogada, aula expositiva dialogada ainda tem um lugar, mas eu uso as teorias de Paulo Freire também, eu falo para os alunos nunca ocuparem esse lugar de passividade, um dia eles vão sair daqui e eles devem aprender buscar, estudar. O ensino superior pra mim é isso, principalmente no curso de psicologia que não é um curso técnico, eu quero que os alunos aprendam a pensar, e eu sempre estou falando isso para eles, que eles também devem buscar, eu falo assim: um dia vocês vão sair daqui e não vão ter mais o professor para perguntar, então a gente tem que aprender como buscar informação, estudar, a gente tá aqui dando referência e esse apoio. Então, por exemplo, tem algumas metodologias ativas que toda aula os alunos que trazem os textos, eu já não consigo me adaptar tanto, pois eu acho importante também que o professor traga suas referências, até porque a gente estuda tanto, e eu coloco para os alunos as referências básicas da aula, solicito uma leitura prévia, porque embora eu quero que eles tragam outra referência, mas, as vezes eles pesquisam de fontes que não são tão interessantes, eu gosto de manter algumas coisas desse ensino mais tradicional, essa coisa de indicar leitura, referência, gosto de construir com eles o cronograma, o que vai ter na aula, como vai ser a aula, qual texto vai ser discutido na aula, pra eles também se organizarem em relação a disciplina, eu

também sou um pouco metódica, eu gosto de fazer as coisas de forma organizada, marcar o tempo, tudo isso passa também pela mediação, você precisa fazer um planejamento, se não as coisas ficam muito soltas, mas o que eu gosto de fazer é isso, fazer com que eles possam construir criticidade, pensar e refletir em relação a formação deles, e até incentivo, se eu tiver falando alguma coisa que você não concorda, você deve falar, porque a gente está aqui é pra discutir, vocês não são obrigados a concordar com tudo, pois, tudo é questão de perspectiva as vezes, as vezes eu falo uma coisa e tem professor que fala o oposto e nós estamos aqui para dialogar e discutir.

11. Em seu entender, quais as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma IES?

Eu gostaria que fosse ofertada uma formação permanente, sabe? Aqui por exemplo, eu ainda não vi esse tipo de curso, capacitação. Eu sei que acontece frequentemente na IES de Salvador, recentemente teve um curso de formação em metodologias ativas em Salvador e a gente ficou pedindo ao diretor, para tentar trazer pra gente. Então, assim, uma necessidade importante é essa, de ter de fato uma formação continuada, pois a gente toma conhecimento das inovações, o que as pessoas têm utilizado, o que tem funcionado, a gente cria um espaço de diálogo para os professores, para trocar experiências. Eu tive uma experiência na primeira IES que eu trabalhei, foi uma experiência rápida, mas foi muito bom, tinha leitura de textos e troca de experiências, e a gente falava muito sobre os desafios que a gente encontrava, por exemplo, o desafio de salas com muitos alunos e alunos com inserções muito diversas, o que é maravilhoso, pois depois das ampliações da diversas IES você encontra alunos com perfis muito diferentes, alunos que estudaram em escola particular, pública, alunos que estudaram em escolas quilombolas, indígenas, alunos trans. Então assim, a diversidade é maravilhosa, só que ela apresenta desafios pra gente, eu já tive, não aqui, mas na outra IES, alunos que tinham uma dificuldade muito grande na escrita e interpretação de textos, sabe? Eu tive uma aluna que era praticamente uma analfabeta funcional porque ela sabia escrever, mas ela tinha muita dificuldade de interpretar o texto, ela conseguia ler, mas não fazia sentido para ela. Então, o que a gente faz com essa diversidade? Pois às vezes você pode colocar a aula simples demais e então desmotiva aquele aluno que já tem até mais tempo de dedicação, tem alunos que passam o dia todo aqui, o dia todo, e tem outros que não, que trabalham, tem família, então é um desafio bem grande conseguir conciliar essa diversidade, agora eu acho que esses espaços assim, quando são mais dialógico, pensando nessa ideia da ZDP, já fortalece, e quando você vem com essa aula pronta, aqui é minha aula, então você apresenta essa mesma aula pronta para todo mundo, então você não captura, não tem espaço de negociação para essa diversidade, quando você abre um leque de possibilidades, o aluno pega e fala, eu não entendi nada, e aí gente, vamos trabalhar, tudo isso a gente vai construindo. Então esses espaços de formação, eu acho que eles são muito bons para a gente conhecer essas metodologias e pra gente também poder trocar com os outros professores. Tem também a qualificação, aqui a gente ainda tá no processo de alguns professores que estão pedindo afastamento para fazer o doutorado, lógico que não pode sair todo mundo de uma vez, tem uma lista, mas nesse sentido também a qualificação é importante, para o professor se reciclar, não ficar com aquele fazer mecanizado, mediano e eu acho que também ter condições de trabalho. Eu costumo brincar que aqui...eu morri e fui para o céu, pois em relação o que eu tinha, na minha

realidade, melhorou muito, eu tinha turmas de sessenta alunos, hoje eu tenho turmas de trinta, minhas disciplinas hoje são a metade, pois também o professor substituto só pode estar em sala de aula, e a gente pode desenvolver pesquisa e extensão, então isso possibilita uma espaço pra gente trabalhar e desenvolver mais esses outros princípios de uma educação mais crítica e libertadora, digamos assim, de uma forma mais viável, né? Quando você tem muitas turmas, muitos alunos... é desafiador. As vezes o contexto coloca limitações na sua prática, aqui também é um campus pequeno, os alunos são mais próximos, os professores entre si também, são muito abertos, agora mesmo nesse semestre eu convidei alguns colegas pra gente fazer algumas ações em conjunto, integrando as disciplinas, e eu estou muito feliz, pois deu certos, agora a gente vai fazer um evento articulando as práticas de várias disciplinas, a gente pegou também uma outra avaliação e a gente integrou várias disciplinas, a gente está tentando sentar e fazer coisas juntas, eu acho que não só essa coisa da formação oferecida própria instituição, mas a gente enquanto docente também tem essa responsabilidade de correr atrás dos cursos e realizar um trabalho em rede com os colegas, então, por exemplo teve uma professora aqui que fez um curso de formação em metodologias ativas, e ela vem trazendo pra gente, sabe? Ela trouxe uma proposta de portfólio combinando com várias disciplinas, a gente também compartilha com os outros.

12. Em sua opinião que programas ou formações seriam apropriados para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente?

Eu já respondi já.

13. Relacione a formação pedagógica com a possibilidade de mais qualidade e inovação dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem nas IES.

Essa questão da grade curricular é sempre um desafio, desde que eu cheguei aqui, eu tomei conhecimento de que os professores já começaram fazer uma reforma, já formou grupos, já começou, depois desfez, e a gente está nesse processo e é difícil, tem que envolver muita gente no trabalho, tem que ter uma fundamentação, tem que está alinhado com as diretrizes nacionais e curriculares e também tem que está alinhado com as nossas necessidades. Aqui por exemplo eu já comecei observar que é uma certa queixa dos professores e dos alunos que é o fato da nossa grade curricular tem sido importada da grade curricular dos curso de psicologia de Salvador, é a mesma universidade, mas a gente tem a mesma grade curricular, só que o nosso contexto é diferente, as nossas demandas, inclusive o mercado de trabalho são diferentes e o corpo docente é infinitamente mais resumido, então agora comigo... por exemplo que eu entrei no último concurso, eu e outra professora, a gente compõe um corpo docente de treze professores, e então por exemplo a gente tem disciplinas que tem todo semestre como é o exemplo de estágio básico, que é o chamado PIT (Projeto Integrado de Trabalho), que todo mundo coloca como uma dificuldade, pois tem uma carga horária alta de prática, todo semestre tem, é por eixo de disciplina, e a gente tem dificuldade de fazer a prática, pois aqui em Vitória da Conquista a gente não tem tantos Serviços assim, a rede é mais reduzida, então por exemplo, como colocar trinta, quarenta alunos para fazer uma prática de observação e as vezes não é algo que favorece diretamente o Serviço, a gente fica se virando nos trinta para tentar pensar em outras ações para poder promover prática para os alunos, embora a ideia seja muito

boa, a gente tem essa limitação do corpo docente, então, as vezes por exemplo os professor efetivos de Salvador geralmente ficam com duas disciplinas, aqui a nossa carga horária é mais alta, agora mesmo eu estou com projeto de pesquisa, mas eu não consigo me dedicar como eu gostaria, porque eu tenho as disciplinas que estão em construção e a gente sempre vai mudando e atualizando, então, essa questão por exemplo do currículo em relação ao nosso contexto, nossa possibilidade de sempre rever, porque lá em Salvador eles tem outro campo de atuação, outro corpo docente então. O problema é que nós ainda não temos um PPP próprio, importamos a grade curricular do curso de Psicologia de Salvador. E isso provoca uma certa queixa dos professores e dos alunos. Não há professores suficientes para dar cobertura a todas as disciplinas do curso e isso reflete-se nas práticas pedagógicas. Porém é agora nossa proposta de fazer nossa reforma curricular aqui, até porque nossa ênfase é na saúde e nossa proposta é fazer um currículo que contemple mais isso, mas estamos no processo. Mas a gente consegue dentro das nossas condições de trabalho oferecer o melhor possível, inclusive a gente percebe isso com o resultado dos egressos, que consegue se inserir no mercado de trabalho, no programa de mestrado, eu acho que isso também é um apontamento.

14. Em seu entender qual a responsabilidade do MEC na disponibilização de oferta de formação no campo de ensino, destinada a docentes do IES?

Pra mim de fato o MEC tem que tomar a frente da ampliação dessa oferta, eu acho que principalmente para as IES novas, porque assim no governo Lula tem essa maravilha de expansão e ampliação das IES, inclusive no interior e no nordeste, só que algo muito frequente que eu já ouvi relatos e pesquisas inclusive, que embora tenha aberto, as vezes essa questão da implantação tem sido difícil, questões estruturais, questões de formação, então em alguns lugares mesmo, os professores não tem tantas possibilidades, uma universidade na capital tem mais recursos, já estão lá há mais tempo, você tem mais possibilidades, quando a gente fala do interior a gente percebe esse distanciamento. Então, é a responsabilidade do MEC oferecer essa formação, pois a gente sabe que a universidade às vezes tem dificuldade com os recursos, agora inclusive teve vários cortes, muitos cortes, enfim, tem que ser tomado como prioridade, algumas coisas já acontecem, mais inclusive assim, falta oferecer cursos a distancia, aproveitar o uso das novas tecnologias, de acontecer com uma certa frequência, sistematicamente, e você percebe que os professores são motivados em relação a isso, eles buscam, estão abertos a essas formações.

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DOS ALUNOS

ALUNO 1

I- QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO

1. **Sexo:** Masculino.
2. **Idade:** 20 anos.
3. **Qual é o semestre que cursa?** 6º semestre.
4. **Há quanto tempo estuda nesta instituição?** 2 anos e oito meses.
5. **Já ficou retido em alguma disciplina?** Sim (x) Não (). Se sim qual disciplina? Psicanálise.

II. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

6. **Descreva a metodologia de mediação pedagógica, durante as aulas teóricas e práticas, aplicadas pelos seus professores no curso de psicologia.**
As metodologias são variadas, tem alguns professores que tem metodologias com aqueles modelos clássicos de aula expositivas e temos professores que assumem um papel de facilitador da aprendizagem, eu geralmente tenho melhor desempenho quando os professores assumem o papel de facilitador de deixa o aluno mais ativo. Uma das coisas que eu gosto bastante aqui é justamente quando o professor combina junto com o aluno como vai ser a avaliação, como vai ser o processo da disciplina. Existem muitas disciplinas que a gente montou junto com o professor o plano de como ia ser, como ia acontecer essa mediação, bem diferente no caso de quando o professor chega e manda o slide lá.
7. **Indique se considera adequada a metodologia de mediação pedagógica utilizada pelos professores, durante as aulas teóricas e práticas. Justifique.**
Sim. Eu sei que muitos professores que nós temos aqui, usam justamente um modelo de aula expositiva justamente porque eles são melhores daquele jeito, pois eles não conseguem dar aula bem do outro jeito de facilitador. Eu acho que funciona bem as aulas práticas aqui. Pois nós temos muitas coisas práticas desde o início do curso, com Projeto Integrado de Trabalho (PIT), que às vezes não funciona como deveria ser, mas com alguns professores funcionam, na maioria das vezes funciona bem. No semestre passado foi ótimo, pois a gente foi para creche aplicar alguns inventários nas crianças.
8. **Descreva um exemplo de uma aula teórica ,eficaz e motivadora.**
Teve uma disciplina que a professora assumiu o papel de aluna e nós que teríamos que dar aula, ela ministrou só a primeira aula, formou as duplas e cada aula foi dado por um dos alunos. Quando ela apresentou isso, eu falei: Como assim? As aulas começam 13h até 16h40. Mas foi muito legal, a gente acabou passando muito do propósito da disciplina, além de aprender o assunto da disciplina, nós elaboramos uma metodologia de aula para envolver os alunos, eu lembro da metodologia que minha dupla usou, nós fizemos uma aula interativa com vídeo, a gente fez um roteiro de vídeo, cronometrou falas, de maneira que no dia da aula

nós passamos o vídeo e a gente conversava com a gente mesmo no vídeo para explicar o assunto, assim chamando bastante atenção dos alunos, por ser algo bem incomum. Desenvolveu nós alunos até uma preocupação de estudar uma metodologia, foi legal, pois serviu tanto para aprender o assunto quanto para aprender a desenvolver técnicas pedagógicas caso a gente venha ser professor um dia.

9. Descreva um exemplo de uma aula prática ,eficaz e motivadora.

Essa disciplina prática PIT, que a gente passou três meses, toda semana a gente ia para a creche, ficávamos duas horas lá, aplicando inventários nas crianças e agora que a gente já aplicou e pegou os dados, analisamos tudo e fizemos o relatório, a gente vai montar um minicurso para os professores da creche, para ajudá-los a usar esses dados para elaborar um plano pedagógico para as crianças.

10. Em seu entender, quais as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma IES, a nível de competências?

Existe uma necessidade de formação pedagógica, pois eu peguei um caso bem complicado aqui. Pois o professor sabia muito do assunto, mas não sabia como passar o assunto, esse professor fez até pós- doutorado, ele sabe muito dos assuntos, mas ele talvez não tenha estudado metodologias pedagógicas, por isso é muito complicado para aprender o que ele está tentando ensinar, mas a maioria dos professores aqui são capacitados.

11. E quais, em seu entender, as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma IES, a nível de relações interpessoais?

Acho muito importante essa formação. Só tem uma professora aqui que fala que ela é nossa professora, não nossa amiga, mas tem outras que sentam no corredor e conversa com a gente, ouve música, fala dos assuntos das aulas, isso interfere, pois quando o professor está próximo da gente fica muito mais fácil tirar as dúvidas ou até pedir uma orientação sobre outras coisas, tem professores aqui mesmo que eu já pedi uma orientação de qual matéria eu deveria pegar de optativas, na maioria é uma relação bem próxima com os alunos, e isso afeta diretamente o engajamento da gente na disciplina.

12. Em sua opinião que tipo de professor motiva mais os alunos para uma aprendizagem significativa, num bom ambiente de sala de aula? Porquê?

Principalmente esses professores que conseguem estabelecer uma relação empática com a gente, a gente acaba se engajando mais nas propostas. Esses professores são justamente aqueles que constroem as propostas mais perto da gente, são aqueles que deixam a gente opinar, a gente falar, conseguem estabelecer um diálogo melhor, são mais flexíveis de acordo as necessidades dos alunos, eles conseguem ensinar mais os alunos ou a gente consegue aprender mais.

ALUNO 2

I- QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO

1. **Sexo:** Feminino.
2. **Idade:** 21 anos.
3. **Qual é o semestre que cursa?** 6º semestre.
4. **Há quanto tempo estuda nesta instituição?** 2 anos e oito meses.
5. **Já ficou retido em alguma disciplina?** Sim () Não (). Se sim qual disciplina?

II. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

6. **Descreva a metodologia de mediação pedagógica, durante as aulas teóricas e práticas, aplicadas pelos seus professores no curso de psicologia.**

A que eu mais gostei foi a que a gente teve no semestre passado que foi as metodologias ativas que a professora passou pra gente fazer um portfólio, pois eu tenho muita dificuldade de falar na sala de aula, então quase sempre quando acaba tendo seminários, minhas notas ficam muito baixas, como a professora avaliou pelo portfólio e a gente pesquisava também não era só os textos que ela passava, apesar dela indicar alguns, eu gostei muito, pois pesquisei a área que eu me identificava mais.

7. **Indique se considera adequada a metodologia de mediação pedagógica utilizada pelos professores, durante as aulas teóricas e práticas. Justifique.**

Não, pois a maioria deles passam um texto para o aluno ler e discute na sala de aula, eu não gosto muito, pois eu leio mas não consigo expor nada é como eu só tivesse lido o texto mesmo, sabe, eu não consigo pegar o que os meus colegas estão falando.

8. **Descreva um exemplo de uma aula teórica ,eficaz e motivadora.**

Teve umas aulas com metodologias ativas que a professora passava filmes, estudo de caso, ela passava textos, pedia para a gente ler em grupo e no grupo tinha que discutir o texto, no grupo pequeno eu consigo falar e entender o que meus colegas falam, agora quando fica discutindo com a turma toda eu não consigo. Mas também teve um professor que dava aula expositiva, ele chegava falava, falava e eu aprendia muito, acho que depende muito do professor.

9. **Descreva um exemplo de uma aula prática ,eficaz e motivadora.**

As aulas do segundo semestre que tinham umas dinâmicas que eu gostava muito.

10. **Em seu entender, quais as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma IES, a nível de competências?**

Eu acho muito importante a formação pedagógica para um professor, principalmente aquele que gosta de aula expositiva, eu só tive um professor que dava aula expositiva e que eu aprendi realmente, sabe. Mas, os outros professores que só trabalhava com aula expositiva, eu não aprendi nada, os outros ficavam falando, falando, eu vejo que eles sabem, mas eu não consigo aprender, eu pego depois o conteúdo lendo os textos.

11. E quais, em seu entender, as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma IES, a nível de relações interpessoais?

Acho importante ter uma formação pedagógica a nível de relações interpessoais, aqui os professores apresentam essa relação. Eu tive muita dificuldade na matéria de um professor que não tinha essa formação.

12. Em sua opinião que tipo de professor motiva mais os alunos para uma aprendizagem significativa, num bom ambiente de sala de aula? Porquê?

Quando os professores buscam ser “amigos”, eles conversam com a gente, não é só chegar na sala de aula dar o conteúdo e sair, até durante os intervalos das aulas, eles sentam e conversam com a gente, a gente se sente mais próxima dele e até mais confiante de perguntar alguma coisa se você tiver com dúvida.

ALUNO 3

I- QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO

1. **Sexo:** Feminino.
2. **Idade:** 22 anos.
3. **Qual é o semestre que cursa?** 6º semestre.
4. **Há quanto tempo estuda nesta instituição?** 2 anos e oito meses.
5. **Já ficou retido em alguma disciplina?** Sim () Não (). Se sim qual disciplina?

II. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

6. **Descreva a metodologia de mediação pedagógica, durante as aulas teóricas e práticas, aplicadas pelos seus professores no curso de psicologia.**

São várias, mas eu gosto de rodas de conversa, quando tem aula expositiva que o professor coloca slides e fica horas falando eu não gosto não, eu não consigo me concentrar, gosto de roda de conversa, pois todo mundo participa da aula e discute.

7. **Indique se considera adequada a metodologia de mediação pedagógica utilizada pelos professores, durante as aulas teóricas e práticas. Justifique.**

A maioria eu acho adequada, mas tem uns que realmente eu acho que precisava mudar o jeito, pois a gente vê que nem todo mundo consegue aprender daquela forma, tem professores que não aceitam quando a gente quer intervir no método de aprendizagem. Tem professor que trabalha com aula expositiva e a gente consegue aprender muito fácil, é dinâmico. Mas tem professor que coloca slides e fica lá, fica horas falando e não pergunta nada para os alunos, não faz perguntas na sala de aula. É difícil pra gente aprender quando tem aula com slides.

Eu acho que a mediação pedagógica do professor com certeza interfere no processo de aprendizagem. É como eu já falei, aquelas aulas que são cansativas, que são só expositivas, elas acabam cansando quando a turma não participa. Teve uma professora que se afastava, ela permitia perguntas, mas às vezes eu ficava com receio dela falar e ela dizer que minha pergunta estava errada e humilhar, ah não é bem humilhar... mas eu preferir ficar quietinha.

8. **Descreva um exemplo de uma aula teórica ,eficaz e motivadora.**

Tem uma aula de uma disciplina que é o desenvolvimento da infância, vida adulta e velhice que a professora pediu, na verdade, ela nem precisou pedir, mas todo mundo falou e compartilhou suas experiências, a maioria das aulas dela foram assim e foi muito importante e a gente construiu portfólio na disciplina e foi bem interessante, foi a que eu mais gostei.

9. Descreva um exemplo de uma aula prática ,eficaz e motivadora.

Teve uma disciplina que foi Clínica Ampliada de Saúde Mental, que teve aula prática no CAPS ia, toda semana a gente tinha prática lá e levava várias atividades para a equipe que trabalha lá, era cuidado com o cuidador. Era no dia que a equipe tinha reunião e o CAPS ia não funcionava para atendimento, quando acabava a reunião a gente fazia a intervenção.

10. Em seu entender, quais as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma IES, a nível de competências?

Acho muito importante essa formação, pois eu tenho uma professora que tem pós-doutorado e ela trabalha com aulas expositivas, e eu não gosto, não consigo aprender, não consigo me concentrar, eu só aprendo lendo os textos que ela passa, eu tive professoras que tinha só o mestrado e dava aulas maravilhosas que eu conseguia aprender, eu conseguia me concentrar muito mais e participar do que com a outra que tinha pós-doutorado.

11. E quais, em seu entender, as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma IES, a nível de relações interpessoais?

Eu comparo muito psicologia com outros cursos, pois tem algumas pessoas que fazem o curso de Farmácia, *Biotecnologia*, e outros, eles falam que os professores não tem o cuidado com o aluno, e humilham mesmo o aluno, e em psicologia eu não vejo isso, a gente tem muita facilidade de falar com nossos professores, se alguém está passando por alguma coisa...conversa. Se a turma não consegue apresentar um trabalho na data determinada, a gente senta e conversa e muda a data, tem uma flexibilidade muito grande, eles interagem bastante.

12. Em sua opinião que tipo de professor motiva mais os alunos para uma aprendizagem significativa, num bom ambiente de sala de aula? Porquê?

Teve um professor que dava aula expositiva dialogada e a aula dele era muito legal, a gente participava bastante, a aula era legal porque parecia que ele gostava mesmo, ele ama o assunto, o professor gostar da matéria é diferente, porque tem professor que chega e fala assim: ah, eu não gosto dessa matéria, mas eu estou dando porque me colocaram, a gente já fica assim... então ele não sabe o que está falando. Agora tem professor que a gente vê que gosta mesmo do assunto

ALUNO 4

I - QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO

1. **Sexo:** Masculino.
2. **Idade:** 28 anos.
3. **Qual é o semestre que cursa?** 7º semestre.
4. **Há quanto tempo estuda nesta instituição?** 3 anos.
5. **Já ficou retido em alguma disciplina?** Sim () Não (x). Se sim qual disciplina?

II. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

6. **Descreva a metodologia de mediação pedagógica, durante as aulas teóricas e práticas, aplicadas pelos seus professores no curso de psicologia.**

Geralmente a metodologia é expositiva, eles utilizam muito slides.

7. **Indique se considera adequada a metodologia de mediação pedagógica utilizada pelos professores, durante as aulas teóricas e práticas. Justifique.**

Não acho adequada. Eu acho que deveria sempre correlacionar a teoria com a prática e a vivência do aluno, tentar fazer essa relação entre teoria e prática, e fazer com que o aluno vivenciasse isso, seria uma forma diferenciada de fazer com que a gente aprendesse um pouquinho mais.

Engraçado, porque ano passado teve a contratação de novos professores, eu estava até conversando com minhas colegas sobre isso, porque duas professoras que entraram agora, parecem que tem mais tato pedagógico do que professores que já estão aqui, a gente fica até questionando, será que é porque elas são novas e ficam se esforçando para trazer essa interlocução entre ensino-aprendizagem ou porque elas realmente tem esse perfil pedagógico de ensinar e fazer com que os alunos se dediquem a aprender, isso é interessante, aí é uma incógnita que a gente tem, será que elas são novas e querem mostrar serviço ou será que é um perfil delas? Mas elas trazem um perfil de professores que são diferenciadas da gente aqui. Aqui na casa tem algumas que a gente considera, mas tem outros que pelo amor de Deus, da gente chegar no dia da aula e falar: Nossa que chatice. A gente acaba criando umas estratégias para tentar querer aprender. No segundo semestre aqui, por exemplo, tinha uma disciplina que eu não gostava, o conteúdo era muito ruim, o professor tentava dar o melhor dele, mas, na minha opinião ele não conseguia, ele tentava ser um bom professor, não sei se era o conteúdo que era ruim, e eu tentava bolar umas estratégias de aliar o que tinha de legal no conteúdo e aliar com o que o professor trazia, mas tinha hora que eu não sei se era a dificuldade com o próprio conteúdo ou a implicância da forma que era passado o conteúdo, entende? Mas existem alguns professores que não tem didática nenhuma para poder trabalhar alguns conteúdos, complicado, a gente fica criando estratégia, por exemplo, eu vou buscar o que naquele conteúdo me interessa mais, para eu focar mais nesse conteúdo, ou então ver qual é a importância desse conteúdo na minha formação

acadêmica para tentar...mesmo assim.. eu vou empurrando com a barriga e por aí vai.

8. Descreva um exemplo de uma aula teórica, eficaz e motivadora.

Quando a aula permite um debate na sala de aula, mas um debate de verdade, quando o professor suscita um debate. Um exemplo o professor que apresenta a teoria da psicanálise, expõe a teoria e junto a isso aplica uma dinâmica ou interpreta algum vídeo, trabalha uma música para que isso seja materializada, ou seja, para que isso fique na gente, internalizado.

9. Descreva um exemplo de uma aula prática, eficaz e motivadora.

Tem os exemplos dos trabalhos da disciplina de Projeto Integrado de Trabalho (PIT) que eles tentam reunir dentro de uma disciplina todos os conteúdos que estão sendo aplicados nas outras disciplinas durante o semestre e faz um trabalho prático em uma comunidade ou instituição, e isso às vezes dá muito certo, porque a gente acaba correlacionando teoria e prática, nós alunos vamos até a prática e faz funcionar de fato, então a gente vê uma aplicabilidade maior da teoria. Tem também psicologia social II, por exemplo, a disciplina foi dividida em dois momentos aula teórica que seria aulas expositivas com slides, depois abria para o debate, depois tinha orientação pra gente ir para prática, então ia a campo observar o objeto de estudo que a gente queria, minha equipe trabalhou com direitos humanos, dentro de direitos humanos, estudamos os sujeitos que não são assistidos em relação aos direitos humanos, a gente fez um recorte dessas pessoas e a gente foi trabalhar com as pessoas que catam material reciclável aqui em Vitória da Conquista, a gente foi ver qual é a percepção deles sobre direitos humanos e a gente percebeu que dentro dos parâmetros que são considerados direitos humanos, eles estavam totalmente por fora do que são os direitos humanos, depois de ir para prática a gente voltava para sala de aula debatia isso com os professores e com os alunos e a gente apresentava o que a gente encontrou lá e no final a gente fazia um relatório, o relatório apresentava tanto a prática, quanto os debates da sala de aula e a própria questão teórica que a gente tinha que embasar teoricamente o relatório que a gente fazia, é tanto que depois se transformou em um artigo, esse artigo foi apresentado por nossos colegas, foi uma coisa que foi muito bem feita, isso rendeu muito produto, eu e meus colegas que fizeram esse trabalho formamos um grupo e todo semestre a gente faz um trabalho desse e sempre termina publicando ou apresentando em algum lugar, então é uma forma metodológica que tem resultado, né. A gente acha muito interessante.

10. Em seu entender, quais as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma IES, a nível de competências?

Acho que todo curso que pretende formar professores universitários, deveria ter uma concepção pedagógica de Paulo Freire, Libâneo, ou teóricos do tipo, e que esses professores pudesse vivenciar essa prática, até porque todo mundo que passa pela academia está sujeito a ser professor. Mas só o título de mestrado e doutorado não dá essa habilidade para ser professor, pode ter uma habilidade teórica, dele conhecer teoricamente determinados assuntos ou conteúdos, mas habilidade para eles serem professores, ministrarem aula, esses cursos não dá não.

11. E quais, em seu entender, as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma IES, a nível de relações interpessoais?

É muito importante essa formação, sempre tem aqueles que não tem, a ponto da gente vê em sala de aula o professor gritar que ele tem doutorado e só isso é suficiente para ele continuar dando aula, e isso não é um caso isolado, aqui já aconteceu algumas vezes e a gente percebe que o título por si só não diz muito do professor pedagogicamente. Assim, nunca vai aprender da mesma forma, pois as relações afetivas estão muito ligadas à relação do aprendiz, se você não tem uma afetividade ou proximidade daquilo que está sendo ofertado, você termina tendo uma aprendizagem diferenciada ou simplesmente o decoreba como acontece muito, como acontece nas ciências exatas, você decora o conteúdo para passar na disciplina, depois automaticamente o conteúdo se vai.

12. Em sua opinião que tipo de professor motiva mais os alunos para uma aprendizagem significativa, num bom ambiente de sala de aula? Porquê?

Acho que é o professor que consegue lidar com outras temáticas, que sabe aliar as novas ferramentas tecnológicas, que sabe trabalhar com áudio visual, acho que esses conseguem atrair mais a atenção dos alunos e fazem com que os alunos se debruce de fato sobre o que está sendo ensinado.

ALUNO 5

I- QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO

1. **Sexo:** Feminino.
2. **Idade:** 18 anos.
3. **Qual é o semestre que cursa?** 2º semestre.
4. **Há quanto tempo estuda nesta instituição?** Seis meses.
5. **Já ficou retido em alguma disciplina?** Sim () Não (x). Se sim qual disciplina?

II. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

6. **Descreva a metodologia de mediação pedagógica, durante as aulas teóricas e práticas, aplicadas pelos seus professores no curso de psicologia.**

Eu gosto de uma professora que ela faz esquemas no quadro que ajudam, como se fosse mapa mental, que ajuda você organizar as informações que está recebendo. Agora tem alguns professores por exemplo, que passam só slides, bastante slides e fica cansativo, e dá muito sono, a sala fica escura e fica aquela voz no fundo falando, é quase uma hipnose para você dormir.

7. **Indique se considera adequada a metodologia de mediação pedagógica utilizada pelos professores, durante as aulas teóricas e práticas. Justifique.**

No geral sim, pois eu consegui aprender bastante. Só algumas matérias que eu senti falta.

8. **Descreva um exemplo de uma aula teórica ,eficaz e motivadora.**

Foi uma aula que passaram os textos pra gente, semanas antes, pra gente ter tempo de ler, e aí a gente lia junto e discutia junto, não ficava só o professor discutindo o texto. E aí a gente tinha bastante perguntas, curiosidade e isso ajudava no andar da aula.

9. **Descreva um exemplo de uma aula prática, eficaz e motivadora.**

Foi uma aula que a gente fez uma espécie de simulação de como seria a prática de um psicólogo, como se a gente tivesse no consultório, então foi bem interessante, porque a gente conseguiu meio que treinar e vivenciar como seria na prática.

10. **Em seu entender, quais as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma IES, a nível de competências?**

Eu acho que ele precisa ter experiência em outras instituições não só de professor de Ensino Superior, e ter experiências de métodos de ensino também para saber como passar as informações para o aluno.

11. E quais, em seu entender, as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma IES, a nível de relações interpessoais?

Acho que isso é mais complicado de dizer, pois algumas pessoas podem ter uma sensibilidade maior para saber o que o aluno precisa, do que o aluno está tendo falta, enquanto outras pessoas vão precisar ver isso na prática ralando mesmo para perceber, então eu acho que só a experiência profissional mesmo vai ajuda-lo na sua relação interpessoal.

12. Em sua opinião que tipo de professor motiva mais os alunos para uma aprendizagem significativa, num bom ambiente de sala de aula? Porquê?

O professor que se mostra preocupado com a aprendizagem dos alunos, não só aquele professor que passa o assunto e deixa o aluno se virar para aprender, acho importante ele procurar saber se o aluno está com dúvida, não ser agressivo, pois eu tive uma professora que no primeiro dia de aula foi bastante agressiva, falando que tem pergunta idiota que eu nem respondo e depender da pergunta eu ainda desconto nota, então assim, então a gente ficava bastante ansiosa em tirar dúvida e isso acabou prejudicando muito na matéria. Então o professor se mostrar aberto, não criticar a pergunta do aluno, é isso. O professor deve se mostrar acessível, organizado.

ALUNO 6

I- QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO

1. **Sexo:** Masculino.
2. **Idade:** 20 anos.
3. **Qual é o semestre que cursa?** 8º semestre.
4. **Há quanto tempo estuda nesta instituição?** 4 anos .
5. **Já ficou retido em alguma disciplina?** Sim (x) Não (). Se sim qual disciplina? *Bioestatística e também psicologia social.*

II. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

6. **Descreva a metodologia de mediação pedagógica, durante as aulas teóricas e práticas, aplicadas pelos seus professores no curso de psicologia.**

Cada professor tem seu método, mas no geral é apresentação do conteúdo por meio dos slides, prepara a aula, coloca os tópicos no quadro e vão explicando cada tópico, no geral é isso, se surgir alguma dúvida eles respondem também.

7. **Indique se considera adequada a metodologia de mediação pedagógica utilizada pelos professores, durante as aulas teóricas e práticas. Justifique.**

Eu considero assim adequada, mas eu acho que algumas vezes o assunto não é favorecido com essa metodologia. Pois o aluno se perde, não tem meio que já não tem interesse no assunto, a aula fica um pouco chata e isso atrapalha bastante.

Eu acredito que é sempre bom melhorar. E a gente percebe que está longe do modelo ideal quando a gente observa os resultados dos alunos que saem, pois nem todo profissional que formou se tornou um bom profissional, acho que isso depende muito do aluno também, mas eu acredito também que o papel do professor já é muito importante, tem uma parcela importante na formação do aluno. Essa mediação pedagógica eu acredito que deve ser também melhor na qualidade, porque a gente vai ter um resultado melhor na formação do profissional.

8. **Descreva um exemplo de uma aula teórica, eficaz e motivadora.**

No início dos semestres por exemplo, as aulas de PCP, a gente estudava e o professor tinha uma metodologia, não sei se isso é nem uma metodologia, mas o jeito dele explicar, ele dava muitos exemplos, era dinâmico, conversava com os alunos sempre, e isso ajudava a gente tinha um interesse pelo assunto.

9. **Descreva um exemplo de uma aula prática, eficaz e motivadora.**

As aulas práticas não são tão presentes, as aulas que são ditas práticas geralmente são trabalhos, mas, uma aula que eu acho que gostei mais do curso que foi prática foi tipo um "role play", simulando atendimentos, foi no início do curso.

10. Em seu entender, quais as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma IES, a nível de competências?

Eu acho importante saber transmitir o conhecimento, de nada adianta ter tanto conhecimento se não vai saber transmitir aquilo para o aluno, tem exemplo de professores doutores que não são efetivas as aulas.

11. E quais, em seu entender, as necessidades de formação pedagógica de um docente de uma IES, a nível de relações interpessoais?

No curso de psicologia eu acho que isso é mais presente, porque está na profissão do psicólogo, muitas vezes eles até ensinam isso na sala de aula a respeito da compreensão empática.

12. Em sua opinião que tipo de professor motiva mais os alunos para uma aprendizagem significativa, num bom ambiente de sala de aula? Porquê?

Eu acho que é um professor que é mais extrovertido, que é dinâmico, que conversa com os alunos, que tem uma relação mais próxima, que ele consegue transmitir o assunto de uma maneira mais simples, o assunto pode ser complicado, mas ele faz parecer mais simples.