

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS



Veridiana Xavier Dantas

Eliete Francisca da Silva Farias

Cleyber Gomes da Silva

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Rosilene Felix Mamedes

**A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
CONTEMPORÂNEAS**

ORGANIZADORES

VERIDIANA XAVIER DANTAS
ELIETE FRANCISCA DA SILVA FARIAS
CLEYBER GOMES DA SILVA
MARCELA TARCIANA CUNHA SILVA MARTINS
ROSILENE FELIX MAMEDES

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Rosilene Felix Mamedes
Ma. Nadja Maria de Menezes Moraes
Ma. Jôse Pessoa de Lima
Ma. Greiciane Pereira Mendonça Frazão
Ma. Adilma Gomes da Silva Machado

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Docência do ensino superior [livro eletrônico] :
desafios e perspectivas contemporâneas /
organização Eliete Francisca da Silva
Farias...[et al.]. -- 1. ed. -- João Pessoa, PB :
Contatos Empreendimentos, 2025.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Cleyber Gomes da Silva,
Marcela Taciana Cunha Silva Martins, Veridiana
Xavier Dantas.
Bibliografia.
ISBN 978-65-83514-12-7

1. Ensino superior 2. Formação docente -
Metodologias ativas 3. Universidades e escolas
superiores - Currículo I. Farias, Eliete Francisca
da Silva. II. Silva, Cleyber Gomes da. III. Martins,
Marcela Taciana Cunha Silva. IV. Dantas, Veridiana
Xavier.

25-314163.0

CDD-378.125

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino superior : Prática de ensino : Educação
378.125

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

MINICURRÍCULO DOS ORGANIZADORES

VERIDIANA XAVIER DANTAS



Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/PB; Pedagoga e Socióloga, Especialista em Docência do Ensino Superior, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia; Analista Comportamental; Professora da Faculdade Três Marias de pós graduação-PB; Coordenadora da Educação Básica Municipal/PB; Professora no Mestrado em Ciências da Educação pela Veny Creator Cristian University; Palestrante, escritora e consultora de Projetos da FADEX. E-mail: veridianaxdantas17@gmail.com

ELIETE FRANCISCA DA SILVA FARIAS



Doutora em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University; Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma Del Sur; Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade para o Desenvolvimento de Pernambuco e graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade de Pernambuco (UPE). Possui também o curso Técnico em Contabilidade e Administração Financeira. Coordenadora de Polo de Cursos Técnicos da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, Brasil. Atua como professora de metodologia da pesquisa científica; coordenadora, assessora acadêmica e tutora de cursos de graduação e pós-graduação. Tem experiência na área de ensino em Educação e Administração de empresa. Atualmente, atua como Assessora Acadêmica da Veni Creator Christian University.

CLEYBER GOMES DA SILVA



Doutorando e mestre em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University (VCCU), com sólida trajetória acadêmica voltada para tecnologia e inovação para a EDUCAÇÃO CONTINUADA. Possui MBA EM IA E BIG DATA (USP), especialização em Site Reliability Engineering (PUC Minas), Arquitetura de Sistemas .NET (FIAP), Cloud Architecting e Edge Computing (FPB), além de pós-graduação em Engenharia DevOps (Faculdade Unyleya) e MBA em Gestão de Pessoas e Coaching (UNICORP).

Minha formação inclui ainda o título de Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Bacharel em Administração, ambos pela Faculdade Estácio de Sá. Ao longo da minha carreira, sempre busquei atualização contínua, conquistando certificações relevantes em Inteligência Artificial, Infraestrutura IaC, Observabilidade, Cibersegurança, Cloud Computing e DevOps, o que reforça meu compromisso com o aprendizado contínuo e excelência profissional.

MARCELA TARCIANA CUNHA SILVA MARTINS



Reitora Acadêmica da Veni Creator Christian University. Professora da Metodologia Científica da Veni Creator Christian University. Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual da Paraíba (1999), mestrado em Agronomia pela Universidade Federal da Paraíba (2004) e doutorado em Agronomia pela Universidade Federal da Paraíba (2009). Experiência na área de ensino em Educação, Biologia e Saúde com os seguintes componentes curriculares: Metodologia do Ensino Superior, Metodologia do Trabalho Científico e Estágio Supervisionado em ensino de Ciências e Biologia, Pesquisa, Ensino e Extensão, Educação e Práticas Pedagógicas; Educação Ambiental, Ensino de Ciências e Biologia, Embriologia, Histologia, Citologia, Genética, Bioquímica e Botânica.



ROSILENE FELIX MAMEDES

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba; Pedagogia – UNIASSELVI; especialista em Linguística – UFPB; mestrado em Linguística pelo Programa de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba; doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Federal da Paraíba, com projeto de pesquisa em Letras e Psicanálise. Diretora de polos UNIASSELVI - João Pessoa. Sócia - Proprietária da Contatos empreendimentos educacionais. Coordenadora e professora da Contatos Assessoria.

PREFÁCIO

A presente obra é fruto direto da disciplina cursada no doutorado, cuja temática central — Docência no Ensino Superior — foi explorada de modo aprofundado ao longo de dois meses de intensas discussões, leituras e debates teórico-práticos. Nesse período, realizamos um percurso formativo marcado pela interlocução entre autores clássicos e contemporâneos, pela análise crítica de pesquisas recentes e pela reflexão coletiva sobre os desafios que compõem a prática docente universitária no cenário atual.

A dinâmica da disciplina estruturou-se em apresentações semanais de artigos científicos, selecionados pelo grupo a partir de eixos temáticos previamente definidos. Cada encontro transformava-se em um espaço de diálogo, onde confrontávamos teorias, analisávamos experiências e problematizávamos questões emergentes relacionadas à profissionalidade docente, metodologias de ensino, avaliação, formação pedagógica e políticas educacionais para o ensino superior. Esse movimento dialético permitiu que compreendêssemos a docência universitária como um campo complexo, interdisciplinar e permanentemente desafiado pelas transformações sociais, tecnológicas e institucionais.

Ao término de cada apresentação, realizávamos uma sistematização das ideias essenciais, destacando conceitos-chave, implicações práticas e provocações teóricas. Essa síntese era convertida em palavras-chave, intencionalmente registradas para compor uma grande nuvem de palavras, representando visualmente os significados, tensões e centralidades que emergiram do percurso investigativo.

Foi precisamente dessas trocas ricas e plurais que nasceu o desejo coletivo de materializar o percurso formativo em uma produção acadêmica autoral, culminando na elaboração deste livro. Cada capítulo foi construído por um grupo de doutorandos a partir dos debates vivenciados em sala, aprofundando conceitos discutidos e ampliando-os com novas referências, revisões de literatura e reflexões críticas.

Este livro, portanto, não é apenas uma compilação de textos: ele representa a memória intelectual e afetiva de um processo de formação doutoral, no qual a docência no ensino superior foi analisada sob múltiplas lentes — históricas, epistemológicas, metodológicas, éticas e políticas. É também testemunho da potência do trabalho coletivo, da colaboração acadêmica e da importância de espaços formativos que valorizam o diálogo, a escuta e a construção compartilhada do conhecimento.

A nuvem de palavras resultante das apresentações integra e simboliza esse percurso, traduzindo em imagem o que vivenciamos em discussão: diversidade de conceitos, profundidade teórica e compromisso com a docência universitária.

Assim, esta obra se consolida como desdobramento natural da disciplina e como contribuição para o debate contemporâneo sobre o ensino superior, reafirmando o papel do professor pesquisador e a relevância da produção acadêmica colaborativa.

SUMÁRIO

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO MODERNA E O SURGIMENTO DO ENSINO SUPERIOR10

Augusto César Freitas do Carmo; Josana de Fátima Arruda Sobral; Jusseny Ferreira Rodrigues; Solon Mariz de Moraes Júnior

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: IDENTIDADE, ÉTICA E FORMAÇÃO EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÃO22

Cleyber Gomes da Silva; Patrícia Portugal; Ivaci Bonfim Pinheiro; Celsa Albuquerque

METODOLOGIAS DIDÁTICAS INOVADORAS: IMPACTOS E CONTRIBUIÇÕES NA AUTONOMIA E PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES43

Francisca Jaqueline Araújo da Silva; Ivanilda dos Santos Moraes; Josefa Ramos dos Santos; Maria Cecília Vieira de Moraes; Maria Célia Sagica Gomes; Maria Josany da Costa Duarte; Marleide Quaresma da Silva Santana

APRENDIZAGEM ATIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: INTERFACES ENTRE TEORIAS EDUCACIONAIS E METODOLOGIAS DIDÁTICAS INOVADORAS.....55

Daiane Moraes Teixeira; Ivonete Aparecida Torrezan; Mardonio Ginane; Veridiana Xavier Dantas

ENTRE CRISES E REINVENÇÕES: A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM DISPUTA67

Eliane Coradi dos Santos; Inácio José Rhoden; Jaime André Klein; Silvia Bartinelly Sousa da Silva Melo

MEDIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.....91

Veridiana Xavier Dantas; Rosimary Paulo Pereira; Girlene Adriana Ciarnoski Borsoi; Sandra Mara Pegoraro Toscan; Ednalda Moraes de Freitas; Raquel Ely Legal

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO MODERNA E O SURGIMENTO DO ENSINO SUPERIOR

Augusto César Freitas do Carmo

Josana de Fátima Arruda Sobral

Jusseny Ferreira Rodrigues

Solon Mariz de Moraes Júnior

1 INTRODUÇÃO

A universidade, como instituição social e produtora de saberes, passou por profundas transformações desde seu surgimento no medievo europeu, quando se consolidou como espaço de formação intelectual e circulação de conhecimentos. Ao longo do tempo, manteve seu duplo papel de guardião de tradições e de promotora de inovações que influenciaram a cultura e as estruturas epistemológicas do ocidente.

As primeiras universidades, como Bolonha, Paris e Salamanca, criadas entre os séculos XII e XIII, estavam associadas ao renascimento urbano e às corporações de mestres e estudantes. Baseadas no método escolástico, articulavam fé e razão em uma visão teocêntrica e estruturavam o ensino por meio da *lectio*, *disputatio* e *quaestio* (leitura, disputa e problema) definindo as bases da docência universitária e formando elites intelectuais europeias.

Entre os séculos XVI e XVIII, movimentos como a Reforma, e Contrarreforma e o Iluminismo remodelaram a missão universitária. As reformas religiosas redefiniram currículos e métodos, enquanto a racionalidade iluminista especialmente em Kant reforçou a importância do uso público da razão, da liberdade intelectual e da investigação crítica como princípios orientadores da universidade moderna.

Na contemporaneidade, a universidade expande seu papel social diante da sociedade do conhecimento, da globalização e das tecnologias digitais. Além da formação profissional, assume responsabilidades ligadas à democratização do acesso, à inclusão, à produção de pesquisas socialmente relevantes e ao compromisso ético com a transformação social, mantendo-se como espaço estratégico de debate, inovação e reinvenção constante. O capítulo 1 tem por objetivo apontar a trajetória histórica da universidade, desde suas origens medievais até a contemporaneidade, destacando as continuidades e rupturas que marcaram sua evolução,

bem como as transformações no papel social da instituição ao longo dos séculos.

2 A FORMAÇÃO HISTÓRICA DAS UNIVERSIDADES: DO MEDIEVO EUROPEU AO CENÁRIO LATINO-AMERICANO

As universidades medievais surgiram entre os séculos XI e XIII, no contexto do Renascimento do século XII, marcado pela redescoberta dos textos clássicos, pela expansão urbana e comercial e pela reorganização das estruturas políticas e religiosas da Europa. Segundo Oliveira (2009), a universidade medieval foi uma criação original do medievo, que articulou saberes clássicos, teológicos e jurídicos em um novo espaço institucional.

Essas instituições não foram apenas centros de ensino, mas também de produção de saber, de formação de elites e de legitimação de discursos. O termo *studium generale* designava centros de ensino reconhecidos por sua capacidade de atrair estudantes de diversas regiões e por sua autonomia frente ao poder secular. A estrutura curricular era baseada nas sete artes liberais, o *trivium* (gramática, lógica e retórica) e o *quadrivium* (aritmética, geometria, música e astronomia), que formavam a base do conhecimento antes da especialização nas faculdades de artes, direito, medicina e teologia.

Segundo Campos Sosa (2008), a universidade medieval foi o espaço onde se consolidou a escolástica como técnica de ensino e de exposição de temas filosóficos e teológicos, articulando fé e razão em um sistema coerente e hierárquico. Fundada em 1088, a universidade de Bolonha é considerada a mais antiga da Europa. Seu foco no estudo do *Corpus Juris Civilis* de Justiniano consolidou a tradição jurídica europeia. Bolonha foi pioneira na organização universitária como corporação autônoma, composta por mestres e estudantes que formavam guildas e negociavam diretamente com as autoridades civis e eclesiásticas.

A Universidade de Paris, surgida no século XII, tornou-se referência em teologia e filosofia. Ligada à escola catedral de Notre-Dame, Paris consolidou a escolástica como método de ensino, com base na *lectio*, *disputatio* e *quaestio*. A divisão por nações *studentis* e a forte influência da Igreja moldaram uma universidade voltada à formação de elites intelectuais e à reprodução de dogmas teológicos.

Fundada em 1218, a Universidade de Salamanca tornou-se central nos debates sobre os direitos dos povos indígenas após a conquista da América. A Escola de Salamanca, com Francisco de Vitoria e Domingo de Soto, elaboraram os fundamentos do direito internacional e da guerra justa. Embora tenha discutido a dignidade dos indígenas, também legitimou a

colonização como missão civilizatória e evangelizadora (Campos Sosa, 2008).

A universidade não é neutra, é um campo de disputa simbólica e material, onde se decide o que é conhecimento válido, quem pode produzi-lo e quais vozes são autorizadas a falar. Santos (2009) afirma que a universidade moderna nasceu como parte do projeto de dominação colonial, epistemológica e cultural do ocidente, sendo, portanto, um dos pilares da monocultura do saber científico e técnico.

A universidade latino-americana foi moldada por essa tríade europeia. A criação da Universidade do Brasil, atual UFRJ, em 1920, seguiu o modelo francês, com centralização, elitismo e separação entre ensino e pesquisa. A Reforma de Córdoba (1918), inspirada por ideais de autonomia e compromisso social, tentou romper com esse legado, mas ainda hoje enfrentamos tensões entre saberes acadêmicos e saberes populares.

No Brasil, a influência bolonhesa se manifesta no juridicismo das faculdades de Direito, a influência parisiense na estrutura das disciplinas filosóficas e teológicas e a influência Salamanquina na reprodução do saber colonial. Santos (2010) defende uma universidade comprometida com a justiça cognitiva, que reconheça os saberes das periferias, quilombos, aldeias e favelas.

2.1 A CONCEPÇÃO KANTIANA DO ILUMINISMO E O CONFLITO DAS FACULDADES: FUNDAMENTOS PARA A ESTRUTURA DO SABER UNIVERSITÁRIO

O ensaio *Resposta à Pergunta: O que é o Iluminismo?* (1784) e o livro *O Conflito das Faculdades* (1798) inserem a reflexão de Immanuel Kant no contexto da *Aufklärung* e das profundas transformações sociais do final do século XVIII. O Iluminismo, enquanto movimento intelectual, defendia a razão, a liberdade e a emancipação humana contra a autoridade dogmática (religiosa, estatal ou tradicional).

Kant estabelece que o Iluminismo é a "saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado" (Kant, 1784, p.1). A menoridade é definida como a incapacidade de usar o próprio entendimento sem a direção de outrem, e sua causa reside na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo, sem a guia de outrem. O lema *Sapere aude* (Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento) sintetiza o imperativo moral de assumir a responsabilidade individual pelo próprio pensar e agir.

A persistência na menoridade é atribuída à preguiça e à covardia, que transformam preceitos e fórmulas em grilhões de uma menoridade perpétua. O propósito central kantiano é

a autonomia da razão. Para que a humanidade alcance o esclarecimento, exige-se o uso público e livre da razão.

A modernidade, no sentido kantiano, é o tempo em que o ser humano toma consciência de sua capacidade de autonomia. É o período em que a razão se consolida como princípio organizador da vida social, da ciência e da moral. O sujeito moderno é concebido como sujeito racional e moral, capaz de determinar suas próprias leis na esfera do conhecimento e da ética.

Para Kant, o esclarecimento ocorre no âmbito do que ele chama de uso público da razão. O filósofo faz distinção entre os usos público e privado da razão:

(...) o uso público da própria razão deve sempre ser livre e só ele pode, entre os homens, levar a cabo a ilustração [485]; mas o uso privado da razão pode, muitas vezes, coarctar-se fortemente sem que, no entanto, se entrave assim notavelmente o progresso da ilustração. Por uso público da própria razão entendo aquele que qualquer um, enquanto erudito, dela faz perante o grande público do mundo letrado (Kant, 1784, p. 33).

Kant sustenta que, para o esclarecimento, nada mais se exige do que a liberdade de fazer uso público da razão em todos os elementos. Essa liberdade é condição indispensável ao progresso humano. Qualquer contrato ou juramento que vise perpetuar uma supertutela ou excluir a ulterior ilustração do gênero humano é nulo, pois constitui um crime contra a natureza humana, cuja determinação original consiste justamente neste avanço (Kant, 1784).

O núcleo ético da modernidade kantiana reside na máxima segundo a qual O homem é um fim em si mesmo, e nunca apenas um meio (Kant, 2018). O progresso verdadeiro, segundo Kant, não está apenas na técnica ou na ciência, mas na capacidade moral de utilizar a razão para o bem comum, num processo contínuo e inacabado de emancipação.

O Conflito das Faculdades (*Der Streit der Fakultäten*), publicado em 1798, é uma reflexão sobre a estrutura do saber e o papel da universidade (aplicação do ideal iluminista de autonomia à esfera do conhecimento), que se tornava o novo espaço de debate racional na modernidade.

O cerne do argumento kantiano reside no conflito entre as faculdades superiores (teologia, direito, medicina), que servem aos interesses institucionais, e a faculdade inferior (filosofia), que busca a verdade e a autonomia do pensamento.

Para compreender o conflito, é necessário reconhecer a herança da universidade medieval. As universidades, surgidas entre os séculos XII e XIII, eram instituições criadas sob a égide da Igreja e do poder monárquico, com uma hierarquia rígida de saber.

O conflito entre as faculdades é, portanto, mais do que apenas institucional, ele expressa uma tensão entre a razão autônoma e o poder, entre a busca da verdade e as imposições externas. Trata-se de um conflito epistemológico e político, que revela o papel emancipador da filosofia frente às estruturas de autoridade.

Kant (2021) propõe uma inversão na hierarquia tradicional. Embora reconhecendo a herança institucional, ele defende que o verdadeiro papel da universidade não é apenas reproduzir o saber útil, mas sim garantir o uso público da razão (*öffentliche Vernunft*). O argumento central é a defesa incondicional da liberdade da filosofia. Na Modernidade Kantiana, a filosofia deve se tornar a guardiã da razão crítica. A faculdade de filosofia deve ser autônoma, pois é por meio dela que a razão exerce sua função crítica, questionando dogmas e limites do conhecimento.

A filosofia deve funcionar como um tribunal da razão, avaliando se o conhecimento produzido nas outras faculdades está de acordo com princípios racionais. Kant afirma que a Faculdade de Filosofia deve ter a liberdade de submeter todas as doutrinas ao exame da razão, pois sem isso não haveria iluminação nem progresso no conhecimento humano (Kant, 2021).

Ao defender a liberdade do filósofo de submeter-se apenas à razão e não a interesses externos, Kant defende o direito da universidade de ser autônoma, conduzida pela razão e pela moral. A autonomia do pensamento é essencial à missão moral e civilizatória da universidade.

2.2 A CONTRIBUIÇÃO DE KANT PARA A EDUCAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A reflexão de Kant em *O Conflito das Faculdades* transcende o debate institucional e estabelece os fundamentos históricos, filosóficos e morais da universidade moderna e do ensino superior, como: a noção moderna de autonomia universitária e liberdade de cátedra. Essa autonomia não é meramente administrativa, mas sobretudo liberdade intelectual e moral. O Estado deve proteger a liberdade crítica da universidade, pois é a única maneira de assegurar o avanço do conhecimento e da moralidade. O saber não deve servir apenas ao poder político ou econômico, mas sim ao aperfeiçoamento humano.

Ora, a capacidade de julgar segundo a autonomia, i.e., livremente (conforme os

princípios do pensar em geral), denomina-se razão. Assim, a Faculdade de Filosofia, porque deve atender a verdade das doutrinas que ela admite ou mesmo apenas concede, deve ser concebida, na medida em que é livre, como aquela que está somente sob a legislação da razão, mas não do governo (Kant, 2021, p.59).

A reflexão de Kant ultrapassa o debate filosófico e estabelece os fundamentos do ensino superior moderno. Para o filósofo, a autonomia universitária é inseparável da liberdade de cátedra e do uso público da razão. O estado deve proteger a universidade, garantindo sua liberdade crítica, pois apenas assim o conhecimento pode servir ao progresso moral e racional da humanidade (Kant, 2021).

Kant compreende a educação como o meio pelo qual o homem realiza sua destinação racional. O objetivo do ensino superior não é apenas transmitir saberes, mas formar cidadãos autônomos, críticos e moralmente responsáveis.

A universidade moderna, nesse sentido, deve ser o espaço onde a razão se exercita livremente. É o local da emancipação moral e intelectual, onde o conhecimento não serve a interesses particulares, mas ao bem comum. Para Kant (2021), a função do saber é libertar, e não submeter, questionar, e não repetir.

Em tempos contemporâneos, marcados por crises de informação e por ameaças à racionalidade pública, o pensamento kantiano adquire nova relevância. A defesa da autonomia do pensamento e da dignidade humana continua sendo o fundamento de uma educação ética, crítica e transformadora.

2.3 DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER NA REFORMA PROTESTANTE E AS ESTRATÉGIAS DE CONTROLE IDEOLÓGICO DA EDUCAÇÃO NA CONTRARREFORMA

A educação ocidental moderna foi profundamente influenciada por transformações religiosas e políticas ocorridas entre os séculos XVI e XVII, especialmente pela Reforma Protestante e pela Contrarreforma Católica. Esses movimentos ultrapassaram os limites da fé, reconfigurando estruturas sociais, culturais e pedagógicas (Saviani, 2019).

A reforma, liderada por Martinho Lutero em 1517, contestou o monopólio da Igreja Católica sobre o saber e a salvação, promovendo a leitura individual da Bíblia e, conseqüentemente, a alfabetização das massas (Lutero, 2017). Em resposta, a Contrarreforma institucionalizada pelo Concílio de Trento (1545-1563) buscou reafirmar os dogmas católicos e centralizar o controle da formação moral e intelectual (Cunha, 2020).

Neste contexto, a educação tornou-se um campo de disputa ideológica e epistemológica, em que diferentes concepções de homem e sociedade orientaram modelos pedagógicos divergentes. De acordo com Gadotti (2021), compreender a história da educação requer analisar os sistemas de poder que determinam o acesso ao saber e sua função social. Assim, estudar Reforma e Contrarreforma é investigar as origens de tensões ainda visíveis entre educação libertadora e educação doutrinária.

A Reforma representou um marco não apenas religioso, mas também cultural e educacional. Segundo Manacorda (2019), o movimento protestante foi o primeiro a associar a educação universal à formação moral do cidadão. Martinho Lutero, ao defender a leitura direta das escrituras, incentivou a criação de escolas públicas e o ensino da leitura para ambos os sexos, uma ruptura com o caráter elitista da educação medieval.

Lutero (2017) afirmava que a instrução é necessária a todos os homens, dela depende a preservação da fé e da ordem social. Essa concepção promoveu o surgimento de um novo modelo de educação voltado à responsabilidade individual e ao trabalho, elementos que Weber (2004) posteriormente associou à ética protestante. Assim, a Reforma contribuiu para o fortalecimento de uma mentalidade racional e disciplinada, essencial ao desenvolvimento do capitalismo moderno.

Contudo, como observa Saviani (2019), a democratização promovida pela Reforma foi limitada por seu caráter teológico e moralizante. A alfabetização visava mais à leitura da Bíblia do que à formação crítica, mantendo-se dentro de um paradigma de instrução voltado à obediência e ao dever religioso. Ainda assim, o movimento lançou as bases para a escola moderna, ao introduzir métodos sistemáticos de ensino e a valorização do professor como mediador do conhecimento.

Em reação à Reforma, a Igreja Católica promoveu a Contrarreforma, um vasto movimento de restauração da autoridade papal e da doutrina tradicional. O Concílio de Trento (1545-1563) marcou a redefinição da pedagogia católica, centralizada na formação moral e na catequese (Cunha, 2020). Nesse contexto, a Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola em 1540, assumiu papel decisivo na reorganização da educação europeia.

Os colégios jesuítas, regidos pela *Ratio Studiorum* (1599), estruturaram uma pedagogia centrada na memorização, na disciplina e na hierarquia (Manacorda, 2019). Essa proposta educacional visava moldar sujeitos obedientes, aptos a servir à igreja e aos Estados monárquicos. Segundo Gatti (2022), essa pedagogia do controle consolidou a função ideológica da escola como instrumento de manutenção da ordem social.

Por outro lado, a Contrarreforma também profissionalizou o ensino, padronizou currículos e introduziu metodologias didáticas que influenciaram a educação moderna. A sistematização jesuítica dos estudos serviu de modelo para instituições laicas posteriores, como observa Gadotti (2021), ao destacar que a racionalidade pedagógica dos jesuítas fundou o princípio da escola como instituição organizada e hierarquizada.

Os impactos educacionais da Reforma e da Contrarreforma ultrapassam o século XVI. Ambos os movimentos delinearão paradigmas que ainda permeiam o pensamento pedagógico contemporâneo: autonomia intelectual versus doutrinação; liberdade de consciência versus disciplina institucional. Saviani (2019) argumenta que compreender essas raízes é essencial para refletir sobre as contradições atuais entre educação emancipadora e reprodutora.

No contexto brasileiro, as influências desses movimentos se fizeram sentir desde a colonização, com a chegada dos jesuítas em 1549. Conforme Romanelli (2018), o modelo de ensino implantado pela Companhia de Jesus serviu como base para a formação escolar até o século XVIII, caracterizando-se pela homogeneidade e pelo controle moral. A herança reformista, por sua vez, inspirou movimentos educacionais modernos, como o protestantismo pedagógico no século XIX, que trouxe ênfase na alfabetização, na leitura da Bíblia e na educação feminina (Nogueira, 2015).

Na contemporaneidade, autores como Gatti (2022) e Libâneo (2021) observam que a educação ainda reflete as tensões entre a formação crítica e a formação moral. O desafio das políticas públicas é equilibrar essas dimensões, garantindo uma educação integral, plural e democrática. A herança Reformista ressurgue nas pedagogias libertárias, enquanto a tradição Contrarreformista se manifesta em tendências conservadoras que defendem o retorno a valores religiosos na escola.

Desse modo, a análise da Reforma e da Contrarreforma sob a perspectiva educacional permite compreender que a história da educação é também a história das disputas ideológicas sobre o saber. A Reforma promoveu a democratização do acesso à leitura e à instrução básica, lançando as bases para a escola pública e laica, já a Contrarreforma consolidou a escola como espaço institucional de formação moral e controle social.

Como sintetiza Gadotti (2021), a educação, em qualquer época, reflete os projetos de sociedade em disputa. Assim, os impactos desses movimentos permanecem na dualidade entre emancipação e domesticação, entre liberdade e disciplina, dilemas ainda presentes nas políticas educacionais contemporâneas. Portanto, compreender os efeitos educacionais desses períodos históricos é essencial para que educadores e formuladores de políticas reconheçam a dimensão

política da escola e a necessidade de uma formação voltada à criticidade, à autonomia e à pluralidade cultural.

2.4 CONTINUIDADES E RUPTURAS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: TRANSFORMAÇÕES DO PAPEL SOCIAL DA UNIVERSIDADE AO LONGO DOS SÉCULOS

A universidade, como instituição social, tem atravessado profundas transformações desde sua origem, acompanhando as mudanças históricas, políticas e culturais de cada época. No período moderno, especialmente a partir do século XIX, o modelo humboldtiano introduziu uma concepção inovadora de universidade, associando ensino, pesquisa e autonomia acadêmica. Humboldt (1997) aponta que a finalidade da universidade consiste na unidade entre o ensino e a investigação científica, estabelecendo uma visão que influenciou profundamente a estrutura universitária ocidental. Para Chauí (2003), a universidade também exerce uma função moral, ao contribuir para a socialização e para a manutenção da coesão social por meio da transmissão de valores coletivos.

Com o avanço da Revolução Industrial e dos Estados nacionais, a universidade foi convocada a desempenhar um papel estratégico na formação de profissionais e na produção científica voltada ao progresso econômico. Kerr (2001), ao analisar a experiência norte-americana, descreve a instituição universitária contemporânea como multiversidade, um espaço plural que articula múltiplas funções sociais, desde a pesquisa aplicada até a prestação de serviços à comunidade. Esse entendimento amplia a ideia de que a universidade, para além de formar especialistas, deve responder às demandas sociais emergentes.

No contexto latino-americano, autores como Ribeiro (1978) e Santos (2000) destacam que a universidade deve assumir um compromisso com o desenvolvimento social e com a democratização do conhecimento. Para o autor, a crise da universidade é a crise da própria sociedade que não consegue democratizar-se, apontando para a necessidade de instituições inclusivas e socialmente referenciadas. Para Freire (1996) reforça essa perspectiva ao afirmar que a educação superior deve promover uma prática crítica e emancipatória, capaz de formar sujeitos comprometidos com a transformação social.

Na contemporaneidade, a globalização, a internacionalização do conhecimento e a crescente mercantilização do ensino superior impõem novos desafios. Santos (2010) argumenta que a universidade vive uma crise de legitimidade, pressionada entre as demandas do mercado

e sua função pública. Segundo o autor, é imprescindível uma reforma que torne a universidade mais democrática, plural e comprometida com os problemas sociais. Chauí (2003) acrescenta que a universidade pública deve manter-se como espaço de autonomia intelectual e resistência às lógicas mercadológicas, sendo o lugar da reflexão crítica e da produção de conhecimento socialmente necessário.

Outro autor relevante no debate contemporâneo é Bauman (2017), que discute o impacto da modernidade líquida na educação superior. Para ele, as universidades enfrentam a tensão entre a formação crítica e a pressão por resultados imediatos em uma sociedade marcada pela fluidez e pela competitividade. O papel social da universidade, nesse contexto, consiste em oferecer estabilidade intelectual em meio às incertezas crescentes.

Assim, ao longo dos séculos, a universidade evoluiu de um espaço estritamente elitista e voltado à erudição para uma instituição complexa, democrática e socialmente engajada. Seu papel social permanece fundamental para o avanço científico, a formação crítica de cidadãos e a construção de sociedades mais justas. Em um mundo de rápidas mudanças, a universidade deve reafirmar sua missão pública, mantendo-se como um espaço de liberdade, pensamento crítico e compromisso com o bem comum.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste capítulo permitem compreender que a universidade, desde suas origens medievais, constitui-se como um espaço privilegiado de produção, transmissão e legitimação do conhecimento. As primeiras corporações de mestres e estudantes, estruturadas em torno da lógica escolástica, estabeleceram as bases institucionais e epistemológicas que moldariam a educação superior nos séculos posteriores. Mesmo marcadas pelo teocentrismo e pela forte presença da Igreja, essas universidades inauguraram uma tradição intelectual que perduraria, ainda que continuamente reformulada.

Ao adentrar o pensamento kantiano, observamos o deslocamento que a modernidade impôs à estrutura universitária e às concepções sobre o saber. O projeto iluminista e a defesa da autonomia da razão introduziram tensões fundamentais entre o uso público e privado da razão, implicando novas formas de organização do conhecimento e da docência universitária. Kant não apenas problematizou a hierarquia entre as faculdades, mas também propôs uma compreensão da universidade como espaço crítico, comprometido com a emancipação intelectual.

As transformações que acompanharam a Reforma Protestante e a Contrarreforma evidenciaram, igualmente, a disputa pelo controle do ensino e pelos sentidos atribuídos à formação universitária. De um lado, movimentos de abertura, expansão do acesso e valorização da leitura individual, de outro, iniciativas de centralização, vigilância doutrinária e reafirmação da autoridade religiosa. Esses processos revelam como a universidade tem sido historicamente tensionada por interesses políticos, teológicos e sociais, os quais configuraram diferentes modelos institucionais e práticas pedagógicas.

Por fim, ao analisar o papel social da universidade ao longo dos séculos, fica evidente que sua relevância advém justamente da capacidade de se reinventar frente às demandas e contradições de cada época. Da formação das elites medievais às exigências contemporâneas da sociedade do conhecimento, a universidade permanece como um espaço estratégico de crítica, inovação e intervenção social. Reconhecer suas continuidades e rupturas permite compreender não apenas seu passado, mas também os desafios que continuam a moldar seu futuro enquanto instituição social fundamental.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **A educação na modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

CAMPOS SOSA, Derocina Alves. As universidades medievais: estudo e formação. **Biblos**, v. 22, n. 2, 2008. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/842>

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5–15, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Educação e a Igreja no Brasil: da Colônia ao Império**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. **Educação, Política e Sociedade: Ensaio Crítico**. São Paulo: Cortez, 2022.

HUMBOLDT, Wilhelm von. Sobre a organização interna e externa das instituições de ensino superior. In: COELHO, E. P. (Org.). **Universidade e ciência**. São Paulo: Edusp, 1997.

KANT, Immanuel. **O Conflito das Faculdades**. Tradução André Rodrigues Ferreira Perez e

Luiz Gonzaga Camargo Nascimento. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2021.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes** (1785). Trad. Inês A. Lohbauer. São Paulo: Martin Claret, 2018.

KANT, Immanuel. **Resposta à Pergunta: Que é o Iluminismo?** (1784). Trad. Artur Morão. Disponível em:
<https://www.marxists.org/portugues/kant/1784/mes/resposta.pdf> Acesso em: 02 nov. 2025.

KERR, Clark. **The Uses of the University**. 5. ed. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Modernidade: Fundamentos da Prática Educativa**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

LUTERO, Martinho. **À Nobreza Cristã da Nação Alemã**. São Paulo: Unesp, 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos Nossos Dias**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

NOGUEIRA, Sandra. **Protestantismo e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais. **Revista de História**, São Paulo, n. 160, 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/vh/a/cXPxM5pdFbzfV6h987cLzMm/?format=pdf>

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930-2010)**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 2004.

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: IDENTIDADE, ÉTICA E FORMAÇÃO EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÃO

Cleyber Gomes da Silva

Patrícia Portugal

Ivaci Bonfim Pinheiro

Celsa Albuquerque

RESUMO

Este artigo investiga os desafios, perspectivas e transformações da docência universitária contemporânea, analisando criticamente a construção da identidade docente, o papel ético e social do professor e a centralidade da formação pedagógica no contexto do ensino superior brasileiro. A pesquisa situa-se em um momento histórico marcado por profundas transformações tecnológicas, sociais, políticas, econômicas e epistemológicas que redefinem as funções, expectativas e possibilidades da atuação docente no ambiente universitário. Em um cenário caracterizado pela aceleração digital, pela crise sanitária global decorrente da pandemia de COVID-19, pelas crescentes demandas por democratização do acesso ao conhecimento e pela intensificação das desigualdades sociais e educacionais, a docência universitária assume novas dimensões que ultrapassam significativamente a tradicional função de transmissão de conteúdos especializados. A atuação docente contemporânea incorpora responsabilidades éticas, políticas, pedagógicas e humanizadoras essenciais para a formação integral, crítica e cidadã dos estudantes. A partir de uma abordagem teórica fundamentada em contribuições de autores como António Nóvoa, Paulo Freire, Edgar Morin, Henry Giroux, Izabel Petraglia, José Carlos Libâneo, Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças Camargos Anastasiou, o estudo examina como as mudanças históricas, políticas e institucionais no ensino superior brasileiro influenciaram de forma determinante a constituição da identidade profissional docente. A análise percorre desde o modelo elitista, tecnicista e conteudista predominante nas décadas de 1960 a 1980, passando pela expansão e democratização das décadas de 1990 e 2000, pela revolução digital dos anos 2010-2020, até alcançar o cenário contemporâneo pós-pandêmico de 2021-2025, caracterizado pelo ensino híbrido, pela digitalização acelerada dos processos educativos e por novas e complexas demandas socioemocionais. A pesquisa evidencia, através de análise teórico-conceitual aprofundada, que a formação pedagógica continuada, reflexiva, contextualizada e fundamentada nos princípios da complexidade, da transdisciplinaridade e da reflexão crítica sobre a prática configura-se como condição absolutamente indispensável para o desenvolvimento de práticas docentes inclusivas, democráticas, inovadoras e comprometidas com a equidade social e a justiça educacional. Destaca-se que a docência universitária, quando pautada no diálogo horizontal, na reflexão crítica permanente, na emancipação dos sujeitos e no pensamento complexo proposto por Morin, contribui decisivamente para a formação de estudantes autônomos, críticos, éticos e socialmente responsáveis, fortalecendo substancialmente o papel estratégico da educação superior como instrumento privilegiado de democratização do conhecimento, redução de desigualdades e transformação social. Conclui-se que a valorização institucional e social da dimensão pedagógica da docência universitária, articulada organicamente ao compromisso

ético com a formação humana integral e ao engajamento político com a construção de uma sociedade mais justa, constitui elemento fundamental e inegociável para o desenvolvimento de um ensino superior de qualidade social, capaz de contribuir efetivamente para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva, equitativa e humanizada.

Palavras-chave: docência universitária; identidade docente; formação pedagógica; ética educacional; educação transformadora; ensino superior; pensamento complexo; desenvolvimento profissional docente; pedagogia universitária; práticas pedagógicas inclusivas.

ABSTRACT

This article investigates the challenges, perspectives, and transformations of contemporary university teaching, critically analyzing the construction of teacher identity, the ethical and social role of educators, and the centrality of pedagogical training in the context of Brazilian higher education. The research is situated in a historical moment marked by profound technological, social, political, economic, and epistemological transformations that redefine the functions, expectations, and possibilities of teaching practice in the university environment. In a scenario characterized by digital acceleration, the global health crisis resulting from the COVID-19 pandemic, growing demands for democratizing access to knowledge, and the intensification of social and educational inequalities, university teaching assumes new dimensions that significantly transcend the traditional function of transmitting specialized content. Contemporary teaching practice incorporates ethical, political, pedagogical, and humanizing responsibilities essential for the comprehensive, critical, and civic formation of students. Based on a theoretical approach grounded in contributions from authors such as António Nóvoa, Paulo Freire, Edgar Morin, Henry Giroux, Izabel Petraglia, José Carlos Libâneo, Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta, and Léa das Graças Camargos Anastasiou, the study examines how historical, political, and institutional changes in Brazilian higher education have decisively influenced the constitution of professional teacher identity. The analysis covers the elitist, technicist, and content-focused model predominant from the 1960s to 1980s, through the expansion and democratization of the 1990s and 2000s, the digital revolution of 2010-2020, to the contemporary post-pandemic scenario of 2021-2025, characterized by hybrid teaching, accelerated digitalization of educational processes, and new and complex socio-emotional demands. The research demonstrates, through in-depth theoretical-conceptual analysis, that continuous, reflective, contextualized pedagogical training grounded in the principles of complexity, transdisciplinarity, and critical reflection on practice constitutes an absolutely indispensable condition for developing inclusive, democratic, innovative teaching practices committed to social equity and educational justice. It emphasizes that university teaching, when based on horizontal dialogue, permanent critical reflection, subject emancipation, and the complex thinking proposed by Morin, decisively contributes to forming autonomous, critical, ethical, and socially responsible students, substantially strengthening the strategic role of higher education as a privileged instrument for knowledge democratization, inequality reduction, and social transformation. It concludes that the institutional and social valorization of the pedagogical dimension of university teaching, organically articulated with ethical commitment to comprehensive human formation and political engagement with building a more just society, constitutes a fundamental and non-

negotiable element for developing higher education of social quality, capable of effectively contributing to building a more democratic, inclusive, equitable, and humanized society.

Keywords: university teaching; teacher identity; pedagogical training; educational ethics; transformative education; higher education; complex thinking; teacher professional development; university pedagogy; inclusive pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

A educação superior contemporânea enfrenta desafios sem precedentes na história da universidade brasileira e mundial, configurando-se como um campo atravessado por intensas disputas políticas, tensões epistemológicas, contradições sociais e transformações tecnológicas de amplitude e velocidade jamais experimentadas anteriormente. Em meio às aceleradas transformações tecnológicas que redefinem as formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento, às sucessivas crises sanitárias globais que evidenciam a fragilidade dos sistemas educacionais tradicionais, às crescentes e legítimas demandas sociais por democratização efetiva do acesso ao conhecimento científico, tecnológico, artístico e filosófico, e ao aprofundamento alarmante das desigualdades sociais, econômicas e educacionais tanto em escala nacional quanto global, a docência universitária assume papel absolutamente central e estratégico na formação de profissionais não apenas tecnicamente competentes, mas principalmente críticos, reflexivos, éticos, criativos e genuinamente comprometidos com a construção de sociedades mais justas, democráticas, sustentáveis e equitativas.

Nesse contexto complexo e desafiador, a reflexão sistemática, aprofundada e criticamente fundamentada sobre a identidade docente, os fundamentos éticos e políticos da prática pedagógica universitária, e os processos institucionais e pessoais de formação continuada torna-se não apenas academicamente relevante ou socialmente oportuna, mas absolutamente necessária e urgente para compreender de forma mais precisa e transformar de maneira mais efetiva a realidade educacional do ensino superior brasileiro. A universidade, como instituição historicamente privilegiada de produção, sistematização, crítica e socialização do conhecimento científico, tecnológico, artístico e humanístico, encontra-se hoje diante de uma encruzilhada histórica que demanda escolhas conscientes e politicamente orientadas sobre seu papel, suas finalidades, suas práticas e seus compromissos sociais.

A educação, compreendida em sua dimensão mais profunda e transformadora, constitui essencialmente um processo dialógico, político e humanizador que transcende amplamente a mera transmissão mecânica de informações descontextualizadas ou o desenvolvimento

instrumental de competências técnicas estreitamente voltadas para as demandas imediatas do mercado de trabalho. Como magistralmente destaca Paulo Freire (2013) em sua obra seminal *Pedagogia do Oprimido*, educar significa fundamentalmente criar condições políticas, pedagógicas, materiais e simbólicas para que os sujeitos desenvolvam consciência crítica sobre sua própria realidade histórica e social, reconheçam-se como agentes históricos dotados de capacidade de ação e transformação, e comprometam-se ética e politicamente com a construção coletiva de um mundo mais humano, solidário, justo e democrático. O professor, nesse contexto teórico e político, ocupa posição absolutamente estratégica como mediador qualificado do conhecimento historicamente acumulado, facilitador consciente do desenvolvimento integral dos estudantes em suas múltiplas dimensões cognitivas, afetivas, éticas, estéticas e políticas, e agente comprometido de mudança e transformação social.

No ensino superior especificamente, a docência apresenta características bastante particulares e distintivas que a diferenciam significativamente de outros níveis e modalidades educacionais, exigindo reflexão específica e aprofundada sobre suas peculiaridades, desafios e possibilidades. Historicamente, desde sua origem medieval na Europa do século XII até suas configurações contemporâneas na América Latina e particularmente no Brasil, as universidades configuraram-se como espaços socialmente privilegiados, institucionalmente reconhecidos e politicamente legitimados de produção rigorosa e socialização qualificada do conhecimento científico, artístico, tecnológico e filosófico, assumindo também a importante e complexa responsabilidade social pela formação de profissionais altamente qualificados, críticos e eticamente comprometidos para atuação competente, inovadora e socialmente responsável nas mais diversas áreas do conhecimento humano e nos diferentes setores da vida social, econômica, cultural e política.

Entretanto, conforme alertam criticamente Pimenta e Anastasiou (2014) em seus estudos sobre a docência no ensino superior, a valorização histórica e institucional excessiva e desproporcional da pesquisa científica e da especialização técnica crescentemente aprofundada em áreas cada vez mais específicas do conhecimento, em detrimento sistemático e prejudicial da dimensão propriamente pedagógica da atuação docente, criou ao longo das décadas uma cultura institucional e acadêmica dominante que frequentemente negligencia, subestima ou até mesmo desvaloriza abertamente a necessidade fundamental de formação pedagógica específica, sistemática, teoricamente fundamentada e praticamente orientada para o exercício competente, crítico e socialmente comprometido da docência no contexto universitário.

Essa lacuna formativa de natureza estrutural manifesta-se de forma particularmente problemática e evidencia suas consequências mais nefastas precisamente na contemporaneidade, em um momento histórico complexo no qual o perfil socioeconômico, cultural, educacional e etário dos estudantes universitários tornou-se dramaticamente mais heterogêneo, diversificado e plural do que em qualquer outro momento da história da universidade brasileira. As exigências sociais, institucionais e pedagógicas por inovação metodológica, diversificação de estratégias didáticas, individualização de percursos formativos e personalização de processos avaliativos intensificaram-se exponencialmente. As tecnologias digitais de informação e comunicação reconfiguraram radical e irreversivelmente não apenas os processos de ensino-aprendizagem, mas as próprias formas de produção, validação, circulação e apropriação do conhecimento científico e tecnológico.

A diversidade extraordinária de trajetórias educacionais prévias, contextos socioculturais de origem, expectativas profissionais futuras, estilos cognitivos de aprendizagem, ritmos pessoais de desenvolvimento, necessidades educacionais específicas e projetos de vida individuais presentes nas salas de aula universitárias contemporâneas demanda inegavelmente dos professores competências pedagógicas, didáticas, relacionais e tecnológicas que vão muito além, transcendem amplamente e não podem ser reduzidas ao domínio técnico-científico especializado de suas áreas particulares de formação, pesquisa e atuação profissional. A formação pedagógica específica para a docência universitária deixa de ser, nesse contexto, um mero complemento desejável ou um luxo dispensável, para tornar-se uma necessidade imperativa e um direito inalienável tanto dos professores quanto dos estudantes.

A pressão institucional, social e política crescente por resultados academicamente mensuráveis, expressa concretamente em sistemas cada vez mais sofisticados, abrangentes e exigentes de avaliação institucional externa, rankings nacionais e internacionais de universidades que estabelecem hierarquias competitivas, indicadores quantitativos de produtividade científica medida em número de publicações e citações, e taxas de empregabilidade imediata dos egressos no mercado de trabalho, cria inevitavelmente tensões significativas, contradições produtivas e dilemas éticos complexos na atuação cotidiana dos docentes universitários. Professores veem-se constantemente divididos, fragmentados e tensionados entre múltiplas demandas frequentemente contraditórias e concorrentes: excelência na pesquisa científica original, qualidade pedagógica no ensino de graduação e pós-graduação, orientação cuidadosa e qualificada de trabalhos acadêmicos em diferentes níveis, participação em atividades administrativas e de gestão universitária, engajamento efetivo em projetos de

extensão universitária e diálogo com a sociedade, atualização profissional constante em suas áreas específicas de conhecimento, domínio de novas tecnologias educacionais, e não raramente, complementação salarial através de atividades profissionais paralelas ou adicionais dentro ou fora da universidade.

Esse contexto institucional e social complexo de sobrecarga de trabalho, fragmentação da atuação profissional, precarização das condições laborais e intensificação das demandas de produtividade compromete seriamente, quando não inviabiliza completamente, a possibilidade concreta de reflexão aprofundada, sistemática e coletiva sobre a prática pedagógica cotidiana, e dificulta enormemente o investimento pessoal, institucional e temporal necessário no desenvolvimento profissional docente contínuo, na experimentação de inovações metodológicas, na pesquisa sobre a própria prática de ensino e na formação pedagógica permanente. A cultura do produtivismo acadêmico, da competição individualista e da mensuração quantitativa do trabalho intelectual tende a relegar o ensino e a dimensão propriamente pedagógica da docência a uma posição secundária, subalterna e desvalorizada na hierarquia institucional de prestígio, reconhecimento e progressão na carreira acadêmica.

As mudanças tecnológicas aceleradas constituem, indiscutivelmente, outro eixo absolutamente fundamental e estruturante de profunda transformação da docência universitária contemporânea. A incorporação massiva, acelerada e frequentemente pouco planejada ou criticamente refletida de tecnologias digitais de informação e comunicação nos processos educativos, intensificada dramaticamente durante a pandemia de COVID-19 que forçou a virtualização emergencial e compulsória de praticamente todas as atividades universitárias, evidenciou simultaneamente tanto o imenso potencial democratizante, inovador e transformador dessas ferramentas tecnológicas, quanto os desafios pedagógicos complexos, as contradições sociais profundas e as desigualdades estruturais graves associados à sua utilização educacional.

A ausência histórica, sistemática e generalizada de formação pedagógica específica, teoricamente fundamentada e praticamente orientada para a docência no ensino superior configura-se, portanto, como um problema não apenas pedagógico ou didático, mas fundamentalmente estrutural, político e institucional que compromete gravemente a qualidade social da educação universitária brasileira, limita drasticamente as possibilidades de inovação e democratização do ensino superior, e perpetua injustamente privilégios, desigualdades e exclusões. Assim, o ato de ensinar no contexto universitário transcende amplamente o campo meramente técnico ou instrumental, assumindo necessariamente dimensões políticas, éticas,

epistemológicas e humanizadoras que demandam reflexão crítica permanente, formação contínua e compromisso social inquebrantável com a emancipação dos sujeitos, a democratização do conhecimento e a transformação radical da realidade social injusta e desigual.

Este artigo propõe-se a discutir, de forma integrada, aprofundada, criticamente fundamentada e teoricamente rigorosa, quatro eixos temáticos absolutamente fundamentais da docência universitária contemporânea brasileira: primeiro, a evolução histórica do ensino superior brasileiro e suas implicações diretas para a constituição da identidade profissional docente; segundo, a construção complexa e multideterminada da identidade profissional dos professores universitários em contextos de rápida e profunda transformação social, tecnológica e institucional; terceiro, o papel ético, político e social da docência na formação da consciência crítica dos estudantes e no compromisso institucional e pessoal com a transformação social; e quarto, os desafios contemporâneos e as perspectivas futuras da formação pedagógica fundamentada nos princípios da complexidade, da transdisciplinaridade e da reflexão crítica sobre a prática.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: TRANSFORMAÇÕES, CONTINUIDADES E RUPTURAS

A trajetória histórica da docência universitária no Brasil constitui um processo social, político e institucional extremamente complexo, contraditório e multideterminado, marcado simultaneamente por transformações significativas nas concepções hegemônicas sobre ensino, aprendizagem, produção de conhecimento e função social da universidade, e por surpreendentes continuidades, permanências e resistências de práticas, valores e estruturas institucionais conservadoras. Compreender criticamente essa evolução histórica, identificando suas rupturas revolucionárias, suas continuidades conservadoras e suas contradições produtivas, torna-se fundamental para contextualizar adequadamente os desafios contemporâneos da docência, identificar as raízes históricas dos problemas atuais, reconhecer as continuidades e rupturas que caracterizam a profissão docente no ensino superior, e vislumbrar possibilidades concretas de transformação fundamentadas tanto em experiências históricas anteriores quanto em projetos alternativos e inovadores de universidade democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

2.2 O PERÍODO DE 1960 A 1980: MODELO TECNICISTA, EXPANSÃO CONSERVADORA E ESPECIALIZAÇÃO FRAGMENTADORA

O período histórico compreendido entre as décadas de 1960 e 1980 caracterizou-se por um modelo de ensino superior fortemente centrado no conteúdo acadêmico especializado e na formação técnica instrumental, reflexo direto e expressão fiel das políticas educacionais autoritárias, centralizadoras e tecnocráticas implementadas sistematicamente durante o regime militar ditatorial que governou o Brasil entre 1964 e 1985. A Reforma Universitária de 1968, promulgada através da Lei nº 5.540/68 e constituindo o principal marco normativo, legal e institucional desse período conturbado, estabeleceu uma série abrangente de mudanças estruturais profundas que moldaram decisivamente a configuração institucional, acadêmica e administrativa das universidades brasileiras por décadas subsequentes.

Entre essas mudanças destacam-se: o princípio da indissociabilidade formal entre ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo teoricamente a concepção de universidade como espaço integrado de produção e socialização de conhecimento; a departamentalização das estruturas acadêmicas em substituição ao antigo e arcaico sistema de cátedras vitalícias que concentrava poder e prestígio em poucos professores; a implantação do sistema de créditos e matrícula por disciplina, introduzindo maior flexibilidade curricular; a unificação do vestibular como mecanismo único e centralizado de seleção de estudantes; e a criação e expansão acelerada da pós-graduação *stricto sensu* nos moldes do sistema universitário norte-americano, com ênfase na formação de pesquisadores e especialistas de alto nível.

Entretanto, apesar dos avanços formais, legais e retóricos proclamados oficialmente pelo discurso governamental modernizador, a prática docente cotidiana permaneceu predominantemente transmissiva, autoritária, conteudista e profundamente descontextualizada das realidades sociais e necessidades educacionais concretas dos estudantes, orientada rigidamente pela lógica da racionalidade técnica instrumental que concebia reducionista o professor universitário como mero transmissor passivo e reproduzidor acrítico de conhecimentos previamente sistematizados, validados e legitimados pelas comunidades científicas internacionais, especialmente dos países centrais do capitalismo global que detinham a hegemonia na produção científica mundial.

A ênfase pedagógica era extremamente limitada, superficial e instrumental, prevalecendo amplamente a concepção equivocada, ingênua e politicamente interessada de que

o domínio aprofundado, especializado e constantemente atualizado do conteúdo específico de cada área particular do conhecimento seria condição não apenas necessária, mas também plenamente suficiente e totalmente adequada para o exercício competente, qualificado e socialmente relevante da docência no ensino superior. Essa perspectiva epistemológica instrumentalista e política conservadora, perfeitamente alinhada aos princípios gerais da pedagogia tecnicista então hegemônica no sistema educacional brasileiro em todos os níveis de ensino, negligenciava completa e sistematicamente as dimensões políticas, éticas, culturais, afetivas e sociais do ato educativo.

2.3 AS DÉCADAS DE 1990 E 2000: DEMOCRATIZAÇÃO RELATIVA, EXPANSÃO ACELERADA E PROFISSIONALIZAÇÃO CONTRADITÓRIA

O período compreendido entre as décadas de 1990 e 2000 foi marcado por transformações profundas, contraditórias e multidimensionais no ensino superior brasileiro, impulsionadas simultaneamente pela redemocratização política do país após o fim do regime militar em 1985, pela promulgação da Constituição Federal de 1988 que estabeleceu novos marcos legais e garantias constitucionais para a educação como direito social fundamental, pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que reformulou profundamente a organização educacional em todos os níveis, e pela implementação de políticas governamentais de expansão, diversificação, avaliação e regulação do ensino superior, frequentemente contraditórias entre si e tensionadas por diferentes projetos políticos em disputa sobre o papel, as finalidades e os compromissos sociais da universidade pública brasileira.

Observou-se um crescimento quantitativo absolutamente significativo e geograficamente disperso das instituições universitárias, tanto públicas quanto privadas, acompanhado por intensa diversificação dos cursos oferecidos em diferentes áreas do conhecimento, ampliação quantitativa substantiva do acesso de novos grupos sociais historicamente excluídos da educação superior por barreiras econômicas, culturais e simbólicas, e simultaneamente, aprofundamento progressivo e preocupante da mercantilização do ensino superior e precarização sistemática de condições de trabalho docente em muitas instituições privadas que passaram a operar segundo lógicas empresariais de maximização de lucros e redução de custos operacionais.

2.4 O PERÍODO DE 2010 A 2020: REVOLUÇÃO DIGITAL, METODOLOGIAS ATIVAS E INTENSIFICAÇÃO DAS CONTRADIÇÕES

Entre 2010 e 2020, a mudança digital acelerada e a incorporação massiva de tecnologias de informação e comunicação transformaram radical e irreversivelmente as práticas de ensino no contexto universitário, estabelecendo novos paradigmas tecnológicos, metodológicos e epistemológicos para a docência e reconfigurando profundamente as relações entre professores, estudantes, conhecimento e instituições educacionais em múltiplos níveis e dimensões. O crescimento exponencial da educação a distância (EaD), regulamentada progressivamente desde a LDB de 1996 mas expandindo-se massivamente a partir dos anos 2010 através de políticas governamentais de ampliação de vagas e democratização do acesso, especialmente através da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e da flexibilização regulatória para instituições privadas, alterou radicalmente a geografia e a temporalidade da educação superior brasileira.

2.5 O PERÍODO PÓS-PANDÊMICO (2021-2025): ENSINO HÍBRIDO, CRISE HUMANITÁRIA E NOVAS DEMANDAS SOCIOEMOCIONAIS

O período compreendido entre 2021 e 2025, marcado profunda, trágica e indelevelmente pela pandemia de COVID-19 que atingiu o Brasil de forma devastadora e desigual a partir de março de 2020, causando centenas de milhares de mortes, aprofundando dramaticamente desigualdades sociais preexistentes e expondo brutalmente as fragilidades estruturais dos sistemas públicos de saúde e educação, e por seus desdobramentos sanitários, econômicos, sociais, psicológicos, culturais e educacionais prolongados e ainda não completamente superados ou mesmo adequadamente compreendidos em todas as suas dimensões e implicações, redefiniu radical, dramática e possivelmente irreversivelmente os papéis, as práticas, as expectativas, as condições materiais de trabalho e as exigências profissionais relacionadas à docência universitária em todas as suas dimensões e manifestações.

A suspensão emergencial, abrupta, compulsória e sem precedentes históricos das atividades presenciais em março de 2020, decretada pelas autoridades sanitárias federais, estaduais e municipais como medida urgente e necessária de proteção à saúde coletiva e contenção da disseminação viral em ambientes de aglomeração como escolas e universidades, e a consequente migração forçada, apressada, massiva e frequentemente improvisada ou tecnicamente precária para o ensino remoto emergencial (ERE), implementado sem preparação prévia adequada, sem infraestrutura tecnológica suficiente e sem formação específica dos docentes para essa modalidade, evidenciaram simultaneamente tanto as potencialidades

inovadoras, democratizantes e transformadoras da educação mediada por tecnologias digitais quando adequadamente planejada, implementada e sustentada por políticas públicas consistentes, quanto as fragilidades estruturais gravíssimas, as desigualdades sociais e educacionais profundas e historicamente constituídas, e as limitações pedagógicas sérias dos sistemas educacionais brasileiros em todos os níveis.

2.6 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: PROCESSOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A identidade docente constitui-se como um processo extremamente complexo, multidimensional, dinâmico e permanente de autoconhecimento profissional, construção de sentidos sobre a profissão, apropriação crítica de saberes teóricos e práticos, e reinvenção contínua das formas de ser, estar e atuar como professor no contexto universitário contemporâneo. Longe de ser um conceito estático, fixo, essencialista ou definitivamente constituído em algum momento específico da trajetória profissional, a identidade docente configura-se como processo ininterrupto de construção e reconstrução que se desenvolve ao longo de toda a vida profissional, sendo permanentemente influenciado, tensionado e reconfigurado por múltiplos fatores internos e externos, individuais e coletivos, subjetivos e objetivos, pessoais e institucionais.

Esse processo identitário complexo é construído e permanentemente reelaborado a partir da articulação dinâmica entre a formação inicial recebida em cursos de graduação e pós-graduação, que fornece os fundamentos teóricos, metodológicos e epistemológicos da área específica de conhecimento; as experiências concretas vivenciadas cotidianamente na prática pedagógica em diferentes contextos institucionais, disciplinas, níveis de ensino e com diferentes perfis de estudantes; os valores pessoais, crenças, concepções de educação, expectativas profissionais e projeto de vida do educador, construídos ao longo de sua própria trajetória como estudante e como pessoa; e as transformações sociais, culturais, tecnológicas, políticas e econômicas mais amplas que atravessam continuamente o campo educacional, redefinindo papéis, funções, expectativas e possibilidades da docência universitária.

Compreender crítica e aprofundadamente a identidade docente, em suas múltiplas dimensões constitutivas, seus processos de formação e transformação, suas tensões e contradições internas, e suas relações dialéticas com os contextos institucionais, sociais e históricos mais amplos, torna-se absolutamente fundamental para analisar de forma mais precisa e contextualizada os desafios contemporâneos enfrentados pelos profissionais da educação superior, especialmente em contextos marcados por mudanças aceleradas e frequentemente desestabilizadoras, novas e crescentes exigências institucionais nem sempre acompanhadas de condições adequadas de trabalho, e pela ampliação massiva do uso de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem sem a correspondente formação pedagógica para sua utilização crítica e pedagogicamente fundamentada.

2.7 DIMENSÕES CONSTITUTIVAS DA IDENTIDADE DOCENTE

A identidade docente deve ser rigorosamente compreendida como um fenômeno essencialmente dinâmico, processual, relacional e contextualmente situado, construído e permanentemente reconstruído ao longo de toda a trajetória profissional através da interação complexa entre múltiplas dimensões que se articulam dialeticamente. Esse processo contínuo de construção identitária envolve dimensões pessoais, relacionadas à história de vida do professor, suas experiências formativas, valores, crenças e motivações para o exercício da docência; dimensões profissionais, vinculadas aos saberes específicos da área de conhecimento, às competências pedagógicas desenvolvidas e aos modos de compreender e exercer a docência; dimensões institucionais, determinadas pelas condições concretas de trabalho, pelas políticas institucionais, pelas culturas organizacionais das universidades e pelas relações de poder estabelecidas; e dimensões sociais, conectadas às representações sociais sobre a profissão docente, às políticas públicas educacionais, às demandas sociais dirigidas à universidade e às transformações mais amplas da sociedade.

Todas essas dimensões articulam-se de forma contínua, complexa e frequentemente contraditória na constituição da identidade profissional docente. O professor não se define simplesmente ou exclusivamente por sua formação acadêmica formal em determinada área de conhecimento, ainda que esta seja evidentemente importante e constitutiva. A identidade docente é também profundamente marcada e continuamente reconfigurada pelas experiências cotidianas vivenciadas em sala de aula e em outros espaços educativos, pelas múltiplas e variadas relações estabelecidas com estudantes de diferentes perfis, origens sociais, trajetórias

educacionais e expectativas profissionais, pelas interações com colegas professores e gestores institucionais, bem como pelas condições materiais, institucionais e simbólicas de trabalho oferecidas ou impostas pelas instituições educacionais em que atua.

2.8 MÚLTIPLOS PAPÉIS E FUNÇÕES DO DOCENTE CONTEMPORÂNEO

Na contemporaneidade complexa e em rápida transformação, caracterizada pela aceleração tecnológica, pela diversificação dos perfis estudantis, pela expansão e democratização relativa do acesso ao ensino superior, e pelas novas e crescentes demandas sociais dirigidas à universidade pública, o docente universitário assume necessariamente múltiplos papéis e funções profissionais que extrapolam significativa e estruturalmente o ato tradicional e historicamente constituído de ensinar conteúdos específicos de sua área de especialização em aulas predominantemente expositivas. Além de educador responsável pelos processos formais de ensino-aprendizagem, o professor contemporâneo atua simultaneamente como mediador qualificado do conhecimento, não mais concebido como transmissor unidirecional de informações mas como facilitador de processos de construção colaborativa de saberes; como pesquisador da própria prática pedagógica, desenvolvendo postura investigativa e reflexiva sobre sua atuação docente; como mentor e orientador dos estudantes em suas trajetórias acadêmicas e profissionais; e como gestor de complexos processos pedagógicos que envolvem planejamento, execução, avaliação e replanejamento contínuo das atividades educativas.

2.9 INFLUÊNCIAS DO CONTEXTO INSTITUCIONAL NA IDENTIDADE DOCENTE

O contexto institucional específico em que o professor desenvolve sua atuação profissional exerce influência absolutamente decisiva, estruturante e frequentemente determinante na constituição progressiva da identidade docente. As normas institucionais formais e informais que regulam o trabalho acadêmico, as políticas educacionais implementadas em níveis federal, estadual e institucional, os currículos prescritos e praticados, os modelos e critérios de avaliação do desempenho docente e estudantil, as condições materiais e simbólicas de trabalho oferecidas, e as culturas organizacionais específicas de cada instituição podem gerar tensões significativas, contradições produtivas ou conflitos abertos entre a vocação

pessoal do professor, sua autonomia profissional desejada e as regulamentações, expectativas e pressões impostas pelos sistemas educacionais e pelas instituições em que atua.

2.10 O PAPEL ÉTICO E SOCIAL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA E NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A atuação docente universitária, compreendida em suas dimensões mais profundas, complexas e transformadoras, ultrapassa radical e estruturalmente a função tradicional, historicamente constituída e socialmente naturalizada de mera transmissão unidirecional e acrítica de conteúdos técnicos, científicos ou culturais previamente sistematizados e socialmente legitimados, assumindo necessariamente um papel ético, político e social absolutamente fundamental, estratégico e insubstituível na formação de sujeitos genuinamente críticos, autônomos, reflexivos, criativos e profundamente comprometidos com a análise rigorosa, a compreensão aprofundada e a transformação efetiva e solidária da realidade social historicamente construída e permanentemente em disputa.

Nesse contexto teórico, político e pedagógico ampliado, o professor universitário contribui de maneira absolutamente decisiva, qualificada e insubstituível para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, compreendida não como mera capacidade cognitiva de análise racional ou habilidade técnica de argumentação lógica, mas como processo complexo e multidimensional de problematização permanente da realidade social, de questionamento sistemático das estruturas de poder e dominação estabelecidas, de reconhecimento e enfrentamento das desigualdades e injustiças socialmente produzidas, e de compromisso ético-político com a construção coletiva, democrática e participativa de alternativas emancipatórias. O desenvolvimento dessa consciência crítica articula-se organicamente com a promoção da cidadania ativa, participativa e transformadora, e com o fortalecimento da participação social consciente, organizada e politicamente orientada como princípios basilares, inegociáveis e estruturantes para a construção progressiva de uma sociedade efetivamente mais justa, democrática, inclusiva e equitativa.

2.11 PROMOÇÃO DA EQUIDADE, INCLUSÃO E JUSTIÇA SOCIAL

No que se refere especificamente à promoção da equidade educacional e da inclusão social genuína e efetiva, os educadores universitários assumem o compromisso ético, político e

profissional absolutamente inadiável de garantir efetivamente o direito fundamental à aprendizagem de qualidade para todos os estudantes, sem exceções, discriminações ou exclusões, respeitando profundamente as diversidades culturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de classe social, de trajetórias educacionais, de ritmos e estilos de aprendizagem, e enfrentando corajosa e sistematicamente práticas pedagógicas, institucionais e sociais excludentes, discriminatórias e reprodutoras de desigualdades historicamente construídas e socialmente naturalizadas.

Para José Carlos Libâneo (2018), teórico crítico da educação brasileira, a escola em geral e a universidade em particular exercem uma função social absolutamente estratégica, política e historicamente situada ao articular de forma complexa e dialética conhecimento científico, tecnológico e cultural historicamente acumulado, valores éticos e estéticos socialmente construídos, e compromisso com a justiça social e a transformação das estruturas de desigualdade e opressão. Essa articulação complexa exige necessariamente do professor universitário a adoção consciente, crítica e politicamente orientada de práticas pedagógicas genuinamente inclusivas, democraticamente participativas, culturalmente sensíveis e socialmente contextualizadas, que reconheçam e valorizem as diferenças, enfrentem preconceitos e estereótipos, e criem efetivamente condições materiais, simbólicas e relacionais para a participação ativa, o desenvolvimento integral e o sucesso escolar de todos os estudantes.

2.12 O COMPROMISSO COM A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E A EMANCIPAÇÃO HUMANA

O compromisso fundamental, inegociável e estruturante com a transformação social progressista, democrática e emancipatória manifesta-se concreta e cotidianamente na atuação consciente, crítica e politicamente orientada do professor universitário como agente qualificado e comprometido de mudança social. Ao mediar criticamente processos de apropriação e produção coletiva de conhecimentos rigorosos, contextualizados e socialmente relevantes que dialogam organicamente com a realidade social concreta, com os problemas contemporâneos urgentes e com as necessidades e aspirações dos grupos sociais subalternizados e historicamente excluídos, o docente contribui decisivamente para a formação de sujeitos intelectualmente autônomos, eticamente responsáveis e politicamente engajados, capazes de questionar profunda e sistematicamente estruturas de desigualdade, dominação e opressão socialmente estabelecidas

e ideologicamente naturalizadas, e de atuar de forma consciente, organizada, crítica e propositiva na construção de alternativas transformadoras.

Henry Giroux (2020), importante teórico crítico da educação contemporânea e defensor da pedagogia crítica transformadora, ressalta enfaticamente que o professor universitário, quando compreendido e autopercebido como intelectual transformador genuinamente comprometido com a democratização radical do conhecimento e com a justiça social substantiva, desempenha um papel absolutamente central, estratégico e insubstituível na promoção efetiva da democracia participativa, na defesa intransigente dos valores humanísticos universais, e no fortalecimento das práticas educativas emancipatórias que problematizam corajosamente injustiças sociais estruturais, denunciam relações de poder assimétricas e opressoras, e fortalecem o engajamento coletivo, organizado e politicamente consciente na luta por transformações sociais profundas e duradouras.

2.13 PENSAMENTO COMPLEXO E FORMAÇÃO INTEGRAL

A reflexão teórica profunda e original de Izabel Petraglia (2005) contribui significativa e decisivamente para a compreensão ampliada, complexa e multidimensional da atuação docente universitária na contemporaneidade, ao conceber epistemologicamente a ciência e o conhecimento não como sistemas fechados, acabados, neutros e definitivamente estabelecidos, mas como processos essencialmente dinâmicos, abertos, históricos, socialmente construídos, culturalmente situados e permanentemente em transformação, radicalmente distantes de pretensas verdades absolutas, universais, atemporais e imutáveis que caracterizam perspectivas epistemológicas positivistas, empiricistas ou dogmáticas.

2.14 DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: CAMINHOS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Os desafios contemporâneos multifacetados e estruturalmente complexos do ensino universitário brasileiro estão, em medida significativa e estruturalmente determinante, relacionados intimamente à trajetória formativa historicamente constituída de professores que

ingressam na carreira acadêmica universitária portando indubitavelmente domínio técnico-científico aprofundado, especializado e atualizado do conhecimento específico de sua área particular de formação, atuação e pesquisa, porém apresentando frequentemente formação pedagógica insuficiente, fragmentada, superficial ou até mesmo completamente ausente, resultado direto da inexistência de políticas institucionais sistemáticas e consistentes de preparação específica para o exercício da docência no ensino superior.

Essa lacuna formativa estrutural e historicamente constituída, longe de ser meramente acidental, contingente ou facilmente superável através de iniciativas individuais ou esforços pessoais isolados, tende inevitavelmente a gerar dificuldades significativas, limitações sérias e problemas recorrentes nos processos complexos de mediação pedagógica do conhecimento, na adoção criteriosa e fundamentada de metodologias de ensino adequadas aos diferentes contextos, objetivos e perfis estudantis, na implementação efetiva de práticas avaliativas formativas e democraticamente participativas, e na construção de ambientes educativos genuinamente inclusivos, acolhedores e promotores do desenvolvimento integral de todos os estudantes.

2.15 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTINUADA COMO EIXO ESTRUTURANTE

Nesse contexto institucional, político e epistemológico complexo e desafiador, a formação pedagógica continuada, sistemática, teoricamente fundamentada, praticamente orientada e institucionalmente apoiada configura-se como um eixo absolutamente estruturante, estratégico e indispensável para o aprimoramento qualitativo consistente e sustentável da docência universitária em todas as suas dimensões. De acordo com António Nóvoa (2017), reconhecido internacionalmente como uma das principais referências contemporâneas em formação de professores, a profissionalização docente genuína e consequente pressupõe necessariamente um processo permanente, contínuo, sistemático e coletivamente construído de formação, sustentado organicamente pela reflexão crítica e rigorosa sobre a prática pedagógica cotidiana e pela construção colaborativa, dialógica e contextualizada dos saberes profissionais docentes.

2.16 COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

Ao trazer criticamente a discussão epistemológica e pedagógica da complexidade para o campo específico da formação de professores universitários, os estudos teóricos e empíricos desenvolvidos no campo emergente e em consolidação da pedagogia universitária evidenciam de forma absolutamente convincente e teoricamente fundamentada que os processos formativos docentes também se configuram necessariamente como complexos, multidimensionais, não-lineares e imprevisíveis. Isso ocorre fundamentalmente porque a formação docente não se encerra, completa ou finaliza em algum curso específico, programa estruturado ou momento determinado da trajetória profissional, tampouco pode ser adequada ou produtivamente compreendida a partir de relações causais lineares, mecânicas, determinísticas, marcadas pela previsibilidade absoluta, pelo controle total e pela padronização rígida de processos e resultados.

3 CONCLUSÃO

A docência no ensino superior contemporâneo brasileiro configura-se inequivocamente como uma prática profissional extremamente complexa, multidimensional, politicamente situada e profundamente comprometida, ou ao menos potencialmente comprometida, com a transformação social progressista, democrática e emancipatória. Ao longo deste artigo, através de análise teórico-conceitual rigorosa, historicamente contextualizada e criticamente fundamentada, evidenciou-se de forma conclusiva que a atuação docente universitária não se restringe, não pode ser reduzida e não deve ser compreendida meramente como transmissão técnica, neutra e desinteressada de conhecimentos científicos, tecnológicos ou culturais previamente sistematizados e socialmente legitimados, mas envolve necessariamente dimensões éticas, políticas, epistemológicas, pedagógicas e humanizadoras que são absolutamente essenciais, estruturantes e insubstituíveis para a formação integral, crítica, cidadã e socialmente responsável de sujeitos autônomos, reflexivos e comprometidos com a transformação da realidade social.

A construção da identidade docente revela-se conclusivamente como um processo essencialmente dinâmico, contínuo, multideterminado e permanentemente inacabado, influenciado complexamente por múltiplos fatores simultaneamente pessoais, profissionais, institucionais, sociais, históricos e culturais que se articulam dialeticamente na constituição progressiva do ser professor. O professor universitário do século XXI, inserido em contextos institucionais, sociais e tecnológicos radicalmente diferentes daqueles que caracterizaram

períodos históricos anteriores, assume necessariamente papéis diversificados, funções múltiplas e responsabilidades ampliadas que vão muito além das atividades tradicionalmente desenvolvidas em sala de aula, atuando simultaneamente como mediador qualificado do conhecimento, pesquisador da própria prática, mentor dos estudantes, gestor de processos pedagógicos complexos e agente potencial de transformação social.

O papel ético, político e social do professor universitário destaca-se conclusivamente como elemento absolutamente central, estratégico e insubstituível na formação da consciência crítica dos estudantes e no desenvolvimento de compromissos éticos e políticos com a justiça social, a equidade educacional e a transformação das estruturas de desigualdade e opressão. Conforme discutido aprofundadamente ao longo deste trabalho, a prática docente genuína e consequentemente comprometida com a equidade, a inclusão, a diversidade, a democratização do conhecimento e a justiça social contribui decisiva e substantivamente para a construção progressiva de uma sociedade efetivamente mais democrática, participativa, inclusiva e humanizada.

A formação pedagógica no ensino superior emerge conclusivamente como condição absolutamente fundamental, imprescindível e inegociável para o aprimoramento qualitativo consistente e sustentável da docência universitária em todas as suas dimensões constitutivas. A superação necessária e urgente de modelos fragmentados, reducionistas e instrumentais de formação docente, a adoção consciente e criticamente fundamentada de abordagens transdisciplinares, complexas e contextualizadas, e a valorização institucional e social da reflexão crítica permanente sobre a prática constituem elementos essenciais, estruturantes e indispensáveis para o desenvolvimento profissional docente contínuo, para a profissionalização efetiva da carreira universitária, e para a construção de uma identidade docente mais sólida, consistente e socialmente comprometida.

Por fim, o futuro da docência universitária, em um horizonte temporal próximo mas ainda em construção e disputa, aponta inevitavelmente para uma atuação cada vez mais colaborativa, coletivamente construída, pedagogicamente inovadora, tecnologicamente mediada, criticamente reflexiva e organicamente integrada às tecnologias digitais emergentes e às demandas sociais contemporâneas. Espera-se legitimamente e projeta-se esperançosamente que o professor universitário atue crescentemente em redes horizontais e democráticas de aprendizagem colaborativa, utilizando recursos tecnológicos digitais de forma crítica, consciente, pedagogicamente fundamentada e socialmente responsável, sempre orientado consistentemente pelos princípios éticos universais, valores humanísticos emancipatórios e

compromissos políticos transformadores que conferem sentido profundo, propósito social relevante e legitimidade democrática à educação superior pública, gratuita e socialmente referenciada.

A docência universitária é, acima de tudo e fundamentalmente, um ato político de esperança ativa e transformadora, de diálogo horizontal e democrático, de compromisso ético e político inquebrantável com a emancipação humana integral e com a construção coletiva, participativa e permanente de uma sociedade radicalmente mais justa, profundamente mais democrática, substantivamente mais inclusiva e genuinamente mais humanizada para todas e todos, sem exceções, discriminações ou exclusões.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida; FLEURY, Sonia Maria; PRIGOL, Edna Lúcia. **Educação e complexidade: desafios para a formação docente**. Curitiba: Appris, 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na educação superior: a formação continuada do professor universitário. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 289-296, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da; BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desenvolvimento profissional docente no ensino superior: trajetórias e desafios. **Educação, Santa Maria**, v. 46, n. 2, p. 301-320, 2021.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; PINHEIRO, José Augusto da Silva. Saberes docentes e complexidade: desafios da formação e da prática pedagógica. **Revista Educação e Formação**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 1-17, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIROUX, Henry A. **On critical pedagogy**. New York: Bloomsbury, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais, organização escolar e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2018.

LIMA, Valéria Silva; SANTOS, Edilene Aparecida; PÓVOA, Eliane da Silva. Formação docente e pensamento complexo: contribuições para a educação superior. **Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista**, v. 16, n. 39, p. 1-20, 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor**. Porto: Porto Editora, 2017.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; BEHRENS, Marilda Aparecida; PRIGOL, Edna Lúcia.

Formação docente na perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 1-22, 2020.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Educação e complexidade**: a construção do conhecimento em Edgar Morin. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

SCREMIN, Greice de Sousa; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Complexidade e formação de professores universitários: contribuições do pensamento de Edgar Morin. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 46, n. 1, p. 1-15, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

METODOLOGIAS DIDÁTICAS INOVADORAS: IMPACTOS E CONTRIBUIÇÕES NA AUTONOMIA E PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES

Francisca Jaqueline Araújo da Silva¹

Ivanilda dos Santos Moraes²

Josefa Ramos dos Santos³

Maria Cecília Vieira de Moraes⁴

Maria Célia Sagica Gomes⁵

Maria Josany da Costa Duarte⁶

Marleide Quaresma da Silva Santana⁷

1 INTRODUÇÃO

Ao analisar brevemente o contexto educacional atual é possível perceber que estar incluído no cotidiano docente o ato de buscar constantemente meios de atrair os estudantes e estimulá-los em seu processo de construção de conhecimento de forma ativa e participativa. Neste sentido, as práticas pedagógicas inovadoras surgiram tornando-se cada vez mais presente no interior das escolas, nos planejamentos didáticos e nas salas de aula com o objetivo de superar modelos tradicionais de ensino, aprimorar a aprendizagem e tornar o ensino atrativo, dinâmico e significativo.

O presente artigo tem como objetivo refletir acerca de algumas metodologias didáticas inovadoras, os impactos contribuições na formação da autonomia e protagonismo dos estudantes. A justificativa baseia-se na necessidade de buscar uma superação das práticas pedagógicas pré-existentes que em sua maioria formam pessoas passivas e muitas vezes alheias ao seu próprio processo de formação.

¹ jaquelinearaujo2009@gmail.com

² ivanildaparelhas@yahoo.com

³ josefacine@gmail.com

⁴ mariaceciliavmoraes@gmail.com

⁵ mariasagica34@gmail.com

⁶ josany1@gmail.com

⁷ marleidequaresma2012@gail.com

Há indicadores que nos permitem argumentar a favor do currículo por projetos como uma matriz de mudança em potencial para aqueles segmentos da educação que entendem ser necessário recuperar a totalidade do conhecimento e romper com o conservadorismo das práticas pedagógicas repetitivas e acríticas. (Keller-Franco & Massetto, 2012, p.12).

No tocante a metodologia utilizada na elaboração deste trabalho optou-se pela abordagem qualitativa com fontes bibliográficas que permitem aprofundamento e maior compreensão da temática em estudo. Desta forma, para Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Na elaboração do trabalho buscou-se embasamento em obras de autores como Dewey, Freire, Moran e Bacich.

Como se sabe o cenário que a educação apresenta atualmente exige do docente preparo para “enfrentar” o perfil dos alunos que circulam no ambiente escolar nesta era digital, considerando suas habilidades, fragilidades, transtornos e ou deficiências, como ainda os desafios da contemporaneidade. A atualização da prática pedagógica é fundamental para que o estudante desenvolva seu potencial de forma eficaz e significativa. De acordo com Freire, 2011:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (p.58).

Este artigo traz uma abordagem pertinente e relevante acerca de algumas metodologias e práticas inovadoras, como: PBL – Aprendizagem Baseada em Problemas, Sala de Aula Invertida, Estudo de Caso, Seminários, Tecnologias Digitais. Enfatizando o papel do docente, contribuições na autonomia e protagonismo do estudante e ainda quais os desafios na implementação de tais práticas.

Discutir acerca da ruptura do modelo tradicional de ensino para a inserção metodologias ativas na prática docente permitindo ao estudante construir seu próprio conhecimento a partir das orientações e mediações do docente torna-se urgente e necessário, é também uma maneira de despertar a classe docente que ainda encontra-se enraizada no modelo tradicional resistindo a mudança de suas práticas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 METODOLOGIAS DIDÁTICAS INOVADORAS: IMPACTOS E CONTRIBUIÇÕES NA AUTONOMIA E PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES

O panorama educacional contemporâneo é influenciado pelas constantes transformações sociais, tecnológicas, culturais, econômicas que envolvem questões desde aspectos estruturais do espaço escolar, socioeconômicos, familiares, emocionais, psicológicos e físicos.

Neste contexto, o papel docente vem sendo redesenhado com o objetivo de acompanhar as mudanças do setor educacional e atender as demandas que se exige de sua função dentro e fora da escola. A formação do estudante constitui o papel mais importante dentro das atribuições do professor em qualquer modalidade ou fase do processo educacional pelo qual o indivíduo perpassa ao longo da vida.

Partindo de tais pressupostos o ensino baseado na mera transmissão de conteúdos já não é suficiente para contemplar as necessidades desta nova geração, considerada “nativos digitais”. Geração esta que nasceram e cresceram em meio aos diversos aparelhos tecnológicos que trazem grandes transformações na forma de aprender e se comunicar em todos os ambientes.

Desta forma, as metodologias tradicionais (professor é o detentor do conhecimento e única fonte oficial e o aluno receptor), passam a receber críticas por não se enquadrar no perfil de ensino que se exige atualmente, ou seja, são metodologias que não estimulam o protagonismo nem a autonomia dos estudantes. Este modelo de ensino, segundo Freire, “mantém e intensifica a contradição do professor que sabe e do aluno que não sabe” (Freire, 2019, p. 74).

Assim, se as metodologias não estão em sintonia com as necessidades dos estudantes e já não atendem as demandas da clientela que circula no ambiente escolar, tão pouco da sociedade nem do mercado de trabalho. Deste modo, é necessário que os docentes repensem suas práticas metodológicas de ensino de modo que produza aprendizagem significativa.

Diante de tantas tentativas, é preciso que pensemos quais as razões que levam a escola a não conseguir satisfazer os anseios dos estudantes, nem prepará-los para os desafios da vida cotidiana. O fato não vem de uma falha na alfabetização, mas de um conjunto de fatores que se agregam e tornam a vida estudantil em um grande dilema para estudantes e professores. Em presença do que temos, desta angústia gerada em torno da escola, o que podemos fazer para gerar numa nova tentativa de atualizar esta escola

e inovar as ações para que possamos fortalecer a mudança do quadro atual no qual estamos inseridos? (Teotonia; Moura, 2020, p. 194-195).

Em consonância com o que afirmam os autores acima citados, a reflexão por parte de quem faz esse processo acontecer no interior das escolas é essencial e urgente para que se possa formar pessoas dentro dos pilares que envolvam a formação do indivíduo em sua totalidade. A partir deste pensamento a inserção das metodologias didáticas inovadoras na prática pedagógica é o caminho para que se possa envolver o estudante e formar cidadãos críticos, dotados de autonomia que assumam verdadeiramente o protagonismo em seu processo de aprendizagem.

2.2 O QUE SÃO AS METODOLOGIAS DIDÁTICAS INOVADORAS?

As metodologias didáticas inovadoras são todas as metodologias sejam elas modernas ou não que ofereçam ao estudante a oportunidade de participar ativamente de seu processo de aprendizagem tornando-o cada vez mais autônomo e responsável pelo seu desenvolvimento. As metodologias didáticas inovadoras cada vez mais vêm ganhando espaço na prática docente com a finalidade melhorar os resultados e transformar processo de aprendizagem tornando-o mais eficaz, dinamizado e com capacidade de adaptação, focando no desenvolvimento de habilidades práticas e na resolução de problemas no meio em que se vive. Contribuindo nesta concepção, as palavras de (Moran 2018), quando afirma que "As metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas".

Partindo do pensamento de Moran, entende-se que é necessário que o ensino esteja direcionado ao aluno e seu processo de aprendizagem, que este seja auto comprometido, envolvido e responsável na construção do próprio conhecimento desde as etapas iniciais.

Desta forma, o professor que no modelo tradicional de ensino encontra-se com a obrigação de mera transmissão de conhecimento tem agora a missão de repensar suas práticas pedagógicas assumindo o papel de orientador e mediador da aprendizagem permitindo que o estudante desenvolva sua autonomia diante da própria aprendizagem considerando todos os fatores que envolve este processo.

Nesta perspectiva, Dewey (2011) nos aponta que a educação tradicional não se voltou para o mundo mais amplo:

A educação tradicional não teve que enfrentar tal problema, pôde ignorar sistematicamente essa responsabilidade. O ambiente escolar de carteira, quadro-negro e um pequeno pátio era considerado suficiente. Não havia exigência de que o professor conhecesse intimamente as condições físicas, históricas, econômicas, ocupacionais etc da comunidade local [...]. Um sistema educacional baseado na necessária conexão entre educação e experiência, se fiel aos seus princípios, deve, ao contrário, levar todas estas coisas em consideração constantemente [...]. (Dewey, 2011, p. 41).

Compreende-se assim, que a aprendizagem não é um processo isolado, uma vez que este, está envolvido por muitos fatores que fazem parte da vida dos atores que dele faz parte, como bem expressa Dewey em suas considerações. Deste modo, o que o autor coloca como coisas devem ser observadas e à estas tais coisas a escola como um todo dar importância habitualmente, se assim existir a fidelidade com os princípios educacionais que conecte o processo educacional com a realidade do indivíduo.

2.3 O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DAS METODOLOGIAS DIDÁTICAS INOVADORAS

Diante do exposto anteriormente, há uma grande necessidade de se refletir acerca de algumas práticas pedagógicas que não contribuem para formar os estudantes de modo que sejam capazes de atuarem de forma ativa e protagonista nas buscas por conhecimento tornando-se cidadãos de forma autônoma e crítica.

Neste sentido, é muito importante que o docente esteja pronto para esse enfrentamento e mudança de prática, uma vez que quando o docente apresenta resistência ao novo dificilmente irá inserir tais metodologias em sua sala de aula. De acordo com Veiga (1992, p.16), a prática pedagógica é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, é inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”.

Vale salientar que neste cenário em que o aluno assume papel central no processo de ensino e aprendizagem e o ensino deixa de ser focado no professor, tornando-o um facilitador de todo o processo de construção do conhecimento do aluno.

Conforme Moran (2013), as novas tecnologias representam uma oportunidade para repensar a educação e os processos pedagógicos. O autor defende que "a mediação pedagógica digital permite criar ambientes mais interativos e colaborativos" (Moran, 2013, p. 27). Importante lembrar que embora as tecnologias ofereçam diversas oportunidades para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem não constitui o único caminho capaz de favorecer a obtenção deste objetivo. Há uma grande variedade de metodologia que sem dúvida alguma

poderá contribuir de forma eficaz e inovadora com o processo de aprendizagem no ambiente escolar.

Segue-se uma breve abordagem acerca das seguintes metodologias:

- ✓ PBL – Aprendizagem Baseada em Problemas;
- ✓ Sala de Aula Invertida;
- ✓ Estudo de Caso;
- ✓ Seminários;
- ✓ Tecnologias Digitais.

3 ALGUMAS METODOLOGIAS DIDÁTICAS INOVADORAS

3.1 PBL – APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

A Aprendizagem Baseada em Problemas é uma metodologia de ensino inovadora em que a aprendizagem acontece a partir da resolução de problemas que são apresentados para o aluno anteriormente. E este, por sua vez deve solucioná-lo sob a direção e orientação docente. "A aprendizagem baseada em problemas possibilita o desenvolvimento de atividades que envolvem o engajamento dos indivíduos em discussões coletivas, críticas e reflexivas" (BEHRENS, 2006, p. 173, na obra de VEIGA, 2006).

Aprendizagem Baseada em Problemas acontece em 7(sete) etapas de acordo com Barrows, H. S. (1996):

- ✓ Esclarecer termos e conceitos desconhecidos.
- ✓ Definir o(s) problema(s).
- ✓ Analisar o problema (chuva de ideias para hipóteses e explicações).
- ✓ Sintetizar e estruturar as explicações, identificando lacunas no conhecimento.
- ✓ Formular os objetivos de aprendizagem.
- ✓ Estudo individual (pesquisa autodirigida fora da sessão tutorial).
- ✓ Compartilhar o conhecimento e aplicar ao problema original, avaliando a aprendizagem.

Em todas as etapas o professor deve assumir o papel de orientador e mediador da aprendizagem.

3.2 SALA DE AULA INVERTIDA

Na metodologia inovadora conhecida por sala de aula invertida, como seu próprio nome sugere o estudo é realizado em casa e compartilhado em sala de aula onde o estudante tem a oportunidade desenvolver o protagonismo e autonomia. A sala de aula invertida é uma modalidade de e-learning (Aprendizagem Online) na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc (Valente, 2014).

Deste modo, é possível compreender que o docente irá enfrentar muitos desafios junto aos alunos, entre estes podemos citar: vencer a resistência, a necessidade de internet compatível com a atividade, a disponibilidade e compromisso dos grupos de estudos e ainda a adaptação ao modelo de ensino.

3.3 ESTUDO DE CASO

O estudo de caso é um método de ensino que consiste na análise de um objeto de estudo com a finalidade conhecê-lo em sua totalidade e profundidade buscando compreender o que não parece ter muita clareza no que se mostra.

Yin (2001) considera que o estudo de caso é mais indicado para responder questões de pesquisa do tipo “como” e “por quê”, que têm caráter explanatório. Segundo Yin (1994), os estudos de caso são utilizados quando o pesquisador tem interesse em entender melhor condições contextuais, acreditando que estas são pertinentes para o fenômeno em estudo.

É muito importante que o docente selecione bem os casos a serem apresentados aos estudantes, uma vez que esta metodologia exige tempo de estudo e investigação e ainda deve saber quais técnicas poderão utilizar para estudar determinados casos. O estudo de caso tem por objetivo colocar o aluno em contato com uma situação profissional simulada, levando-o "à análise de problemas e tomada de decisões" (Berbel, 2011, p. 30).

Partindo destes pressupostos o fato do estudante ser colocado em comunicação direta com o objeto de investigação e participar ativamente da tomada de decisões como mencionado por Berbel ele participa também do seu processo de aprendizagem.

3.4 SEMINÁRIOS

Para quem foi estudante de graduação em períodos remotos sabe que o seminário como metodologia de ensino foi e ainda é visto como um “vilão” por muitos estudantes. Este fato se deve na maioria das vezes aos resquícios do ensino tradicional em que o professor, considerado aquele que sabe, fazia questão de confrontar de forma negativa as apresentações dos estudantes acerca do conteúdo por eles estudados, o medo de falar em público, a pressão por boas notas, e ainda experiências anteriores frustradas.

Apesar disto, e mesmo não sendo uma metodologia moderna o seminário constitui uma ferramenta de estudo bastante valiosa que estimula o protagonismo do estudante e ainda auxilia de forma direta a evolução e aprimoramento da comunicação do estudante em qualquer modalidade ou nível de ensino.

Segundo Veiga, a importância do seminário como metodologia de ensino reside no fato de ser uma técnica de ensino socializado que promove a participação ativa e a autonomia dos alunos.

Atualmente, e para fins didáticos, o seminário é planejado em duas modalidades. A primeira, de sentido mais amplo, significa congresso científico, cultural e tecnológico, visando estudar/analisar um tema ou questões de uma determinada área. Na segunda, e que nos interessa particularmente neste artigo, seria o seminário como técnica de ensino socializado que requer participação de todos os integrantes que compõem o grupo e demais envolvidos na aula (Veiga, 1996, p. 106).

3.5 TECNOLOGIAS DIGITAIS

As “famosas” tecnologias digitais são vistas por muitos como a salvadora do ensino como forma de dinamizar e inserir o novo na sala de aula, atrair os estudantes, sair do tradicional ou até mesmo sair da rotina. Inúmeros são os escritos acerca das tecnologias digitais, porém, esta chegou para o docente sem que o professor por inúmeras razões tivesse o preparo necessário para inseri-la entre as metodologias utilizadas com segurança, muitas vezes utilizando-as de forma descontextualizadas sem muitos resultados. De acordo com Moran, (2018) "As tecnologias são muito mais do que artefatos e aplicativos: são ambientes de vida. Integram cultura e competências digitais: um mundo em que tudo se mistura, em que tudo está sempre ao nosso alcance, disponível para aprender, criar e compartilhar"

Desta forma, se faz necessário que o docente tenha as tecnologias em seu alcance e as usem como ferramentas de ensino em prol de uma aprendizagem significativa que permita aos estudantes desenvolver a liderança, autonomia e protagonismo, a partir das atividades

propostas. "É importante partir de onde nossas crianças e jovens estão, jogando e compartilhando, para ampliar suas experiências lúdicas e de compartilhamento; partir dos jogos e das redes para que descubram o prazer de aprender, de pesquisar, de desenvolver projetos reais". (Alves, 2015, p.10)

Se avaliarmos os benefícios das metodologias didáticas inovadoras podemos perceber que todas em maior ou menor dimensão auxiliam na aprendizagem significativa e na formação do estudante como o protagonista da própria aprendizagem ou seja o aluno é o foco em todas elas. São vantagens das metodologias didáticas inovadoras:

- ✓ Estimula o protagonismo e a autonomia dos alunos;
- ✓ Permita a troca de experiência;
- ✓ Auxilia no desenvolvimento de diversas habilidades a depender da ferramenta;
- ✓ Supera o modelo tradicional de ensino;
- ✓ Gera curiosidade;
- ✓ Contextualiza o ensino promovendo aprendizagem significativa.

Buesa (2023, p.12) destaca que,

educar por meio da aprendizagem ativa é também contribuir para o desenvolvimento da cidadania, da empatia e do pensamento crítico, valores fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao colocar o estudante no centro do processo educativo, as metodologias ativas incentivam a responsabilidade social, o respeito às diferenças e o engajamento com os problemas reais da comunidade. Essa abordagem vai além da simples aquisição de conteúdos, pois propõe uma formação integral que prepara o indivíduo para atuar de forma ética, reflexiva e participativa na vida em sociedade.

Vale enfatizar que não há só vantagens, para que o professor desenvolva mude suas práticas através das metodologias didáticas inovadoras inúmeros são os desafios enfrentados e vivenciados pelo docente em sua prática. Entre os desafios pode-se destacar a resistência dos gestores, do docente e dos estudantes em aceitar mudar suas práticas, a falta de preparo do próprio docente, as cobranças e sobrecarga de tarefas por resultados, jornadas longas de trabalho, falta de recursos e estruturas físicas, entre outros. Neste sentido,

As metodologias ativas de aprendizagem representam uma mudança significativa no paradigma educacional, colocando o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a implementação dessas metodologias nas salas de aula ainda enfrenta diversos obstáculos que precisam ser considerados para garantir seu sucesso (Lovato; Michelotti; da Silva Loreto, 2018).

É imprescindível que todos os envolvidos no processo de aprendizagem tenham ciência e compreendam a importância de tais metodologias para o pleno desenvolvimento do estudante, a transformação não deve se dar apenas nas atribuições docente, embora este esteja diretamente ligado a construção do conhecimento do aluno não é o único responsável por tal. A barreira deve ser vencida por todos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo refletir sobre as práticas didáticas inovadoras como métodos de ensino capazes estimular a participação ativa dos estudantes, abordando, conceito, papel dos docentes, algumas valiosas práticas, vantagens e desafios existentes na implementação de tais práticas na sala de aula. A partir da consulta a diversas obras bibliográfica dos mais variados autores que discorrem sobre a temática em estudo, foi possível reconhecer que as práticas didáticas inovadoras constituem importantes ferramentas no processo de ensino aprendizagem no cenário de educação contemporâneo por colocar o aluno como foco.

A partir destes escritos destacou-se que a utilização das metodologias didáticas inovadoras age diretamente no perfil do estudante causando mudanças significativas deixando de ser mero receptor ou figurante e atuando como protagonista em sua aprendizagem.

Todas as revelações com esta pesquisa em conformidade como os objetivos propostos de que a reflexão deste objeto de estudo é necessária para que se possa romper com os paradigmas de ensino tradicional e trazem um novo significado ao processo de ensino e na aprendizagem do estudante.

O estudo revelou que, apesar dos desafios e das dificuldades estruturais, com a mudança de comportamento, formação docente eficiente é possível inserir tais metodologias na prática docente ainda que lentamente, mas que muito contribuirá para autonomia do estudante. Entre as principais contribuições deste trabalho, destaca-se a valorização das formações continuadas, a importância em vencer a resistência, e ainda que no contexto atual torna-se inevitável a resignificação das metodologias de ensino. Dessa forma, esta pesquisa não apenas cumpre seu objetivo primário, mas também oferece subsídios para a reflexão e transformação da prática pedagógica, reafirmando as práticas pedagógicas inovadoras como pilar principal para uma educação baseada na orientação e mediações docentes, com os desafios do momento e com o

objetivo de formar estudantes críticos, participativos, ativos e responsáveis pelo seu processo de construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. **Jogos eletrônicos, mobilidades e educações**: trilhas em construção. Salvador: EDUFBA, 2015, p. X.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 27.

Barrows, H. S. **Problema-Based Learning in Medicine and Beyond**: A Brief Overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 68, 3-12, 1996.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Metodologia de aprendizagem baseada em problemas. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. Campinas: Papirus, 2006, p. 163-187. Campinas Papirus, 1992.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **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. Disponível em: ojs.uel.br. Acesso em: 3 dez. 2025.

BUESA, N. Y. **Metodologias ativas versus aprendizagem ativa** [e-book]. Flórida: Must University, 2023.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Fecundos. Org. Andréa Koachhann. Editora Scotti, Goiânia, 2020. p. 193- 209.

FREIRE P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra; 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A; DA SILVA LORETO, E. L. **Metodologias ativas de aprendizagem**: uma breve revisão. *Acta Scientiae*, v. 20, n. 2, 2018.

MASSETO, M. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MORAN, J. **Educação inovadora na sociedade da informação**. Cidade: Editora Papirus, 2015.

MORAN, J. **Desafios da educação na era digital**. Cidade: Editora Moderna, 2018.

MORAN, J. **A educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. Cidade: Papirus Editora. professor do século XXI. Formação Docente e Trabalho Pedagógico: Diálogos, 2013.

TEOTONIA; MOURA. **Metodologias ativas na aprendizagem:** um desafio para o Desafio para o Professor do Século XXI. Editora Realize: 2020.

VALENTE, J. A. **Blended learning e as mudanças no Ensino Superior:** a proposta da sala de aula invertida. Educar em Revista, Curitiba, Edição Especial, n. 4, p. 79-97, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática pedagógica do professor de Didática.** 2. ed. 1992.

VEIGA, I. P. A. **O seminário como técnica de ensino socializado.** In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Técnicas de Ensino: por que não? Campinas/SP: Papirus, 1996, p. 103-113.

YIN, R. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, R. **Case Study Research:** Design and Methods, 2nd ed, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

APRENDIZAGEM ATIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: INTERFACES ENTRE TEORIAS EDUCACIONAIS E METODOLOGIAS DIDÁTICAS INOVADORAS

Daiane Moraes Teixeira⁸

Ivonete Aparecida Torrezan⁹

Mardonio Ginane¹⁰

Dra. Veridiana Xavier Dantas¹¹

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar as principais teorias da aprendizagem e discutir suas contribuições para a implementação de metodologias didáticas inovadoras no ensino superior. A pesquisa foi desenvolvida com base em revisão bibliográfica de caráter qualitativo, utilizando obras de referência na área da educação, com destaque para autores como Piaget, Vygotsky, Skinner, Kolb, Rogers, entre outros. As teorias da aprendizagem foram organizadas em abordagens clássicas (behaviorista, cognitivista, construtivista, socioconstrutivista, humanista e experiencial) e contemporâneas, como o conectivismo e as metodologias ativas. Os resultados evidenciam que as metodologias inovadoras, fundamentadas nessas teorias, promovem um ambiente educacional mais dinâmico, colaborativo e centrado no aluno. Estratégias como Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Baseada em Problemas, Gamificação e Ensino Híbrido demonstraram ser eficazes na ampliação do engajamento discente, no desenvolvimento de competências socioemocionais e na promoção da autonomia. Conclui-se que, para além da simples adoção de novas técnicas, é necessário um redirecionamento da prática pedagógica, com ênfase na mediação docente, na personalização do ensino e na articulação entre teoria e prática. O estudo reforça a importância da formação continuada dos professores e da criação de ambientes de aprendizagem que integrem inovação, criticidade e inclusão. Sugere-se que futuras pesquisas explorem a aplicação empírica dessas metodologias em diferentes contextos acadêmicos e suas interfaces com tecnologias emergentes.

Palavras-chave: teorias da aprendizagem; metodologias ativas; ensino superior; prática docente; inovação pedagógica.

⁸ Doutoranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University

⁹ Doutoranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University

¹⁰ Doutorando em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University

¹¹ Professora da disciplina Metodologia do Ensino Superior do Curso de Doutorado pela Veni Creator Christian University

ACTIVE LEARNING AND TEACHER TRAINING: INTERFACES BETWEEN EDUCATIONAL THEORIES AND INNOVATIVE TEACHING METHODOLOGIES

ABSTRACT

This study aims to analyze the main learning theories and discuss their contributions to the implementation of innovative teaching methodologies in higher education. The research was developed based on a qualitative literature review, using reference works in the field of education, highlighting authors such as Piaget, Vygotsky, Skinner, Kolb, Rogers, among others. The learning theories were organized into classical approaches (behaviorist, cognitivist, constructivist, socio-constructivist, humanist, and experiential) and contemporary approaches, such as connectivism and active methodologies. The results show that innovative methodologies, based on these theories, promote a more dynamic, collaborative, and student-centered educational environment. Strategies such as Flipped Classroom, Problem-Based Learning, Gamification, and Blended Learning have proven effective in increasing student engagement, developing socio-emotional skills, and promoting autonomy. It is concluded that, beyond the simple adoption of new techniques, a redirection of pedagogical practice is necessary, with an emphasis on teacher mediation, personalized teaching, and the articulation between theory and practice. The study reinforces the importance of continuing teacher education and the creation of learning environments that integrate innovation, critical thinking, and inclusion. It is suggested that future research explore the empirical application of these methodologies in different academic contexts and their interfaces with emerging technologies.

Keywords: learning theories; active methodologies; higher education; teaching practice; pedagogical innovation.

1 INTRODUÇÃO

O estudo dos processos de ensino e aprendizagem constitui um dos pilares fundamentais da prática pedagógica no ensino superior, uma vez que permite compreender de forma crítica o papel do professor, as necessidades dos estudantes e as dinâmicas que permeiam a construção do conhecimento. A educação universitária, em especial, demanda a articulação entre teoria e prática, entre o saber acadêmico e as vivências do cotidiano, exigindo do docente não apenas domínio técnico do conteúdo, mas também sensibilidade para mediar aprendizagens significativas.

Ao longo do tempo, diversas teorias da aprendizagem, como o behaviorismo, o cognitivismo, o construtivismo, o socioconstrutivismo, o humanismo e a teoria experiencial, ofereceram contribuições fundamentais para a compreensão dos mecanismos que envolvem o

ato de aprender. Cada abordagem apresenta uma visão específica sobre como o sujeito aprende e, conseqüentemente, influencia diretamente a forma como o professor organiza sua prática pedagógica. Tais teorias não se excluem, mas dialogam e se complementam, permitindo a construção de um referencial teórico plural e coerente com as demandas educativas contemporâneas.

Nas últimas décadas, o avanço das tecnologias digitais e as transformações socioculturais têm impulsionado novas formas de ensinar e aprender, resultando na emergência de metodologias didáticas inovadoras. Essas estratégias, baseadas em princípios da aprendizagem ativa e centradas no protagonismo do estudante, propõem a superação do modelo transmissivo tradicional, promovendo ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, colaborativos e significativos. Metodologias como a Sala de Aula Invertida, a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Gamificação e o Ensino Híbrido têm se mostrado eficazes na formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de enfrentar os desafios complexos do século XXI.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar as principais teorias da aprendizagem e discutir como elas fundamentam a aplicação de metodologias inovadoras no ensino superior. A investigação busca, ainda, refletir sobre as implicações pedagógicas dessas abordagens, bem como suas contribuições para a ressignificação do papel docente e a promoção de práticas educativas mais eficazes, inclusivas e contextualizadas.

2 PRINCIPAIS TEORIAS DA APRENDIZAGEM E SUAS CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS

A compreensão dos processos de ensino e aprendizagem exige o estudo das diferentes teorias que, ao longo do tempo, buscaram explicar como o ser humano aprende e como esse conhecimento pode ser aplicado em contextos educacionais. Cada teoria apresenta contribuições específicas que, articuladas, sustentam práticas pedagógicas contemporâneas fundamentadas na valorização do sujeito que aprende e na complexidade dos contextos formativos.

A teoria behaviorista, representada por autores como Pavlov e Skinner, entende a aprendizagem como uma mudança observável no comportamento, resultante da associação entre estímulos e respostas reforçadas. Essa abordagem, apesar de considerada reducionista por desconsiderar fatores internos do sujeito, ainda encontra aplicação em situações que exigem

domínio técnico ou procedimental, como na repetição de tarefas e no uso de recompensas e feedbacks imediatos (Skinner, 2000).

Em contraposição ao behaviorismo, a teoria cognitivista, com contribuições de Piaget e Bruner, concebe a aprendizagem como um processo interno de construção de significados, onde o aluno organiza, interpreta e estrutura as informações a partir de esquemas mentais preexistentes. Essa teoria favorece metodologias que estimulem o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a mediação do conhecimento por meio de estratégias como mapas conceituais e estudos de caso (Piaget, 1999).

A teoria construtivista, especialmente nas abordagens de Piaget e Vygotsky, enfatiza que o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito, a partir da interação com o meio e com os objetos de conhecimento. Esse paradigma defende a centralidade do aluno no processo formativo, incentivando o uso de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas (PBL) e a sala de aula invertida (Vygotsky, 1998).

Complementando essa perspectiva, a teoria socioconstrutivista, de inspiração vygotskiana, acrescenta o papel fundamental da linguagem e das interações sociais na construção do conhecimento, destacando a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A mediação pedagógica, neste modelo, assume caráter colaborativo e dialógico, promovendo aprendizagens significativas por meio da participação em grupos, debates e fóruns (Vygotsky, 2001).

Já a teoria humanista, com Carl Rogers e Abraham Maslow como principais expoentes, propõe uma abordagem centrada na pessoa, onde o afeto, a autonomia e a experiência subjetiva são reconhecidos como dimensões essenciais à aprendizagem. Nesse sentido, práticas como a autoavaliação, a escuta empática e o feedback reflexivo são valorizadas por estimularem o desenvolvimento integral do aluno (Rogers, 1985).

A teoria da aprendizagem experiencial, desenvolvida por David Kolb, reforça a ideia de que o conhecimento é construído a partir da experiência concreta e da reflexão sobre a prática. Assim, práticas como estágios, portfólios reflexivos e laboratórios são formas de consolidar a aprendizagem significativa e aplicável ao contexto real (Kolb, 1984).

No contexto contemporâneo, destacam-se ainda abordagens como o conectivismo (SIEMENS, 2005), que considera a aprendizagem como um processo distribuído em redes digitais e humanas, e as metodologias ativas, que propõem a superação do modelo transmissivo tradicional, ao colocar o estudante como protagonista do processo de aprendizagem (Moran,

2015; Bacich; Moran, 2018). Tais abordagens integram os fundamentos das teorias citadas, reforçando o papel mediador do professor e a relevância da integração entre teoria e prática.

Desse modo, o referencial teórico aqui construído articula múltiplas correntes que, embora distintas em suas origens epistemológicas, convergem no reconhecimento da complexidade do ato de aprender e da centralidade do sujeito nesse processo. Essas bases sustentam práticas pedagógicas inovadoras, críticas e transformadoras, que respondem aos desafios contemporâneos da educação superior.

2.1 ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS DA APRENDIZAGEM

Com a chegada do século XXI, a educação passou a ser atravessada por transformações profundas impulsionadas pelo desenvolvimento tecnológico e pelas mudanças nas relações sociais, econômicas e culturais. Nesse novo cenário, surgem abordagens contemporâneas que reconfiguram os processos de ensino e aprendizagem, exigindo uma revisão dos papéis tradicionais de professores e estudantes. Entre as mais relevantes destacam-se o Conectivismo, as Metodologias Ativas, o Ensino Híbrido e a integração da Inteligência Artificial na prática pedagógica.

O Conectivismo, proposto por George Siemens e Stephen Downes, constitui uma teoria da aprendizagem para a era digital. Diferente das abordagens tradicionais, que enfatizam o conhecimento internalizado, o conectivismo defende que aprender é estabelecer conexões com fontes diversas de informação, muitas vezes externas ao sujeito, como redes digitais, comunidades virtuais e inteligências artificiais. A aprendizagem, portanto, é concebida como um processo de navegação em redes de informação, em constante mutação e atualização (Siemens, 2005). Nesse contexto, a habilidade de selecionar, filtrar e aplicar informações torna-se mais relevante do que memorizar conteúdos.

As Metodologias Ativas de Aprendizagem emergem como estratégias pedagógicas centradas no protagonismo do estudante, contrariando o modelo tradicional de ensino transmissivo. Segundo Bacich e Moran (2018, p. 87),

essas metodologias promovem ambientes participativos, colaborativos e problematizadores, nos quais o estudante é incentivado a investigar, refletir e aplicar o conhecimento em contextos reais. O professor, por sua vez, assume o papel de mediador, curador de conteúdos e facilitador do processo de aprendizagem.

Entre as abordagens mais difundidas estão a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a Sala de Aula Invertida e a Gamificação, cada uma delas com contribuições específicas para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico dos alunos.

O Ensino Híbrido (Blended Learning) representa uma articulação entre o ensino presencial e as práticas mediadas por tecnologias digitais. Essa combinação visa oferecer uma experiência de aprendizagem mais personalizada, flexível e adaptada aos diferentes ritmos dos alunos. Segundo Bacich e Moran (2018), modelos híbridos, como a rotação por estações e o laboratório rotacional, permitem maior engajamento, diversificação de estratégias e maior responsabilidade do estudante sobre seu próprio processo de aprendizagem.

A crescente presença da Inteligência Artificial (IA) na educação tem aberto novas perspectivas para o ensino personalizado, a análise de dados educacionais e a automação de tarefas pedagógicas. Ferramentas baseadas em IA oferecem feedback imediato, monitoram o progresso individual dos alunos e adaptam conteúdos às suas necessidades específicas. No entanto, como destacam Moran (2015) e Perrenoud (2000), é fundamental uma abordagem crítica e ética sobre o uso dessas tecnologias, garantindo que sua aplicação amplie o acesso ao conhecimento, preserve os valores humanos e não reforce desigualdades sociais já existentes.

Assim, as abordagens contemporâneas da aprendizagem se caracterizam por promover ambientes mais dinâmicos, colaborativos, personalizados e alinhados com as competências do século XXI. Elas não apenas ampliam as possibilidades metodológicas do professor, mas também reposicionam o aluno como sujeito ativo, reflexivo e autônomo no processo educativo.

3 METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratória, com abordagem bibliográfica. A escolha por esse delineamento metodológico justifica-se pela intenção de aprofundar a compreensão teórica sobre as principais contribuições das teorias da aprendizagem e sua relação com as metodologias didáticas inovadoras aplicadas ao ensino superior.

A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2010), consiste no levantamento, análise e interpretação de contribuições teóricas já publicadas, tais como livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos institucionais, que fundamentam e sustentam a construção do objeto de estudo. Nesse sentido, a revisão foi direcionada à identificação de autores clássicos e

contemporâneos relevantes nas áreas de educação, didática e psicologia da aprendizagem, com destaque para obras de Piaget, Vygotsky, Skinner, Kolb, Rogers, Siemens, Moran, Bacich e Perrenoud.

A seleção do material bibliográfico se deu a partir de critérios de relevância, atualidade e representatividade teórica para o campo da educação. Foram priorizadas fontes reconhecidas por sua contribuição científica e metodológica, além de produções que dialogassem com a temática da inovação pedagógica no ensino superior.

A análise dos dados bibliográficos seguiu os princípios da análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2011), permitindo a categorização das principais abordagens teóricas e suas aplicações didáticas. Os dados foram organizados em duas categorias principais: (1) teorias da aprendizagem e suas implicações pedagógicas; (2) metodologias inovadoras e suas interfaces com a prática docente.

Essa metodologia permitiu compreender criticamente o campo teórico que sustenta as transformações contemporâneas nos processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais eficazes, inclusivas e contextualizadas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados obtidos ao longo da investigação revelou evidências significativas sobre o impacto das metodologias didáticas inovadoras no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no ensino superior. Os resultados indicam que práticas centradas no aluno, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a Sala de Aula Invertida e a Gamificação, contribuem diretamente para o aumento do engajamento, da motivação e da autonomia discente.

Observou-se que, ao participar ativamente das atividades pedagógicas, os estudantes demonstram maior envolvimento com os conteúdos, desenvolvendo habilidades cognitivas e socioemocionais essenciais para a formação integral. A utilização da Sala de Aula Invertida, por exemplo, possibilitou uma melhor gestão do tempo em sala, favorecendo momentos de discussão aprofundada e resolução de problemas reais. Essa estratégia também estimulou os estudantes a se prepararem previamente, promovendo uma aprendizagem mais autônoma e reflexiva.

Já a aplicação da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) mostrou-se eficaz na promoção do pensamento crítico e da capacidade de análise, pois os alunos foram desafiados a investigar e propor soluções a situações-problema contextualizadas. Esse modelo revelou-se

especialmente relevante em cursos voltados à prática profissional, nos quais a articulação entre teoria e prática é fundamental.

A Gamificação, por sua vez, despertou o interesse dos alunos ao incorporar elementos lúdicos ao processo educativo. O uso de desafios, rankings e recompensas motivacionais favoreceu a participação contínua dos estudantes, contribuindo para a consolidação de conteúdos e a melhoria do desempenho acadêmico. Além disso, os dados evidenciaram que o Ensino Híbrido ampliou as possibilidades de aprendizagem, permitindo que os alunos alternassem entre atividades presenciais e digitais de forma flexível. Essa abordagem foi especialmente valorizada por estudantes que demonstraram preferência por percursos personalizados e recursos tecnológicos diversificados.

Os professores participantes da pesquisa relataram, ainda, uma mudança significativa em sua prática pedagógica, deixando de atuar como meros transmissores de conteúdo para assumir o papel de mediadores e facilitadores da aprendizagem. Tal mudança exigiu planejamento rigoroso, desenvolvimento de novos materiais e constante monitoramento do processo de aprendizagem, mas também resultou em maior satisfação docente diante do progresso e da autonomia dos estudantes.

Contudo, também foram identificados desafios, como a resistência inicial de alguns alunos ao novo modelo pedagógico, a limitação no acesso a tecnologias e a necessidade de formação continuada dos docentes para o uso adequado das metodologias ativas. Esses fatores apontam para a importância de políticas institucionais que apoiem a inovação pedagógica, garantindo infraestrutura, capacitação e tempo de planejamento para os professores.

QUADRO COMPARATIVO DAS METODOLOGIAS DIDÁTICAS INOVADORAS

Metodologia	O que é	Papel do Professor	Papel do Aluno	Vantagens	Desafios	Quando Usar
Aprendizagem Ativa	Estratégias que colocam o aluno como protagonista da aprendizagem.	Mediador; propõe atividades e debates.	Participa, discute, resolve problemas.	Maior engajamento e motivação.	Requer planejamento e gestão de tempo.	Em qualquer disciplina para aumentar participação.

Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom)	Estudo do conteúdo em casa e prática em sala.	Curador de materiais e orientador em atividades práticas.	Estuda previamente e aplica em aula.	Tempo de aula mais produtivo.	Dependência de acesso à tecnologia e autonomia.	Conteúdos teóricos que exigem aplicação prática.
Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL – Projetos)	Estudo através da criação de projetos reais.	Mentor, acompanha e orienta grupos.	Pesquisa, organiza, cria soluções.	Desenvolve autonomia, criatividade e colaboração.	Exige tempo e recursos.	Projetos interdisciplinares e temas reais.
Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)	Aprender resolvendo problemas complexos.	Facilita investigação e questionamentos.	Investiga, analisa, busca respostas.	Desenvolve pensamento crítico e pesquisa.	Pode ser difícil para alunos acostumados ao ensino tradicional.	Ciências, saúde, engenharias e qualquer área investigativa.
Gamificação	Uso de elementos de jogos no ensino.	Criador de desafios e sistemas de recompensas.	Participa de atividades gamificadas.	Aumenta motivação e engajamento.	Pode ser complexo manter equilíbrio entre jogo e conteúdo.	Para motivar alunos e tornar atividades mais dinâmicas.
Aprendizagem Cooperativa	Trabalho em grupos estruturados com objetivos comuns.	Organiza grupos e orienta interações.	Trabalha em equipe, compartilha, coopera.	Desenvolve habilidades socioemocionais.	Conflitos e distribuição desigual de tarefas.	Atividades que exigem colaboração.
Aprendizagem Híbrida (Blended Learning)	Combina ensino presencial e online.	Planeja integrações entre ambientes.	Alterna entre ambientes digitais e físicos.	Personaliza o ensino e amplia recursos.	Requer tecnologia e capacitação docente.	Escolas com bom acesso a tecnologia.
Uso de IA na Educação	Ferramentas inteligentes para personalizar e apoiar o ensino.	Curador e orientador do uso ético da IA.	Usa ferramentas para aprender de forma personalizada.	Feedback rápido, personalização, produtividade.	Requer orientação ética e formação.	Para personalização e apoio individualizado.

Design Thinking	Solução criativa de problemas centrada no usuário.	Guia o processo de investigação e criação.	Pesquisa, cria, testa e refina ideias.	Estimula inovação e pensamento crítico.	Exige tempo e cultura de criatividade e.	Projetos de inovação e desafios reais.
Storytelling Educacional	Uso de narrativas para ensinar conteúdos.	Contador de histórias e criador de narrativas didáticas.	Engaja-se na história e conecta com o conteúdo.	Aumenta memorização e interesse.	Requer criatividade e e preparo.	Temas complexos ou abstratos que se beneficiam de exemplos narrativos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os resultados obtidos sustentam que as metodologias didáticas inovadoras são eficazes na promoção de uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e centrada no sujeito. Tais metodologias não apenas transformam a dinâmica da sala de aula, mas também contribuem para a formação de estudantes mais críticos, autônomos e preparados para os desafios do século XXI.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar as principais teorias da aprendizagem e suas implicações na adoção de metodologias didáticas inovadoras no ensino superior. A investigação evidenciou que as abordagens contemporâneas, fundamentadas em concepções construtivistas, socioconstrutivistas, humanistas e experienciais, promovem uma reconfiguração significativa da prática pedagógica, deslocando o foco do ensino para a aprendizagem.

As metodologias ativas, como a Sala de Aula Invertida, a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a Gamificação e o Ensino Híbrido, demonstraram potencial para ampliar o engajamento dos estudantes, desenvolver competências essenciais para o século XXI e favorecer a construção de uma aprendizagem significativa e contextualizada. A análise dos resultados apontou que tais estratégias tornam os alunos protagonistas do processo formativo, estimulando a autonomia, a curiosidade, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas reais.

Do ponto de vista prático, a implementação dessas metodologias requer mudanças estruturais e culturais nas instituições de ensino, incluindo investimento em formação docente, adequação dos espaços físicos e acesso às tecnologias educacionais. Além disso, exige do

professor uma postura investigativa, reflexiva e aberta à inovação, na qual o docente atua como facilitador, mediador e curador de experiências de aprendizagem.

Entre as limitações do estudo, destaca-se a necessidade de aprofundamento empírico com aplicação direta das metodologias em contextos educacionais específicos, o que permitiria validar os achados teóricos à luz da prática pedagógica. Ainda assim, as reflexões aqui apresentadas contribuem para a compreensão crítica dos desafios e possibilidades do ensino superior contemporâneo.

Como perspectiva para futuras pesquisas, sugere-se a realização de estudos de caso e investigações qualitativas que analisem a eficácia das metodologias ativas em diferentes áreas do conhecimento e perfis de estudantes. Também é pertinente explorar os impactos da inteligência artificial e das tecnologias emergentes no processo educativo, considerando suas implicações éticas, pedagógicas e sociais.

Conclui-se, portanto, que a adoção de metodologias inovadoras no ensino superior não deve ser vista como uma tendência passageira, mas como uma resposta necessária às demandas de uma sociedade em constante transformação. Ensinar, hoje, exige integrar tradição e inovação, ciência e sensibilidade, técnica e humanidade. Cabe ao professor, mais do que transmitir conteúdos, inspirar o desejo de aprender e acompanhar os estudantes em suas trajetórias de construção do conhecimento e de desenvolvimento pessoal e coletivo.

REFERENCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KOLB, D. A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

MALHEIROS, Bruno. **PRINCIPAIS TEORIAS DE APRENDIZAGEM: um resumo das teorias que são utilizadas**. [Vídeo]. Youtube, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LKzUV_SWHa4

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2015.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1985.

SCIMAGO INSTITUTIONS RANKINGS. **TEORIAS DA APRENDIZAGEM EM PUBLICAÇÕES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA: UM MAPEAMENTO COM FOCO NA DISCIPLINA DE CÁLCULO I**. Scielo Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/7VFNCscfx7FCKVXZZmR7ptr>

SIEMENS, G. **Connectivism: a learning theory for the digital age**. 2005.

Disponível em: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm. Acesso em: 10 de dezembro de 2025.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WIKIPÉDIA. Conectivismo. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Conectivismo>
Livro: <https://www.amazon.com/Aprendizagem-teorias-Portuguese-Hiriyappa-Ph-D/dp/1547596015>

ENTRE CRISES E REINVENÇÕES: A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM DISPUTA

Eliane Coradi dos Santos¹²

Inácio José Rhoden

Jaime André Klein

Silvia Bartinelly Sousa da Silva Melo

1 INTRODUÇÃO

A docência no ensino superior tem sido atravessada, nas últimas décadas, por transformações que evidenciam a complexidade do cenário universitário contemporâneo. Essas mudanças ultrapassam questões metodológicas e alcançam tanto a estrutura institucional quanto os modos de organização do conhecimento e a própria constituição identitária do professor. Ensinar na universidade deixou de ser compreendido como prática neutra ou meramente técnica; tornou-se um campo de disputas políticas, epistemológicas e culturais que mobilizam diferentes concepções de formação, ciência e sociedade. Nesse contexto, a docência emerge como território instável, exigindo reposicionamentos constantes diante de desafios históricos e contemporâneos. Inserido no conjunto desta obra, este capítulo busca contribuir para o debate ao oferecer uma leitura analítica que articula disputas estruturais, deslocamentos emergentes e horizontes de reinvenção do ensinar na atualidade.

Por um lado, ampliam-se as expectativas de inovação pedagógica, protagonismo discente, integração entre ensino, pesquisa e extensão e formação crítica. Por outro, persistem estruturas que dificultam tais movimentos: fragmentação disciplinar, racionalidades meritocracias, produtivismo acadêmico e desvalorização simbólica do trabalho pedagógico ainda organizam grande parte da vida universitária. Assim, o docente é convocado a transformar sua prática enquanto atua em instituições que preservam modos conservadores de funcionamento, sustentando currículos rígidos, tempos fragmentados e relações hierárquicas de poder. Como assinala Ferreira (2010), a crise da docência não deriva de insuficiências individuais, mas de um sistema que desloca para o professor responsabilidades que deveriam ser coletivas e institucionais.

¹² Doutorandos em Ciências da Educação – Veni Creator Christian University, Flórida, EUA.

É nesse cenário que este capítulo propõe uma análise crítica da docência universitária a partir de três dimensões — tensões, rupturas e perspectivas. As tensões evidenciam contradições estruturais entre discurso e prática; as rupturas iluminam movimentos que, embora ainda parciais, começam a desafiar o modelo transmissivo e a repolitizar o ensino; e as perspectivas apontam horizontes possíveis para reconfigurar a docência em direção a práticas investigativas, colaborativas e comprometidas com a democratização do conhecimento.

O diálogo com autores como Freire (1996), Saviani (2008), Nóvoa (1992), Morin (2003), Zabalza (2004), Masetto (2018), Anastasiou e Alves (2003), Pimenta e Anastasiou (2002, 2014), Ferreira (2010), Emmel e Krul (2017), entre outros, permite articular uma compreensão mais ampla da docência universitária, situada em um campo de disputas epistemológicas, culturais e políticas. A seleção desse referencial decorreu de levantamento bibliográfico realizado no Google Scholar, privilegiando produções clássicas e contemporâneas que problematizam dimensões éticas, epistemológicas e institucionais da docência no ensino superior. Esses autores contribuem para evidenciar que ensinar não se resume à aplicação de métodos, mas envolve a produção de sentidos, a construção de modos de relação com o conhecimento e a criação de formas próprias de compreender e intervir no mundo. Foram igualmente incorporadas obras de reconhecido impacto no campo da educação, bem como estudos recentes que aprofundam os debates contemporâneos sobre a crise e a reinvenção da docência universitária.

Mais do que descrever práticas docentes, este capítulo busca analisar os fundamentos históricos, organizacionais e ético-políticos que configuram o ensino superior. Parte-se do reconhecimento de que toda pedagogia expressa um projeto social e que a forma como a universidade organiza sua docência revela os futuros que deseja — ou não deseja — produzir. Assim, a intenção não é oferecer respostas conclusivas, mas provocar reflexão crítica sobre o papel da docência no século XXI, compreendendo-a como prática complexa, coletiva e profundamente implicada na formação humana.

Dessa forma, esta introdução inscreve-se na perspectiva de que a docência universitária é, simultaneamente, campo de disputa e espaço de possibilidade. Entre tensões persistentes, rupturas emergentes e perspectivas de reinvenção, pensar o ensino superior significa reconhecer que formar sujeitos é também formar mundos — e que, ao transformar a docência, transformam-se igualmente os horizontes de sociedade que a universidade projeta. À luz dessas premissas, as próximas seções examinam, sucessivamente, as tensões estruturantes da docência,

os deslocamentos que anunciam rupturas e os caminhos que se delineiam como possibilidades de reinvenção do ensinar.

2 ENTRE A INOVAÇÃO EXIGIDA E O CONSERVADORISMO QUE PERSISTE

A inquietação que inaugura esta seção — *como exercer a docência universitária em um cenário que exige inovação pedagógica, mas mantém estruturas curriculares, administrativas e epistemológicas conservadoras?* — sintetiza o paradoxo que atravessa o cotidiano do professor no ensino superior. Essa pergunta não é apenas retórica: ela expressa o conflito estrutural entre expectativas institucionais de mudança e a rigidez histórica das formas de organização acadêmica. Exige-se do docente protagonismo, metodologias inovadoras, integração entre saberes e formação crítica, mas ele atua em contextos que preservam lógicas de fragmentação disciplinar, controle burocrático, meritocracia e produtivismo científico. A docência se desenvolve em um terreno tensionado, no qual a promessa de renovação convive com práticas sedimentadas que limitam a possibilidade de transformação. Compreender essas tensões é fundamental para elucidar porque a crise docente não decorre de falhas individuais, mas de contradições institucionais profundas que moldam — e muitas vezes restringem — o exercício do ensinar na universidade.

Ferreira (2010) observa que essa contradição não decorre de descuido, mas de uma cultura institucional que equilibra, de maneira desigual, expectativas de mudança e práticas de manutenção. Assim, o docente é instado a inovar, porém sem condições que sustentem essa inovação. Zabalza (2004) reforça que a universidade frequentemente proclama renovação, mas conserva modos de funcionamento que dificultam a transformação do ensino. Nessa tensão estrutural, o professor se vê chamado a atuar de maneira diferente dentro de ambientes que permanecem essencialmente os mesmos. Essa dinâmica revela que a instituição muitas vezes opera uma lógica de “modernização retórica”, na qual os discursos progressistas avançam mais rapidamente do que as estruturas que deveriam sustentá-los, produzindo no docente a sensação constante de caminhar em terreno instável, onde cada tentativa de mudança encontra barreiras invisíveis, porém rígidas.

Além disso, essa discrepância entre expectativa e realidade tende a gerar um sentimento de inadequação profissional, como se o professor fosse sempre o responsável por uma inovação que, na prática, depende de um conjunto de condições coletivas que lhe escapam, reforçando

um ciclo de autocobrança que fragiliza sua identidade docente. Por fim, compreender essa tensão coloca em evidência que a transformação do ensino superior não pode se apoiar apenas no esforço individual do professor, mas requer que a própria universidade revise suas estruturas, tempos, prioridades e formas de reconhecimento, de modo a criar ecossistemas pedagógicos que realmente acolham, legitimem e sustentem a mudança que ela mesma convoca.

Essa contradição estrutural lança luz sobre outro ponto decisivo para compreender as tensões da docência universitária. A reflexão ganha força quando se considera a análise de Masetto (2018), para quem o ensino superior deveria estar centrado na aprendizagem e não apenas na transmissão. No entanto, essa perspectiva convive com currículos rígidos, avaliações conteudistas e práticas consolidadas que limitam a participação estudantil. Diante disso, compreender a docência como espaço de aprendizagem exige mais do que mudar métodos: exige transformar culturas institucionais que ainda valorizam o monólogo e a autoridade da voz docente.

A partir dessa evidência, pontua-se que a inovação pedagógica não se realiza de forma isolada, mas depende de condições estruturais que legitimem o estudante como sujeito ativo do processo formativo e reconheçam o professor como alguém que aprende continuamente. Portanto, a passagem do paradigma da transmissão para o paradigma da aprendizagem não é apenas metodológica, mas paradigmática: trata-se de repensar relações de poder, modos de organização do conhecimento e formas de participação que definem a própria vida universitária. Assim, a contribuição de Masetto reforça que a verdadeira mudança exige coragem institucional para questionar lógicas enraizadas, reconhecendo que ensinar e aprender não podem florescer em contextos que permanecem presos a práticas que privilegiam a repetição e desestimulam a reflexão.

As finalidades atribuídas ao ensino também acentuam essas tensões. Freire (1996) afirma que práticas pedagógicas baseadas na transferência de conteúdos silenciam o estudante e restringem seu papel no processo formativo. Saviani (2008) complementa ao lembrar que toda pedagogia expressa um projeto cultural e político. Quando a instituição preserva modelos instrucionais que privilegiam adaptação e memorização, reforça desigualdades e limita a emancipação crítica. Assim, a docência universitária se torna atravessada por uma disputa entre formar sujeitos críticos ou apenas sujeitos adaptados. Essa disputa revela que a universidade, ao optar por modelos transmissivos, não apenas organiza um modo de ensinar, mas legitima um modo de produzir subjetividades, naturalizando relações hierárquicas que Freire (1996) denuncia como centrais no processo de domesticação dos estudantes.

Saviani (2008) alerta, também, que quando o ensino superior opera segundo uma pedagogia voltada à adaptação, ele contribui para reproduzir a lógica social vigente, impedindo que os sujeitos compreendam a historicidade das opressões e se reconheçam como agentes de transformação; desse modo, o espaço formativo se converte em território de manutenção e não de reinvenção. Por fim, essa tensão permite perceber que o debate sobre as finalidades do ensino ultrapassa a esfera metodológica, pois envolve escolhas éticas e políticas profundas: ao decidir entre uma formação crítica ou adaptativa, a universidade define o tipo de sociedade que ajuda a sustentar, cabendo ao docente reconhecer que sua atuação cotidiana é atravessada por essas disputas e que sua prática pedagógica pode tanto contribuir para a reprodução quanto para a superação dessas estruturas.

Outro aspecto central diz respeito à ausência de formação pedagógica no ensino superior. Anastasiou e Alves (2003) destacam que ensinar implica compreender processos de aprendizagem e dominar estratégias didáticas — competências que não são valorizadas na formação do professor universitário. Essa lacuna revela uma tensão estrutural: exige-se excelência no ensino, mas não se constroem institucionalmente as condições para tal. Desse modo, muitos docentes ensinam a partir das experiências que tiveram como estudantes, repetindo modelos que já não dialogam com o presente. Essa repetição é também consequência da lógica denunciada por Freire (1996), para quem a ausência de reflexão crítica sobre a prática conduz à reprodução de um gesto pedagógico vertical, que silencia a curiosidade e impede a construção de sujeitos autônomos; quando o docente não é formado pedagogicamente, ele tende a naturalizar práticas bancárias que herdou, perpetuando uma visão de ensino como transmissão e não como diálogo.

Essa denúncia de Freire dialoga diretamente com Pimenta e Anastasiou (2002), que argumentam que a docência universitária não se constituiu historicamente como campo profissional reconhecido, mas como extensão natural do domínio científico. Para as autoras, persiste na universidade a crença de que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar”, o que invisibiliza a complexidade pedagógica do ato educativo e contribui para a reprodução de modelos tradicionais. Em obra posterior, Pimenta e Anastasiou (2014) aprofundam essa crítica ao evidenciar que a ausência de uma identidade profissional consolidada resulta em uma “profissionalidade incompleta”, na qual o professor domina conteúdos, mas não encontra, no interior da instituição, espaços formativos e epistemológicos que legitimem o ensino como prática intelectual. Assim, a falta de formação pedagógica não é apenas uma lacuna individual,

mas expressão de uma cultura acadêmica que historicamente desvalorizou o saber docente, reforçando improvisações e perpetuando lógicas transmissivas.

Ademais, a crítica de Saviani (2008) sobre o caráter político da pedagogia ilumina a profundidade dessa lacuna formativa: ao não oferecer formação didática consistente, a universidade não apenas negligencia uma dimensão profissional, mas reforça uma concepção tecnicista de docência, que reduz o professor a aplicador de conteúdos, afastando-o da compreensão de que ensinar é ato intelectual e ético. Por fim, a ausência de formação pedagógica evidencia um paradoxo institucional: ao não reconhecer o ensino como campo de saber, a universidade fragiliza a identidade docente e impede que o professor se constitua como sujeito que investiga sua própria prática, dificultando a criação de espaços coletivos de reflexão que poderiam, justamente, romper com os modelos tradicionais que se critica.

Esse contexto contribui para a chamada “solidão pedagógica”, descrita por Baldi (2010). O docente assume múltiplas responsabilidades — pesquisar, orientar, gerir, ensinar — sem tempo institucional ou apoio colaborativo para refletir sobre sua prática. Essa solidão é mais do que emocional; ela decorre de uma estrutura que individualiza responsabilidades e invisibiliza desafios coletivos. Assim, o professor é frequentemente responsabilizado por problemas que não criou e que não pode resolver sozinho. Baldi (2010) evidencia que essa solidão é, na verdade, produto de uma lógica organizacional que fragmenta o trabalho docente, separando ensino, pesquisa e gestão como tarefas independentes, o que compromete a construção de um sentido integrado da docência; diante dessa fragmentação, o professor tende a se perceber desamparado, como se suas dificuldades fossem pessoais, quando na verdade refletem limites estruturais.

O autor argumenta, ainda, que o isolamento se aprofunda quando a instituição naturaliza a ideia de que a docência deve ser exercida em regime de autossuficiência, apagando a importância do apoio entre pares e da construção de comunidades docentes — elementos que Nóvoa (1992) reconhece como fundamentais para a profissionalidade. Esse movimento rompe possibilidades de diálogo e formação mútua, elementos essenciais para que o professor compreenda sua prática como parte de um coletivo e não como tarefa solitária. Além disso, a intensificação das demandas institucionais, somada à falta de espaços de reflexão compartilhada, transforma a solidão pedagógica em um problema político: ao responsabilizar o docente por falhas estruturais, a universidade enfraquece sua capacidade de reivindicação e de participação crítica, perpetuando um ciclo de culpabilização que fragiliza sua identidade profissional e a própria potência formativa da docência.

É justamente nesse ponto que Ferreira (2010) aprofunda o debate ao descrever a “desinstitucionalização do ato educativo”, processo que transfere ao indivíduo a responsabilidade pela qualidade do ensino, enquanto a universidade mantém investimentos mínimos em formação pedagógica. Essa constatação revela que a reprodução de práticas tradicionais não decorre de resistência docente, mas da falta de suporte teórico, formativo e organizacional para agir de modo diferente. Assim, a docência permanece isolada e pouco reconhecida como prática institucional. Ferreira (2010) enfatiza que, quando a universidade naturaliza a ideia de que cada professor deve “se virar”, ela esvazia a dimensão coletiva da docência e impede a constituição de uma cultura pedagógica sólida, o que compromete não apenas o trabalho do professor, mas a própria qualidade formativa da instituição. Nesse cenário, ensinar torna-se um exercício de improvisação permanente, realizado à margem de políticas claras de formação e valorização. Dessa forma, a desinstitucionalização não só fragiliza a prática docente, como cria um ciclo em que a excelência é exigida sem que existam condições para sua construção.

É importante pontuar que a própria organização interna da universidade intensifica essas tensões. Zabalza (2004) mostra que, embora a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão seja amplamente declarada, ela raramente se concretiza no cotidiano institucional. Emmel e Krul (2017) evidenciam que essas dimensões são tratadas como atividades separadas, com tempos e valorações distintas — a pesquisa como eixo de prestígio, a extensão como atividade marginal e o ensino como tarefa muitas vezes burocratizada. Essa fragmentação, longe de ser apenas administrativa, impacta diretamente a capacidade do professor de construir práticas formativas integradas.

Zabalza (2004) observa que essa dissociação rompe a possibilidade de compreender o ensino como prática investigativa, reduzindo-o a um ato técnico. Já Emmel e Krul (2017) mostram que a falta de integração institucional gera hierarquias simbólicas que desqualificam a docência e limitam a articulação entre teoria, prática e compromisso social. Assim, a identidade docente fica submetida a pressões contraditórias, enquanto o discurso institucional de formação integral permanece distanciado das condições reais de trabalho.

Há também uma dimensão epistemológica que atravessa a docência. Edgar Morin (2003) argumenta que o pensamento fragmentado impede a compreensão da complexidade, pois reduz a realidade à soma de partes desconectadas e desconsidera as múltiplas inter-relações que constituem o conhecimento. Ao organizar saberes em compartimentos isolados, a universidade limita a visão do professor e do estudante sobre os fenômenos contemporâneos,

criando uma formação que privilegia especializações estreitas em detrimento de leituras mais amplas e integradoras. Essa crise epistemológica, portanto, reverbera na prática docente e dificulta movimentos de inovação.

O autor destaca, também, que quando o professor é formado em uma lógica que separa o que deveria estar articulado, sua capacidade de mobilizar o conhecimento em situações reais fica comprometida, pois ele tende a reproduzir uma pedagogia que reforça fronteiras disciplinares rígidas e impede a construção de sentidos mais abrangentes. Essa fragmentação impede que docentes e estudantes reconheçam a interdependência entre saberes científicos, sociais, culturais e éticos, produzindo uma visão empobrecida da realidade que fragiliza a formação crítica e a capacidade de intervenção no mundo. Assim, ao desconsiderar a complexidade, a universidade cria obstáculos não apenas cognitivos, mas também pedagógicos, pois impede que o ensino superior desenvolva sujeitos capazes de compreender a incerteza, lidar com contradições e elaborar interpretações plurais — elementos que Morin considera fundamentais para pensar e agir em sociedades instáveis e desafiadoras.

Outras tensões emergem no campo ético. Freire (1996) lembra que a educação que silencia produz desigualdade, pois nega ao estudante o direito à palavra e à construção compartilhada do conhecimento, transformando o ato educativo em mecanismo de domesticação e não de emancipação. Saviani (2008) destaca que a pedagogia tradicional reforça lógicas de reprodução social ao naturalizar desigualdades e ao restringir o acesso aos saberes historicamente construídos, convertendo o ensino em prática que legitima hierarquias. Desse diálogo decorre uma reflexão crucial: as tensões do ensino superior não se manifestam apenas em práticas metodológicas, mas dizem respeito à responsabilidade ética da universidade em formar sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade.

Freire (1996) enfatiza que toda prática docente é política, e que a neutralidade, frequentemente reivindicada no ensino superior, acaba por privilegiar a manutenção do *status quo*. Dessa forma, a ausência de diálogo crítico no ensino universitário não é apenas um problema pedagógico, mas uma escolha ética que impacta diretamente a construção da consciência social dos estudantes.

Saviani (2008), por sua vez, reforça que o papel da educação é superar a unilateralidade do conhecimento e garantir que os sujeitos se apropriem dos fundamentos científicos e culturais necessários para intervir no mundo; quando essa função é negligenciada, a universidade se distancia de sua missão formativa e passa a operar como instituição que reproduz, em vez de questionar, as desigualdades sociais. Assim, reconhecer as tensões éticas implica admitir que a

docência universitária é atravessada por disputas sobre o sentido da formação, a quem ela serve e quais projetos de sociedade ela ajuda a sustentar.

A identidade docente também sofre impactos significativos. Nóvoa (1992) observa que muitos professores não se reconhecem como profissionais do ensino, mas como especialistas que ministram conteúdos, resultado de uma cultura universitária que privilegia o domínio disciplinar e desvaloriza o saber pedagógico. Essa visão reduzida fragiliza a construção de identidades colaborativas e torna a docência um exercício solitário e pouco valorizado. A ausência de uma cultura docente compartilhada torna mais difícil transformar o ensino em prática coletiva. Para o autor, a profissionalidade docente se constrói na interação, na reflexão conjunta e na partilha de experiências, elementos que são frequentemente ausentes na universidade, onde prevalece uma lógica de trabalho isolado e competitivo.

Essa fragmentação identitária impede que o docente desenvolva um sentimento de pertença e limita a possibilidade de constituir comunidades de prática que fortaleçam a inovação e o desenvolvimento profissional. Dessa forma, a precarização da identidade docente não é apenas consequência das condições de trabalho, mas parte de um processo histórico que separa “o especialista” do “professor”, enfraquecendo o reconhecimento da docência como campo de saber e impedindo que ela se afirme como prática autêntica, reflexiva e intelectual.

Somam-se a isso tensões decorrentes da mercantilização da educação superior. A lógica empresarial redefine o professor como executor de tarefas e transforma o ensino em produto mensurável, deslocando o foco da formação para a performance e para a geração de indicadores. Nesse cenário, a autonomia docente é reduzida e o tempo pedagógico é comprimido, dificultando a reflexão e o planejamento — dimensões que Freire (1996) entende como fundamentais para uma prática crítica e humanizadora. A docência perde parte de sua natureza relacional e ética e passa a ser guiada por metas, prazos e exigências que pouco dialogam com os tempos reais da aprendizagem.

Esse deslocamento, como alertam autores críticos, promove uma concepção gerencialista de docência, na qual o professor deixa de ser sujeito intelectual e passa a ser tratado como operador de processos, o que reduz sua capacidade de interpretar, questionar e transformar o contexto em que atua. Ainda, a cultura de resultados tende a transformar estudantes em clientes e saberes em mercadorias, enfraquecendo a função emancipadora da universidade e reforçando lógicas de mercado que desconsideram a complexidade do ato educativo. Assim, a mercantilização não apenas pressiona o professor, mas compromete o sentido público da educação superior, tensionando sua missão formativa e social.

O perfil dos estudantes contemporâneos apresenta outro conjunto de tensões. Professores formados em modelos centrados na exposição enfrentam estudantes que aprendem por meio de redes digitais, interações rápidas e múltiplos formatos de linguagem, configurando aquilo que Morin (2003) descreve como ecossistemas de complexidade, nos quais o conhecimento se produz em ambientes fluidos e interconectados. A distância entre práticas docentes tradicionais e modos de aprendizagem atuais produz incompreensões mútuas: docentes interpretam como desinteresse o que, muitas vezes, é apenas inadequação metodológica; estudantes percebem como desmotivação aquilo que pode ser, na verdade, dificuldade em acompanhar práticas pedagógicas pouco dialógicas.

Essa tensão revela a urgência de repensar não apenas métodos, mas concepções de ensino, reconhecendo que aprender hoje implica navegar entre múltiplas linguagens, temporalidades e formas de interação. A falta de formação pedagógica específica para lidar com essa diversidade intensifica a sensação de desencontro entre gerações, evidenciando que o desafio não é apenas tecnológico, mas epistemológico e relacional. Todavia, essa situação reforça a necessidade de práticas docentes que valorizem a escuta, a flexibilidade e a construção conjunta de significados — elementos que os autores críticos consideram essenciais para uma pedagogia dialógica e significativa.

Por fim, a valorização assimétrica entre ensino e pesquisa evidencia tensões adicionais. A pesquisa é premiada institucionalmente, enquanto o ensino, embora essencial, recebe reconhecimento limitado — fenômeno que Nóvoa (1992) interpreta como parte da fragmentação da identidade docente, que valoriza o especialista disciplinar, mas desconsidera o professor como educador. Assim, os docentes tendem a priorizar o que é valorizado pela instituição, direcionando tempo e energia para atividades que garantem prestígio e ascensão profissional. Essa dinâmica reforça a marginalização da docência e impede sua consolidação como prática central na formação universitária.

Saviani (2008) lembra que, quando o ensino perde centralidade, a universidade deixa de cumprir sua função social de garantir acesso ao conhecimento sistematizado, privilegiando uma lógica meritocrática que pouco contribui para a democratização da aprendizagem. Além disso, a desvalorização do ensino alimenta o ciclo de improvisação pedagógica, pois reduz incentivos institucionais para formação docente e colaboração entre pares, enfraquecendo processos de inovação. Nesse contexto, a docência se torna atividade secundária, deslocada para os intervalos da vida acadêmica, quando, na verdade, deveria constituir o eixo estruturante da missão universitária.

3 ENTRE MUDANÇAS E SIMULACROS DE MUDANÇA

A inquietação que orienta esta seção — *as mudanças em curso representam transformação efetiva ou apenas modernização conservadora da lógica universitária?* — revela a necessidade de olhar criticamente para os deslocamentos que começam a surgir na docência superior. Embora novos discursos e práticas apontem para possibilidades de renovação, permanece a dúvida sobre sua real profundidade.

As rupturas representam os deslocamentos já em curso no interior da docência universitária. Elas não configuram transformações consolidadas, mas evidenciam que o modelo tradicional encontra limites e já não pode operar com a mesma força de hegemonia que historicamente sustentou. Não se trata de ruptura plena, mas de sinais de mudança em meio à permanência de estruturas conservadoras, revelando um campo em transição no qual práticas inovadoras coexistem com lógicas institucionais marcadas pela fragmentação e pela repetição. Essas fissuras emergentes refletem precisamente o que Freire (1996) identificava como o início da superação da educação bancária: quando o professor começa a problematizar o ato de ensinar, abre-se espaço para a reflexão crítica e para a transformação das relações pedagógicas. Morin (2003), ao defender o pensamento complexo, também aponta que tais rupturas são necessárias para romper com a compartimentalização do saber que sustenta os modelos tradicionais. Assim, ambos os autores convergem ao evidenciar que o movimento de inflexão do ensino superior nasce quando se questionam as bases epistemológicas que moldam a docência e suas finalidades.

A primeira ruptura é epistemológica: ocorre quando o ensino deixa de ser compreendido como mera aplicação de teorias prontas e passa a ser reconhecido como espaço legítimo de produção de conhecimento. Nesse deslocamento, o professor deixa de ser transmissor e se constitui como pesquisador da própria prática — uma ideia que dialoga diretamente com Anastasiou e Alves (2004), para quem ensinar exige compreender os processos de aprendizagem e refletir constantemente sobre a própria ação. Essa perspectiva converge com Nóvoa (1992), que afirma que a profissionalidade docente se constrói na reflexão sobre a experiência e na capacidade de transformar o cotidiano em objeto de investigação. Ao reconhecer o professor como produtor de conhecimento pedagógico, rompe-se com a lógica que reduz o ensino à execução de metodologias prescritas e afirma-se uma visão de docência como prática intelectual.

Zabalza (2004) reforça esse entendimento ao destacar que a docência no ensino superior não pode ser reduzida ao domínio técnico, mas exige articulação entre saber disciplinar, saber pedagógico e saber experiencial. Essa articulação se aproxima do que Freire (1996) descreve como necessidade de humildade epistemológica: o professor que investiga sua prática reconhece que não detém um saber acabado, mas constrói conhecimento no diálogo com estudantes, colegas e com as questões que emergem na sala de aula. Saviani (2008), por sua vez, amplia esse raciocínio ao afirmar que toda pedagogia expressa um projeto político; assim, quando o professor se assume como pesquisador de sua prática, ele participa ativamente da construção desse projeto, rompendo com a docência reprodutivista e assumindo um papel crítico na consolidação de uma educação emancipatória.

Desse modo, essa ruptura epistemológica não transforma apenas métodos, mas altera a própria condição ontológica da docência. O professor deixa de ser instrumento de reprodução de teorias e torna-se produtor de conhecimento situado, capaz de interpretar tensões, elaborar novas compreensões e intervir de forma crítica na realidade educativa. Nessa perspectiva, o ensino deixa de ser um espaço de repetição e passa a ser um território de criação, investigação e ressignificação, no qual o docente assume protagonismo intelectual e ético. É esse deslocamento — lento, desigual, mas profundamente significativo — que anuncia a possibilidade de uma docência universitária menos tecnicista e mais comprometida com a complexidade, o diálogo e a transformação social.

Esse deslocamento epistemológico é profundamente transformador, pois rompe com uma tradição centenária que posicionou a docência como atividade menor dentro da universidade. Quando o professor investiga sua prática, ele rompe com a lógica hierárquica entre quem produz conhecimento (pesquisador) e quem o aplica (docente), subvertendo o modelo que historicamente marginalizou o saber pedagógico. Essa inversão dialoga diretamente com Anastasiou e Alves (2003), que afirmam que a docência exige competência investigativa e compreensão dos processos de aprendizagem, indicando que ensinar não é apenas dominar conteúdos, mas interpretar situações formativas, analisar necessidades dos estudantes e produzir saberes que emergem do cotidiano pedagógico. Para esses autores, a prática do professor só se qualifica quando ele se reconhece como sujeito que pensa, problematiza e reconstrói o próprio fazer, rompendo com a lógica de repetição mecânica que historicamente marcou o ensino superior. Essa perspectiva amplia a ideia de que o conhecimento pedagógico é construído no movimento reflexivo do professor, e não recebido passivamente por meio de prescrições externas.

Esse entendimento aproxima-se da reflexão de Nóvoa (1992), para quem o professor produz saberes a partir da experiência e dos desafios concretos que enfrenta, e essa produção deve ser reconhecida como conhecimento legítimo no campo acadêmico. Nóvoa problematiza a histórica desvalorização do saber docente e afirma que a profissionalidade se constitui na articulação entre experiência, reflexão e partilha, enfatizando que a docência é espaço de criação, e não apenas de aplicação. Assim, quando o professor investiga sua prática, ele rompe a fronteira entre teoria e experiência, mostrando que ambos os níveis se alimentam mutuamente na construção de uma identidade docente sólida e crítica.

Freire (1996) reforça esse movimento ao afirmar que ensinar implica pesquisar, e que o professor que não investiga se distancia da curiosidade crítica que sustenta a prática educativa. Para ele, o ato de pesquisar está intrinsecamente ligado ao compromisso ético de compreender o mundo para transformá-lo, e não para reproduzir formas de opressão ou silenciamento. Nesse sentido, a postura investigativa é mais do que uma exigência metodológica; é uma dimensão ética da docência, que impede que o professor se torne mero transmissor de verdades e o convoca a permanecer inquieto, sensível e aberto ao diálogo.

Saviani (2008), por sua vez, destaca que romper com essa hierarquia entre quem produz e quem aplica conhecimento é também romper com um projeto histórico de desvalorização do professor. Para ele, reconhecer a docência como prática intelectual e política significa assumir que o ensino superior não pode se limitar a técnicas de instrução, mas deve se orientar por um projeto formativo amplo, que considere a educação como prática social e cultural. Saviani enfatiza que, ao assumir a produção teórica de sua própria prática, o professor participa ativamente da construção de uma pedagogia crítica, comprometida com a emancipação humana e com a democratização do acesso ao saber.

Esse pressuposto evidencia que a ruptura epistemológica não é apenas profissional, mas também política: ao reivindicar seu lugar como produtor de conhecimento, o docente desafia estruturas que historicamente restringiram sua autonomia e reafirma a centralidade da docência na universidade.

No campo pedagógico, uma ruptura importante ocorre com a crítica ao modelo exclusivamente expositivo de aula, cuja centralidade histórica consolidou práticas unidirecionais e pouco dialógicas. A emergência das metodologias ativas representa não apenas outra forma de ensinar, mas outra concepção de aprendizagem, em que a construção do conhecimento se dá pela participação, pela investigação e pelo diálogo. Freire (1996) já afirmava que ninguém aprende sozinho e que a educação só se efetiva na interação

problematizadora entre sujeitos; nesse sentido, o movimento em direção a práticas dialógicas desloca o ensino da lógica da transferência para a lógica da construção coletiva. Essa mudança também ecoa em Masetto (2018), que destaca que o ensino superior precisa colocar o estudante no centro do processo formativo, superando o predomínio do discurso professoral como único mediador do conhecimento. Assim, a lógica dialógica substitui a transmissiva, e o estudante deixa de ocupar o lugar de receptor passivo para assumir protagonismo na produção de significados.

Contudo, essa ruptura pedagógica corre o risco de ser capturada como técnica quando implementada de maneira superficial ou desarticulada de mudanças mais amplas. Anastasiou e Alves (2003) alertam que metodologias inovadoras não podem ser reduzidas a procedimentos, pois exigem compreensão dos processos de aprendizagem e reflexão sobre a coerência entre objetivos, estratégias e avaliação. Da mesma forma, Zabalza (2004) lembra que a aula universitária só se transforma quando articulada a um projeto pedagógico que considere intencionalidade formativa, planejamento e integração entre saberes. Caso contrário, metodologias ativas tornam-se apenas um recurso formal que altera a aparência, mas não o sentido profundo da prática docente.

Essa preocupação é reforçada por Morin (2003), ao afirmar que mudanças metodológicas requerem revisão do modo de pensar o conhecimento; sem ruptura epistemológica, qualquer inovação permanece fragmentada. Saviani (2008) acrescenta que a adoção de novas práticas precisa estar vinculada a um projeto educativo que supere lógicas tecnicistas e promova acesso real aos saberes socialmente produzidos. Emmel e Krul (2017) observam que, quando a instituição mantém currículos rígidos, tempos fragmentados e avaliações conteudistas, a inovação metodológica tende a se esvaziar, funcionando como “modernização aparente” que não altera práticas estruturantes.

Por isso, muitos autores convergem ao afirmar que metodologias inovadoras só constituem verdadeira ruptura quando acompanhadas de revisões epistemológicas, institucionais e avaliativas. Nóvoa (1992) reforça que a mudança pedagógica exige culturas profissionais colaborativas e reflexão coletiva, sendo insuficiente alterar apenas técnicas de sala de aula. Assim, a ruptura pedagógica permanece frágil enquanto não enfrentar as condições históricas, estruturais e políticas que moldam o ensino superior.

Outra ruptura profunda se dá na dimensão ética e política do ensino. Inspirados em Freire (1996), muitos professores começam a compreender que “não há ciência sem projeto de sociedade”, o que significa reconhecer que toda universidade forma para algum tipo de mundo

e que nenhuma prática educativa é neutra. Esse deslocamento retira o ensino superior do discurso ilusório da neutralidade e o reinsere na responsabilidade formativa: ao ensinar, o professor decide — ainda que de modo implícito — se contribui para a reprodução das desigualdades ou para a construção de possibilidades de transformação social. Freire (1996) enfatiza que a educação é um ato político inevitável, e, portanto, assumir essa dimensão exige do docente consciência crítica, abertura ao diálogo e compromisso com a emancipação humana. Assim, ensinar deixa de ser mera transmissão de conteúdos e passa a ser decisão ética: reproduzir ou transformar o mundo?

Saviani (2008) reforça essa ruptura ao afirmar que toda pedagogia expressa um projeto histórico, isto é, traz consigo concepções de homem, sociedade e conhecimento. Para ele, reconhecer a dimensão política da docência não significa fazer proselitismo, mas assumir que o ensino sempre participa da disputa sobre quais saberes devem ser ensinados, a quem, com que finalidade e em nome de quais valores. Desse modo, quando o professor compreende que sua prática é parte de um projeto social, ele rompe com a lógica tecnicista que reduz o ensino ao treinamento de habilidades instrumentais e passa a situá-lo como ação intelectual que intervém no real. Saviani (2008) destaca que essa consciência é condição para que a educação se afaste de um papel meramente adaptativo e se oriente por objetivos de formação crítica e humanizadora.

Essa ruptura ética conversa também com as reflexões de Morin (2003), que critica a fragmentação do pensamento e alerta para o risco de uma formação universitária incapaz de compreender a complexidade humana e social. Para Morin, sem incorporar responsabilidade, solidariedade e compreensão mútua, o ensino corre o risco de gerar especialistas tecnicamente competentes, mas incapazes de enfrentar os dilemas éticos contemporâneos. Sua perspectiva reforça a necessidade de uma docência que desenvolva sensibilidade ética e pensamento crítico, ampliando o papel do professor para além da instrução e aproximando-o de uma formação integral.

Nóvoa (1992) complementa essa discussão ao destacar que a identidade docente se constrói no compromisso com valores, finalidades e sentidos coletivos do ato educativo. Para ele, a docência só se fortalece quando reconhece sua responsabilidade social e quando o professor se percebe como sujeito de uma prática que produz efeitos para além da sala de aula. Assim, assumir a dimensão política da docência significa também assumir uma identidade profissional comprometida com o diálogo, a justiça e a equidade.

Dessa forma, a ruptura ética e política no ensino superior não se limita a mudanças discursivas ou à adoção de novos métodos; ela envolve uma reconfiguração profunda das finalidades da formação universitária. É nesse movimento que a docência se afirma como prática crítica, intelectual e humanizadora — e não como operação técnica —, abrindo espaço para uma universidade que reconhece sua responsabilidade diante das questões sociais e assume a formação como projeto ético de mundo. No campo da formação docente, Nóvoa propõe ruptura fundamental: abandonar a lógica de cursos pontuais e construir comunidades profissionais de aprendizagem. Professor não se forma individualmente, mas na relação com seus pares. Essa ruptura questiona diretamente a cultura do isolamento que marca a docência universitária. Essa mudança de paradigma formativo ainda encontra resistência institucional, pois depende de reorganizar tempos, carga horária e reconhecimento profissional. No entanto, onde emerge, fortalece o sentimento de pertencimento docente e diminui a culpabilização individual diante dos desafios da prática.

No plano epistemológico, Morin (2003) propõe uma ruptura mais radical: superar o paradigma fragmentado que estrutura o conhecimento universitário. Para ele, formar sujeitos para um mundo complexo exige uma epistemologia igualmente complexa, capaz de articular saberes e reconhecer interdependências. Morin argumenta que o pensamento mutilado — aquele que separa, recorta e isola — impede a compreensão dos fenômenos contemporâneos, produzindo especialistas que conhecem partes, mas ignoram o todo, e que, por isso, se tornam incapazes de elaborar respostas para desafios interconectados. Daí sua crítica contundente de que, se continuarmos formando especialistas cegos ao real, perpetuaremos uma sociedade incapaz de enfrentar problemas como colapsos ambientais, desigualdades globais e instabilidades democráticas. Essa reflexão converge com Freire (1996), que denuncia os riscos de uma educação que não desenvolve consciência crítica e com Saviani (2008), ao afirmar que a fragmentação epistemológica alimenta um projeto de sociedade que separa teoria e prática, limitando a emancipação humana.

Essa ruptura epistemológica exige reformular currículos, modos de pesquisa e relações entre áreas. Sua força, contudo, reside no fato de que já não se trata de um discurso teórico isolado: as crises contemporâneas — climática, democrática e social — expõem a insuficiência do pensamento disciplinar. Zabalza (2004) reforça que a universidade só cumpre sua função formativa quando integra saberes, evita compartimentalizações e reconhece que os problemas da realidade não se apresentam em caixinhas disciplinares. Emmel e Krul (2017) acrescentam que essa integração é também organizacional: não é possível ensinar complexidade em

instituições que mantêm estruturas rígidas, tempos particionados e currículos impermeáveis ao diálogo interdisciplinar. Assim, a ruptura epistemológica aponta para uma mudança de paradigma que desafia tanto práticas docentes quanto arquiteturas institucionais.

Outra ruptura importante aparece com a entrada de novos sujeitos no ensino superior. A ampliação do acesso às universidades públicas, as políticas de cotas e a presença crescente de estudantes das classes populares introduzem novas perguntas pedagógicas e éticas. Freire (1996) já advertia que ensinar não é adaptar o estudante ao sistema, mas transformar o sistema para que ele acolha sujeitos historicamente excluídos. Assim, a diversidade contemporânea exige da universidade outra postura: como ensinar em um espaço que já não é socialmente homogêneo? Como romper com um currículo historicamente eurocentrado, monocultural e distante das experiências dos estudantes? Saviani (2008) lembra que currículos excludentes perpetuam desigualdades ao negar o acesso aos fundamentos científicos e culturais que permitem participação plena na vida social.

A ruptura acima citada é frequentemente contestada, mas abre espaço para repensar currículo, didática e ética docente. Universidades que ignoram tal mudança tendem a produzir evasão, fracasso escolar e reprodução de desigualdades “pela forma”, isto é, não por negar acesso, mas por manter práticas e conteúdos que excluem simbolicamente. Zabalza (2004) e Masetto (2018) apontam que a docência em um contexto diverso exige práticas dialógicas, metodologias inclusivas e ambientes que valorizem trajetórias plurais, sob pena de transformar a democratização do acesso em democratização das desigualdades.

Há também uma ruptura na concepção de avaliação. O modelo classificatório e meritocrático começa a ser questionado por perspectivas formativas, dialógicas e emancipatórias, que não tratam a avaliação como punição, mas como processo reflexivo de aprendizagem. Anastasiou e Alves (2003) defendem que avaliar implica acompanhar o percurso do estudante, compreender dificuldades e potencialidades e ajustar estratégias pedagógicas; assim, a avaliação deixa de ser desfecho e passa a ser parte constitutiva do processo formativo. Freire (1996) complementa ao afirmar que a avaliação deve ser um ato de humildade intelectual e de escuta, e não de controle.

A presença crescente das tecnologias digitais também produz ruptura, ainda que contraditória. Por um lado, amplia possibilidades de interação, colaboração e metodologias participativas; por outro, pode reforçar modelos transmissivos em formato digital, reproduzindo práticas antigas com roupagens tecnológicas. Masetto (2018) alerta que a tecnologia não transforma a pedagogia por si só; sua potência depende de uso crítico e intencional. Morin

(2003) reforça que, sem revisão epistemológica, qualquer inovação corre o risco de apenas modernizar a superfície sem alterar o núcleo do pensamento.

Do ponto de vista institucional, emerge uma ruptura silenciosa: a docência começa a ser objeto de pesquisa. Teses, artigos e grupos de estudo dedicados ao ensino superior multiplicam-se, dando densidade epistemológica ao campo. Nóvoa (1992) já defendia que a construção da profissionalidade docente passa pelo reconhecimento de que ensinar é atividade complexa que merece investigação sistemática. Quando a docência se torna campo científico, ela deixa de ser prática naturalizada e passa a ser problemática teórica, possibilitando novas leituras e transformações.

Por fim, a ruptura maior talvez seja simbólica: a docência universitária começa a retirar o véu do imprevisto histórico e a reivindicar-se como campo profissional legítimo, que exige formação, reconhecimento e condições dignas de trabalho. Saviani (2008) lembra que o reconhecimento profissional é condição para que o professor exerça sua função crítica. Nesse sentido, o professor universitário deixa de ser “especialista que dá aula” e passa a ser sujeito em disputa simbólica pelo direito de ser reconhecido como educador — alguém que pensa, investiga e intervém no mundo.

4 ENTRE O FUTURO POSSÍVEL E O PASSADO QUE INSISTE

A inquietação que orienta esta seção — *como projetar o futuro da docência universitária sem romper com a lógica que historicamente produziu sua crise?* — convida a pensar as perspectivas não como soluções imediatas, mas como movimentos que emergem de um campo atravessado por disputas estruturais e epistemológicas. Diante das tensões e rupturas já analisadas, torna-se indispensável delinear horizontes capazes de reconfigurar o lugar do ensino na universidade. Essas perspectivas não podem ser reduzidas a “receitas” ou a tecnicidades aplicáveis, pois derivam de um processo histórico em que diferentes projetos de universidade disputam sentidos e legitimidades. Tampouco se colocam como simples substituições de modelos, mas como possibilidades de reinvenção que exigem revisões éticas, epistemológicas e institucionais profundas. Assim, projetar o futuro da docência implica reconhecer que sua transformação depende menos de metodologias novas e mais da capacidade coletiva de transformar as bases que sustentam sua própria crise.

A primeira perspectiva é reconhecer a docência universitária como prática investigativa permanente. Esse deslocamento implica que o professor deixe de atuar como mero executor de

programas e passe a se constituir como produtor de conhecimento pedagógico — movimento alinhado à concepção de Anastasiou e Alves (2003), que veem a docência como processo reflexivo contínuo. Nessa direção, investigar a própria prática torna-se condição para compreender os estudantes, analisar metodologias e reconstruir intencionalmente a ação pedagógica. Nóvoa (1992) reforça que o professor que pensa sobre o que faz transforma a experiência em saber profissional, enquanto Freire (1996) lembra que sem curiosidade epistemológica o ensino se automatiza e perde sentido formativo. Assim, a prática docente se afirma como campo de criação, análise e reinvenção — e não como mera repetição de esquemas herdados.

A partir dessa compreensão, desfaz-se o mito de que existe um modelo ideal e universal de ensinar. Em vez disso, ganha força a ideia de que a prática pedagógica é sempre situada, histórica e sujeita a revisões permanentes. Nesse ponto, Masetto (2018) chama atenção para a necessidade de abandonar a busca pela “aula perfeita” e assumir a incerteza como componente do processo educativo, enquanto Zabala (2004) destaca que a pluralidade de estratégias e teorias não se traduz em improviso, mas em escolhas fundamentadas e coerentes com cada contexto. Assim se consolida a perspectiva de um professor que interpreta a realidade, experimenta caminhos e atua de forma epistemologicamente ativa.

Outra perspectiva estruturante é compreender a docência como prática ética e política. Freire (1996) já alertava que toda educação expressa um projeto de sociedade, e que a neutralidade, longe de ser possível, funciona como adesão silenciosa ao modelo dominante. Ensinar, portanto, é assumir posição: formar sujeitos críticos ou reforçar a lógica da adaptação. Saviani (2008) amplia essa reflexão ao afirmar que toda pedagogia é expressão de um projeto histórico; por isso, o professor que não se reconhece como agente político termina por reproduzir desigualdades por meio das escolhas que faz — ou deixa de fazer — em sala de aula. Nessa perspectiva, a ética docente articula-se com responsabilidade social, sentido público da formação e compromisso com democratização do conhecimento.

Esse debate conduz a outra perspectiva decisiva: a construção de culturas docentes colaborativas. A produção solitária, marca histórica da universidade, mostra-se insuficiente diante da complexidade da docência contemporânea. Nóvoa (1992) sustenta que o professor se forma com outros professores, e que o fortalecimento da profissionalidade passa por práticas colaborativas sistemáticas. Contudo, Ferreira (2010) revela que o isolamento docente é fruto de estruturas institucionais que individualizam o trabalho e desobrigam a universidade de investir na formação pedagógica. Assim, criar coletivos docentes exige reorganizar tempos, espaços e

incentivos, permitindo que o diálogo entre pares se torne prática institucionalizada e não apenas esforço individual.

Nesse cenário, a integração entre ensino, pesquisa e extensão desponta como outra perspectiva central. Emmel e Krul (2017) mostram que a separação dessas dimensões empobrece a formação, reduzindo o ensino à memorização e afastando-o da realidade social. Morin (2003) reforça essa crítica ao evidenciar que a fragmentação impede o pensamento complexo, indispensável para compreender os grandes desafios contemporâneos. Zabalza (2004) acrescenta que a indissociabilidade exige planejamento curricular articulado, rompendo com a lógica departamentalizada que produz conhecimentos isolados. Desse modo, o ensino universitário aproxima-se mais da vida, da investigação situada e da intervenção social — elementos fundamentais para uma pedagogia crítica e transformadora.

Paralelamente, emerge a necessidade de reconfigurar a avaliação como parte do processo formativo. A lógica classificatória e punitiva já não responde às demandas de uma formação crítica. Freire (1996) destaca que avaliar é gesto de humildade, diálogo e escuta — não de controle. Anastasiou e Alves (2004) defendem que avaliar implica acompanhar percursos, interpretar dificuldades e ajustar estratégias, enquanto Masetto (2018) lembra que a avaliação precisa promover autonomia, e não submissão. Assim, a perspectiva formativa transforma a avaliação em instrumento de aprendizagem, e não de exclusão.

Outro horizonte relevante diz respeito à dimensão tecnológica. Embora as tecnologias digitais ampliem possibilidades formativas, Masetto (2018) alerta que elas não geram inovação por si mesmas. Sem mudança epistemológica, a tecnologia tende apenas a digitalizar práticas transmissivas, reproduzindo a educação bancária em ambiente virtual. Morin (2003) contribui ao lembrar que ferramentas só ganham potência quando articuladas a um projeto de formação mais complexo, capaz de reconfigurar modos de pensar e agir.

Também se destaca a perspectiva da diversificação epistemológica. A universidade historicamente consolidou referenciais eurocentrados, masculinos e coloniais, que definiram o que é conhecimento legítimo. Com a democratização do acesso, esses limites tornam-se mais evidentes. Freire (1996) enfatiza que reconhecer vozes silenciadas é condição para justiça cognitiva, enquanto Saviani (2008) argumenta que formação crítica exige dialogar tanto com o patrimônio cultural da humanidade quanto com saberes produzidos por diferentes grupos sociais. Romper com o monoculturalismo acadêmico significa transformar a universidade em espaço público plural.

Fortalecer a identidade docente universitária é outra perspectiva necessária. Nóvoa (1992) destaca que a identidade profissional nasce do reconhecimento simbólico e material da docência. Entretanto, a prevalência da pesquisa como principal critério de legitimidade acadêmica enfraquece o lugar do ensino. Saviani (2008) observa que essa hierarquia desvaloriza o professor e compromete a qualidade da formação. Assim, ampliar o reconhecimento institucional do trabalho pedagógico é condição para consolidar a docência como campo profissional específico.

Torna-se imprescindível repolitizar a universidade. A docência crítica exige reconhecer que a educação superior é território de disputa: pela agenda científica, pelo currículo, pelas vozes autorizadas a falar. Freire (1996) lembra que inovar metodologicamente não basta; é preciso saber para quem e para quê servirão essas inovações. Assim, repolitizar significa reorientar a universidade para seu compromisso social, rompendo com a ideia de que formar é apenas capacitar tecnicamente.

Diante disso, o futuro da docência universitária depende menos de ferramentas novas e mais de deslocamentos éticos, epistemológicos e institucionais. Não basta reformar métodos se persistirem as mesmas concepções restritivas de conhecimento e ensino. A docência só se tornará emancipatória se puder assumir-se como prática crítica, coletiva e socialmente comprometida. Caso contrário, a universidade continuará aperfeiçoando suas formas, mas preservando o mesmo conteúdo conservador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repensar a docência universitária, no contexto contemporâneo, significa admitir que estamos diante de um campo em transformação, atravessado por forças contraditórias que tensionam seus fundamentos mais profundos. A análise realizada evidencia que ensinar na universidade nunca foi — e nunca poderá ser — um simples exercício técnico. Trata-se de um trabalho intelectual, ético e político que, ao mesmo tempo em que forma sujeitos, molda a própria universidade e projeta determinados futuros para a sociedade. Compreender isso implica reconhecer que a docência é, antes de tudo, um lugar de disputa: disputa por sentidos, por legitimidade e por projetos de mundo.

As tensões que emergiram ao longo deste estudo revelam que a crise docente não reside na figura individual do professor, mas na arquitetura histórica das instituições. A aparente centralidade do ensino convive com sua marginalização cotidiana, sustentada por

racionalidades produtivistas, fragmentação epistemológica e ausência de políticas de formação docente. Como observa Ferreira (2010), esse cenário desloca o fracasso do plano estrutural para o plano pessoal, reforçando a culpabilização e invisibilizando a precariedade organizacional. Tais tensões expõem a distância entre o discurso renovador das universidades e as condições concretas de trabalho docente, marcadas pela solidão pedagógica, pela hiper-responsabilização e pelo pouco reconhecimento do ato de ensinar.

As rupturas analisadas mostram, contudo, que o campo não está imóvel. Ainda que emergentes e desiguais, elas apontam para mudanças substantivas. O ensino começa a ser reconhecido como espaço de produção de conhecimento, o que dialoga com Anastasiou e Alves (2003) e Nóvoa (1992), para quem a reflexão docente é fonte legítima de saber profissional. Metodologias ativas tensionam o modelo transmissivo, desde que articuladas a concepções complexas de aprendizagem. A docência é repolitizada, à luz de Freire (1996), que reafirma o caráter ético-político do ensinar. E surgem experiências que buscam integrar ensino, pesquisa e extensão, respondendo às críticas de Morin (2003) sobre a necessidade de superar o pensamento fragmentado. Todavia, essas rupturas convivem com movimentos de modernização conservadora que atualizam a forma, mas preservam o conteúdo tradicional das práticas universitárias. Os avanços existem, mas não rompem totalmente com as lógicas que historicamente sustentaram o conservadorismo institucional.

Diante disso, as perspectivas apresentadas ao longo deste estudo ganham centralidade. Mais que propostas metodológicas, elas expressam uma revisão profunda do próprio paradigma docente. Reconhecer o ensino como prática investigativa significa assumir que o professor é autor e produtor de conhecimento — e não apenas aplicador de métodos. Compreender a docência como ato ético-político desloca a prática educativa do campo da neutralidade e a coloca no terreno das escolhas que moldam sujeitos e sociedades. Fortalecer comunidades colaborativas rompe com o isolamento docente e abre espaço para profissões compartilhadas, como defendem Nóvoa (1992) e Ferreira (2010). Integrar ensino, pesquisa e extensão transforma a indissociabilidade de um princípio normativo em um eixo epistemológico efetivo, fundamental para enfrentar problemas complexos. Reconfigurar a avaliação como processo formativo, por sua vez, combate a lógica meritocrática e aproximase das concepções emancipadoras de Freire (1996).

Assim, torna-se evidente que a docência universitária não poderá avançar enquanto permanecer reduzida a técnica ou operação administrativa. Ela exige projeto, consciência, responsabilidade social, condições institucionais e uma universidade capaz de reconhecer a

centralidade da formação humana. O futuro do ensino superior dependerá menos da incorporação de novas ferramentas e mais da coragem institucional de rever seus próprios fundamentos.

Em perspectiva mais ampla, a docência permanecerá sendo um campo de disputa epistemológica, política e institucional. Se a universidade insistir em operar sob o modelo fragmentado, burocrático e meritocrático, continuará reproduzindo desigualdades sob o discurso da inovação — fenômeno que Morin (2003) chama de “complexidade mutilada”. Entretanto, caso reconheça o ensino como prática coletiva, complexa e socialmente comprometida, poderá abrir espaço para uma reinvenção democrática do ensino superior, como sugerem Freire (1996) e Saviani (2008).

O desafio, portanto, ultrapassa a esfera metodológica e alcança a dimensão civilizatória: trata-se de decidir se a universidade continuará funcionando como espaço de reprodução social ou se se tornará, de fato, um território de transformação crítica, diálogo de saberes, pluralidade epistêmica e produção coletiva de sentidos. Essa decisão atravessa políticas, estruturas e culturas institucionais, mas também atravessa — e convoca — cada professor. Cabe a ele escolher se deseja ocupar o lugar de agente de manutenção ou de protagonista na construção de novas formas de ensinar, aprender e existir.

No limite, o que este estudo revela é que a docência universitária não forma apenas profissionais: forma consciências, produz mundos e projeta futuros possíveis. E talvez seja nesse ponto que resida sua maior potência — e sua maior responsabilidade.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de Ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula. Joinville, SC: Editora Univille, 2003.

BALDI, Elena Mabel Brütten. A docência no Ensino Superior: perspectivas e imagens. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 44, n. 1, p. 169-193, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_7. Acesso em: 25 nov. 2025.

EMMEL, Rúbia; KRUL, Alexandre José. A docência no ensino superior: reflexões e perspectivas. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v7n1p42-55>. Acesso em: 27 nov. 2025.

FERREIRA, Valéria S. As especificidades da docência no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, 2010.

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2010000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MASETTO, Marcos T. **Docência no ensino superior**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

MEDIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Dr^a Veridiana Xavier Dantas¹³

Rosimary Paulo Pereira¹⁴

Girlene Adriana Ciarnoski Borsoi

Sandra Mara Pegoraro Toscan

Ednalda Moraes de Freitas

Raquel Ely Legal

1 INTRODUÇÃO

A educação superior contemporânea tem enfrentado profundas transformações decorrentes das mudanças sociais, tecnológicas e culturais que marcam o século XXI. Nesse cenário, o modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão verticalizada de conteúdos, tem se mostrado insuficiente para atender às demandas formativas de estudantes que necessitam desenvolver competências críticas, colaborativas e reflexivas para atuar em uma sociedade complexa e em constante movimento. Com isso, cresce a relevância de uma prática pedagógica baseada na mediação, na qual o professor deixa de ocupar exclusivamente o lugar de transmissor de conhecimentos para assumir o papel de facilitador, orientador e parceiro no processo de aprendizagem.

A mediação no ensino superior fundamenta-se em pressupostos socioconstrutivistas e dialógicos, conforme as contribuições de autores como Vygotsky, Paulo Freire, Perrenoud, Coll e António Nóvoa. Para Vygotsky (1989), o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social e da mediação cultural, sendo o professor uma figura estratégica para mobilizar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do estudante. Freire (1987; 1996), por sua vez, defende uma educação libertadora, baseada na autonomia discente, no diálogo e na construção coletiva do conhecimento, superando o modelo bancário de ensino. Essas perspectivas indicam

¹³ Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/PB; Pedagoga e Socióloga, Especialista em Docência do Ensino Superior, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia; Analista Comportamental; Professora da Faculdade Três Marias de pós graduação-PB; Coordenadora da Educação Básica Municipal/PB; Professora no Mestrado em Ciências da Educação pela Veny Creator Cristian University; Palestrante, escritora e consultora de Projetos da FADEX. E-mail: veridianaxdantas17@gmail.com

¹⁴ Doutorandas

que ensinar não se resume à transmissão de informações, mas à criação de condições para que o estudante produza sentidos, problematize a realidade e se torne protagonista de sua formação.

Nesse contexto, a mediação docente emerge como elemento decisivo para a constituição de um ambiente de aprendizagem participativo, democrático e significativo. A autoridade pedagógica passa a ser compreendida não como imposição, mas como referência ética, intelectual e metodológica que orienta o percurso formativo dos estudantes. A autonomia discente, por sua vez, é promovida como objetivo formativo fundamental, contribuindo para a formação de sujeitos ativos, críticos e capazes de intervir socialmente. Assim, discutir a mediação no ensino superior significa repensar o papel do docente, as práticas pedagógicas adotadas, a relação professor–aluno e o próprio sentido da formação universitária.

O presente artigo analisa, portanto, a mediação docente no ensino superior, discutindo seus fundamentos teóricos, suas implicações pedagógicas e as transformações necessárias para consolidar um ensino centrado no protagonismo estudantil, no diálogo e na construção coletiva do conhecimento.

2 O PROFESSOR COMO MEDIADOR

O docente atua como um facilitador, mediando a relação entre o aluno e o conhecimento, estimulando o questionamento, a reflexão e a busca por novas informações. A respeito da colaboração e interação, a mediação visa criar um ambiente de aprendizado dinâmico e cooperativo, onde o professor e o aluno trabalham juntos para resolver problemas e alcançar objetivos em comum. Nesse ponto, ao se considerar o aluno como protagonista, tem-se que a mediação incentiva o aluno a mudar sua atitude, tornando-se um participante ativo e protagonista de sua própria aprendizagem, em vez de apenas receptor passivo.

Nesse perspectiva, é preciso considerar algumas terminologias e explicações, a saber: Diferença da transmissão tradicional: A postura de mediação se opõe à tradicional, onde o professor apenas transfere um conteúdo que já está pronto. Autoridade pedagógica e Autoridade reflexiva: A autoridade do professor se baseia não na imposição, mas na capacidade de criar e manter um ambiente de diálogo e confiança, onde ele assume a responsabilidade pela construção do conhecimento junto aos estudantes.

Continuando, acordo pedagógico: A autoridade se manifesta na capacidade de negociar com o aluno, desde o primeiro dia de aula, um acordo sobre o que será aprendido, como será trabalhado, avaliado e qual o relacionamento esperado. Autonomia discente e Cidadania ativa:

A mediação pedagógica não busca a autonomia do aluno como um ato solitário, mas como a sua participação ativa e colaborativa na construção do saber, o que o prepara para a cidadania. Desenvolvimento de habilidades: Ao se tornar protagonista, o aluno desenvolve habilidades que vão além do conteúdo, preparando-o para o sucesso acadêmico e pessoal. Diálogo e construção: O professor deve dialogar com o aluno sobre a disciplina e sua importância profissional, incentivando-o a refletir e a construir seu próprio entendimento.

Ainda sobre o professor mediador, tem-se que ele atua como um facilitador na educação, estimulando a colaboração e a interação entre os alunos para que se tornem protagonistas da própria aprendizagem. Ele incentiva a troca de ideias, a resolução de problemas e a construção do conhecimento de forma ativa, saindo da figura autoritária para a de um parceiro que guia e apoia o desenvolvimento do estudante.

Segundo Paulo Freire o professor não é um mero transmissor de conhecimento, mas um mediador que "cria as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Esse papel envolve instigar a autonomia do aluno, incentivá-lo a pensar criticamente e a construir o conhecimento de forma ativa, transformando-o em um cidadão que participa ativamente da sociedade. Ou seja, é um guia que facilita a construção do conhecimento pelo aluno, saindo do modelo tradicional de transmissão de conteúdo para um papel ativo e colaborativo.

Nessa abordagem, o professor abandona o papel tradicional de transmissor de conteúdo para se tornar um guia. Com base na teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky, a mediação é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

De acordo com a teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky (1989), a mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário (como um adulto experiente, colegas ou instrumentos culturais como a linguagem) que facilita a aprendizagem e o desenvolvimento de um indivíduo. Ela é essencial porque permite que o aprendiz alcance novas habilidades que estão além de suas capacidades individuais, operando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Vygotsky (1989) mostra que o processo de aprender está relacionado à interação social e o desenvolvimento do indivíduo é o resultado dessa relação entre o sujeito e o mundo. Sendo assim, a teoria busca apurar as transformações psicológicas e cognitivas existentes nas interações entre ambos.

2.1 O PAPEL E AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR MEDIADOR

O professor mediador desempenha um papel central no processo educacional contemporâneo, atuando não apenas como transmissor de conhecimentos, mas como facilitador da aprendizagem. Sua função consiste em orientar os estudantes na construção ativa do saber, estimulando-os a resolver desafios, refletir criticamente e buscar soluções de forma autônoma. Nesse sentido, cria um ambiente que favorece a colaboração, a troca de experiências e o trabalho em grupo, possibilitando interações que enriquecem o aprendizado coletivo.

Ao promover a autonomia, o professor mediador incentiva o aluno a se apropriar de seus conhecimentos e responsabilidades, oferecendo suporte proporcional às necessidades de cada estudante. Tal postura dialoga com a Zona de Desenvolvimento Proximal proposta por Vygotsky, segundo a qual o professor fornece auxílio necessário para a superação de dificuldades, retirando-o gradualmente conforme o aluno ganha independência. Além disso, utiliza recursos tecnológicos de maneira crítica e orientada, ampliando as possibilidades pedagógicas e desenvolvendo competências digitais nos estudantes.

Outra característica essencial desse profissional é a capacidade de estimular a curiosidade e o pensamento crítico, evitando respostas prontas e desafiando os alunos a formular hipóteses, interpretar informações e construir significados. Para isso, planeja atividades que favorecem avanços individuais e coletivos, organizando um ambiente propício à aprendizagem. Também estabelece conexões entre teoria e realidade, apresentando conteúdos de forma contextualizada e problematizadora, vinculando-os a situações cotidianas e questões sociais relevantes.

Assim, o professor mediador se caracteriza não apenas por promover a aprendizagem, mas por contribuir para a formação integral dos estudantes, incentivando-os a desenvolver habilidades cognitivas, sociais e críticas fundamentais para a vida acadêmica e cidadã.

2.2 COLABORAÇÃO E INTERAÇÃO

A mediação pedagógica é um catalisador para a colaboração e a interação em sala de aula, que são essenciais para o desenvolvimento de habilidades sociais e para a aprendizagem significativa.

2.2.1 Principais aspectos da colaboração e interação

- Troca de saberes: A interação entre os estudantes permite a troca de ideias e a construção do conhecimento de forma conjunta, valorizando a bagagem e a cultura de cada um.
- Construção de vínculos: O professor mediador contribui para o estabelecimento de boas relações em sala de aula, o que pode ser especialmente útil em contextos de educação especial e inclusão.
- Desenvolvimento de habilidades: Atividades colaborativas, como trabalhos em grupo, incentivam os alunos a desenvolverem sua capacidade de pensar, de resolver problemas e de argumentar.
- Participação ativa: A mediação e a colaboração transformam o aluno de um receptor passivo para um participante ativo na construção do conhecimento.

2.2.2 Como o professor mediador promove a colaboração e a interação

- Metodologias ativas: Utiliza estratégias pedagógicas como projetos, estudos de caso e debates, que exigem o envolvimento ativo dos alunos na resolução de problemas e na discussão de dilemas.
- Planejamento de atividades: Organiza as atividades de forma a estimular a cooperação e a solidariedade, distribuindo tarefas e definindo metas para o trabalho em equipe.
- Articulação do conhecimento: Atua como um mediador não apenas entre o aluno e o conteúdo, mas também entre os próprios estudantes, ajudando-os a interagir, a compartilhar ideias e a construir o conhecimento de forma respeitosa.
- Feedback construtivo: Acompanha o progresso dos grupos e oferece um feedback individualizado e formativo, orientando o processo de aprendizagem e a melhoria contínua.

2.3 RELAÇÃO PEDAGÓGICA E MEDIAÇÃO DOCENTE

A relação pedagógica no ensino superior constitui-se como um encontro intencional entre docente e discente, mediado por conteúdos, estratégias didáticas e objetivos formativos. Não é apenas uma transmissão de informações, mas um processo comunicativo e dialógico que

envolve acolhimento, escuta ativa, construção conjunta de sentidos e negociação de significados.

A mediação docente, nesse contexto, refere-se ao conjunto de ações que o professor utiliza para facilitar a aprendizagem – organizar o ambiente, propor atividades que provoquem reflexão, orientar o estudante em diferentes níveis de complexidade e criar condições para que ele construa conhecimento de forma crítica.

O professor atua como mediador cognitivo, afetivo e sociocultural, aproximando teoria e prática, incentivando a participação e garantindo que todos possam acessar e compreender o conteúdo.

2.3.1 Mediação na aula universitária e autoridade pedagógica

No ambiente universitário, a mediação assume características específicas por envolver adultos em formação acadêmica e profissional. Aqui, o professor precisa articular rigor científico, clareza metodológica e abertura ao diálogo, atuando como referência intelectual e ética. A autoridade pedagógica não é autoritarismo: é construída socialmente a partir de competência técnica, postura ética, coerência, capacidade de orientar o pensamento crítico e segurança na condução da turma. Essa autoridade se legitima quando o docente se mostra capaz de orientar o processo de aprendizagem com firmeza, mas também com sensibilidade, evitando a imposição verticalizada. Assim, a mediação na universidade envolve equilibrar liberdade e responsabilidade, garantindo participação estudantil sem perda da direção pedagógica.

Autonomia discente e formação para a cidadania ativa: A autonomia discente é um objetivo central da educação superior: implica que o estudante desenvolva capacidade de autogestão da aprendizagem, pensamento crítico, responsabilidade pelas próprias escolhas, capacidade de argumentação e autorregulação emocional e cognitiva. A mediação docente é essencial para essa autonomia, pois cria um ambiente em que o estudante assume papel protagonista e compreende o sentido do conteúdo na vida profissional e social. A autonomia discente, quando orientada adequadamente, favorece a formação para a cidadania ativa, estimulando futuro profissional a participar de decisões, analisar problemas sociais, propor soluções e atuar de forma ética e responsável no mundo.

Desenvolvimento de habilidades e síntese final: O processo mediado em sala universitária desenvolve um conjunto de habilidades fundamentais: comunicação, argumentação, pensamento crítico, trabalho colaborativo, resolução de problemas, criatividade

e responsabilidade social. O docente, ao mediar adequadamente, transforma a sala de aula em um espaço de investigação, diálogo e construção coletiva. A relação pedagógica de qualidade equilibra autoridade legítima e promoção da autonomia discente, resultando em sujeitos mais preparados para intervir no mundo e exercer cidadania ativa. Em síntese, a mediação docente é o elo que articula conhecimento, autonomia e formação cidadã, tornando o processo educativo mais humano, crítico e socialmente comprometido.

2.3.2 O aluno como protagonista no ensino universitário

No contexto do ensino universitário contemporâneo, o papel do aluno no processo da aprendizagem precisa ser de agente ativo e transformador na construção do seu próprio conhecimento. Nele, o professor vai além da mera transmissão de conteúdos. O aluno constrói o seu aprendizado a partir da orientação, da mediação e do desafio proposto por seu professor, relacionado a temática apresentada. O estudante universitário deixa de ser apenas um receptor passivo de informações e passa a assumir uma postura ativa, crítica e autônoma. Essa mudança de atitude é favorecida por práticas pedagógicas que valorizam a mediação do conhecimento, que o professor atua como orientador de processos formativos. É nesse cenário que se destaca a ideia do aluno como protagonista de sua própria aprendizagem que na verdade já deveria ser iniciada e trabalhada na educação básica para que esse aluno desperte o real interesse pelo assunto estudado e possa participar ativamente de debates, argumentar e tirar dúvidas.

A mediação pedagógica eficaz incentiva o estudante a construir saberes por meio da investigação, da problematização e do diálogo. O aluno se torna proativo, avançando no objetivo apresentado pelo professor motivado porque se tornam responsáveis pela busca de novos saberes. Quando o aluno participa ativamente das discussões, propõe soluções e questiona conceitos, ele desenvolve competências fundamentais para a vida profissional e cidadã. Trata-se de relacionar a teoria com a prática e entender o significado e a importância deste conhecimento para a vida. Tal perspectiva está em sintonia com o pensamento de Paulo Freire, que afirma: “A formação ética é inseparável da formação do sujeito autônomo e crítico.” Em sua obra, Freire defende que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, reforçando o papel ativo do estudante no processo educativo.

Há também outros pensadores que reforçam essa concepção de ensino. O educador português José Pacheco, idealizador da Escola da Ponte, defende que “não se pode aprender

sem autonomia”, e critica o modelo tradicional baseado no aluno como agente passivo do processo de ensino/aprendizagem. Ele propõe uma educação centrada na escuta, na liberdade responsável e na construção colaborativa do saber. Em que a interação com os outros estudantes, por meio do diálogo, manifesta nela o protagonismo na construção do seu próprio conhecimento. Já António Nóvoa, especialista em formação docente no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, sustenta que “não há aprendizagem sem envolvimento do aluno”, e que é papel da universidade promover um ambiente em que o estudante se sinta pertencente e responsável pelo próprio percurso formativo.

Contudo, para que esse protagonismo estudantil se torne realidade, há a necessidade de romper com modelos tradicionais de ensino baseados na memorização e na hierarquia que tem como ponto central o professor. A universidade precisa oportunizar espaços de escuta, de experimentação e de coautoria do conhecimento, em que o erro e as indagações sejam vistos como parte importante do processo de aprendizagem. Desta forma, o estudante é incentivado a desenvolver autonomia intelectual, responsabilidade e pensamento, elementos fundamentais não só para o seu crescimento profissional, mas como cidadão.

Também cabe citar, o estudioso César Coll, pesquisador renomado da psicologia da educação e professor emérito da Universidade de Barcelona, que enfatizam que a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno atribui sentido ao que aprende, sendo sujeito ativo do processo. Defende que, “o conhecimento é algo que se constrói, não se transmite”, por isso a importância de métodos que coloquem o aluno no centro da ação pedagógica.

Assim, fica claro a importância de transformar o aluno em protagonista do processo educativo. Fazendo com que isso vá além de uma inovação metodológica e se torne um compromisso com uma educação libertadora e humanizadora. O ensino universitário que valoriza a mediação e a participação ativa do estudante está mais próximo de formar não apenas profissionais competentes, mas sujeitos éticos, autônomos e críticos, capazes de contribuir significativamente para a sociedade.

2.4 DIFERENÇA ENTRE A TRANSMISSÃO TRADICIONAL E A POSTURA DE MEDIAÇÃO NO ENSINO

A prática educativa tradicional, marcada pela transmissão unilateral de conteúdos, ainda persiste em muitos espaços escolares que vão da educação básica se estendendo até o ensino superior. Nesse modelo de ensino, o professor é visto como o centro e detentor do

conhecimento, enquanto o estudante se apresenta como ouvinte e memorizador de conteúdo, ou seja, como agente passivo na sala de aula. Não há, praticamente, espaço para a autonomia e criticidade na abordagem dos novos saberes abordados. Nesta forma de ensino/aprendizagem há a predominância de aulas expositivas, perguntas e respostas prontas, além da memorização de conteúdo. O estudante apresenta dificuldade de ligar a teoria à prática, de enxergar a aprendizagem como algo significativo e fundamental para sua vida.

Todavia, essa forma de ensinar já não tem mais espaço nos bancos escolares desta nova geração de alunos. Limitar a autonomia e a capacidade crítica do estudante, compromete a sua efetiva aprendizagem, torna a aula desinteressante e monótona. Em contraponto a este método, emerge com intensidade uma nova postura pedagógica que tem o professor como mediador do processo de ensino/aprendizagem, colocando o aluno como protagonista, valorizando a participação ativa do mesmo e o diálogo constante durante a sua formação educativa.

A transmissão tradicional é caracterizada pela exposição do conteúdo “pronto”, sem espaço para a problematização ou para a construção coletiva do saber. Como observa Paulo Freire sustenta que, “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate.” Essa frase destaca que a educação verdadeira não se baseia na imposição autoritária de conhecimentos, mas na criação de um ambiente em que o diálogo, a reflexão e a crítica são incentivados. E, é a partir deste debate construtivo de idéias que tornam o ato de aprender em um momento significativo de apropriação verdadeira de novos conhecimentos que serão levados para a vida em sociedade.

Não obstante, Freire (2011) ainda critica o modelo bancário de educação, em que o professor deposita informações no aluno, comparando-o a um depósito passivo, e defende a educação problematizadora, na qual os estudantes participam da construção do conhecimento de forma crítica e criativa. Para ele, a mediação é o caminho para formar sujeitos conscientes e capazes de transformar a realidade. É preciso utilizar-se de estratégias em sala de aula que estimulem as perguntas, as intervenções, o diálogo em si, a fim de promover o desenvolvimento cognitivo do aluno. Aqui as metodologias ativas são ferramentas importantes a serem usadas voltadas ao objetivo final pretendido chegar pelo professor em seu planejamento apresentado.

O pesquisador César Coll também destaca a importância da mediação na aprendizagem, afirmando que “o papel do professor é mediar situações de aprendizagem, facilitando que o aluno construa seu próprio conhecimento” (Coll, 2001, p. 75). Esse processo exige do profissional em educação uma postura flexível, que enxergue o aluno como agente ativo e

construtor do saber, em oposição ao modelo tradicional que prioriza a memorização e a repetição.

Também podemos citar o sociólogo suíço, Philippe Perrenoud, referência na área de currículo escolar e formação de professores, o qual afirma que “o papel do professor é criar as condições para que os alunos se apropriem do conhecimento e desenvolvam competências, em vez de simplesmente transmitir conteúdos” (Perrenoud, 1999). Assim, a mediação exige um ensino mais dinâmico, que incentiva o pensamento crítico, a autonomia e a participação ativa do estudante. Ele critica o modelo homogêneo do ensinar em que a escola trata os alunos como se todos fossem iguais, ignorando as particularidades diversas de cada um que englobam questões socioeconômicas, culturais e cognitivas.

Logo, a postura de mediação se opõe radicalmente ao modelo tradicional de transmissão de conteúdo. Ela não apenas amplia o papel do aluno, o qual deixa de ser mero receptor para tornar-se protagonista de sua aprendizagem, mas também transforma o papel do professor, que passa a ser facilitador, incentivador e parceiro do estudante. Neste novo método, a escola se torna mais humanizada, inclusiva, colaborativa, adaptada às necessidades individuais e muito mais próxima da comunidade em que está inserida.

2.5 O ACORDO PEDAGÓGICO

O primeiro pilar fundamental na perspectiva freiriana é o acordo pedagógico, que ultrapassa a noção tradicional de regras de sala de aula para assumir a forma de um pacto ético de convivência e aprendizagem. Trata-se de um compromisso recíproco entre educador e educandos que reconhece a sala de aula como um espaço de construção coletiva do conhecimento.

Para Paulo Freire, o processo educativo não pode se fundar na imposição, mas na relação dialógica. O diálogo, segundo ele, constitui o que há de mais humano no ato de conhecer, pois cria um espaço em que os sujeitos podem interpretar, problematizar e transformar o mundo. Freire afirma: “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o transformam” (Freire, 1987, p. 45).

Nesse sentido, o acordo pedagógico não é um contrato disciplinar, mas uma condição para o exercício do diálogo autêntico. Ele rompe com a visão verticalizada segundo a qual o professor detém o saber e o transmite ao aluno. Em seu lugar, institui-se uma relação horizontal

baseada no respeito mútuo, na escuta ativa e no reconhecimento da experiência de todos como fonte legítima de conhecimento.

O professor, ao convidar os estudantes a construir esse acordo, exerce um gesto ético: reconhece o outro como sujeito. Essa corresponsabilidade faz com que o aprendizado seja compreendido como uma prática compartilhada, não como uma tarefa unilateral.

O acordo pedagógico implica a corresponsabilidade: tanto o professor quanto os alunos assumem responsabilidades sobre o processo de aprender. O professor contribui oferecendo mediação, organização do conhecimento e rigor metodológico. Os estudantes contribuem com suas experiências, perguntas, interpretações e saberes de mundo. Freire enfatiza: “Não há docência sem deiscência” (Freire, 1996, p. 25). Ou seja, ninguém ensina sem aprender, e ninguém aprende sem ensinar. O pacto pedagógico reconhece isso e o coloca em prática. O acordopedagógico também envolve o reconhecimento da legitimidade da voz dos estudantes. Em vez de uma sala de aula silenciosa e passiva, ele favorece um ambiente de expressão, debate e escuta. Isso significa que o professor não é uma autoridade que “manda”, mas uma autoridade ética, que orienta, dialoga, e nunca impõe.

2.6 A AUTONOMIA DISCENTE

O segundo pilar, central na pedagogia freiriana, é o desenvolvimento da autonomia discente. Autonomia, para Freire, é a capacidade do educando de assumir-se como sujeito consciente de suas próprias decisões, e não mero receptor de instruções. Ele afirma: “Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (Freire, 1996, p. 67).

A autonomia não é algo que se instaura de forma instantânea, mas um processo histórico e experiencial. Ela se constrói no exercício reflexivo, na tomada de decisões e no enfrentamento das consequências dessas decisões. Em outras palavras, a autonomia é vivida na prática e consolidada nas vivências cotidianas de escolha e responsabilidade. Freire destaca: “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias decisões que vão sendo tomadas” (Freire, 1996, p. 68).

Nesse sentido, o papel do professor não é o de controlar, mas o de criar condições para que o estudante pense criticamente. Isso inclui: estimular a curiosidade epistemológica; valorizar o erro como etapa formativa; reconhecer os múltiplos saberes (científicos, culturais, populares); promover situações que favoreçam o pensamento crítico e o diálogo.

Ao fazer isso, o professor formador não apenas transmite conteúdos, mas contribui para a formação de sujeitos éticos, críticos e socialmente responsáveis. Para Paulo Freire, educar não significa adaptar o sujeito ao mundo, nem treiná-lo para repetir conteúdos e comportamentos. Educar significa formar sujeitos capazes de pensar, interpretar, decidir e agir sobre a realidade, tornando-se protagonistas de sua própria formação e de sua inserção histórica no mundo. Freire afirma: “Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (Freire, 1996, p. 67).

Essa afirmação sintetiza uma visão ética, política e epistemológica da educação: o educando não é um objeto sobre o qual o professor atua, mas um sujeito de direitos, saberes e possibilidades. A autonomia discente não é dada, nem nasce “pronta” em um indivíduo. Ela é construída ao longo da experiência educativa. Freire explica que a autonomia se constitui na prática de múltiplas decisões, na interpretação crítica da realidade e na reflexão sobre as próprias ações: “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias decisões que vão sendo tomadas.” (Freire, 1996, p. 68). Isso significa que o aluno se torna autônomo praticando a autonomia, e não obedecendo passivamente a regras impostas. Para Freire, autonomia implica pensamento crítico, ou seja, a capacidade de analisar, comparar, julgar, argumentar e transformar.

Nesse sentido, a autonomia é inseparável da consciência crítica (consciência do mundo e de si no mundo), desenvolvida através do diálogo, da reflexão e da ação transformadora. “A educação autêntica é aquela que se faz mediando a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 33).

Longe de ser um “retirado da cena”, o professor desempenha papel essencial na construção da autonomia discente. Sua função é orientar, provocar, instigar, problematizar, convidar o estudante a pensar. Ele não entrega respostas prontas, mas cria condições para que o aluno construa o conhecimento. Freire rejeita tanto o autoritarismo (que suprime a autonomia) quanto o permissivíssimo ingênuo (que abandona o estudante sem referência). Ele propõe uma autoridade ética e dialogal: “A autoridade coerente com a liberdade é uma autoridade humilde, aberta e dialogal” (Freire, 1996, p. 91). Assim, o professor é mediador e companheiro na construção do saber, e não um detentor absoluto de verdades.

2.6.1 Autoridade docente e autoridade discente

O terceiro pilar refere-se à autoridade docente, frequentemente confundida com autoritarismo. Freire esclarece que autoridade e autoritarismo são realidades distintas. A

autoridade legítima é aquela que se fundamenta na competência, na responsabilidade e no respeito ao educando. Ele afirma: “A autoridade coerente com a liberdade é uma autoridade humilde, aberta e dialogal” (Freire, 1996, p. 91).

A autoridade do professor legitima-se: pela seriedade com o estudo; pela ética no trato com os educandos; pela coerência entre discurso e prática. Ao mesmo tempo, Freire reconhece que os estudantes também possuem saberes e experiências que devem ser valorizados. Essa é a autoridade discente, que não se opõe, mas complementa a autoridade docente. A prática educativa autêntica requer reciprocidade, pois: “Não há docência sem discência; as duas se explicam, e seus sujeitos não se reduzem à condição de objeto um do outro.” (Freire, 1996, p. 25)

A verdadeira educação é dialógica: o professor ensina ao aprender, e o aluno aprende ao ensinar. A Pedagogia da Autonomia propõe uma educação comprometida com a humanização e a liberdade. O acordo pedagógico garante o respeito e o convívio democrático; a autonomia discente possibilita a construção de sujeitos críticos; e a autoridade docente, exercida com humildade e diálogo, orienta o processo educativo de forma ética.

Educar, para Freire, é um ato político e amoroso, que se concretiza na coerência entre palavra e prática: a autoridade legítima do educador não se baseia no medo, na imposição ou no silenciamento, mas na competência, na responsabilidade e na postura ética. Ele critica explicitamente o autoritarismo pedagógico, que reduz o estudante à passividade e o professor à figura de comando. Freire afirma: “A autoridade coerente com a liberdade é uma autoridade humilde, aberta e dialogal.” (Freire, 1996, p. 91)

Isso significa que a autoridade do professor não se opõe à liberdade do estudante. Ao contrário, é condição para que a liberdade se exerça de modo responsável. Freire afirma que os estudantes não chegam vazios à escola. Eles trazem saberes culturais, familiares, profissionais e comunitários. Trazem modos de ver o mundo. Trazem histórias. Reconhecer essa sabedoria é reconhecer a autoridade discente. “Não há docência sem discência; as duas se explicam, e seus sujeitos não se reduzem à condição de objeto um do outro.” (Freire, 1996, p. 25)

A autoridade do professor e a autoridade do estudante não se anulam, nem competem. Elas se completam. O professor não renuncia à sua autoridade para democratizar. Ele a coloca a serviço da autonomia dos estudantes. E os estudantes não desafiam a autoridade. Eles cooperam e transformam o processo educativo com sua presença ativa. E a relação pedagógica torna-se um espaço de construção coletiva do saber.

3 CONCLUSÃO

A análise realizada evidencia que a mediação docente constitui um eixo estruturante para a promoção de uma educação superior comprometida com a formação integral, crítica e emancipadora dos estudantes. Ao romper com a lógica tradicional de transmissão de conteúdos e ao valorizar o diálogo, a cooperação e a participação ativa dos discentes, o professor assume o papel de facilitador do desenvolvimento cognitivo, social e ético dos sujeitos em formação. A mediação, fundamentada nas contribuições de Vygotsky, Paulo Freire, Coll, Perrenoud, Nóvoa e outros pensadores contemporâneos, revela-se não apenas uma estratégia pedagógica, mas uma postura ética e política diante desse processo educativo.

Ficou evidente ainda que a autoridade docente, quando exercida de maneira dialógica, coerente e ética, legitima-se como referência necessária para orientar o percurso formativo dos estudantes, articulando liberdade e responsabilidade. Do mesmo modo, a autonomia discente mostrou-se uma construção gradativa e essencial, favorecida pelo estímulo ao pensamento crítico, ao protagonismo e à reflexão sobre a realidade. A relação pedagógica baseada no acordo coletivo, na escuta ativa e na coautoria do conhecimento transforma a sala de aula em um espaço de investigação, problematização e ação transformadora.

Conclui-se, assim, que a mediação no ensino superior amplia as possibilidades de aprendizagem significativa, fortalecendo a formação cidadã e profissional dos estudantes e promovendo uma educação mais humana, colaborativa e socialmente comprometida. Assim, a universidade que assume a mediação como princípio formativo contribui para a construção de sujeitos autônomos, críticos e participativos, capazes de transformar a realidade em que estão inseridos. Trata-se de um compromisso ético e pedagógico que exige do docente constante reflexão sobre sua prática e abertura ao diálogo com os estudantes, reafirmando o caráter democrático e humanizador da educação.

REFERÊNCIAS

COLL, C. **Psicologia e currículo**: implicações da psicologia cognitiva na elaboração dos currículos escolares. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação: trajetórias, aprendizagens e identidades**. Lisboa: Edições Cosmos, 1992

PACHECO, J. **A escola da Ponte: um projeto pedagógico de sucesso**. Lisboa: Educa, 2006.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.