

**MARIA ISABEL DE ALMEIDA
ROBERTO VASQUES RABELO**
(Organizadores)

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E COMPLEXIDADE:

contexto, formação e práticas

ARCO
EDITORES ●●●

MARIA ISABEL DE ALMEIDA
ROBERTO VASQUES RABELO
(Organizadores)

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E COMPLEXIDADE:

contexto, formação e práticas

ARCO
EDITORES ● ● ●

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Capa: Amanda Paulino da Silva

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

Docência universitária e complexidade [livro eletrônico] : contexto, formação e práticas / Maria Isabel de Almeida, Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo (organizadores). -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-566-1

1. Professores universitários - Formação profissional 2. Professores universitários - Prática de ensino I. Almeida, Maria Isabel de. II. Rabelo, Roberto Araújo da Silva Vasques.

25-308829.0

CDD-378.125

Índices para catálogo sistemático:

1. Docência universitária : Prática de ensino : Educação superior 378.125

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



10.48209/978-65-5417-566-1

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
--------------------------	----------

Maria Isabel de Almeida; Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo

CAPÍTULO 1.....	13
------------------------	-----------

DA UNIVERSIDADE MEDIEVAL À UNIVERSIDADE LÍQUIDA: A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM CONTEXTO.....	13
---	-----------

Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo; Maria Isabel de Almeida

doi: 10.48209/978-65-5417-566-0

CAPÍTULO 2.....	28
------------------------	-----------

QUANDO A UNIVERSIDADE PERDE SEU ENDEREÇO HISTÓRICO: A TECNIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO OBSERVADA A PARTIR DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	28
---	-----------

Thaiany Guedes da Silva; Selma Garrido Pimenta

doi: 10.48209/978-65-5417-566-2

CAPÍTULO 3.....	39
------------------------	-----------

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM TEMPOS DE COLONIALISMO DIGITAL.....	39
--	-----------

Rubens Baldini Neto

doi: 10.48209/978-65-5417-566-3

CAPÍTULO 4.....	56
------------------------	-----------

ENSINAR, APRENDER E APRENDER A ENSINAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	56
---	-----------

Patrícia Helena da Silva Diaz

doi: 10.48209/978-65-5417-566-4

CAPÍTULO 5.....	66
------------------------	-----------

ENSINO E PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA DOCENTE COMPROMETIDA COM A CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA	66
--	-----------

Fabiana Guerra da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-566-5

CAPÍTULO 6.....78

**DESAFIOS E POSSÍVEIS SOLUÇÕES PARA LIDAR COM A
DIVERSIDADE DE PERFIS DO ALUNADO NO ENSINO SUPERIOR**

.....78

Thiago Santos Guimarães

doi: 10.48209/978-65-5417-566-6

CAPÍTULO 7.....92

**IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE PESQUISA,
ENSINO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....92**

Leonardo Callori Kefalás

doi: 10.48209/978-65-5417-566-7

CAPÍTULO 8.....101

**O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA –
A AUTONOMIA DOCENTE.....101**

Cristina Morais Cuquigia Maindo

doi: 10.48209/978-65-5417-566-8

SOBRE OS ORGANIZADORES.....113

APRESENTAÇÃO

Dentre a comunidade de pesquisadores que estudam a docência na educação superior, tanto em âmbito nacional como internacional, há o reconhecimento de que no entendimento majoritário vigente o exercício da docência nesse nível de ensino não requer formação específica no campo do ensinar. No pensamento hegemônico, os fundamentos da docência advêm ou do mundo do trabalho, fortalecendo a influência corporativa no direcionamento do modelo formativo e no perfil do futuro profissional, ou do universo da pesquisa, que orienta os estudos dos campos específicos de conhecimento nos cursos de pós-graduação e não inclui os estudos pedagógicos e didáticos como parte fundante do percurso formativo. Assim, os docentes adentram as salas de aula – já que a docência é parte obrigatória de suas atribuições – desconhecendo os fundamentos científicos para lidar com o processo de ensino-aprendizagem pelo qual passam a ser responsáveis.

Felizmente, frente a esse quadro enraizado historicamente temos vivido, tanto no Brasil como em outros países, uma crescente preocupação com a formação dos docentes da educação superior. A direção das ações que vêm sendo empreendidas busca superar as evidências de que o professor universitário não tem formação pedagógico-didática, desconhecendo as teorias que embasam aspectos centrais de sua prática como planejamento, organização de aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, bem como seus sentidos pedagógicos inerentes.

Muitas instituições de educação superior vêm colocando em prática uma série de ações como cursos, palestras, seminários, dentre outras tantas. Como parte das iniciativas para a superação dessa lacuna formativa, vimos oferecendo desde 2010 a disciplina ***Docência Universitária e Complexidade: contextos, formação e práticas***, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Ao longo de suas edições nossa intenção tem sido a de disponibilizar aos pós-graduandos os referenciais capazes de fundamentar pedagogicamente suas ações

educativas, propiciando as condições para a realização do ensino assentado no exercício da crítica e da autocrítica, o que também é favorecedor de compreensões mais amplas e articuladas a respeito das dimensões epistemológicas e metodológicas da própria prática. Essa apropriação possibilita também conferir sentido ao trabalho realizado na direção da formação de consciências, da mediação de interesses e da defesa incondicional da democracia, da participação, do diálogo, da inclusão. Dessas orientações derivam os saberes pedagógicos que dão conta de explicar as finalidades da ação educativa que implicam no estabelecimento dos objetivos sociopolíticos a partir dos quais se definem as formas organizativas e metodológicas orientadoras das práticas educativas.

Na sua última edição, no segundo semestre de 2024, além da docente responsável, a disciplina contou com a participação do professor convidado Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo. Ao longo dos doze encontros foi se construindo o compromisso de que as reflexões escritas e produzidas pelos participantes a respeito de temas/questões que lhes interessavam aprofundar poderiam ser aprimoradas com o objetivo de integrarem uma coletânea a ser organizada pelos docentes. Essa é a raiz deste livro, que contou com a adesão voluntária de sete dos integrantes da última turma, autores dos capítulos que se somam ao capítulo produzido pelos docentes, e que descrevemos a seguir.

No primeiro capítulo – *Da universidade medieval à universidade líquida: a docência universitária em contexto* – Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo e Maria Isabel de Almeida descrevem as transformações históricas da universidade e da docência universitária como instituição e prática sociais. Partem da concepção da universidade como instituição social, explicitando as interfaces entre universidade, educação superior, ensino, aprendizagem, conhecimento, ciência e sociedade. Os autores fundamentam sua análise com base na perspectiva teórica da macrossociologia, na análise historiográfica, com desdobramentos também no campo da história da educação, e na hermenêutica sociológica crítica baumaniana. Subdividido em quatro partes, o texto aborda o surgimento e as características da universidade ocidental; as modificações que a modernidade trouxe à universidade

e à docência universitária; as características da modernidade líquida como expressão da contemporaneidade e suas decorrências contextuais à educação superior; e finaliza com o cenário atual da docência universitária no Brasil, tendo como princípio o contexto de radicalização do neoliberalismo e suas implicações para a universidade e a pedagogia universitária.

O segundo capítulo – *Quando a universidade perde seu endereço histórico: a tecnização do ensino superior brasileiro observada a partir do Curso de Pedagogia* – de autoria de Thaiany Guedes da Silva e Selma Garrido Pimenta, tem como base os estudos de pós-doutorado desenvolvidos pela primeira autora sob a supervisão da segunda, e os referenciais estudados na nossa disciplina. Desse entrecruzamento nasceram as análises e reflexões do capítulo. Elas tomam a situação de nove Cursos de Licenciatura em Pedagogia, localizados na região da Amazônia Brasileira, como referência para discutir os conflitos e confrontos decorrentes das transformações da universidade, que cada vez mais é levada a se afastar de seu lugar sociopolítico enquanto instituição social, assumindo as perspectivas orientadoras do mundo empresarial, metamorfoseando-se na universidade operacional. Denunciam que os cursos investigados evidenciam o encurtamento do potencial crítico da formação dos pedagogos e professores.

O capítulo três – *A docência universitária em tempos de colonialismo digital* – escrito por Rubens Baldini Neto, discute o redirecionamento do papel das universidades e de seus docentes frente às transformações que impactam a produção do conhecimento científico, cada vez mais pressionada pelos interesses da economia de mercado. Analisa como nesse contexto as práticas docentes são sequestradas pela perspectiva tecnicista, que enjaula a didática, fazendo com que o trabalho docente perca a dimensão crítica na medida em que substitui o papel do professor enquanto organizador, problematizador e construtor das relações de ensino-aprendizagem, pelo uso das tecnologias, a pretexto – ou induzido pelas relações institucionais – de estar sintonizado com as inovações tecnológicas. O autor afirma que “o ponto central na docência no ensino superior não deve ser qual técnica ou recurso é necessário para ‘inovar’ as aulas, ou quais ‘inovações tecnológicas’ podem ‘motivar’ mais os estudantes. Essas

questões são secundárias diante do papel central da pergunta sobre qual base de compreensão pedagógica está fundamentado o processo de ensino.” O centro argumentativo do capítulo é de que a real inovação se alcança por meio da compreensão de que o conhecimento se constrói em colaboração.

O quarto capítulo – *Ensinar, aprender e aprender a ensinar na educação superior* – escrito por Patrícia Helena da Silva Diaz, tem como objetivo abordar a complexidade contemporânea da docência universitária e refletir sobre seus impactos na formação inicial de professores da educação básica, tendo como base o Curso de Pedagogia e as Licenciaturas. Defende que a universidade forme professores que sejam produtores de conhecimentos capazes de levar à educação básica os princípios da didática crítica que concebem a escola como socializadora do conhecimento historicamente produzido e que, a partir da experiência social concreta dos alunos, consiga gerar aprendizagens críticas, questionadoras e produtoras de novos saberes. Seus argumentos evidenciam a importância de que as instituições de educação superior assegurem espaços e tempos para a formação continuada de seus docentes para que possam aprofundar os conhecimentos pedagógicos e didáticos necessários para que os futuros professores da educação básica possam atuar como profissionais autônomos capazes de gerir suas práticas educativas com qualidade.

O quinto capítulo foi escrito por Fabiana Guerra da Silva e se intitula *Ensino e pesquisa: contribuições para uma prática docente comprometida com a construção democrática*. Seu foco é discutir a importância da formação continuada de docentes e as circunstâncias que permeiam sua concretização. Para a autora, a existência de um novo paradigma assentado na compreensão da complexidade e da crítica presentes na produção dos conhecimentos, vem colocando em xeque o paradigma conservador, sustentado por uma lógica reducionista, linear e fragmentada da ciência, do conhecimento e da prática pedagógica. Acrescenta que a essa disputa soma-se o fato de que o ambiente universitário é cada vez mais plural e forma indivíduos que atuarão nas mais diversas profissões, igualmente em transformação. O eixo argumentativo reafirma que a formação de professores da educação superior deve se efetivar como processos de qualificação contínuos, com abordagem crítica, reflexiva e transformadora a respeito da sua prática de ensino e da pesquisa.

O sexto capítulo – *Desafios e possíveis soluções para lidar com a diversidade de perfis do alunado no ensino superior* – foi escrito por Thiago Santos Guimarães e discute como a formação docente pode contribuir para reduzir a evasão, aumentar a identificação dos estudantes com a universidade e promover um ensino inclusivo e eficaz. Considera que a docência é uma prática essencialmente complexa, ética e transformadora e precisa fazer frente às transformações profundas do mundo contemporâneo marcado pela democratização do acesso às universidades, o avanço das tecnologias e a diversificação dos perfis estudantis. Dentre os múltiplos aspectos que envolvem o trabalho docente, o autor elegeu a temática da avaliação formativa como fulcral para a adaptação dos estudantes com perfis diversos ao mundo da educação superior. Sugere desdobramentos das práticas avaliativas apontando oito dimensões do fazer docente que podem favorecer a permanência estudantil.

O sétimo capítulo é de autoria de Leonardo Callori Kefalás e intitula-se *Identidade docente no ensino superior: entre pesquisa, ensino e atuação profissional*. O autor analisa como a formação continuada e o desenvolvimento profissional podem contribuir para a construção de uma identidade docente reflexiva, capaz de conciliar as funções da pesquisa, ensino e extensão, de modo a garantir a qualidade da educação. Advoga em favor da formação continuada como elemento fundamental para a construção da identidade profissional desses docentes, de modo que eles possam enfrentar as poderosas pressões que o valorizado campo da pesquisa exerce em sua avaliação profissional, propiciando a secundarização do ensino. E chama à responsabilidade as universidades apontando que, em sintonia com políticas públicas, invistam na criação de programas de capacitação e desenvolvimento profissional contínuo para seus docentes.

O oitavo capítulo, de autoria da professora angolana Cristina Morais Cuquigia Maindo, intitula-se *O professor universitário e sua prática pedagógica – a autonomia docente*. A autora toma a realidade das Faculdades de Ciências, onde o conhecimento didático-pedagógico é pouco valorizado na maioria das universidades a nível internacional, para expressar sua compreensão de que a autonomia se traduz em duas dimensões: uma *autonomia individual*, que per-

mite ao professor tomar decisão para gerir a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado; e a *autonomia coletiva*, exercida por meio da participação conjunta com seus colegas e gestores acerca da organização do processo de ensino-aprendizagem. Sua argumentação converge para a defesa da formação continuada como espaço de fortalecimento dessa autonomia a ser cultivada com a participação em ambientes propícios como estúdios, ateliês e oficinas. É a capacidade de agir autonomamente dos professores que os leva a estimular a autonomia dos estudantes por meio de relações formativas dialógicas, críticas, contextualizadas e significativa.

Esperamos que com esse livro consigamos ampliar o círculo de interessados em discutir e pesquisar sobre a complexidade da docência universitária e a importância da formação pedagógico-didática para quem dela participa.

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel de Almeida
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo

CAPÍTULO 1

DA UNIVERSIDADE MEDIEVAL À UNIVERSIDADE LÍQUIDA: A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM CONTEXTO

Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo¹

Maria Isabel de Almeida²

Doi: 10.48209/978-65-5417-566-0

INTRODUÇÃO

A docência universitária é uma atividade profissional histórica e culturalmente contextualizada. Com efeito, a ação docente no nível educacional superior ocorre de modo variado e apresenta características distintas a depender dos diversos contextos sociais em que acontece. Portanto, temos como pressuposto que o ensino superior é uma práxis historicizada, isto é, que dialoga com múltiplas dimensões da existência humana, com destaque para as instituições sociais, a lógica cultural e o modo de produção econômica de uma época.

Descrever e investigar a historicidade da docência universitária integra estudar o devir histórico da universidade enquanto instituição social. Assim, analisar a universidade e a docência universitária a partir de um ponto de vista histórico é um empreendimento científico interessante e relevante, pois auxilia na compreensão das interfaces entre universidade, educação superior, ensino, aprendizagem, conhecimento, ciência e sociedade. Nesse sentido, pretendemos com este capítulo descrever as transformações históricas da universidade e da docência universitária como instituição e prática sociais, assim como oferecer

1 Graduado em Filosofia e em Pedagogia (UNIMES). Mestre e Doutor em Educação (UNISANTOS). Pós-Doutorado em Educação (USP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), onde lidera o Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Profissionais para a Educação Superior (GPFORPRES/UNISANTOS). E-mail: robertovasquesrabelo@gmail.com

2 Graduada em História (USP), com Mestrado e Doutorado em Didática pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E Pós-Doutorado pela Universidade Autônoma de Barcelona. Professora Associada Sênior e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/USP. E-mail: mialmei@usp.br

uma análise delas, tendo como base um olhar macrosociológico. Para alcançar esses objetivos, tivemos como ponto de partida a seguinte questão-problema: quais as características da universidade e da docência universitária como instituição e prática sociais, tendo como perspectiva os períodos medieval, moderno e contemporâneo?

Segundo Giddens (2008, p. 83), o olhar macrosociológico é essencial para compreendermos a “base da vida cotidiana”, haja vista que as formas como as pessoas vivem são “largamente afetadas pelo enquadramento institucional mais amplo de que fazem parte”. Em termos científicos, a macrosociologia dialoga diretamente com os estudos históricos, porque pretende oferecer uma análise estrutural do comportamento social de uma dada unidade epocal. Portanto, para desenvolver o presente capítulo, tivemos como fundamentos alguns estudos do campo da História da Educação, especialmente aqueles que tratam sobre a história das universidades e da docência nessas instituições, como os trabalhos de Manacorda (2010), Cambi (1999), e de Charle e Verger (1996).

Somados aos estudos mencionados, também nos valem da obra de Hobsbawm (1995; 2021a; 2021b; 2022) para compreender a historicidade contemporânea e o desenvolvimento do atual sistema político-econômico dominante: o capitalismo. Ademais, para oferecermos uma análise da educação superior na contemporaneidade, nos sustentamos na hermenêutica sociológica crítica de Zygmunt Bauman (2001; 2015) de modo a compreender e analisar aquilo que esse autor identificou como “tempos líquidos”.

Sem perdermos de vista o caráter pedagógico da temática em questão, também adotamos como base para a construção deste texto alguns estudos que compõem o campo da pedagogia universitária, tais como Almeida (2012), Bolzan e Isaia (2010), Cunha (2007), Melo (2018), Pimenta e Anastasiou (2017), Pimenta e Almeida (2011), Rabelo (2024; 2025), Veiga e Castanho (2000) e Zabalza (2009). Com efeito, compreendemos por pedagogia universitária:

[...] o conjunto de concepções de natureza pedagógica, psicológica, filosófica, política, ética e epistemológica que articulam a prática educativa e sustentam as conexões entre universidade e sociedade. Ela oferece o referencial teórico capaz de subsidiar as provocações consistentes que o trabalho educativo requer como meio para sua permanente transformação e alimenta o exercício de uma docência comprometida, intencionada e ética (Almeida, 2012, p. 96).

Desse modo, a pedagogia universitária pode ser interpretada tanto como campo epistemológico e específico de estudos, quanto a sustentação de práticas pedagógicas no contexto educacional superior, oferecendo subsídios relevantes para a compreensão e a atuação relacionada ao objeto em questão, isto é, a educação superior.

Em suma, a partir de um olhar pedagógico universitário, não há como investigar a docência universitária sem compreendermos os desdobramentos históricos, sociais e culturais que rondam a historicidade da universidade; desdobramentos que, de alguma forma, determinam e implicam o ensino e a aprendizagem nessa e dessa instituição social.

Assim, dividimos o presente capítulo em quatro seções. Na primeira, retomamos as características do surgimento da universidade no ocidente e descrevemos algumas características da docência nesse período. A segunda parte do capítulo traz apontamentos sobre as modificações que a modernidade trouxe à universidade e à docência universitária. Na terceira seção do capítulo, apresentamos características da modernidade líquida como expressão da contemporaneidade e suas decorrências contextuais à educação superior. Por fim, na última parte do texto, indicamos e analisamos o cenário atual da docência universitária no Brasil, tendo como princípio o contexto de radicalização do neoliberalismo e suas implicações para a universidade e a pedagogia universitária.

A UNIVERSIDADE MEDIEVAL: A DOCÊNCIA EM CONTEXTO TEOLÓGICO

A universidade é uma instituição social com raízes teológicas e origens marcadas pelo contexto da Europa medieval. Portanto, a universidade medieval pode ser compreendida como uma das primeiras instituições sociais autônomas dedicadas à produção, preservação e produção de saberes.

As primeiras universidades da Europa ocidental surgiram entre os séculos XII e XIII. Localizadas em centros urbanos da época, como Bolonha e Paris, as universidades nasceram baseadas, principalmente, nas necessidades da Igreja Católica e dos Estados emergentes.

Como instituição inovadora para o período, um aspecto distintivo das universidades era seu caráter autogovernado, pois isso se traduzia em estatutos próprios, liberdade para conceder graus acadêmicos e um papel institucional reconhecido na reprodução de elites culturais e administrativas. Destacamos que essa autonomia era relativa, haja vista que muitas universidades ainda dependiam de autorização papal para funcionar. Todavia, sua organização autorreferenciada era uma marca que começava a florescer (Cambi, 1999; Charle; Verger, 1996; Manacorda, 2010).

O nome original em latim das universidades, *universitas magistrorum et scholarium*, pode ser traduzido como **comunidade de mestres e doutores** e significa um aspecto que permanece até hoje em muitas instituições universitárias, qual seja: a organização ou o funcionamento sob a lógica de uma comunidade ou de um coletivo com intencionalidade autônoma (Charle; Verger, 1996). Cabe lembrar que esse tipo de nomenclatura também era utilizado em outras corporações de ofício da época medieval, como a *universitas mercatorum*, que reunia mercadores e comerciantes, ou a *universitas artium*, que reunia artesãos.

O termo em latim *universitas*, entendido aqui como comunidade, denota a busca pela unidade na diversidade humana, portanto, uma finalidade tradicional das universidades. Assim, a palavra *universitas* foi difundida e se tornou uma forma de expressão fundamental da instituição universitária que, em nosso idioma, foi e tem sido traduzida por meio da palavra universidade.

A docência universitária medieval era exercida quase exclusivamente por membros do clero ou por letrados com formação teológica, uma vez que o saber legítimo estava profundamente imbricado no pensamento religioso do período. O professor (*magister*) detinha autoridade intelectual e moral, baseada não apenas no domínio de um dado campo de saber, mas também no pertencimento à ordem social e espiritual que legitimava seu ofício. As práticas de ensino se apoiavam na *lectio* (leitura e comentário de textos canônicos, como livros sagrados e as obras aristotélicas) e na *disputatio*, um debate formal com regras rigorosas. O conhecimento era visto como um patrimônio coletivo, mas transmitido por meio de textos autorizados e interpretados à luz de uma tradição que buscava unir fé e razão.

Com base no estudo de Campos (2010), é possível compreendermos a docência universitária medieval por meio das iluminuras produzidas naquela época. As iluminuras são ilustrações artísticas feitas à mão em manuscritos, sobretudo durante a Idade Média. Essas imagens eram ricamente coloridas e, em alguns casos, adornadas com ouro ou prata, para a passar a impressão de brilho. As iluminuras eram comuns em livros religiosos, mas também apareciam em obras jurídicas, científicas e literárias. Além disso, exerciam uma função pedagógica, porque ajudavam na compreensão das mensagens em uma época em que a maioria da população não era alfabetizada.

Podemos verificar por meio das iluminuras medievais que o docente universitário representava um papel de guardião do saber teológico (Campos, 2010). Mais que isso, o professor universitário tinha, como uma de suas responsabilidades, auxiliar os estudantes a percorrer o caminho em busca da verdade, essa que, naquele período, articulava-se diretamente com a cosmovisão teocêntrica. Era, pois, um caminho para a iluminação, mas uma iluminação teológica.

Além da função pedagógica e religiosa, a docência universitária no período medieval contribuía para a reprodução do poder simbólico e político. Os mestres universitários daquele contexto formavam não apenas teólogos ou juristas, mas também possíveis conselheiros de monarcas e administradores eclesiásticos, colaborando para a consolidação de Estado e Igreja como instituições centrais da vida social. Portanto, o vínculo entre universidade e sociedade refletia a lógica da Idade Média, ou seja, o saber era um recurso escasso, monopolizado por poucos e rigidamente regulado. Por conseguinte, o ensino universitário medieval, ao mesmo tempo que criava espaços de produção intelectual autônoma, também reforçava as hierarquias sociais e os valores de uma ordem fortemente teocentrada.

A partir do século XIV, com o advento do humanismo renascentista e, especialmente, a criação da prensa móvel, a universidade e a docência universitária passaram por intensas transformações. O saber monopolizado pela Igreja, principalmente em razão da dificuldade em difundir livros até então, começava a sofrer abalos. A ordem social feudal, hierárquica e cavalheiresca começava a ruir. Presencia-se a retomada do comércio e da vida nas cidades. O surgimento da burguesia e do capitalismo estava em marcha.

A UNIVERSIDADE MODERNA: ARTICULAÇÕES ENTRE CIÊNCIA, ILUMINISMO E MODERNIZAÇÃO

A modernidade floresceu no contexto ocidental entre os séculos XV e XVII, em um cenário de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que marcaram a transição do feudalismo para o capitalismo. Esse processo foi impulsionado pelo Renascimento, que valorizou a razão, a ciência e o humanismo, rompendo gradualmente com a centralidade da visão teocêntrica medieval. A Reforma Protestante, ao questionar a autoridade da Igreja, e as Grandes Navegações, que ampliaram o horizonte geográfico e comercial do continente, também desempenharam papel relevante naquele período (Russell, 2016; Hobsbawm, 1995; 2021a; 2021b; 2022).

A modernidade nasceu como um movimento de secularização, racionalização e industrialização, estruturando os alicerces do mundo ocidental contemporâneo. O “espírito” da modernidade, isto é, a modernização, integrou, entre outros elementos, o esclarecimento moral e intelectual – fortemente representado pelo movimento Iluminista – e o individualismo – difundido pela ideologia liberal burguesa. Sendo assim, surgiu, com o advento do período histórico moderno, a lógica cultural burguesa, que valorizava – e ainda valoriza - o desenvolvimento individual e o mito romântico do *self-made man*.

Na modernidade, o capitalismo surgiu, estruturou-se e consolidou-se como sistema político-econômico dominante, ainda que sob enfrentamento constante de ideologias socialistas. De forma geral, o que passou a predominar foi a racionalidade do lucro máximo e a expansão permanente da produção, da circulação e do consumo de bens e serviços. Sob essa lógica, “todas as relações sociais fixas e enferrujadas, com seu cortejo de noções e ideias antigas e veneráveis” se dissolveram, e “aquelas que as substituem envelhecem antes mesmo de se consolidarem”. Assim, “tudo o que possuía solidez e estabilidade se volatiliza” e “tudo o que era sagrado” foi “profanado” (Marx; Engels, 2021, p. 49).

A universidade do período moderno — especialmente a partir do século XV — passou por transformações em função das mudanças econômicas, políticas e culturais que marcaram a transição do feudalismo para o capitalismo.

O avanço das monarquias nacionais, o fortalecimento dos Estados burocráticos e a expansão colonial criaram novas demandas por saber técnico, jurídico e administrativo, o que impulsionou a diversificação das áreas de estudo. Ao mesmo tempo, o Renascimento e a Reforma Protestante abalaram a hegemonia do pensamento teológico escolástico, abrindo espaço para o humanismo, as ciências naturais e a ciência moderna. A universidade, embora ainda fortemente vinculada à Igreja em muitos contextos, começou a se integrar de modo direto aos projetos políticos e econômicos dos Estados, gerenciados pelas emergentes democracias representativas. A autonomia universitária, outrora relativa à Igreja, passou a estar vinculada aos desígnios da nova classe dominante, nomeadamente a burguesia.

A docência universitária na modernidade passou a expressar essa tensão entre tradição e inovação. Os mestres ainda mantinham práticas herdadas da Idade Média, como a leitura comentada de textos, mas passaram a incluir progressivamente métodos de observação empírica, experimentação e o ensino de novas disciplinas específicas, como Física e Química. O *magister* passava a ser não apenas um guardião da tradição intelectual, mas também um agente de produção de novos conhecimentos, especialmente em instituições inspiradas pelo modelo científico emergente. A autoridade docente, antes legitimada sobretudo pela posição eclesiástica, passou a se apoiar também na competência técnica e na reputação como pesquisador. O docente que antes levava à iluminação teológica, passou a auxiliar no alcance do esclarecimento científico e a contribuir com a engenharia de novos produtos. A junção entre tecnologia, ciência e universidade, ganhava corpo e começava a se tornar tecnociência.

Entre os séculos XVI e XIX, a universidade moderna consolidou-se como um espaço de mediação entre a elite intelectual e o aparato estatal, servindo à formação de burocracias civis, militares, culturais e científicas. A docência universitária tornou-se, assim, parte de um projeto amplo de modernização social, no qual o saber passou a ser gradualmente democratizado, mas ainda restrito a segmentos privilegiados nos mais diversos países. Cabe destacar que o ensino e a pesquisa começaram a responder a lógicas de utilidade e progresso, preparando o cenário para as reformas universitárias do sé-

culo XIX, que dariam origem ao modelo de universidade de pesquisa, capaz de unir ensino e investigação científica como funções centrais.

Assim, no século XX, o docente universitário consolidou-se como ator central na produção e difusão do conhecimento científico, assumindo o caráter de especialista e/ou de pesquisador/cientista. Com o avanço das Revoluções Industriais, a profissionalização das ciências e a institucionalização da pesquisa, o professor tornou-se um produtor de saberes, inserido em uma lógica de especialização crescente e que ganhava contornos mercadológicos. Nesse contexto, a universidade passou a valorizar a investigação empírica, os laboratórios, a publicação de artigos e de livros.

Em síntese, a docência universitária no decorrer da modernidade foi marcada pela transição de um ensino tradicional, teocêntrico, para um ensino voltado à produção de pesquisa e, de preferência, economicamente rentável. Não obstante, houve o surgimento e a difusão da ideia de que formar novos profissionais e cidadãos exigia, além da formação cultural, o espírito crítico e a capacidade de inovar tecnologicamente.

UNIVERSIDADE LÍQUIDA: A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA SOB HEGEMONIA DO CAPITAL

Bauman (2001) divide a modernidade em dois momentos: a modernidade sólida, entre o século XV e meados do século XX; e a modernidade líquida, o período contemporâneo emergente desde os anos 1950, aproximadamente. Para Bauman (2001), nós somos modernos, mas modernos diferentes. Somos diferentes, porque o mundo contemporâneo acelerou, intensificou, fluidificou e/ou derreteu os aspectos centrais e basilares da modernidade. Em outros termos, o espírito da modernidade, a modernização, se radicalizou nas últimas décadas e tem produzido alterações em práticas e instituições sociais.

Na modernidade líquida, a modernização se difundiu pelo planeta e a cultura empresarial e mercadológica tornou-se totalitária. Tudo é passível de ser comercializado, gerenciado e organizado sob os mesmos moldes de uma empresa capitalista. Mais que produtores, somos consumidores, e o consumo elevado tem nos levado à crise ecológica.

Nos tempos líquidos, o individualismo se acentuou, fragmentando o tecido social e gerando um contexto global de atomização e competição acirrada entre indivíduos e organizações.

As condições sociais da modernidade líquida trouxeram e ainda trazem impactos significativos à universidade e à docência universitária. Ou seja, a universidade contemporânea está profundamente marcada pela hegemonia do capitalismo global e pelas lógicas do chamado “capitalismo acadêmico” (Costa; Goulart, 2018). A partir da segunda metade do século XX, sobretudo com a expansão do neoliberalismo, as universidades passaram a ser cada vez mais compreendidas como organizações inseridas em mercados competitivos de saber, tecnologia e inovação. Essa transformação esteve vinculada tanto à globalização econômica quanto à crescente mercantilização do conhecimento, que deixou de ser visto apenas como bem público e passou a ser tratado também como mercadoria estratégica para a acumulação de capital.

No ambiente líquido-moderno, a universidade contemporânea é tensionada entre atender à função social de democratização do conhecimento e sua inserção em redes de financiamento, patentes e parcerias empresariais. Assim, o derretimento e a fragilização da universidade, isto é, sua transformação de instituição social para organização gerenciada sob lógica mercantil e empresarial, é um processo que tem sido identificado como universidade líquida por diversos estudos (Barnett, 2010; 2011; Batko, 2014; Mbaio, 2020; Silva, 2021).

A docência universitária, nesse contexto, sofreu mudanças relevantes. Professores passaram a ser vistos como empreendedores, gestores de projetos, captadores de recursos e, principalmente, agentes inseridos em redes de produtividade acadêmica, elaborando produtos passíveis de comercialização (novos cursos, patentes, textos, entre outros). A lógica do “publicar ou perecer” e a valorização de indicadores bibliométricos e rankings internacionais reconfigurou a docência, submetendo a atividade intelectual a métricas de eficiência mercadológicas. Além disso, a precarização das condições de trabalho — marcada pelo aumento de contratos temporários e pela intensificação das demandas de ensino, pesquisa e extensão — reflete a adaptação da universidade às formas de gestão empresarial típicas do capitalismo tardio.

A dinâmica das aulas tornou-se acelerada, com regimes de organização cronológica cada vez mais aligeirados. Os cursos e os currículos em geral – e das humanidades em específico – têm sido reduzidos, fragilizando a qualidade da formação técnica, profissional e cultural de discentes. Não obstante, os cursos mais valorizados tendem a ser aqueles capazes de gerar patentes, produtos ou inovações rentáveis do ponto de vista econômico, industrial e político, e que seguem, portanto, uma lógica aproximada do capital rentista e tecnológico contemporâneo. Estamos falando, nesse caso, de cursos concentrados na sigla STEM (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics*) - Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, em tradução livre.

Em síntese, na modernidade líquida, a universidade contemporânea assume uma posição ambígua: ao mesmo tempo em que se expande e se massifica, pois busca abrir espaços para novos grupos sociais historicamente excluídos, também se submete às pressões de competitividade e mercantilização que reforcem desigualdades. A docência universitária, por sua vez, tornou-se atividade inserida numa dinâmica de tensões entre a função pública e social da educação superior e a lógica privada; entre compromisso com a formação cidadã e as exigências de produtividade mercadológica. Assim, sob a hegemonia do capitalismo ultraliberal, a universidade atual expressa as contradições de uma sociedade em que o conhecimento é visto simultaneamente como um direito social e um ativo econômico estratégico.

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL EM TEMPOS LÍQUIDOS

Após comentarmos sobre a historicidade da universidade e da docência universitária, julgamos pertinente analisar e comentar as condições de ambas no Brasil contemporâneo.

Na contemporaneidade, a universidade brasileira está marcada pela radicalidade do capital. O contexto de universidade líquida no Brasil é ambivalente, pois integra, de um lado, lutas pela ampliação do acesso à educação superior e pela democratização do espaço universitário e do conhecimento, e, por outro lado, também congrega a expansão massiva do setor privado e de instituições de educação superior cuja finalidade é o lucro (Silva, 2021). Em resumo, a

lógica dominante na educação superior brasileira – mesmo com a presença de universidades públicas e comunitárias no país – é a da racionalidade privatista e mercantil.

A radicalidade das articulações entre capitalismo, universidade e docência universitária no Brasil pode ser identificada na massificação de cursos curtos, ofertados na modalidade à distância e com pouco ou nenhum compromisso social. Soma-se a isso a redução de recursos do Estado para universidades públicas, o que estrangula a manutenção das mesmas.

A docência universitária no Brasil encontra-se tensionada pela instabilidade dos tempos líquidos e pela aceleração das transformações sociais, econômicas e culturais. Hoje, o professor universitário atua em um cenário de incertezas caracterizado por constantes mudanças em políticas educacionais, na organização curricular, na deterioração das condições de trabalho e nas exigências de produtividade acadêmica. Essas fragilidades comprometem a consolidação de projetos de longo prazo, já que a docência passa a ser condicionada por pressões imediatas de mercado, por avaliações externas e por demandas que muitas vezes fragmentam o trabalho docente.

Nesse contexto, a precarização do trabalho docente emerge como uma das marcas mais fortes. No Brasil, observa-se o crescimento de contratos temporários, o aumento da carga horária de ensino em detrimento da pesquisa e extensão, e a adoção de modelos gerenciais que tratam professores como executores de tarefas padronizadas, e não como intelectuais autônomos e críticos. Além disso, há a instabilidade provocada por reformas educacionais e cortes orçamentários, que reduzem a previsibilidade da carreira e a sustentabilidade de projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão. Docentes universitários vivem, assim, uma condição de incerteza estrutural que impacta sua identidade profissional e suas possibilidades de organizar o trabalho pedagógico de forma consistente (Almeida; Torres, 2023).

Diante de um cenário desafiador e complexo, professores universitários são pressionados a reinventarem suas práticas pedagógicas em ritmo acelerado, respondendo a diferentes linguagens e contextos, e lidar com estudantes que trazem expectativas diversas.

Em síntese, a docência universitária brasileira em tempos líquidos sofre com a tensão entre compromisso social e lógica mercantil. A universidade é demandada a ampliar o acesso e a inclusão social, formando profissionais que precisam ter condições de enfrentar os desafios de uma sociedade desigual, mas ao mesmo tempo é pressionada por rankings, indicadores de produtividade e demandas de empregabilidade imediata. Os docentes, nesse cenário, precisam conciliar a função crítica e formativa da educação superior com exigências pragmáticas impostas pelo mercado, assim como pelo Estado coadunado ao mercado. Por fim, a docência universitária no Brasil traduz, de modo agudo, as contradições da modernidade líquida: instável e multifacetada, fragilizada em sua autonomia e em seu potencial emancipador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Descrever em detalhes as transformações históricas da universidade e da docência universitária como instituição e prática sociais é uma atividade hercúlea e que extrapola os limites do presente capítulo. No entanto, buscamos neste texto oferecer uma análise modesta dessa trajetória.

De modo geral, podemos afirmar que a universidade e a docência universitária têm perdido algumas de suas características centrais e tradicionais, como a busca desinteressada pelo saber, o fomento da crítica e a formação cultural. Atualmente, mesmo com exceções, imperam no cotidiano universitário políticas e práticas tecnicistas, voltadas à produção de sujeitos dóceis, reprodutores do sistema social vigente.

Apresentando características empresariais e mercadológicas, a universidade se distancia das perspectivas políticas e éticas que identificam a educação superior como bem e direito público. Com isso, infelizmente, o conhecimento tem sido identificado como mais um produto a ser comercializado e circulado, e a docência universitária um de seus veículos de oferta.

Esperamos que este capítulo possa estimular novas pesquisas sobre docência universitária e educação superior em geral. Mas desejamos, especialmente, que a busca pelo desenvolvimento das universidades no Brasil passe pelo resgate e a difusão da concepção de educação como bem público e direito inalienável de qualquer ser humano.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez. 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel de; TORRES, Alda Roberta. O trabalho docente no contexto da educação superior mercantil. In: GALLEÃO, Antônio Miranda; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Novos atores na Educação Superior brasileira: dilemas e possibilidades**. Editora CRV, 2023, p. 87-106.

BARNETT, Ronald. **Being a University**. Londres: Routledge. 2010.

BARNETT, Ronald. The coming of the ecological university. **Oxford Review of Education**, Londres, v. 37, n. 4, p. 439-455, ago. 2011.

BATKO, Roman. Liquid University. In: KOCIATKIEWICZ, Jerzy; KOSTERA, Monika (Orgs.). **Liquid Organization: Zygmunt Bauman and organization theory**. Londres: Routledge. p. 104-119. 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Para que serve a sociologia?: Diálogos com Michael Hviid Jacobsen e Keith Tester**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos de professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: EDUNESP, 1999.

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. **Marcas indelévels da docência no ensino superior: representações relativas à docência no ensino superior de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.48.2010.tde-14062010-123952. Acesso em: 2025-08-17.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das Universidades**. São Paulo: EDUNESP. 1996.

COSTA, Camila Furlan da; GOULART, Sueli. Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro. **Cadernos Ebape.br**, v. 16, n. 3, p. 396-409, 2018.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

HOBBSBAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 2ª ed.

HOBBSBAWM, Eric. **A era das revoluções: 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a. 46ª ed.

HOBBSBAWM, Eric. **A era do capital: 1848-1875**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b. 32ª ed.

HOBBSBAWM, Eric. **A era dos impérios: 1875-1914**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. 30ª Ed.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Lafonte, 2021.

MBAO, Wamuwi. Perplexing the Liquid University. **English Studies in Africa**, Routledge, v. 63, n. 1, p. 72-88, 2020.

MELO, Geovana. **Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. Curitiba: CRV, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.) **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2017.

RABELO, Roberto Araújo da Silva Vasques. Pedagogia universitária: um ensaio epistemológico. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 2, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/2867/2178>

RABELO, Roberto Araújo da Silva Vasques. Pedagogia universitária crítica: uma perspectiva a partir da epistemologia do conceito. **Pesquiseduca**, v. 17, n. 45, p. 16–36, 2025. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1797>

RUSSELL, Bertrand. **História do pensamento ocidental**: a aventura dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

SILVA, Roberto Araújo da. **Universidade Líquida**: discurso pós-moderno, ambivalências e práticas pedagógicas. 2021. 295 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), Santos, 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CAPÍTULO 2

QUANDO A UNIVERSIDADE PERDE SEU ENDEREÇO HISTÓRICO: A TECNIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO OBSERVADA A PARTIR DO CURSO DE PEDAGOGIA

Thaiany Guedes da Silva¹

Selma Garrido Pimenta²

Doi: 10.48209/978-65-5417-566-2

INTRODUÇÃO

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (2004) nos alerta sobre a perda de endereço histórico que marca a relação docente e discente quando destituída do necessário sentido de realidade que nos conduz a tomar posição no mundo. A universidade, segundo Dias Sobrinho (2015), é uma instituição concebida e mantida pela sociedade para o bem de todos, cuja finalidade principal é a formação em diferentes dimensões e níveis, cuja responsabilidade “não diz respeito somente à técnica, mas, também à ética e à política” (idem, p. 584).

Sustentada por tais preceitos, a universidade e a produção que dela deriva (objetiva e subjetiva) não pode se colocar apenas a serviço da economia, como um espaço cuja finalidade é responder aos interesses do capital. Agindo assim, o bem de todos se torna o bem de poucos, sustentado pela grande massa de trabalhadores que, em grande medida, não acessa o ensino superior; ou quando o acessa, dele extrai apenas a formação cinzenta da continuidade do lugar histórico reservado, e não as ferramentas intelectuais suficientes para a necessária crítica do seu exercício humano, ético e político.

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas, com Mestrado em Educação (UNESP) e Doutorado em Educação (UFAM). Docente adjunta da Faculdade de Educação-UFAM, com estágio pós-doutoral em Pedagogia (USP). E-mail: professorathaianyguedes@ufam.edu.br

2 Graduada em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação pela PUC-SP. Atualmente é Professora Titular Sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Desde 2021 é Pesquisadora Sênior do CNPQ. E-mail: sgpiment@usp.br

As reflexões produzidas neste texto surgem de duas experiências singulares: a primeira se embasa na realização do estágio de pós-doutorado na Faculdade de Educação da USP, espaço no qual desenvolvemos a pesquisa *Cursos de licenciatura em pedagogia na Amazônia brasileira: concepções epistemológicas e de formação de pedagogos/as e de professores/as*, o estudo tem permitido vislumbrarmos no curso de Pedagogia a corrosão neoliberal de suas melhores finalidades formativas e humanas em prol da mercantilização da educação. A segunda oportunidade foi a realização da disciplina *Docência Universitária e complexidade: contextos, formação e práticas*³ que nos oportunizou estudar o contexto contemporâneo do ensino superior brasileiro e refletir sobre suas finalidades históricas, complexidades e desvios.

No referido curso, foi-nos possível pensar sobre a contextualização histórica e a crítica contundente acerca do sentido mercadológico imposto à universidade, descaracterizando sua vocação social, para assumir-se como universidade operacional (Chauí, 1999) ou universidade-negócio (Almeida, 2012). Tais expressões recaíram como uma manta de sentido sobre aquilo que, até então, olhávamos de modo circunscrito e não como um processo mais amplo que atinge toda universidade, mas com enraizamentos específicos no contexto do curso de Pedagogia.

Aglutinadas, tais experiências nos levaram a tensionar o seguinte questionamento: *De que modo as configurações neoliberais da universidade pública contemporânea têm implicado o curso de Licenciatura em Pedagogia no contexto brasileiro?* Elegemos como método a abordagem bibliográfica e documental. No campo bibliográfico cotejamos as referências subsidiadas pela disciplina. Documentalmente, trazemos alguns apontamentos da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso – PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia, considerando 9 cursos de Licenciatura em Pedagogia, um de cada estado que faz parte da Amazônia brasileira⁴. Utilizamos os seguintes critérios: categoria

3 A referida disciplina foi ofertada no segundo semestre do ano de 2024 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP, sob a responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Maria Isabel de Almeida e pelo Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo, aos quais eternizo a gratidão pela oportunidade.

4 As universidades que compuseram a amostra foram: Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

administrativa – pública federal; modalidade de ensino – presencial; situação – ativa e realizado na capital de cada estado.

Considerando as críticas realizadas aos interesses privatistas que se sobrepõem aos direitos públicos em tempos de acirramento neoliberal, decidimos mapear os sujeitos que compõem a comissão responsável pelo Parecer CNE/CP nº 4/2024, que dá base à Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Nossa intenção é exemplificar a presença dos interesses privatistas e mercadológicos no interior de uma importante instituição pública como o Conselho Nacional de Educação. Situação que deve ser vislumbrada como parte do movimento de subordinação da formação universitária ao mercado.

UNIVERSIDADE COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL X UNIVERSIDADE OPERACIONAL: O EXEMPLO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Chauí (2003) afirma que a reforma do Estado realizada nas últimas décadas do século passado definiu a universidade como uma organização e não como uma instituição social. Enquanto instituição, a relação da universidade com o Estado pressupõe a contradição e crítica ao modelo econômico que busca manter as condições de desigualdade e injustiça; enquanto organização não cabe mais à universidade fazer a crítica, mas adaptar-se à dinâmica econômica e social.

Almeida (2012) salienta que, sob a pressão da lógica de mercado, impõe-se “um tipo de ensino sustentado por uma pedagogia que tem como primeiro compromisso educativo tornar-se parceiro dos processos produtivos” (idem, p. 54). O mecanismo utilizado para a desconfiguração da universidade enquanto instituição social é complexo, porque envolve muitas estratégias encadeadas. Dentre elas destacamos:

I - ataque à universidade pondo em questão sua vocação e sentido;
II - realinhamento ideológico e epistemológico do papel e trabalho do ensino superior aos interesses de mercado
II - centralização da formação em aspectos circunscritos ao desenvolvimento intelectual e laboral, engessados por meio de currículos centrados em habilidades, atividades e competências
III - sequestro dos espaços públicos de discussão e definição das diretrizes curriculares, a exemplo do Conselho Nacional de Educação, que atualmente está dominado pelos interesses privatistas
IV - controle interno e externo das instituições e dos profissionais, por meio de plataformas digitais (principalmente na Educação Básica), regulação da literatura presente nas ementas de disciplinas, desprestígio ao trabalho desenvolvido no âmbito do ensino de graduação, vigilância das aulas dos professores, dentre outras ações menos explícitas, mas que repercutem na vivência profissional da Educação Superior e na Educação Básica.

Barnett (2001) afirma que “uma educação superior construída em torno de habilidades não é uma educação superior. Se trata da substituição da compreensão pela técnica; da razão comunicativa pela estratégia e da sabedoria pelo comportamento” (idem, p. 93, tradução nossa). No curso de Licenciatura em Pedagogia, a substituição é levada a cabo por meio de estratégias que se desdobram dos movimentos descritos anteriormente.

Nesse sentido, observa-se a ausência de explicitação dos fundamentos que formam o juízo⁵ e devem anteceder a ação. Nos PPCs dos cursos de Pedagogia analisados, observou-se a ausência de discussão do sentido da Pedagogia enquanto campo de conhecimento e produção do saber pedagógico, comparando como tecnologia do ensino, o que posiciona a Pedagogia como uma reprodução de fazeres e não como produtora de saberes (Franco, 2011).

Na perspectiva que defendemos, a Pedagogia é uma ciência dialético-crítica que se volta para e emerge da práxis social da educação, fenômeno sócio-histórico com o qual se compromete rumo à emancipação e humanização de educadores e educandos (Pimenta; Pinto; Severo, 2022).

⁵ Barnett (2001) explica que os juízos, que residem na dimensão da reflexão, antecedem a demonstração por meio das habilidades, que se esteiam na dimensão da ação.

O caráter utilitarista e de aplicação pode ser exemplificado pelo seguinte objetivo que comparece no PPC da Universidade Federal de Roraima “Aplicar modos de ensinar utilizando o conhecimento das diferentes disciplinas [...]” (UFRR, 2023, p. 37). Na UFT, sob os preceitos da “flexibilização curricular”, o curso desintegrou o seu documento norteador, não sendo mais possível observar que corpos de conhecimentos constituem a formação dos pedagogos/as.

De modo geral, os cursos investigados evidenciam o encurtamento do potencial crítico da formação dos pedagogos e professores. Observamos este movimento em várias frentes, tais como: I – o aumento da carga horária prática, por via da curricularização da Extensão, o que tem sido realizado por meio da diminuição da carga horária teórica, principalmente dos componentes ligados aos fundamentos teóricos da educação; II – a redução dos componentes relacionados à compreensão dos sistemas educativos, das políticas públicas, da condição teórico-política da construção dos currículos escolares. Condição que é mais forte nos cursos que ajustaram seus projetos à Resolução nº 2 de 2019 (UFRR, UFT e UFMT). Estes indicadores estão em sintonia com o que afirma Pimenta (2023, p. 18):

nesta segunda década do século XX, assistimos ao avanço mercadológico das políticas alinhadas ao neoliberalismo, que pregam uma transformação dos cursos de licenciatura e proclamam um ‘praticismo’ na formação profissional docente. Estão, assim, a ressuscitar o pragmatismo tecnicista que dominou a educação nos anos 1970.

Não há Pedagogia sem a reflexão teórico-prática, sem a investigação dos objetivos humanos e determinantes sociopolíticos da educação. O que estamos assistindo com o aprofundamento das políticas padronizadoras neoliberais é o rompimento das possibilidades crítico-analíticas dos professores em relação ao trabalho que desenvolvem.

No que se refere ao compromisso com o contexto sociocultural amazônico, observou-se que a região não se apresenta em sua constituição sócio-histórica e política como objeto de estudo das disciplinas. Conhecimento que é necessário para fomentar nos pedagogos e professores maior consciência sobre quais finalidades emancipatórias deve atender a educação nessa região.

Os sujeitos amazônicos e as realidades comparecem nos componentes: Educação na Região Amazônica e Educação Indígena (UFAM); Fundamentos da Educação Escolar Indígena (UFRR); Educação Indígena e das Populações Tradicionais da Amazônia, Educação do Campo (Unir); Educação Escolar Indígena (UFAC). De modo indireto, comparecem também nas ementas das disciplinas “Educação das Relações Étnico-Raciais” (Unifap; UFMT); Vivências em contextos Pedagógicos - Educação das Relações Étnico-Raciais (UFMT).

Nosso entendimento é de que os cursos, de modo geral, formam para a atuação docente destinada a uma criança abstrata, cuja historicidade e cultura é padronizada segundo métricas urbanas e de outras realidades de menor diversidade. O que contribui para uma permanente alienação dos professores formadores e em formação, ambos desconsiderando que a criança amazônica tem fatores históricos e culturais que imbricam sua identidade.

Sendo a Pedagogia uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas, que “investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais” (Libâneo; Pimenta, 2002, p. 29), cabe aos cursos situados na região amazônica projetar pesquisas e práticas em atenção ao contexto sociocultural no qual vivem os cursistas, bem como as crianças, jovens e adultos que serão partícipes do produto do seu processo formativo.

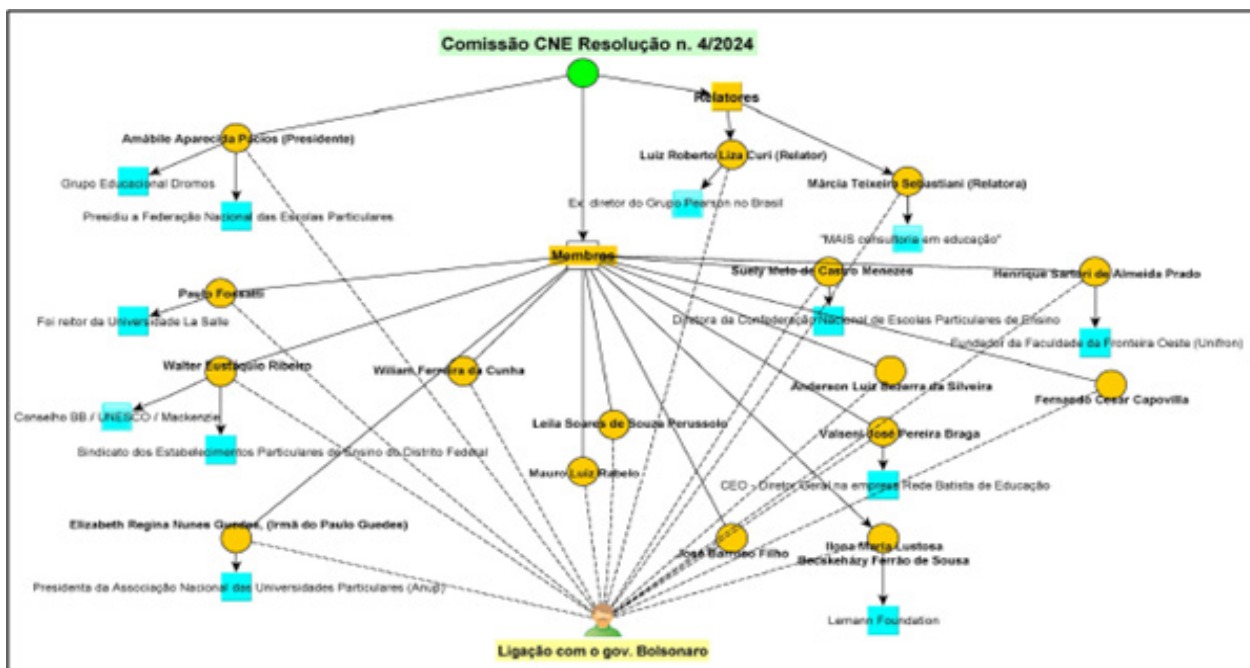
O CNE E SEU (DES)SERVIÇO À UNIVERSIDADE E À EDUCAÇÃO PÚBLICA

No âmbito da sociedade contemporânea os interesses privatistas estão definindo a agenda da formação, o sentido do ensino superior e o destituindo do seu endereço histórico e do compromisso com a educação pública.

Para evidenciar os interesses privatistas nas políticas expressas nos documentos de diretrizes, construímos o sociograma que segue, com dados sobre o pertencimento institucional dos componentes da Câmara de Ensino Superior, do CNE, que elaboraram a proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores e o Parecer de justificativa, aprovadas pelo Conselho Pleno do CNE sob a forma da *Resolução CNE/CP no. 4 de 29 de maio de 2024*, que

dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.

Figura 1- sociograma da Resolução CNE n. 4/2024. Comissão bicameral



Fonte: elaboração própria, 2024

O sociograma, conforme Bautista (2009), é uma técnica da sociometria utilizada para representar a estrutura do grupo, e obter graficamente os laços de influência e preferência existentes no interior do grupo. O sociograma elaborado mostra o comprometimento direto ou indireto dos membros e demais responsáveis pela Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, com interesses de setores privados e mercadológicos nacionais e internacionais que atuam na área da educação.

Para construção do sociograma acessamos na Plataforma do CNPq (<https://www.gov.br/cnpq/pt-br>) o currículo Lattes de todos os sujeitos envolvidos na elaboração do Parecer e da Resolução CNE/CP no. 4/2024. Além do currículo, buscamos informações em notícias veiculadas na imprensa escrita e online, em blogues e nas mídias das próprias instituições de relacionamento e/ou pertença dos sujeitos.

Dois pontos se destacam. O primeiro é a inserção em associações, sindicatos e instituições de declarada defesa dos interesses privatistas, que concebem a educação como um serviço e não como um direito. Observa-se o relacionamento da presidente, relatores e membros com: Grupo Educacional Dromos; Grupo Person Brasil; Federação Nacional das Escolas Particulares; Mais consultoria em Educação; Confederação Nacional de Escolas Particulares de Ensino; Associação Nacional das Universidades Particulares; Lemann Foundation, dentre outras instituições.

O segundo ponto é o caráter administrativo presente na formação da grande maioria dos membros, detalhamento que pode ser consultado nos respectivos currículos dispostos na Plataforma Lattes - CNPq. Há ainda quem não tenha nenhuma inserção acadêmica como Elizabeth Regina Nunes Guedes⁶, sem qualquer produção em área acadêmica, o que nos permite indagar: o que justifica a sua presença em um Conselho Nacional de Educação?

Pelo exposto, uma breve análise é suficiente para identificar uma forte aparelhagem do setor privado no setor público, sem espaço para o contraditório, como exercício democrático fundamental.

CONSIDERAÇÕES (PARA SEGUIR PENSANDO)

A denúncia das formas de coerção e desumanização praticadas no contexto educacional universitário é uma das maneiras de resistência que profissionais progressistas podem adotar. Uma medida política que contém um certo grito de repúdio ao mesmo tempo que carrega a esperança de produzirmos outros tempos.

Há que se perseverar na defesa da universidade como instituição social, tal como a define Terezinha Rios (2009, p. 13): “um espaço institucional de educação [...] com a finalidade de formar profissionais críticos e criativos, capazes de construir, com seu trabalho, uma sociedade democrática e solidária”.

O curso de Licenciatura em Pedagogia, os seus colegiados, educadores e educandos precisam reconhecer a classe social a qual pertencem em sua maioria, o espaço histórico a partir do qual devem referenciar a formação desenvolvida, conotada de profundo sentido emancipatório.

⁶ Irmã de Paulo Guedes, que foi ministro de economia do Governo Bolsonaro.

As denúncias do que se tornou o CNE devem comparecer em todos os cursos de formação de professores, devem ser pauta de contestação das diretrizes emanadas por este conselho que não representa os interesses progressistas, públicos e democráticos.

O questionamento norteador deste texto acerca do modo com que as configurações neoliberais da universidade pública têm implicado o curso de Licenciatura em Pedagogia no contexto brasileiro, nos levou a compreender que o curso de Pedagogia é parte de um projeto mais amplo, de neoliberalização da educação pública.

Isto se realiza, nos referidos cursos, por meio de estratégias múltiplas, tais como: a regulação e homogeneização das diretrizes curriculares; o alinhamento dos cursos e de sua formação aos interesses estreitamente mercadológicos; a negação das condições sócio-históricas e culturais como balizadoras da realização dos cursos; a ausência de posicionamento crítico da Pedagogia diante da sociedade e da escola pública, que se dá também pela ausência de referencial teórico que embase as discussões da formação que se pretende nos Projetos Pedagógicos de Curso; o estreitamento curricular, que passa a favorecer um praticismo desvinculado de um forte quadro teórico que o oriente, que se dá pela expansão da carga horária prática em detrimento da carga horária dos fundamentos teóricos da Educação; a ausência da Pedagogia como teoria científica da práxis social da educação e sua redução à uma técnica de ensino, ou no máximo, uma ciência da infância.

Todos estes movimentos produzem o encolhimento do potencial formativo dos cursos de Pedagogia, que se descaracterizam totalmente perdendo, igualmente, seu endereço histórico, isto é, sua capacidade de contribuir para a emancipação dos homens e mulheres, bem como das crianças e jovens que fazem das escolas e universidades públicas espaços únicos de reescritura do sentido de si no mundo.

É preciso resistir e ressignificar a nossa relação com a universidade, lutando coletivamente por um espaço de resistência utópica e esperança mobilizadora!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

BAUTISTA, Eliseo et al. Utilidad del sociograma como herramienta para el análisis de las interacciones grupales. **Psicol. Am. Lat.**, México , n. 18, nov. 2009 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2009000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 abr. 2025.

BARNETT, Ronald. “El nuevo vocabulario” e “El vocabulario perdido”. In: **Los limites de la competencia – el conocimiento, la educación superior y la sociedad**. Barcelona, Ed. Gedisa S.A. 2001. pg. 85-218.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 4, n. 03, p. 03-08, 1999.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n3/1414-4077-aval-20-03-00581.pdf>. Acesso em 25 abr. 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no ensino-aprendizagem. In: PIMENTA & ALMEIDA (orgs), **Pedagogia Universitária – caminhos para a formação de professores**. São Paulo, Cortez, 2011, p. 159-187. Disponível em: http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf. Acesso em 10 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Ainda as perguntas: o que é a pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **As ondas críticas da Didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo liberal**. In: LONGAREZI, Andréa M.; PIMENTA, Selma G.; PUENTES, Roberto V. (org) **Didática Crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Panorama da Pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista**, v. 38, 2022, p. 1-17.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? Cadernos de Pedagogia Universitária**. São Paulo: USP, 2009. Disponível em: http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_9_PAE.pdf. Acesso em 15 jun. 2024.

CAPÍTULO 3

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM TEMPOS DE COLONIALISMO DIGITAL

Rubens Baldini Neto¹

Doi: 10.48209/978-65-5417-566-3

INTRODUÇÃO

*A técnica digital da informação faz com que a comunicação vire vigilância. Quanto mais geramos dados, quanto mais intensivamente nos comunicamos, mais a vigilância fica eficiente. O telefone móvel como aparato de vigilância e submissão explora a liberdade e a comunicação. Nos regimes de informação, as pessoas não se sentem, além disso, vigiadas, mas livres. Paradoxalmente, é o sentimento de liberdade que assegura a dominação. [...] A dominação se faz no momento em que liberdade e vigilância coincidem. [...] No presídio digital como zona de bem-estar Smart não se ergue nenhuma oposição contra o regime dominante. O Like exclui toda revolução (Byung-Chul Han, **Infocracia**, 2022).²*

Dado o histórico das universidades na ampliação das perspectivas humanas, no avanço científico e na promoção de valores éticos que buscam dignificar as diversas formas de existência humana, o fato de que as universidades contemporâneas frequentemente desempenham um papel como fontes de dados para o mercado pode ser interpretado como preocupante. Trata-se de uma transformação profunda no papel do conhecimento científico na construção de entendimentos socialmente válidos, que reposiciona as universidades no centro dessas dinâmicas e impõe à docência universitária desafios éticos cada vez mais complexos.

Atualmente vivemos um momento de crivagem no papel que o conhecimento científico exerce na construção de saberes com relevância social e

1 Graduado em História (USP) e Pedagogia (UNIVESP). Mestrando em Educação-USP. Professor da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e Formador de Professores do Coletivo Janela Aberta (Cinema & Educação). E-mail: rubens.neto@usp.br.

2 HAN, Byung-Chul. **Infocracia**: digitalização e a crise da democracia. Trad: PHILIPSON, Gabriel S. Petrópolis: Vozes, 2022, pp. 113-117.

as Universidades encontram-se no epicentro destas transformações (Rocha, 2016). A chamada “sociedade da informação” ou “dos meios informacionais” que se estabeleceu nas últimas décadas complexificam o papel da docência, no âmbito da educação básica com a discussão sobre “uso ou não de celulares em sala de aula” (Mattos, 2024), mas também para a docência em ensino superior, como a discussão sobre “o uso de inteligência artificial em trabalhos acadêmicos” (Schmidt, 2024). Como destaca Silveira (2017), em seu livro *Tudo sobre tod@s*, que analisa criticamente o impacto das tecnologias digitais e dos algoritmos na sociedade contemporânea, incluindo na construção de conhecimentos acadêmicos:

As sociedades informacionais são sociedades pós-industriais que têm a economia fortemente baseada em tecnologias que tratam informações como seu principal produto. Portanto, os grandes valores gerados nessa economia não se originam principalmente na indústria de bens materiais, mas na produção de bens imateriais, aqueles que podem ser transferidos por redes digitais. Também é possível constatar que as sociedades informacionais se estruturam a partir de tecnologias cibernéticas, ou seja, tecnologias de comunicação e de controle, as quais apresentam consequências sociais bem distintas das tecnologias analógicas, tipicamente industriais (Silveira, 2017, p. 58-59).

Nesse contexto, as transformações aceleradas pela crise causada pela pandemia de COVID-19 afetaram todos os âmbitos sociais, incluindo a Educação, com o ensino remoto emergencial, que não deve ser confundido com a Educação a Distância pensada e planejada como tal (Meneguello, 2022). Esse cenário acelerou os processos de mercantilização da educação em todas as suas esferas. Como aponta Silveira (2017, p. 58), na atual fase do capitalismo pós-industrial, os dados se tornaram as grandes *commodities* de consumo:

O capital como mercadoria na esfera da circulação precisava reduzir o tempo da conversão em dinheiro e de retorno ao capitalista para ser reempregado na sua ampliação. Na atual fase da economia pós-industrial, a informação sobre o consumo da mercadoria retorna ao capitalista como elemento crucial do processo de reprodução do capital. Os dados sobre como o produto foi consumido, o horário exato da compra e os metadados da transação chegam antes ou junto com o dinheiro resultante do processo de circulação.

E os centros universitários, faculdades e universidades se tornaram um espaço de coleta e *garimpo lucrativo de dados* (Miranda; Wenczenovicz, 2023). Ao aderirem a plataformas digitais e se inserirem na lógica informacional controlada por grandes empresas e corporações supranacionais, como as GAFAM³, muitas vezes o fazem sem a reflexão crítica necessária. Esse processo é intensificado pela pressão de organismos internacionais, como a OCDE e a OIT, que desde a década de 1990 promovem uma agenda de privatização do ensino superior no contexto neoliberal. Como destaca Maria Isabel de Almeida (2023, p. 90), essa tendência foi particularmente marcante entre 1990 e 2000, período de expansão dos centros universitários e faculdades privadas, mas não se limitaram a eles.

Assim, com a implementação do ensino remoto emergencial, o ensino superior público e filantrópico — incluindo universidades e faculdades religiosas, bem como a ampla diversidade de institutos federais e universidades federais, estaduais e municipais públicas — aderiu rapidamente às soluções e plataformas oferecidas por grandes corporações para resolver a questão do isolamento social e manter o calendário acadêmico em funcionamento. A pesquisadora Mariella Mian (2021) analisa o funcionamento dos mecanismos algorítmicos no contexto do colonialismo de dados e destaca que a consequência dessa pressa em adotar soluções das grandes corporações, sem buscar alternativas próprias ou softwares livres, já em desenvolvimento ou disponíveis, revelou como a lógica mercantilista, apontada por Almeida (2023), tem se expandido nas primeiras décadas do século XXI — uma ideologia que vê a educação não como um direito, mas como uma mercadoria ou serviço comercial. Assim, destaca Mian (2021, p.133):

Sob essa lógica mercadológica e com distorções referentes ao entendimento do princípio da economicidade, que rege legalmente as contratações e aquisições nos órgãos públicos, os modelos de negócios operados pelas gigantes corporações – GAFAM – tem invadido, em ritmo avassalador, as Ifes brasileiras. Respalado pela racionalidade neoliberal e pelo *modus operandi* colonialista, o oligopólio mundial apresenta-se às universidades federais brasileiras, mais especificamente Google e Microsoft, oferecendo “as melhores, as mais modernas, as mais intuitivas e mais baratas” soluções em tecnologias educacionais.

3 Sigla que reúne as cinco maiores corporações cibernéticas do mundo: Google, Apple, Facebook (agora conhecida como Meta), Amazon e Microsoft.

Como desdobramento desse processo, o Brasil, bem como as pesquisas produzidas em suas universidades públicas — responsáveis por aproximadamente 95% da produção científica nacional, conforme dados do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE/MCTI) citados por Moura (2019) — ficam à disposição das grandes corporações. Assim como historicamente ocorre com os recursos naturais explorados por nações ricas, dados sobre comportamento, processos de ensino-aprendizagem, desempenho acadêmico e pesquisas em desenvolvimento estão sendo massivamente coletados por essas *big techs* (Miranda; Wenczenowicz, 2023).

Portanto, ao analisarmos os processos contemporâneos pelos quais passam as universidades, e focando especificamente nas universidades públicas e estatais, por considerarmos seu papel no desenvolvimento social, humano e científico do Brasil, observamos duas lógicas distintas em disputa dentro dessas instituições. Uma delas defende que a universidade deve ser mantida e sustentada pelo financiamento estatal, considerando a educação como um direito social e um bem público. A outra vê a universidade como uma mercadoria ou serviço a ser explorado, não necessariamente financiada pelo Estado, ou ainda adota a lógica de *accountability* e produtividade como princípios norteadores da universidade pública (Dias Sobrinho, 2004, p. 716-717).

As tensões geradas por essas visões sobre o papel das tecnologias na educação não se limitam ao debate público ou às políticas educacionais — elas se manifestam também no interior das universidades, afetando diretamente os processos de ensino e as práticas didáticas no ensino superior. A “ânsia por inovações tecnológicas”, muitas vezes orientada por interesses de mercado e alinhada ao colonialismo de dados, tende a ignorar as implicações críticas do uso dessas ferramentas.

Nesse contexto, torna-se urgente discutir como a inserção das tecnologias nas práticas docentes pode gerar uma relação de dependência em relação às plataformas digitais, reduzindo a autonomia pedagógica dos professores e deslocando seu papel para o de meros mediadores técnicos. Além disso, a introdução dessas inovações costuma ocorrer sem o suporte necessário à formação docente, tratando as tecnologias como soluções neutras e universais para

problemas complexos da educação. A seguir, abordaremos a didática no ensino superior a partir dessas disputas de sentidos, considerando os impactos dessas transformações sobre o trabalho docente e a necessidade de uma reflexão crítica sobre o uso das tecnologias na educação universitária.

VISÕES EM DISPUTA: ABORDAGENS TECNICISTA E HUMANISTA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

*Não confundir habilidade com inteligência. Habilidade são os automatismos desenvolvidos para resolver exercícios. Ela tem a ver com aquilo que já se aprendeu. O vestibular é uma prova de habilidades. Ser o primeiro no vestibular é prova de habilidade e de memória. Mas não é prova de inteligência. Porque a inteligência é a procura do desconhecido que não foi ensinado e não é sabido (Rubem Alves, **Ao professor, com carinho**, 2021. p. 24).*

Dando continuidade à reflexão sobre o conceito quase hegemônico de “inovação” nas discussões sobre didática no ensino superior, podemos considerar uma questão fundamental que sustenta essa “ânsia” por inovação tecnológica nas universidades: a disputa pelos sentidos e propósitos da própria universidade. Como aponta Dias Sobrinho, essa disputa envolve

O estreito vínculo do conhecimento com a economia gera uma pesada tendência de comercialização e privatização da educação superior, que se manifesta na cultura empresarial, no aparecimento de novos provedores privados, no desdobramento espacial das instituições, na redução do estudante ao estatuto de cliente e consumidor, na diminuição dos financiamentos do Estado, na transnacionalização, na lógica da competição, na hegemonia do quantitativo, da rentabilidade e do lucro, nas práticas gerencialistas, no uso privado dos espaços públicos (Dias Sobrinho, 2005, p. 168).

Por outro lado, a defesa de uma Universidade Humanista, entendida como uma *instituição social* e não como uma *organização social*⁴ (Chauí, 2003, p. 7), é aquela em que “se produzem conhecimentos e se formam cidadãos para as práticas da vida social e econômica, em benefício da construção de nações livres e desenvolvidas” (Dias Sobrinho, 2004, p. 704). Além disso, a professora Terezinha Rios (2009) argumenta que as dimensões *técnica*, es-

⁴ Universidade operacional, entendida a partir dos contratos de gestão, avaliação de índices de produtividade ligados a uma ideia de eficácia organizacional que promove uma instabilidade de seus objetivos e dos meios para alcançá-los (Chauí, 2003, p. 7).

tética, política e ética devem sempre estar alinhadas com as práticas cotidianas da docência no ensino superior, pois “é no espaço da ética que o pesquisador [e o professor] se pergunta sobre a finalidade última de sua investigação, sobre os usos sociais dessa investigação, sobre o compromisso implicado nos resultados” (Rios, 2009, p. 19).

Como sintetiza Dias Sobrinho (2015, p. 584),

A universidade é uma instituição da sociedade cuja missão essencial consiste em dar forma e conteúdo à construção da vida das pessoas e, ao mesmo tempo, contribuir para solucionar os problemas do conjunto da população, no âmbito de sua competência e de acordo com suas possibilidades. [...] O viver humano solidário e digno requer racionalidade, apego à verdade, à crítica fundamentada e compromisso com a realidade, mas, por outro lado, também precisa de utopias e esperanças. O risco faz parte permanente do viver humano.

E nessa disputa identificamos dois polos em confronto, conforme já destacava Rubem Alves ao diferenciar **habilidade** de **inteligência**. Alves (2021) enfatizava que a habilidade se relaciona com a capacidade técnica de resolver problemas e operar dentro de padrões estabelecidos, enquanto a inteligência envolve questionar, criar e reinventar esses padrões. Nesse sentido, o embate entre uma Universidade voltada apenas para o desenvolvimento de competências técnicas e uma universidade humanista, que privilegia a formação crítica e reflexiva, revela-se fundamental. Essa tensão reflete uma visão de educação superior que não apenas capacita para o mercado, mas também forma cidadãos comprometidos com o desenvolvimento ético e social, preparados para agir em benefício do bem comum de forma socialmente responsável.

Como desdobramento desse entendimento da função social da universidade, encontramos pesquisadores do ensino superior que defendem uma abordagem *neotecnicista* nos processos de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva *neotecnicista*, orientada para o mercado, resulta em um esvaziamento teórico, como aponta Barnett (2001), e a criação de novos vocabulários da educação superior, que traduzem uma concepção de universidade. Barnett, por exemplo, destaca a valorização de **habilidades** e **competências** como conceitos-chave promovidos pelas universidades pautadas nesta lógica mer-

cantil. Embora esses conceitos pareçam inicialmente conferir concretude às práticas de ensino universitário, uma análise mais aprofundada revela que acabam esvaziando o sentido do trabalho acadêmico, pois ignoram a finalidade para a qual são desenvolvidos ou, como querem as avaliações em larga escala, “adquiridos”. Assim,

A educação superior não pode se basear em habilidades. Em uma educação superior genuína, as habilidades, no máximo, farão parte do repertório de capacidades que serão desenvolvidas, e os graduados as aplicarão ou não, de forma seletiva e cuidadosa, conforme sua interpretação da situação. Consequentemente, a educação superior é uma meta-educação, na qual os estudantes desenvolvem capacidades de independência para utilizarem um espectro de habilidades no contexto de sua leitura da situação (Barnett, 2001, p. 89).⁵

Barnett (2001, p. 87) ainda chama a atenção para a incompatibilidade das ideias de competência, resultados e desempenho com o conceito de “compreensão”, que, a princípio, deveria ser estimulado no ensino superior. A concepção de compreensão tem como fundamento o ator que busca entender uma situação específica de agir, ao contrário da ideia de desempenho e competência, que prevê o que deve fazer um sujeito em cada situação hipotética já preestabelecida. Por isso, esvaziar o papel da compreensão para substituí-la pela de competência e habilidades destitui o sujeito — no caso, o estudante universitário e, posteriormente, o profissional — de sua capacidade reflexiva de construir caminhos diversos daqueles que já existem (Barnett, 2001).

No âmbito de uma visão mais tecnicista, podemos destacar os trabalhos do professor Marcos Tarciso Masetto, titular de Educação na área de Currículo da PUC-SP e autor de diversos livros sobre docência no ensino superior, como o bastante citado *Competência Pedagógica do Professor Universitário* (Masetto, 2003). Esse título, como o próprio nome sugere, alinha-se ao novo vocabulário criticado por Barnett, no qual se identificam elementos de uma concepção

⁵ Tradução minha a partir do espanhol: “La educación superior no puede basarse en habilidades. En una genuina educación superior, las habilidades, a lo sumo, formarán parte del repertorio de capacidades que se van a desarrollar y los graduados luego las desplegarán o no, selectivamente y con cuidado, según su lectura de la situación. En consecuencia, la educación superior es una metaeducación, en la cual los estudiantes desarrollan capacidades de independencia para valerse de un espectro de habilidades en el contexto de su lectura de la situación.” (Barnett, 2001, p. 89).

tecnicista da docência no ensino superior. A partir da abordagem de Masetto, fica evidente que a ênfase recai sobre a implementação de práticas pedagógicas voltadas para a eficiência e a aplicação imediata de habilidades no contexto acadêmico. Esse enfoque, em geral, ignora as dimensões críticas e reflexivas do ensino, priorizando a transmissão de conhecimentos prontos e a preparação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação integral do aluno como cidadão ou mesmo como pesquisador.

Assim, apesar de defender a formação universitária no sentido de produzir profissionais capazes de gerar conhecimentos em prol do desenvolvimento nacional e de superar a dependência dos países em relação ao capitalismo centralizado, como se evidencia:

São necessários profissionais intercambiáveis que combinem imaginação e ação. Eles devem ter capacidade para buscar novas informações, saber trabalhar com elas, intercomunicar-se nacional e internacionalmente por meio dos recursos mais modernos da informática. Precisam mostrar-se competentes para produzir conhecimento e tecnologia próprios que os coloquem, ao menos em alguns setores, numa posição de não dependência em relação a outros países e preparados para desempenhar sua profissão de forma contextualizada e em equipe com profissionais não só de sua área. Saber exercer a profissão com vistas a promover o desenvolvimento humano, social, político e econômico do país é uma habilidade importante (Masetto, 2003, p. 19)⁶.

Masetto (2003) foca suas proposições em “recursos” e técnicas de ensino no ensino superior, defendendo a necessidade de conhecimento dessas técnicas para uma “boa docência” nas universidades. Destaca que “*recursos* são instrumentos necessários para se realizar as técnicas, como PowerPoint, quadro branco e pincéis, transparências, cadeiras em círculo, cartolinas, vídeos, filmes etc.” (Masetto, 2003, p. 99) e que esses estão inseridos na *instrumentalidade* necessária para uma docência com objetividade pedagógica. Sintetiza: “todas as técnicas são instrumentos e como tais necessariamente precisam estar adequadas a um objetivo e ser eficientes para ajudar na consecução deste” (Masetto, 2003, p. 99).

6 Cabe destacar que essa concepção da universidade e da pesquisa científica a serviço da independência tecnológica nacional não é nova. Desde a década de 1950, com as concepções dos desenvolvimentistas e as teorias da dependência, como as de Celso Furtado, esse papel central das universidades já era destacado.

O autor continua defendendo que as técnicas devem ser variadas e contextualizadas de acordo com os objetivos que se pretende alcançar, pois as competências necessárias para um “bom profissional” são múltiplas. Para citar algumas que ele menciona: “adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa, cooperação” (Masetto, 2003, p. 15).

Neste sentido, enfatiza a necessidade de “variar as técnicas ao longo de um curso” para “motivar” os estudantes, pois “dependendo do que é solicitado ao aluno durante as aulas e de como as técnicas são planejadas, eles se sentirão mais ou menos envolvidos, responsáveis, participantes e capazes de aprender” (Masetto, 2003, p. 100). Além disso,

A variação das técnicas permite atender às diferenças individuais dos alunos: enquanto uns aprendem mais ouvindo, outros aprendem debatendo, dialogando. Há ainda aqueles que realizam atividades individuais ou coletivas durante o tempo de aula. Uma única forma de ensinar favorecerá e prejudicará sempre os mesmos (Masetto, 2003, p. 100).

Deste modo, o autor continua indicando quais técnicas e recursos o professor universitário pode utilizar para variar suas aulas e superar o “paradigma” da aula expositiva ao longo de todo um curso ou disciplina. Mas reforça a concepção de que a variedade de técnicas garante a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento de competências e habilidades no estudante, entendido como futuro profissional.

Aqui entra um elemento importante para a docência no ensino superior: a aula. Como afirmam Veiga e Castanho (2006), a aula na docência em ensino superior nem sempre é considerada como elemento central, como deveria ser, pois a própria docência, em diversos espaços, é diminuída diante da valorização da pesquisa e da inovação científica. Por isso, refletir sobre inovação também é refletir sobre o sentido da docência e do currículo no ensino superior, e seus desdobramentos para a aula, como explicita Maria Isabel da Cunha:

[...] materializando o discurso da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Se a pesquisa deve orientar o ensino, é preciso tomar seus pressupostos como estruturantes da organização dos conteúdos curriculares. A pesquisa tem a dúvida como referente da sua possibilidade. E essa pressupõe a capacidade da pergunta, que, por sua vez, decorre de uma leitura da prática de um campo de conhecimento. Portanto, a estru-

tura tradicional dos currículos baseados na ideia de que a teoria precede a prática, se afasta da possibilidade do ensino com pesquisa e despreza os conhecimentos empíricos como matriz da aprendizagem significativa (Cunha, 2016, p. 97).

Destarte, a aula e seu papel central na docência no ensino superior, como destaca Cunha, devem ser entendidas a partir do conceito de *Ciência Emergente* (Santos, 2007).

Nessa perspectiva epistemológica, mais do que técnicas e recursos didáticos, o professor passa a ter “menos controle”, pois abre espaço para a colaboração na construção do conhecimento, afastando-se de seu lugar de *poder-saber* e favorecendo a construção coletiva do conhecimento científico, por meio da pesquisa. A inovação, nesse contexto, não está apenas nas ferramentas utilizadas, mas na integração do ensino e da pesquisa, como defende Cunha (2016), a partir da ideia de *ensino-pesquisa* e *pesquisa-ensino*. Esse movimento de interação entre ensino e pesquisa é reforçado pela análise de Veiga *et al.* (2006), que, ao estudarem aulas e discursos de cinco professores universitários de instituições públicas, evidenciam como essa concepção pode ser aplicada na prática pedagógica. As autoras, ao sintetizarem a experiência das aulas de agronomia analisadas durante a pesquisa, concluem:

o professor fundamenta seu processo de ensino em projetos de pesquisa elaborados e executados por alunos de graduação e pós-graduação. Esse é, sem dúvida, um procedimento não usual na universidade, podendo ser considerado uma alternativa propulsora da qualidade na produção de conhecimento (Veiga *et al.*, 2006, p.187).

Portanto, o ponto central na docência no ensino superior não deve ser qual técnica ou recurso é necessário para “inovar” as aulas, ou quais “inovações tecnológicas” podem “motivar” mais os estudantes. Essas questões são secundárias diante do papel central da pergunta sobre qual base de compreensão pedagógica está fundamentado o processo de ensino. Como afirmam Veiga *et al.*, “uma compreensão a-histórica, de ciência fragmentada e positivista, sustenta um ensino transmissivo” (Veiga *et al.*, 2006, p. 185). Já uma concepção que “indique um real deslocamento de concepções metodológicas em direção

a referentes mais emergentes” (Veiga *et al.*, 2006, p. 186) ou, como defende Boaventura de Souza Santos (2007), na busca de uma “ecologia dos saberes”, implica uma ciência “pós-abissal”, uma *ciência emergente* que reconhece a diversidade de saberes existentes e aprende com eles. Isso inclui os estudantes e seus diversos perfis na atual universidade, cada vez mais diversa.

Na postura humanista trazida por Dias Sobrinho (2005) e Marilena Chaui (2003), devemos compreender a diversidade de perspectivas. Pensar as metodologias educacionais para o ensino superior passa por reconhecer as transformações na diversificação do perfil estudantil: a presença de estudantes trabalhadores, ingressantes favorecidos por políticas afirmativas, a ampliação dos cursos noturnos, a incorporação das novas tecnologias, entre outros. Assim, abrir espaço para o conhecimento dos estudantes é criar uma aprendizagem colaborativa que entende *as ecologias dos saberes* (Santos, 2007), reconhece a *sociologia das ausências*, a *sociologia das emergências* e o que Boaventura de S. Santos chama de *tradução intercultural*. Como destacam Veiga *et al.* (2006), a aula universitária não se inova pela simples introdução de inovações tecnológicas, mas pela compreensão de que o conhecimento **se constrói em colaboração**. O docente universitário tem uma função muito mais problematizadora do que meramente responsiva.

Por isso, a ênfase de Dias Sobrinho (2004) na coerência da vida universitária, numa universidade em movimento e transformação constante, é essencial, pois os sujeitos são múltiplos e diversos. Os professores compartilham concepções de ciência e conhecimento, explicitando ou não suas ideologias, sendo que toda opção metodológica é, de fato, uma opção política. Como afirma Maria Isabel de Almeida: “a inovação, quando está desarticulada de uma concepção epistemológica do fazer pedagógico, é consumo”.⁷

⁷ A frase foi registrada durante a aula da disciplina *Docência Universitária e Complexidade: Contextos, Formação e Práticas* da pós-graduação em Educação da USP, no segundo semestre de 2024. A aula foi ministrada por Maria Isabel de Almeida e Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo e ocorreu em 10 de setembro de 2024. A frase foi proferida durante um debate sobre a aula universitária ministrada de maneira colaborativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para uma reflexão final, gostaria de trazer as ideias do patrono da educação brasileira, o educador Paulo Freire, em um texto originalmente publicado em 1996, intitulado *A História como Possibilidade*:

Uma das funestas consequências daquela compreensão mecanicista da subjetividade era a inteligência igualmente mecanicista da História, de natureza determinista, em que o futuro era visto como inexorável, virgem, portanto, de qualquer problematidade. É na História como possibilidade que a subjetividade, em relação dialético-contraditória com a objetividade, assume o papel do sujeito e não só de objeto das transformações do mundo. O futuro deixa, então, de ser inexorável e passa a ser o que historicamente é: problemático (Freire, 2001, p. 147).

Neste excerto Freire faz uma reflexão sobre a ideologia fatalista e imobilizadora do discurso liberal, que se exacerbou com os neoliberais que, pelo menos desde Fukuyama (1992), tenta anular a História como possibilidade de transformação. Essa vontade imobilizadora do fatalismo neoliberal, em consonância com a perda do espaço público para uma “arena de likes”, como nos alerta Byung-Chul Han (2022), recoloca o papel do professor, de modo geral, e do professor universitário, especificamente, na necessidade de reconhecer e assumir seu papel de educador. O professor Venício de Lima, ao retomar essa reflexão de Paulo Freire, destaca:

Escapar do fatalismo neoliberal, talvez seja o principal desafio dos nossos dias. Freire acreditou na práxis da ação cultural para liberdade como a síntese dialética capaz de superar a cultura do silêncio e a ausência de voz dos oprimidos. Sem a esperança do verbo esperar e a utopia (FREIRE, 1992) de que outro mundo é possível não há como superar os obstáculos que impedem que todas e todos tenham “o direito de autoexpressão e de expressão do mundo, de criar e recriar, de decidir e escolher e, finalmente, participar do processo histórico da sociedade” (Lima, 2021, p. 130).

É principalmente na problematização das dinâmicas sociais e econômicas em que nos encontramos, tanto na docência quanto na vida, que devemos nos situar. Entendendo que, como afirma Franco (2011, p. 11), “o saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá se formar como alguém capaz de construir e mobilizar saberes”, e que, como destaca Menezes

(1987, p. 119), “como repetidor de aulas, o professor perde a dimensão de educador e nem questiona o porquê de ensinar o que ensina”. A docência no ensino superior, assim como na educação básica, deve questionar o quê, o porquê e o como ensina. A pergunta deve emergir do reconhecimento do contexto, dos perfis dos estudantes e das complexidades que a universidade vivencia, e não de técnicas pré-estabelecidas ou, pior ainda, de plataformas digitais predeterminadas e oferecidas por *big techs*.

Nesse sentido, Neil Selwyn, uma das principais referências críticas no debate sobre o uso das tecnologias no ensino e na aprendizagem, destaca a importância de adotar uma postura cautelosa diante das inovações tecnológicas, especialmente quando promovidas por organizações que incentivam e disseminam tais inovações sem o devido questionamento:

Fundações filantrópicas, corporações transnacionais, capitalistas de risco e outros “edu-empresendedores” continuam a investir medidas substanciais de tempo, financiamento e *spin* em tentativas de “consertar” ou “perturbar”, com meios tecnológicos, nossos sistemas escolares e universitários pretensamente quebrados. As “soluções” abrangem promessas de “personalização”, aprendizagem com base em jogos, “sala de aulas invertidas”, “cultura do construtor”, “habilidades do século XXI” e etc. Inovações e intervenções como essas podem até ser desejadas e benéficas, mas, certamente, requerem exame crítico sustentado. Muitas das “novas” formas de educação digital sendo atualmente promovidas por interesses comerciais estão, sem dúvida, fundamentadas em pautas e ideologias bem diferentes das que estamos acostumados a ver na educação pública (Selwyn, 2017, p. 100).

E, neste exame crítico, devemos, como afirma Selwyn (2017, p. 101):

resistir à tentativa de associar, sem reflexão, as tecnologias digitais a uma noção de inevitabilidade de progresso e mudança na educação, [pois] todos os interessados na educação e tecnologia devem manter-se conscientes das continuidades, recorrências e repetições associadas às “novas tecnologias”.

Por fim, a partir das reflexões de Dias Sobrinho (2005) e do conceito de “infocracia” de Byung-Chul Han (2022), no qual as mídias eletrônicas destroem o discurso racional “livresco” que Habermas (*apud* Han, 2022) defendia como base da democracia moderna, surge a questão de qual direção a universidade deve seguir. Poderá ela se orientar pela ideia de cidadania global solidária,

como sugerem Severino e Tavares (2020), ou será que a lógica do “like” se tornará o novo parâmetro da esfera pública, agora transformada em um “palco virtual”? Para exercer plenamente sua função de intelectual público, será que o professor universitário precisará adentrar o universo dos “influencers digitais” e, de certa forma, “ceder” à mercantilização global do conhecimento, criticada por aqueles que defendem uma universidade humanista?

Em tempos de *fake news* e desinformação científica, a divulgação científica se torna uma pauta tão relevante quanto a busca por soluções inovadoras para os problemas complexos da sociedade. Esses questionamentos permanecem abertos, desafiando a reflexão de todos aqueles que pretendem atuar como docentes no ensino superior e comprometidos com uma educação humanista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; TORRES, Alda Roberta. **O trabalho docente no contexto da educação superior mercantil**. In: GALLEÃO, Antonio Miranda; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro (Orgs.) **Novos atores na Educação Superior brasileira: dilemas e possibilidades**. Editora CRV, 2023, p. 87-106.

ALVES, Rubem. **Ao professor, com carinho: A arte do pensar e do afeto**. São Paulo: Paidós, 2021.

BARNETT, Ronald. **Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad**. Barcelona: Gedisa, 2001.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>. Acesso em: 18 out. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. Brasília, **Em Aberto**, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3172/2907>. Acesso em: 2 nov. 2024.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 164-173, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100014>. Acesso em: 27 out. 2024.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n3/1414-4077-aval-20-03-00581.pdf>. Acesso em: 27 out. 2024.

FREIRE, Paulo. A história como possibilidade [1933]. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, Selma G.; ALMEIDA, Maria Imaculada (orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 159-187. Disponível em: http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf. Acesso em: 17 out. 2024.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia: digitalização e a crise da democracia**. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

LIMA, Venício A. de. **Paulo Freire: a prática da liberdade, para além da alfabetização** [livro eletrônico]. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021. ePUB, 1.37 Mb, 130 p.

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

MENEGUELLO, Cristina. Quem tem medo das aulas online? Três ideias sobre o ensino a distância. **Café História – história feita com cliques**. Publicado em: 23 mar. 2020. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/quem-tem-medo-das-aulas-online-ensino-a-distancia/>. Acesso em: 17 out. 2024.

MENEZES, Luís Carlos de. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, Denice Barbara. *et al.* (Org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 115-125.

MIAN, Mariella Batarra. Universidades federais brasileiras a serviço da lógica colonial de exploração de dados. In: SILVEIRA, Sérgio Amadeu; SOUZA, Joyce; CASSINO, Jorge Francisco (orgs.). **Colonialismo de dados: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021, p. 151-178.

MIRANDA, Thais Andressa Santarosa de; WENCZENOVICZ, Thais Janaina. Dataficação no Brasil e o colonialismo digital. In: SILVA, Rogerio Luiz Nery da; PORTO, Rosane Teresinha; WENCZENOVICZ, Thais Janaina (orgs.). **Direitos humanos, democracia e movimentos sociais II** [Recurso eletrônico on-line]. Florianópolis: CONPEDI, 2023. Disponível em: <https://www.conpedi.org.br/publicacoes/0s1h4v6r/9h7oa4o1/3Hf6Zt0Oy8c8L8Ov.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2024.

MOURA, Mauriluce. Universidades públicas respondem por mais de 95% da produção científica do Brasil. *Academia Brasileira de Ciências*, 15 abr. 2019. Disponível em: https://www.abc.org.br/2019/04/15/universidades-publicas-respondem-por-mais-de-95-da-producao-cientifica-do-brasil/?doing_wp_cron=1744636447.0567729473114013671875. Acesso em: 14 abr. 2025.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 229-245.

ROCHA, Hugo Rafael Souza. Marilena Chauí reflete sobre impacto das novas tecnologias na cultura e na política. Entrevista concedida a Hugo Rafael Souza Rocha. **Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Portal UFMG**, 13 out. 2016. Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/035480.shtml>. Acesso em: 14 abr. 2025.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal – das linhas globais e uma ecologia dos saberes. São Paulo, **Novos Estudos CEBRAP**, n. 79, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 5 nov. 2024.

SCHMIDT, Sarah. Universidades brasileiras discutem regras de uso de inteligência artificial. **Revista Pesquisa FAPESP**. Disponível em: <https://revista-pesquisa.fapesp.br/universidades-brasileiras-discutem-regras-de-uso-de-inteligencia-artificial/>. Acesso em: 23 out. 2024.

SELWYN, Neil. Educação e tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, Giselle M. S.; ROSADO, Luiz A.; CARVALHO, Jaciara S. (orgs.). **Educação e tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: SESES/UNESA, 2017, p. 85-102. Disponível em: <https://ticpe.files.wordpress.com/2017/04/ebook-ticpe-2017.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2024.

SEVERINO, António Joaquim; TAVARES, Manuel. Por um projeto insurgente e resistente de decolonialidade da universidade latino-americana. Lisboa, **Revista Lusófona de Educação**, v. 48, n. 48, 2020. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7319>. Acesso em: 17 out. 2024.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. *Tudo sobre tod@s*. São Paulo: Edições Sesc SP, 2017.

VEIGA, Ilma Passos; RESENDE, Lúcia; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos; CASTANHO, Maria Eugenia. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2006, p. 161-191.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *A ciência, as universidades e o futuro do país*. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/a-ciencia-as-universidades-e-o-futuro-do-pais>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CAPÍTULO 4

ENSINAR, APRENDER E APRENDER A ENSINAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Patrícia Helena da Silva Diaz¹
Doi: 10.48209/978-65-5417-566-4

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo abordar alguns aspectos da complexidade contemporânea da docência universitária e refletir sobre seus impactos na formação inicial de professores da educação básica, quando se trata do curso de pedagogia e licenciaturas. O professor universitário tem, em geral, uma dupla função: ensino e pesquisa, porém, sua formação, via pós-graduação centra-se na pesquisa e, assim, ignora-se que a importância da ciência voltada para a prática do ensino, a “didática”, na formação desse professor, além de ignorar também a dimensão pedagógica capaz de assegurar o sentido do fazer formativo. As consequências dessa lacuna, quando se trata principalmente dos cursos de formação de professores da educação básica, são grandes: desde o modelo do que é ser professor que se apresenta aos futuros professores, pressupondo que basta saber o conteúdo da área em questão para ministrar aulas; até a concepção de como se constrói conhecimentos e do ofício do estudante que se praticam nessa visão.

Esse problema está colocado na legislação brasileira. Conforme a LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a formação de docentes universitários far-se-á através de cursos de pós-graduação em programas de mestrado e doutorado. O artigo 66 especifica que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. No entanto, não há nenhuma orientação no que diz respeito à formação didático-pedagógica do professor universitário (Melo *et al.*, 2014, p. 1-2).

¹ Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutoranda em Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas pela Faculdade de Educação da USP. E-mail: patricia.diaz@usp.br

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A formação em pesquisa é insuficiente para pensar a prática didática, que requer uma ciência específica e precisa ser considerada como tal. O percurso para a pesquisa se dá no ritmo da investigação: hipóteses, testagem, registros... E o tempo, nesse caso, se organiza em blocos de acordo com essas etapas e, ao final, se medem os resultados. Já o tempo do ensino é o aqui e o agora, a interação entre aluno, professor e conhecimentos se dá a todo momento e os “resultados” vão se construindo nesse percurso, exigindo conhecimentos totalmente diferentes daqueles que o pesquisador precisa ter.

Acrescenta-se a essa problemática o desprestígio da universidade como impulsionadora para a ascensão social e econômica na atualidade. A pressão para atender às demandas globalizadas do capitalismo, que vem ganhando força desde a segunda metade do século XX, colocou a educação formal em crise, desprestigiando a formação fundamentada e focando na formação técnica, reducionista e utilitarista, que coloca à margem o acesso à cultura e à ciência desenvolvidas social e historicamente, necessárias à formação humana.

As reformas das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação e licenciaturas vêm apontando para a diminuição das bases teóricas dos cursos e para a busca de uma homogeneização na formação instrumentalizadora. O tempo de reflexão e de conexão entre fundamentos e práticas diminui e entra em cena a ideia de aplicação técnica com metodologias que buscam uma aprendizagem rápida sem que se garanta a compreensão crítica dos conhecimentos. Há uma mudança epistemológica que se expressa, inclusive, no novo vocabulário que se instala nas diretrizes: habilidades, competências, resultados, capacitação, empreendedorismo.

A formação continuada na docência universitária focada em conhecimentos pedagógicos se faz necessária para deslocar o paradigma que está tradicionalmente arraigado na lógica de produção de conhecimentos apenas via pesquisa – em que os catedráticos são detentores absolutos do conhecimento - para uma nova lógica de concepção dos processos de ensino e de aprendizagem também como produtores de conhecimentos. Conquistar esse

deslocamento significa, no caso do foco desse texto, formar professores que sejam produtores de conhecimentos e que levem para dentro da educação básica os princípios da didática que concebem a escola como socializadora do conhecimento historicamente produzido e que, a partir da experiência social concreta dos alunos, consiga gerar aprendizagens críticas, questionadoras e produtoras de novos saberes.

Para aprofundar essas reflexões, serão discutidos, a seguir, alguns aspectos da organização do trabalho pedagógico na educação superior e os princípios dos processos de ensinar e de aprender que precisam estar presentes tanto no trabalho dos professores universitários como na atuação dos professores da educação básica formados na graduação em pedagogia e licenciaturas. Para discutir a organização do trabalho pedagógico na educação superior é necessário compreender o que é, qual o objetivo e como se faz o planejamento de ensino. Não se trata de desconsiderar as demais instâncias de planejamento, como a curricular e a institucional, extremamente relevantes, mas de focar a análise no planejamento que mais se acerca da ação didática e, assim, poder pensar nos elementos que podem atribuir maior qualidade ao ensino e à aprendizagem. O ato de planejar, particularidade da natureza humana, no contexto educativo, adquire finalidade específica na mediação dos “elementos da ciência e da cultura que precisam ser internalizados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos” (Libâneo, 2023, p. 66). O lugar em que essa mediação acontece, a aula, é a essência para a concretização dos atos de ensinar e de aprender e para sua realização, o processo de planejamento inicia-se com inúmeras definições prévias vinculadas ao projeto educativo que se quer em cada contexto, como assinalam Melo e outros:

Ao planejar, o docente deve considerar as mudanças históricas, econômicas e sociais e, principalmente, o contexto do projeto pedagógico em que atua, tendo em vista, o desenvolvimento formativo alinhado ao perfil do estudante que se pretende formar (Melo *et al.*, 2014. p. 2).

O planejamento do ensino, embora devesse ser essencialmente pedagógico, ou seja, vinculado ao sentido coletivo da ação educativa de uma instituição,

tornou-se, em geral, uma prática individualizada e burocratizada, na qual o que importa é o cumprimento das exigências formais. Em muitos casos, inclusive, a distância entre o planejamento e a turma em si que irá cursar a disciplina é tanta que o planejamento é apenas copiado dos anos anteriores, sem alterações e nem atualizações que se fariam necessárias dadas as demandas específicas do momento histórico e social, das novas pesquisas e bibliografias da temática e da configuração e perfil da turma.

Mas, afinal, em que consiste esse planejamento? Para Bandeira e Marques (2023, p. 6), o planejamento está “entre a previsibilidade e o inesperado, tendo em vista que o que ocorre no movimento da aula influencia no previamente sistematizado”. Tais autoras também indicam que:

[...] o essencial na atividade de planejar é o equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, entre o idealizado e o possível dentro das condições objetivas e subjetivas de trabalho, além de um quadro de referência teórico-metodológica que oriente as ações planejadas (Bandeira; Marques, 2023, p. 6).

Há componentes estruturantes no planejamento que, quando bem articulados, ajudam a orientar a ação didática do professor. São eles: objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, avaliação das aprendizagens e referências. Vamos explorar, de forma sintética, cada um deles.

Os objetivos marcam a intencionalidade, o rumo para o qual a aula deve ser direcionada, sendo materializados por aquilo que se espera que os alunos aprendam. Partem de diferentes referências: o que é preconizado na legislação educacional e dos conteúdos advindos das ciências produzidas social e historicamente pela humanidade, e se alinham às possibilidades apresentadas pela turma de alunos.

Os conteúdos de ensino tratam, como já indicado, sobre os aspectos das ciências e das culturas produzidos pela humanidade e que precisam ser aprendidos para que os estudantes possam expandir sua visão de mundo para além daquela que já possuem a partir das experiências de suas vidas cotidianas e se profissionalizem nas especificidades do curso.

Para que tais conteúdos possam ser ensinados e aprendidos, é preciso definir a metodologia que melhor pode corresponder a eles. O método é o percurso a ser trilhado para que os conteúdos sejam trabalhados, por meio dos recursos didáticos, para alcançar os objetivos estabelecidos. Tal percurso pressupõe muitas escolhas, não se trata apenas de “procedimentos generalizados”. São decisões que decorrem das concepções que se têm da sociedade que se almeja, do que se entende como ciência e como função da prática educativa.

Os recursos didáticos dão suporte ao processo de ensino e se constituem pelos materiais didáticos e ferramentas tecnológicas. Eles são utilizados intencionalmente pelos professores na relação com os alunos e destes com os conteúdos previstos.

A avaliação das aprendizagens, concebida em caráter contínuo no processo de ensino e de aprendizagem, se configura como a análise tanto do trabalho do professor quanto dos alunos durante o período (uma aula ou um conjunto de aulas) buscando elucidar o que foi bem-sucedido – tomando como referência os objetivos propostos - e as possíveis dificuldades. Esse movimento orienta as tomadas de decisão do professor para a continuidade das aulas e a autorregulação dos alunos quanto à construção de seus conhecimentos.

As referências propostas para as aulas se constituem pela lista de materiais a serem utilizados no percurso e que devem estar articuladas ao projeto político pedagógico do curso. Em geral, há referências obrigatórias e complementares, o que pode ajudar a ampliação de conhecimentos para os estudantes que se sintem aptos a ir além do que é trabalhado em cada uma das aulas.

Todas as definições acima descritas precisam estar coerentemente alinhadas para um bom direcionamento do trabalho didático. Trata-se de buscar que o docente universitário “se coloque como sujeito do processo educativo tendo uma prática inovadora e eficaz tendo em vista, a clareza dos objetivos que pretende alcançar” (Melo *et al.*, 2014, p. 2).

Igualmente importante é superar o isolamento do professor no planejamento para buscar uma forma mais colaborativa de construí-lo, de modo a re-

sultar maior qualidade no ensino ofertado aos alunos. Ao discutir e negociar as tomadas de decisão entre os docentes de um mesmo departamento, área ou curso busca-se aprofundar as justificativas para cada escolha, implicando em práticas educativas com mais qualidade e com mais probabilidade de alcançar os objetivos propostos.

Para que esse coletivo trabalhe de forma colaborativa não só na primeira semana do semestre letivo, como é de costume, é preciso ter condições de espaço e tempo garantidas para que se tenha um processo de formação contínuo, com liderança pedagógica provocando reflexões sobre as concepções dos docentes e como elas se expressam – ou não – em seus planejamentos e ações didáticas.

PRINCÍPIOS DOS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER

O ato de planejar e a forma como se constrói e é constituído o planejamento de aula, como explicitado anteriormente, têm relação intrínseca com os princípios da Pedagogia que embasam o projeto formativo em questão. Assim, na formação dos professores da educação básica, o Projeto Pedagógico do Curso precisa subsidiar todas as disciplinas e nelas estar amalgamado, pois é a partir dessa forte conexão entre os princípios pedagógicos e os conteúdos e metodologias de cada disciplina que podem se formar professores capazes de saber planejar e agir em sua prática didática com tais intencionalidades também. A Pedagogia é central nesse processo, como vemos no excerto a seguir:

[...] a Educação caracteriza-se como processo de formação das qualidades humanas, e a Pedagogia é a ciência que estuda esse processo. Constituída teoricamente em torno do fenômeno educacional, estuda-o como processo em seus movimentos concretos, em sua historicidade, em suas contradições, na ação dos sujeitos, nos contextos onde ocorrem. E, ao fazê-lo, cientificamente se transforma como teoria engajada, enquanto oferece perspectivas para transformação do real. Assim, a Pedagogia como ciência orienta a práxis, na medida em que os conhecimentos (teóricos) produzidos nessa dialética são propositivos, se articulam aos modos de agir, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificada (Pimenta; Pinto; Severo, 2021, p. 43).

A superação da dicotomia teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores pode contribuir para que os docentes universitários não desconectem os conteúdos fundamentais da ciência da educação dos contextos reais da escola básica. As disciplinas de fundamentos da educação precisam dialogar com a realidade educacional e serem trabalhadas em conjunto com as disciplinas de práticas pedagógicas, pois:

[...] diferentemente da ideia prescritiva de um roteiro preestabelecido para a ação do(a) educador(a), o que se propõe é que as atividades curriculares do curso de Pedagogia direcionem o(a) futuro(a) pedagogo(a) a observar um contexto de atuação profissional, de modo que compreenda os elementos que explicam a especificidade dessa determinada situação educacional, de modo a ampliar a leitura dessa situação por meio de um intenso exercício analítico propiciado pelas teorias educacionais e pedagógicas (Pimenta; Pinto; Severo, 2021, p. 52).

Faz parte do ofício do docente criar contextos específicos para que os alunos se constituam como sujeitos pensantes, apropriadores dos conhecimentos e com a autonomia necessária para autorregular sua própria aprendizagem. Isso se desenvolve numa construção constante e, como vimos anteriormente, a aula planejada e proposta de forma colaborativa e com suas intencionalidades explícitas, precisa revelar tais propósitos.

Os contextos de ensino precisam garantir determinadas condições para que se conquiste o que se pretende na formação dos alunos. Quando se trata da formação de professores da educação básica, a aprendizagem da coerência entre princípios, planejamento, ação e avaliação, como explicitado anteriormente, é essencial para que se formem profissionais autônomos para gerirem suas práticas educativas com qualidade, como assinala Rué (2007):

Uma melhor autonomia desenvolve-se no pensar e no fazer quando você pensa e pode fazê-lo no seu próprio contexto ou processo de formação e não depois ou fora dele. Pelo contrário, um contexto de dependência muito raramente gera autonomia (Rué, 2007, p. 27, tradução nossa).

Ao analisar teoricamente a realidade observada nas aulas da formação inicial vivida, explicitando os pressupostos que as embasam e debatendo-os coletivamente, os futuros professores aprendem, de forma contextualizada e

fundamentada, os princípios para a prática didática que gera conhecimentos, criticidade e autonomia.

Essas aulas precisam ser compostas por diferentes formas de cooperação e de trabalho em equipe em torno dos conhecimentos que compõem a formação dos professores, de maneira que não se trate a didática como técnica e sim enfocando os fundamentos profissionais: porque realizaram determinadas ações, como os conteúdos foram problematizados, como a palavra circulou entre os alunos, entre outros aspectos que compõem os contextos significativos de ensino.

Dessa forma, a imagem que se constrói da didática é a de uma referência que promove o questionamento da realidade com base em sólidos conhecimentos científicos, culturais e contextuais; assumindo a complexidade inerente da tarefa educativa. É a atuação do docente universitário que vai formar tal imagem, pois suas escolhas conceituais e metodológicas fazem parte do conteúdo de formação dos futuros professores: a coerência – ou sua falta – entre o que diz e o como ensina é o que realmente se efetiva na formação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos ao longo do texto que o contexto da docência universitária em busca da efetivação de transformações na qualidade do ensino é bastante complexo, tanto para lidar com as problemáticas da pressão para a racionalização do trabalho, quanto internamente para a busca da necessária valorização da Pedagogia nos cursos de graduação e licenciaturas

O contexto de trabalho dos professores vem, nas últimas décadas, sofrendo muita interferência e pressão de agentes externos que querem a máxima racionalização dos processos educativos; das avaliações externas cujos resultados negativos acabam por culpabilizar diretamente os professores pela não aprendizagem dos estudantes; dos materiais didáticos e sistemas de ensino que se impõem ao planejamento dos professores; entre outros tantos elementos que vão fazendo com que os professores percam sua autonomia, já que:

[...] destaca-se a política da profissionalização, não por seu potencial de elevar a qualificação dos professores, mas pela possibilidade objetiva de instituir novas formas de controle sobre os docentes (Ozaga, 2001). Essa hipótese encontra evidências no alto grau de homogeneidade das reformas e das prioridades em torno da eficiência, profissionalização e gestão em diversas partes do globo (Evangelista; Shiroma, 2007, p. 533).

Como resistência a essas pressões, cabe à universidade assegurar espaços e tempos para a formação continuada de seus docentes para que possam coletivamente aprofundar conhecimentos pedagógicos e didáticos ao discutirem o planejamento de suas aulas – centro da prática de ensino - conectando a elas reflexões sobre as concepções de sociedade, sujeito, educação, escola, aluno, papel do professor etc. e assim construir junto aos alunos – futuros professores, no caso da pedagogia e licenciaturas - novas relações com o conhecimento, promovendo a valorização profissional dos educadores e a qualidade educacional vinculada à apropriação dos conhecimentos científicos.

Essa almejada formação continuada dos docentes universitários está longe de ser realidade nas universidades, onde ainda predomina a prática individual dos professores de estabelecerem suas ementas, planos de curso e planos de aula sem que haja discussão entre os colegas e com algum profissional da pedagogia que possa dialogar com esses planejamentos e questionar como revisá-los buscando uma maior conexão com os estudantes reais de cada turma; rompendo com a passividade desses alunos e com a lógica tradicional de transmissão de saberes; inserindo a avaliação como parte integrante e formativa de todo o processo e não só como validação final dos conteúdos assimilados; garantindo conexão com o projeto político pedagógico que se pretende na formação dos profissionais; entre outros aspectos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. Planejamento colaborativo: Necessidade e possibilidade no trabalho docente no Ensino Superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16173/15895>

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez, 2007.

GALIAN, Claudia Valentina. O Professor e o Currículo: Entre Prescrições, Concepções e Escolhas. In: SILVA, Fabiany de Cásia Tavares; RASSLAN, Manoel Câmara (Orgs.). **Observatório de cultura escolar: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar**. Vol. 2. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Da didática crítico-social à didática para o desenvolvimento humano. In.: LONGAREZI, Andrea Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés. (Orgs.). **Didática Crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

MELO, Geovana Ferreira. *et al.* Planejamento na Educação Superior: uma reflexão da prática docente universitária. In: **XVII ENDIPE**, 2014, Fortaleza. A didática e a prática de ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5381334/mod_folder/content/0/PLANEJAMENTO%20NA%20EDUCAÇÃO%20SUPERIOR%20UMA%20REFLEXÃO%20DA%20PRÁTICA%20DOCENTE%20UNIVERSITÁRIA.pdf?forcedownload=1

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto; SEVERO, José Leonardo. A Pedagogia como locus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo (Orgs.). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

RUÉ, Joan. **Enseñar en la universidad**. Madrid: Narcea. 2007.

RUÉ, Joan. A aprendizagem com autonomia – possibilidades e limites. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo, EDUSP, 2009, p. 71-90. Disponível em: http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_1_PAE.pdf

CAPÍTULO 5

ENSINO E PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA DOCENTE COMPROMETIDA COM A CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA

Fabiana Guerra da Silva¹

Doi: 10.48209/978-65-5417-566-5

INTRODUÇÃO

Os modelos que orientam as práticas sociais são construídos a partir de paradigmas históricos e culturais, os quais, embora originados em determinado período, podem se perpetuar e coexistir com outros ao longo do tempo. No campo da educação e da formação de professores, como destaca Behrens (2007), esses modelos refletem os paradigmas científicos predominantes e podem ser agrupados em duas grandes categorias: conservador e inovador.

A abordagem conservadora, por sua vez, está baseada nos pressupostos da ciência clássica, enquanto a abordagem inovadora se apoia na visão de complexidade, interconexão e interdependência (Behrens, 2007).

A abordagem tradicionalista (ou conservadora), predominante até o século XX, estava associada a uma visão da educação e da função docente em que os professores eram vistos como simples transmissores de um conhecimento pronto e acabado. Nesse modelo, acreditava-se que os docentes precisavam apenas dominar o conteúdo para aplicar técnicas predefinidas. Assim, não se considerava necessária uma formação específica para os professores, uma vez que essa se daria, essencialmente, por meio da prática em sala de aula.

Como afirma Nóvoa (2022) sobre a visão dos professores no século XIX, estes eram vistos como “aplicadores” de um conhecimento externo, sendo ig-

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Biologia. Mestranda em Ensino de Ciências. Professora do Curso de Formação de Professores de Ciências da Natureza da Faculdade SESI de Educação. E-mail: f289206@dac.unicamp.br

norados como “produtores” de um saber próprio, ou seja, a formação de professores tinha um caráter essencialmente prático e instrumental.

É coerente afirmar que essa visão tradicional sobre a formação de professores reflete uma concepção igualmente tradicional da educação, da função da escola e do processo de ensino e aprendizagem, o que, por sua vez, define o papel dos docentes e suas práticas em sala de aula.

Com o surgimento de novos paradigmas críticos em relação à visão tradicional de educação e formação docente, as discussões sobre a importância de uma prática pedagógica intencional, crítica, contextualizada e inclusiva ganharam destaque. Esses novos paradigmas, que ressaltam a função crítica e reflexiva do processo educativo, trouxeram contribuições significativas e necessárias para o debate sobre a prática docente, ampliando a compreensão sobre o conhecimento profissional do educador.

O conceito de professor-pesquisador surge, por exemplo, no século XX, a partir do reconhecimento dos docentes como sujeitos intelectuais e produtores de conhecimento específico. Esse conceito visa valorizar e promover o desenvolvimento dos saberes dos professores, além de ampliar sua atuação para além da sala de aula, incentivando ações colaborativas que considerem a produção do conhecimento como um processo coletivo (Fagundes, 2016).

Segundo Nóvoa (2022), para romper com o paradigma conservador, a formação de professores deve integrar teoria e prática, além de promover novos caminhos reflexivos tanto na e para a ação. Nesse sentido, a formação precisa ser contínua e permanente. A reflexão na docência, além de ser um componente essencial da profissão, impulsiona os professores a se posicionarem de maneira crítica, defendendo sua visão de ser humano e de sociedade, e orientando o que desejam desenvolver em sua prática com os alunos.

A discussão sobre o conhecimento profissional docente e a formação continuada tem, em grande parte, se restringido aos professores da educação básica. No entanto, é crucial expandir essa reflexão para todas as esferas educacionais, englobando desde os docentes da educação básica até os professores universitários, que, além de formarem os futuros educadores e profissionais de

diversas áreas específicas, desempenham um papel fundamental na construção e representação da formação acadêmica e científica do país.

Esses profissionais, responsáveis pela formação de cidadãos, devem ter sua formação e prática alicerçadas em princípios democráticos, alinhadas a uma visão libertária e comprometidas com o bem coletivo. Portanto, é fundamental refletir sobre a formação e a prática docente no ensino superior, para garantir a construção de uma sociedade crítica, engajada e comprometida com o bem comum.

FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR

No seu texto *Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social*, Dias Sobrinho (2015) aborda a responsabilidade social e científica das universidades, destacando-as como espaços privilegiados para a produção e socialização do conhecimento. O autor argumenta que as universidades não devem se limitar a uma perspectiva técnica nem se submeter às exigências do mercado. Pelo contrário, elas devem ser ambientes de liberdade intelectual e criatividade, promovendo reflexões relevantes para a sociedade e contribuindo para a solução de problemas que impactam toda a população.

Por isso, a prática dos professores no ensino superior deve estar comprometida, tanto ética quanto politicamente, com os princípios fundamentais de transformação, relevância social e pluralidade das universidades. É essencial que se reconheça o valor público e social do conhecimento acadêmico, considerando o objetivo de formar cidadãos, em todas as áreas de atuação, “detentores de sólidos conhecimentos e conscientes de suas responsabilidades nos processos de construção econômica, ética e política da sociedade” (Dias Sobrinho, 2015, p. 586).

Como afirma Almeida e Pimenta (2011), os professores do ensino superior têm a responsabilidade de formar os profissionais que demandam diversas especializações, e, por isso, sua atuação deve ser orientada pela responsabilidade social e por princípios éticos.

Do ensino básico ao universitário, as orientações e desafios comuns para repensar a prática docente envolvem a busca por novas formas de organizar o

trabalho pedagógico, a partir de reflexões pedagógicas, políticas e relacionais. Nesse sentido, destaca-se a construção coletiva de projetos políticos-pedagógicos e a criação de espaços para a troca de experiências e saberes entre os docentes.

Nóvoa (2022) defende que as práticas de formação continuada de professores devem considerar as dimensões coletivas para que, assim, contribuam para a autonomia e a emancipação profissional.

Dentro desse contexto, ganha relevância a implementação de práticas pedagógicas interdisciplinares, que incentivem a problematização e a resolução de problemas. O professor deve atuar como mediador do conhecimento, estabelecendo diálogos constantes e promovendo uma conexão entre os conteúdos curriculares e as realidades e necessidades dos estudantes e da sociedade.

Embora seja possível identificar pontos de convergência entre as demandas dos diferentes grupos de professores, é fundamental reconhecer as especificidades do trabalho docente no ensino superior, a fim de conceber processos de formação continuada que atendam efetivamente às necessidades desse grupo.

É preciso considerar, por exemplo que, no Brasil, não há exigência de uma formação pedagógica específica para o exercício da docência no ensino superior, por isso, nas últimas décadas tem-se intensificado a preocupação com o desenvolvimento de competências pedagógicas para esses profissionais, reconhecendo a importância de uma formação que vá além da área específica de conhecimento (Correa *et al.*, 2011).

Embora seja mais comum em algumas áreas do que em outras, observa-se que, de maneira geral, nas universidades brasileiras, a pouca valorização dos processos de ensino e aprendizagem está associada à desvalorização da dimensão pedagógica no ambiente acadêmico. Como afirmam Correa *et al.* (2011), nas práticas de docência universitária, há uma tendência de se valorizar mais os conhecimentos e as atividades relacionadas à pesquisa, em detrimento da formação pedagógica dos docentes (Correa *et al.*, 2011, p. 80).

As instituições de ensino superior começaram a refletir sobre a criação de espaços de formação continuada para seus docentes ao longo das últimas décadas, com ações que, em algumas universidades, antecedem o ano de 2000.

Como aponta Franco (2011), essa busca por transformações pedagógicas visa subsidiar práticas que integrem ensino, pesquisa e extensão. É importante reconhecer que processos históricos não podem ser delimitados por uma data fixa, uma vez que as mudanças acontecem de maneira desigual nas distintas universidades, sendo muitas vezes impulsionadas por contextos específicos e não por eventos pontuais.

A professora Léa das Graças Camargos Anastasiou analisa, em seu texto, a participação voluntária de docentes e gestores de diferentes cursos de graduação em um curso denominado *Formação Docente Continuada e/ou Curso de Pedagogia Universitária*. O projeto de formação continuada visava apoiar propostas pedagógicas que superassem os modelos tradicionais, predominantemente centrados em aulas expositivas e incentivar práticas que considerem os estudantes como sujeitos ativos e responsáveis pelo seu processo de aprendizagem (Anastasiou, 2011).

Entre as dificuldades mencionadas pelos docentes, destacam-se a necessidade de revisar crenças pré-estabelecidas e as resistências pessoais dos colegas. Esses e outros fatores identificados pela autora dificultam a colaboração, sendo agravados por competições e rivalidades. Tais questões evidenciam a necessidade de repensar o conceito de autonomia didática, frequentemente entendido de maneira equivocada no senso comum como a liberdade de agir sem considerar o grupo (Anastasiou, 2011).

Conforme as conclusões do estudo, a formação de grupos diversificados e a possibilidades de troca de experiências entre os participantes foram elementos fundamentais, possibilitando a construção de um ambiente de aprendizagem coletivo e cooperativo. Considerando que a carreira acadêmica é frequentemente marcada por ações individuais e um ambiente competitivo, é essencial o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem e fortaleçam o compromisso coletivo e social na formação dos estudantes de graduação.

A oportunidade de trabalhar coletivamente favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais para lidar com a diversidade de pensamentos e ações, características fundamentais de uma sociedade democrática. Considerando que o ambiente universitário é cada vez mais plural e forma in-

divíduos que atuarão nas mais diversas profissões, os professores universitários precisam vivenciar experiências de construção coletiva para, assim, exercitar a cooperação e estarem melhor preparados para mediar práticas pedagógicas comprometidas com os princípios democráticos.

Embora, alguns professores, de forma isolada tenham buscado alternativas para ressignificar a organização dos modelos curriculares e a hierarquização dos saberes (Correa *et al.*, 2011), é importante destacar que esse fenômeno não pode ser atribuído exclusivamente à responsabilidade do professor, pois, “a ação pedagógica é uma prática social” (Franco, 2011, p. 164).

O trabalho docente está imerso em diversas representações e concepções de mundo dos sujeitos envolvidos, bem como nas dinâmicas sociais mais amplas. Além disso, Franco (2011) ressalta que as condições institucionais e trabalhistas desempenham um papel crucial na forma como os professores organizam, ocupam e refletem sobre sua própria prática.

Portanto, é essencial que as instituições educacionais priorizem o processo de profissionalização docente, melhorando as condições de trabalho e criando espaços contínuos de formação e incentivando o trabalho cooperativo, com o objetivo de aprimorar a qualidade da docência universitária.

As práticas formativas de professores devem levar em conta a complexidade do processo, ocorrendo de maneira contínua e processual, superando as limitações das ações isoladas e pontuais que, frequentemente, têm caracterizado a preparação docente. Esse aspecto se torna ainda mais relevante diante das transformações pelas quais a universidade passa e das novas demandas trazidas pelos diversos perfis de estudantes, que exigem uma abordagem mais ampla e adaptada à formação docente no ensino superior (Almeida; Pimenta, 2011).

A integração entre teoria e prática pedagógica, por meio da formação de grupos para discussões sobre a prática docente, é uma estratégia importante nesse processo. Além disso, é essencial fomentar parcerias que fortaleçam a revisão dos currículos e a formação continuada dos professores. Estabelecer redes de colaboração, promover a troca de saberes e cultivar vínculos entre docentes e discentes. Essas atitudes favorecem a transformação do ensino superior, pois combinam a ação e a reflexão, com humildade, tornam-se pilares para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais integrada e efetiva.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR

Franco (2011) observa que, embora o trabalho docente, especialmente nas universidades públicas, seja fundamentado na integração entre ensino, pesquisa e extensão, não é raro que professores, apesar de estarem profundamente envolvidos com a pesquisa, encontrem dificuldades em transformar a sala de aula em um espaço de investigação coletiva. Contraditoriamente, mesmo sendo profissionais dedicados à pesquisa, não é sempre óbvio considerar o trabalho docente como uma prática também voltada para esse fim. Isso ocorre porque, nesses casos, a formação docente é frequentemente pautada pelos pressupostos da racionalidade técnica, que vê a prática pedagógica como uma ação mecânica. Como destaca Franco (2011, p. 163), “não há necessidade de pesquisa para uma prática rotineira e não reflexiva”.

O paradigma da racionalidade técnica, está fundamentado em uma visão tradicional de educação que Paulo Freire chama de “educação bancária”, na qual o processo de ensino-aprendizagem é entendido como um movimento unidirecional do professor para os estudantes. Nessa abordagem, os alunos são vistos como receptores passivos, e acredita-se que, ao seguir um roteiro predefinido, o professor conseguirá transmitir as informações de forma eficaz, sem precisar considerar os estudantes como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

Nessa visão, o conhecimento do conteúdo “é condição necessária e suficiente para formação e para o bom desempenho do professor” (Franco, 2011, p. 159)

Behrens (2007) afirma que essa abordagem conservadora na formação docente foi consolidada ao longo dos anos e tem forte influência no paradigma cartesiano, do século XVIII, que sustentou um modelo conservador e dominante de ciência, que defendia a racionalização, a fragmentação e uma visão linear do saber, influenciando também a educação.

A ciência, assim como a educação, é uma prática social e, por isso, está imersa em contradições e visões de mundo que influenciam as diferentes perspectivas sobre a produção do conhecimento e sua relação com a sociedade (Perez *et al*, 2001).

Para Behrens (2007), a visão do conhecimento como algo utilitário e funcional permeou a ciência e a educação até o século XX, sendo responsável por conceber a formação docente como um processo de treinamento ou capacitação, voltado para o desenvolvimento de competências técnicas e a preparação para a execução de tarefas específicas.

Embora os pressupostos que sustentam a racionalidade técnica pareçam ultrapassados, suas práticas persistem, até hoje, na prática pedagógica cotidiana de muitos professores. E ainda, para Behrens (2007), no contexto do ensino superior, é frequentemente considerada uma característica positiva, pois acredita-se que o domínio do conteúdo seja suficiente para garantir tanto a transmissão do conhecimento quanto a aprendizagem dos estudantes.

A discrepância entre a valorização do ensino e da pesquisa também se reflete nas exigências de produtividade acadêmica impostas pelas instituições aos seus professores, que muitas vezes não consideram uma discussão crítica sobre a pesquisa e o papel da universidade (Correa *et al.*, 2011).

Neste contexto, podemos incluir a discussão de Dias Sobrinho (2005) sobre as mudanças que a globalização tem provocado no ensino superior, influenciando tanto as pesquisas quanto a aplicação dos conhecimentos produzidos e como, isto, têm impactado as práticas dos pesquisadores e suas relações com a ciência e a sociedade.

Para o autor, a universidade é parte integrante da sociedade e, portanto, seus problemas não são exclusivos, nem se restringem apenas a ela. No contexto sociopolítico e econômico caracterizado pela globalização, surgem contradições sobre o papel da universidade diante das transformações sociais atuais. De um lado, há a expectativa de que a universidade se adapte às mudanças impostas pela nova economia de mercado. Por outro, persiste a esperança de que a universidade desenvolva reflexões críticas e uma compreensão mais profunda sobre os objetivos da sociedade e os sentidos dessas transformações (Dias Sobrinho, 2005).

O modelo econômico atual prioriza a dimensão pragmática e aplicável do conhecimento, o que ameaça a construção histórica da universidade como um espaço de reflexão e discussão crítica. A fusão entre economia e produção

de conhecimento induz práticas de pesquisa voltadas para a aplicabilidade imediata e resultados rápidos. Isso também impacta as relações dos pesquisadores com a ciência e a sociedade. Ao atribuir uma utilidade ou finalidade específica ao conhecimento, cria-se uma tendência ao controle e à vinculação de financiamentos, que acabam definindo o que deve ser prioritariamente pesquisado (Dias Sobrinho, 2005).

Como afirma Dias Sobrinho (2005), a educação superior é um patrimônio público, pois exerce funções de caráter político e ético. Por isso, seus agentes devem resistir às pressões econômicas e manter o compromisso de gerar conhecimentos com relevância social, além de formar indivíduos que integrem as dimensões intelectual e moral, valorizem a coletividade e promovam a cidadania. Dessa forma, é essencial refletir sobre a formação do professor universitário, considerando suas práticas de ensino e pesquisa, e discutir como essas práticas se relacionam com suas concepções de ciência, conhecimento e compromisso com a sociedade.

A formação de professores da educação superior para atuar nesse novo paradigma exige processos de qualificação contínuos, que promovam uma abordagem crítica, reflexiva e transformadora a respeito da sua prática de ensino e de pesquisa.

Para Behrens, o paradigma da complexidade oferece um caminho para superar a lógica reducionista, linear e fragmentada da ciência, do conhecimento e da prática pedagógica. Isso porque ele defende a interconexão e propõe uma nova visão do ser humano e da sociedade, buscando transcender uma perspectiva fragmentada e simplista (Behrens, 2007, p. 445).

Para Perez *et al* (2001), uma interpretação mais crítica e complexa da história da ciência entende o conhecimento científico como um processo de construção histórico e cultural, moldado pelos paradigmas de cada época. Esse processo não ocorre de forma isolada, mas é resultado de uma interação complexa entre aspectos históricos, sociais, culturais e políticos que moldam o trabalho científico em seu contexto. Além disso, a produção de consensos científicos não é um processo isolado, mas sim o fruto de um esforço coletivo de indivíduos empenhados em buscar respostas para as questões e problemas que

afligem a humanidade. E, por isto, está sempre em aberto e incompleto, sendo, portanto, passível de transformações e rupturas ao longo do tempo.

Podemos estabelecer paralelos entre a prática pedagógica e a prática científica, considerando ambas como práticas sociais que se influenciam mutuamente e são moldadas pela sociedade. Por isso, devem estar atentas e conectadas com a realidade e com as transformações sociais emergentes, ao mesmo tempo em que devem garantir sua relevância social e o compromisso com a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

Integrar as reflexões sobre a prática pedagógica e científica, na formação de professores do ensino superior, pode oferecer contribuições significativas para a construção de uma prática docente que produtora de conhecimentos comprometidos com os princípios democráticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições de ensino superior devem assegurar a qualidade científica e a relevância social, promovendo a produção e a socialização de conhecimentos científicos sólidos e pertinentes, por isso as pesquisas e avanços tecnológicos devem ser pautados em princípios éticos e políticos comprometidos com o bem comum. Segundo Sobrinho, a produção de ciência, tecnologia e inovação nas universidades deve ser orientada pelos valores de relevância e pertinência social, estando, portanto, comprometida com os princípios éticos e políticos necessários para a construção de uma sociedade democrática. Ainda para o autor “os saberes e as técnicas precisam ter rigor científico e ser pertinentes ao bem-estar coletivo” (Dias Sobrinho, 2015, p. 585).

A aproximação entre ensino e pesquisa possibilita ressignificar a relação entre teoria e prática, ampliando a consciência dos sujeitos sobre sua própria atuação e mobilizando os saberes coletivos, o que resulta na produção de processos de ensino e aprendizagem mais significativos. Conforme destaca Franco (2011), professores que fazem parte de um ambiente colaborativo e investigativo encontram várias oportunidades para refletir e se organizar como agentes de sua prática pedagógica.

Diante de uma visão conservadora e tecnicista persistente sobre o trabalho do docente universitário, repensar a prática pedagógica sob uma ótica crítica e reflexiva, que valorize o conhecimento profissional dos professores e integre a pesquisa como parte fundamental do processo educativo, ainda é uma forma de resistência. Essa abordagem visa desafiar uma concepção rígida e restrita das práticas sociais, promovendo uma visão mais dinâmica e transformadora da pesquisa e do ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da universidade de são paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários – aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.

BEHRENS, Marilda. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista Educação**, v. XXX, n. 63, p. 439-455, set.-dez. 2007.

CORREA, Adriana Kátia et al. Formação pedagógica do professor universitário – reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-100.

DIAS SOBRINHO, José Dias. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015. Campinas, Sorocaba.

DIAS SOBRINHO, José Dias. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 164-173, 2005.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo. **Revista Brasileira de Educação**, v.21, p. 281-298, abr-jun., 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos – possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 159-187.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1-20, 2022.

PEREZ, Daniel Gil et al. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Revista Ciência e Educação**, v. 7, n. 2, p. 124-153, 2001.

CAPÍTULO 6

DESAFIOS E POSSÍVEIS SOLUÇÕES PARA LIDAR COM A DIVERSIDADE DE PERFIS DO ALUNADO NO ENSINO SUPERIOR

Thiago Santos Guimarães¹
Doi: 10.48209/978-65-5417-566-6

INTRODUÇÃO

A docência no ensino superior brasileiro enfrenta um cenário de transformações profundas, marcado pela democratização do acesso às universidades, o avanço das tecnologias e a diversificação dos perfis estudantis. Nesse contexto, a formação docente se apresenta como um elemento crucial para garantir uma educação de qualidade, alinhada às demandas sociais e científicas contemporâneas. A disciplina “Docência Universitária e Complexidade: contextos, formação e práticas” explorou justamente essas questões, destacando o papel do professor universitário como mediador de processos de ensino e aprendizagem em contextos complexos.

A atuação docente no ensino superior transcende a simples transmissão de conhecimento, exigindo competências pedagógicas, éticas e relacionais que possibilitem enfrentar desafios como a evasão estudantil, a inclusão de estudantes com trajetórias diversas e a adaptação às novas tecnologias. Ademais, o planejamento e a organização do trabalho pedagógico precisam refletir formas de estruturar práticas que favoreçam o engajamento e a aprendizagem significativa, respeitando a heterogeneidade do alunado. O engajamento acadêmico, entendido como um processo multidimensional que integra aspectos afetivos, cognitivos e comportamentais, é central para promover a permanência e o su-

¹ Licenciado em Química. Mestre em Educação em Ciências e Matemática. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Thiago.s.guimaraes41@gmail.com

cesso dos estudantes. Além disso, práticas institucionais que criem ambientes inclusivos e acolhedores são indispensáveis para reduzir a evasão e aumentar a identificação dos estudantes com a universidade (Côrte Vitória *et al.*, 2018).

Articulando-se à temática da evasão no ensino superior, este texto aborda como a formação docente pode contribuir para minimizar esse problema e para promover um ensino inclusivo e eficaz. Sob a perspectiva crítica apresentada pela disciplina, são analisadas estratégias pedagógicas que valorizam a avaliação formativa, o acolhimento dos estudantes e a integração social, evidenciando a docência como uma prática essencialmente complexa, ética e transformadora. Nesse sentido, destaca-se o impacto do primeiro ano de graduação como uma etapa crítica para a adaptação acadêmica e social dos estudantes, especialmente daqueles oriundos de contextos sociais desfavorecidos, que enfrentam barreiras adicionais relacionadas ao *déficit* de capital cultural (Ezcurra, 2007).

Nas últimas décadas, o ensino superior brasileiro passou por um processo de significativa expansão e democratização, refletido no aumento do número de vagas e na maior inclusão de grupos historicamente excluídos, como estudantes de baixa renda, negros, indígenas e pessoas oriundas de escolas públicas. Essa transformação, impulsionada por políticas públicas de inclusão, trouxe avanços notáveis, mas também revelou novos desafios para as instituições de ensino superior e, especialmente, para o corpo docente. Entre esses desafios, a evasão é agravada pela falta de estratégias pedagógicas que considerem as múltiplas dimensões do engajamento acadêmico e pela dificuldade de adequação de muitos estudantes às exigências da cultura acadêmica dominante (Côrte Vitória *et al.*, 2018; Ezcurra, 2007).

Adicionalmente, os professores precisam lidar com o impacto das novas tecnologias, como a inteligência artificial, na dinâmica de ensino e aprendizagem, bem como repensar modelos avaliativos que atendam às demandas contemporâneas de uma educação inclusiva e centrada no estudante. O contexto exige práticas inovadoras como tutoriais, comunidades de aprendizagem e atividades baseadas em metodologias ativas, que fomentem o pertencimento dos estudantes e sua integração acadêmica (Côrte Vitória *et al.*, 2018).

Diante desse cenário, este texto explora os principais desafios enfrentados por professores no contexto de um ensino superior em constante transformação, apresentando dados, reflexões teóricas e propostas práticas que visam minimizar a evasão e promover o engajamento, a inclusão e o sucesso acadêmico dos estudantes.

A universalização do acesso ao ensino fundamental, o inédito processo de expansão do ensino médio na década de 1990 (Oliveira, 2007) e a recente expansão do ensino superior possibilitam que mais jovens oriundos da escola pública acessem a universidade pública brasileira. Com uma diversificação ampla, agregando mais alunos de baixa renda, negros e indígenas, antes excluídos (Ristoff, 2014), impõem-se alguns desafios à universidade pública, os quais serão enfrentados diretamente pelo professorado do ensino superior.

A fim de aludir aos desafios que concreta e comumente podemos encontrar, relatamos uma situação-problema de um professor recém-chegado a uma Universidade pública fora dos grandes centros brasileiros, tendo que lecionar no curso noturno, que encontra um perfil de alunado que trabalha durante o dia, portanto tem pouco tempo para as leituras. Há também uma elevada taxa de evasão e a maioria dos alunos cursaram o ensino médio em escola com uma formação deficitária, comprometendo a inserção destes em algumas discussões básicas no primeiro ano da graduação. Ainda que tenha acesso à internet, grosso modo, o alunado não possui um letramento digital suficiente que possibilite uma pesquisa que relacione diferentes questões de um mesmo tópico, por exemplo.

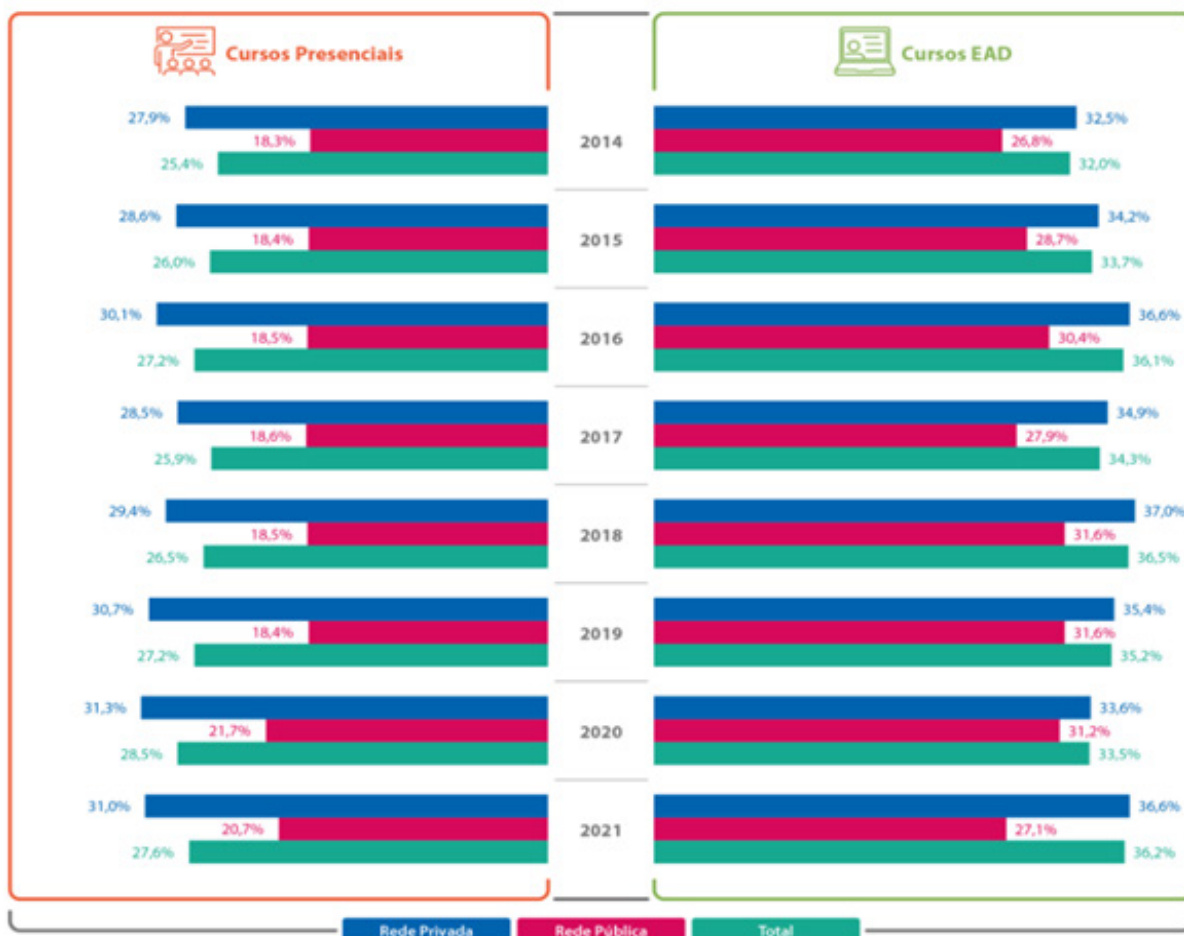
A partir desse contexto ilustrativo, elencamos aqui alguns dos desafios que esse professor pode enfrentar nessa situação: Como lidar com a questão da evasão? Como manter o aluno engajado sem comprometer a qualidade e o conteúdo da disciplina? Como trabalhar e estimular a pesquisa, incluindo o uso incontornável da tecnologia e da inteligência artificial? Quais modelos de avaliação utilizar?

DISCUTINDO A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR E AS SUAS NUANCES

A evasão no ensino superior é um tema de extrema relevância no Brasil, refletindo uma realidade preocupante que afeta diretamente o desenvolvimento educacional e econômico do país. Muitos estudantes enfrentam desafios financeiros, acadêmicos e pessoais que dificultam a conclusão de seus cursos, resultando em altos índices de abandono. Esta situação não apenas compromete o futuro profissional dos indivíduos, mas também representa um desperdício significativo de recursos investidos na educação superior. Abordar e mitigar as causas da evasão é essencial para promover a inclusão, a qualidade do ensino e o progresso social no Brasil.

Segundo dados do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP, 2023), a evasão no ensino superior na rede privada atingiu 31% em cursos presenciais e 36,6% em cursos EAD no ano de 2021. Na rede pública, os percentuais caem para 20,7% e 21,7%, respectivamente. Além disso, os dados do gráfico 1, revelam leve tendência de aumento na taxa geral de evasão ao longo dos anos, trazendo ainda mais preocupação sobre o tema. Por fim, se pensarmos que a cada 10 estudantes cerca de 3 abandonam o ensino superior, temos muito trabalho pela frente, para buscar formas efetivas de acesso e permanência desses estudantes nas instituições de ensino superior no país.

Gráfico 1. Evasão no ensino superior do Brasil



Fonte: SEMESP (2023)

São vários os motivos de evasão escolar de acordo com a literatura sobre o tema. Apesar de comumente as instituições e os estudantes justificarem a saída do ensino superior por motivos financeiros, na realidade, a desistência está muito mais conectada às questões acadêmicas, desapontamento e dificuldades de adaptação à instituição (Lourenço, 2019). Tal adaptação tem relação com a identificação de necessidades, interesses e valores pessoais dos estudantes com a instituição (Seco *et al.*, 2017).

A transição do ensino médio para o ensino superior representa um período de significativas mudanças e desafios para os estudantes, sendo relevante, portanto, quando falamos de evasão no ensino superior. Esse processo envolve não apenas a adaptação a um novo ambiente acadêmico, mas também a assimilação de novas responsabilidades e expectativas. Neste contexto, os alunos enfrentam uma série de obstáculos que podem impactar sua

performance acadêmica e seu bem-estar emocional. Esta fase interfere no seu desenvolvimento psicossocial e profissional, unindo exigências e desafios de âmbito pessoal, social, acadêmico e vocacional (Pinho *et al.*, 2015). Não à toa, diversos autores defendem que a universidade deve dar uma maior atenção aos novos alunos, implementando intervenções de apoio psicossocial de forma a minimizar os fatores de dificuldade na transição educacional e, assim, facilitar o sucesso acadêmico (Lourenço, 2019), principalmente nos primeiros semestres de curso, em que as taxas de evasão são maiores (Silva Filho *et al.*, 2007).

Juntamente com o desafio de mitigar a evasão, o professor de ensino superior se depara com um alunado muito mais diversificado, do que jamais teve nos últimos anos. Pensar sobre educação inclusiva no ensino superior, portanto, é primordial diante das transformações do alunado, que passa por um movimento de crescimento de diversidade social, política, ética e econômica, entre outros (Macedo; Freitas, 2023; Ristoff, 2014; Silva; Mendes, 2017).

A democratização do acesso às universidades, impulsionada por políticas públicas de inclusão e pela ampliação de vagas, trouxe para a educação superior uma nova realidade: a inclusão de estudantes de origens socioeconômicas variadas, muitos deles enfrentando desafios relacionados ao *déficit* de capital cultural e à adaptação à cultura acadêmica predominante (Ezcurra, 2007).

Nesse cenário, o engajamento acadêmico emerge como elemento essencial para reduzir a evasão e integrar esses novos perfis ao ambiente universitário. Trata-se de um processo multidimensional que envolve dimensões afetivas, cognitivas e comportamentais, as quais devem ser articuladas para promover a aprendizagem significativa e o pertencimento (Côrte Vitória *et al.*, 2018). Além disso, estratégias institucionais, como programas de acolhimento e iniciativas pedagógicas voltadas para a integração social e acadêmica, são indispensáveis para atender às demandas de um público tão diverso (Ezcurra, 2007).

Enquanto nos anos iniciais da década de 1990, oito em cada dez alunos eram brancos, atualmente essa proporção diminuiu para seis em cada dez estudantes (SEMESP, 2023). Essa mudança na composição do alunado reflete o impacto de políticas de inclusão, mas também impõe aos professores o desafio

de lidar com a heterogeneidade em sala de aula. Por fim, acolher a diversidade dos alunos passa primeiramente por identificá-la e nomeá-la individualmente, mas também por conduzi-la de forma grupal, já que a sala de aula é, antes de tudo, um espaço coletivo (Ferrari; Sekkel, 2007).

Dado o alunado diversificado, é de se esperar também do professor o desafio de definir sistemas de avaliação mais apropriados. A avaliação formativa surge como uma abordagem central nesse contexto, buscando monitorar o progresso dos estudantes e fornecer *feedback* contínuo para melhorar os processos de ensino e aprendizagem (Silva; Mendes, 2017). Diferentemente de práticas centradas na classificação, a avaliação formativa promove o desenvolvimento integral dos alunos, incentivando a participação ativa, a colaboração e o engajamento acadêmico (Fernandes, 2016).

Ainda que o desafio seja grande, evidências mostram que inovações pedagógicas, como avaliação entre pares, autoavaliação e metodologias ativas, podem criar um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e acolhedor (Berg *et al.*, 2006; Escudero, 2012). Tais práticas são especialmente importantes no primeiro semestre, quando a transição para o ensino superior pode gerar insegurança e desmotivação entre os estudantes. Oferecer *feedback* oportuno e construtivo não apenas reforça a autoestima e a confiança dos estudantes, mas também os incentiva a se engajar mais profundamente nos processos de aprendizagem (Escudero, 2012).

Assim, a avaliação formativa, ao enfatizar o progresso individual e coletivo, assume um papel vital em um ensino superior inclusivo e transformador. Ela cria condições para que o aprendizado seja contínuo e significativo, refletindo a crença de que todos os estudantes têm capacidade de desenvolver suas potencialidades, independentemente de suas origens e trajetórias (Silva; Mendes, 2017).

PROPOSTA DE SOLUÇÃO, COM SUAS VANTAGENS E DESVANTAGENS OU SEUS POTENCIAIS E LIMITES

A proposta foi construída em formato de sugestões (passo a passo) apresentando ações que podem ser seguidas pelos professores do ensino superior,

para ajudar os estudantes dos primeiros semestres de qualquer curso de graduação a permanecerem em seus respectivos cursos, buscando assistências no campo econômico, social e emocional, para se sentirem de certa maneira, pertencentes a este meio. Pensando nesse contexto, já amplamente discutido, pensamos em ações para integrar os alunos e ajudar no sentimento de pertencimento à universidade, minimizando a evasão no ES, são elas:

1. Busque identificar o tipo de dificuldade enfrentada pelo aluno, conversando sobre as dificuldades e desafios na transição do Ensino Médio para o Ensino Superior.
2. Pesquise se na sua instituição é feito um mapeamento sobre as vulnerabilidades e potencialidades referentes às experiências de ser estudante, docente e/ou funcionário técnico-administrativo. Os resultados poderão fornecer feedbacks importantes para pensar sobre as dificuldades e oportunidades possíveis.
3. Informe-se sobre a existência de grupos voltados para socialização, apoio e serviços de atenção psicossocial, que possam apoiar os alunos com acolhimento e acompanhá-los na prevenção e proteção da saúde mental.²
4. Divulgue eventos e palestras sobre temas relevantes aos alunos de primeiro ano³.
5. Incentive a participação dos alunos de primeiro ano em entidades estudantis, coletivos, projetos de iniciação científica e de extensão.
6. Para os desafios relacionados às questões socioeconômicas, oriente os alunos para que eles procurem os serviços de permanência estudantil, onde poderão encontrar apoios e bolsas para manutenção durante o período acadêmico.

2 Exemplos de grupos existentes na USP: Comissões de Inclusão e Pertencimento (CIPs), Apoia USP (serviço de apoio psicossocial do campus), Grupo de Apoio Psicopedagógico (GAPsi), Centro de Apoio Educacional e Psicológico (Caep), entre outros.

3 Temas que podem ser atrativos: vida no campus; cuidado em saúde mental e bem-estar social; letramento racial; direitos humanos e políticas de reparação, memória e justiça; formação e vida profissional.

7. Algumas instituições e/ou cursos possuem elementos que geram identificação e pertencimento ao grupo. Ela pode ser feita por meio de cores, ritos, adereços e símbolos, cerimônias e marcos ao longo da formação que associam o aluno à instituição. A identificação coletiva, respeitando as individualidades do alunado, poderá contribuir para a socialização e criação de vínculo no período acadêmico.⁴ Pode-se estabelecer um grupo de trabalho entre os professores para recepcionar os calouros, promover a troca de experiências e apoio (Silva, 2022).

8. Se a sua disciplina necessita de uma boa fundamentação de assuntos ministrados no ensino médio, informe-se sobre as possibilidades de cursos de nivelamento no seu campus. Alguns departamentos e entidades estudantis, especialmente os que possuem cursos ligados às ciências exatas, oferecem aulas gratuitas.⁵

Quadro 1. Vantagens e desvantagens para cada uma das ações acima

Ação	Vantagens	Desvantagens
1	• Proporciona uma compreensão mais profunda das necessidades dos alunos. • Melhora a comunicação e a confiança. • Permite intervenções mais eficazes e direcionadas.	• Demanda tempo e esforço do professor. • Nem todos os alunos podem estar dispostos a compartilhar suas dificuldades. • Pode ser desafiador atender a todas as necessidades identificadas.
2	• Fornece dados valiosos para melhorar a experiência acadêmica. • Promove um ambiente mais acolhedor e inclusivo.	• Requer recursos e colaboração entre diferentes setores da instituição. • Demora no processo de mapeamento. • A implementação das melhorias pode ser lenta.

4 Exemplo existente da USP em Ribeirão Preto para a semana de recepção dos calouros com atividades de integração: Conquista FM | USP Ribeirão recebe mais de 1,3 mil calouros em semana de boas-vindas e acolhimento / USP premia unidades que preparam iniciativas para a recepção de calouros | Governo do Estado de São Paulo (saopaulo.sp.gov.br) Cerimônia da entrega da boina amarela para alunos da FMRP: Cerimônia de entrega da boina amarela é adaptada na pandemia – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (usp.br) / Uso de acessórios para identificação dos cursos: Até maio, veteranos definem visual usado por calouros na USP Ribeirão - 28/02/2013 - UOL Educação

5 Exemplos de iniciativas para cursos de nivelamento do Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação e do Instituto de Física - USP: Verão ICMC 2024 (wordpress.com) / Projeto de Apoio e Nivelamento Estudantil do Instituto de Física - SACEx

3	• Apoia a saúde mental e o bem-estar dos alunos, além de prevenir problemas mais graves relacionados ao estresse e ansiedade. • Facilita a criação de uma rede de suporte.	• Pode haver uma sobrecarga dos serviços disponíveis se a demanda for alta. • Alguns alunos podem relutar em buscar ajuda. • O professor precisa conhecer os recursos disponíveis, o que demanda tempo.
4	• Enriquece o conhecimento e a experiência. • Fomenta discussões de temas importantes. • Promove o engajamento e a participação ativa dos alunos.	• O tempo para organizar e divulgar os eventos. • Desinteresse de alguns alunos aos temas propostos. • Dificuldade em coordenar horários.
5	• Estimula o desenvolvimento de habilidades interpessoais e profissionais, e a criação de vínculos e senso de comunidade. • Oferece oportunidades práticas de aprendizagem.	• Os alunos podem ter dificuldades em conciliar essas atividades com a carga acadêmica. • Pode haver desigualdade no acesso a essas oportunidades.
6	• Auxilia os alunos a encontrarem suporte financeiro e acadêmico. • Reduz a evasão relacionada a dificuldades financeiras.	• Conhecimento dos serviços de apoio disponíveis por parte do professor. • Nem todos os alunos podem ser elegíveis. • Pode criar expectativas que nem sempre são possíveis de atender.
7	• Contribui para a coesão social e o sentimento de pertencimento. • A integração e a adaptação ao ambiente universitário, promovendo uma cultura institucional positiva.	• Pode não ser eficaz para todos os alunos. • Alguns alunos podem sentir-se excluídos se não se identificarem com os elementos propostos. • Pode haver abuso do uso de ritos como forma de opressão.
8	• Equilibra os conhecimentos do aluno e facilita o acompanhamento das disciplinas. • Reduz a ansiedade e o estresse relacionados à falta de preparação. • Melhora o desempenho acadêmico geral.	• Requer planejamento e recursos adicionais. • Pode ser difícil para alguns alunos encontrarem tempo extra para participar desses cursos. • A eficácia pode variar dependendo do comprometimento dos alunos.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina “Docência Universitária e Complexidade: contextos, formação e práticas” explorou a formação docente no ensino superior, destacando a importância de preparar professores/as para enfrentar os desafios e as complexidades da educação nesse nível de ensino. Ao longo da disciplina, a problemática da formação docente foi apresentada como um ponto crucial para garantir uma educação de qualidade, especialmente em um cenário de profundas transformações nas universidades, que enfrentam questões relacionadas à globalização, tecnologia, e diversificação dos perfis estudantis.

A atuação do docente é analisada como uma prática social que vai além da simples transmissão de conhecimento, envolvendo a mediação de processos de ensino e aprendizagem em contextos cada vez mais complexos. As bases dessa formação incluem tanto o domínio do conteúdo quanto o desenvolvimento de competências pedagógicas e relacionais, permitindo que o professor desempenhe seu papel com autonomia e responsabilidade ética.

A organização do trabalho pedagógico no ensino superior requer uma reflexão sobre as formas de estruturação e planejamento das aulas, reconhecendo a sala de aula como um espaço dinâmico de interação entre professores e alunos. Além disso, a disciplina abordou a necessidade de articulação entre conhecimento, ensino superior e sociedade, sugerindo que o papel da universidade deve estar sempre alinhado com as demandas sociais e científicas contemporâneas.

Os processos de ensinar e aprender são analisados a partir de uma perspectiva crítica, que considera as diferenças entre os perfis dos estudantes e as diversas formas de interação possíveis dentro do ambiente acadêmico. Nesse sentido, ensinar a estudantes com diferentes formações, expectativas e estilos de aprendizagem foi destacado como um dos grandes desafios da docência no ensino superior.

A avaliação, outro ponto fundamental, foi tratada no sentido formativo, buscando-se formas de avaliar não apenas o desempenho dos estudantes, mas

também a efetividade das práticas pedagógicas. Finalmente, o trabalho docente foi visto sob a ótica da autonomia e ética, reforçando a necessidade de que o professor seja capaz de tomar decisões pedagógicas responsáveis, sempre comprometido com a formação integral dos alunos e com o desenvolvimento social.

Em síntese, a disciplina proporcionou uma visão ampla e crítica da docência universitária, colocando a complexidade do trabalho pedagógico em evidência e promovendo uma formação que visa preparar professores para lidar com as transformações e exigências do ensino superior contemporâneo.

Nesse sentido, este texto abordou alguns dos desafios enfrentados pelo ensino superior brasileiro, especialmente no contexto de democratização do acesso e diversificação do perfil dos estudantes. A ampliação das vagas, embora significativa, trouxe à tona questões como a elevada evasão escolar e a necessidade de adaptação dos métodos de ensino e avaliação. Problemas estruturais, como a falta de preparo acadêmico dos alunos, aliados à realidade socioeconômica e psicológica, tornam o início da graduação um momento crítico para a permanência e o sucesso estudantil.

A superação desses desafios exige estratégias que promovam o acolhimento, o engajamento e a integração social dos alunos, além de metodologias pedagógicas inclusivas e processos avaliativos centrados no estudante. É fundamental reforçar o uso de tecnologias como ferramentas de apoio, bem como desenvolver práticas de avaliação formativa, que estimulem a aprendizagem contínua e o *feedback* construtivo.

Por fim, a proposta de ações práticas para professores reflete a necessidade de um trabalho coletivo e articulado dentro das universidades, visando à construção de um ambiente que valorize a diversidade e potencialize as capacidades de cada estudante. Assim, a efetiva democratização do ensino superior requer tanto inovação pedagógica quanto suporte institucional para enfrentar os desafios impostos pela nova realidade educacional.

REFERÊNCIAS

BERG, Ineke van den; ADMIRAAL, Wilfried; PILOT, Albert. Design principles and outcomes of peer assessment in higher education. **Studies in Higher Education**, v. 31, n. 3, p. 341-356, 2006.

CÔRTE VITÓRIA, Maria Inês; CASARTELLI, Alam; RIGO, Rosa Maria; COSTA, Priscila Trarbach. Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. **Revista Educação**, v. 41, n. 2, p. 262-269, 2018.

ESCUDERO, Juan. Claros y oscuros del Espacio Europeo de Educación Superior como innovación educativa. In: LEITE, Carlinda; ZABALZA, Miguel. (Cords.). **Ensino superior: inovação e qualidade na docência**. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2012. p. 5-34.

EZCURRA, Ana María. **Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias**. Universidade de São Paulo, 2007.

FERNANDES, Domingos. Ensino e avaliação no Ensino Superior: reflexões a partir da pesquisa realizada no âmbito do projeto AVENA. **Cadernos Cedes**, v. 36, n. 99, p. 223-238, 2016.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 27, n. 4, p. 636–647, 2007.

LOURENÇO, Cléria Donizete da Silva. Transição do ensino médio para a educação superior: uma experiência compartilhada. 2019. **Seminários em Administração da FEA/USP**, 22, Universidade de São Paulo, 2019.

MACEDO, Cleuza Rezende; FREITAS, Cinara Aline de. Educação inclusiva e diversidade no ensino superior: estudo de estado da arte em produções científicas. **Revista Triângulo**, v. 16, n. 1, p. 137–152, 2023.

PINHO, Ana Paula Moreno; *et al.* A transição do ensino médio para a universidade: um estudo qualitativo sobre os fatores que influenciam este processo e suas possíveis consequências comportamentais. **Revista de Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 33-47, 2015.

SECO, Graça; *et al.* Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões. **Psicologia e Educação**, v. 4, n. 1, p. 7-21, 2005.

SEMESP. Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. 13ª edição do Mapa do Ensino Superior no Brasil, 2023.

SILVA, Débora Bernardo da; *et al.* Evasão no ensino superior público do Brasil: estudo de caso da Universidade de São Paulo. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 27, p. 248-259, 2022.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo; *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n.132, p. 641-659, 2007.

SILVA, Natália Luiza; MENDES, Olenir Maria. Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, n. 1, p. 271-297, 2017.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, v. 28, n.100, p. 661-690, 2007. análise histórica. **Educação e Sociedade**, v. 28, n.100, p. 661-690, 2007.

CAPÍTULO 7

IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE PESQUISA, ENSINO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Leonardo Callori Kefalás¹

Doi: 10.48209/978-65-5417-566-7

INTRODUÇÃO

A educação superior no Brasil tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, acompanhando as mudanças estruturais e sociais que marcaram o país, como a democratização do acesso ao ensino superior e a crescente diversificação das modalidades de ensino, assim como a impactante influência da educação superior privada e mercantilizada no Brasil (Almeida; Torres, 2023). No entanto, essas transformações também têm trazido desafios inéditos para os docentes universitários, que se veem diante da complexa tarefa de conciliar múltiplas funções, como a de ser um pesquisador de excelência, um educador comprometido e um profissional atuante em sua área específica de conhecimento de forma interdisciplinar (Pimenta; Anastasiou, 2002). Este dilema é particularmente relevante em um cenário onde as instituições de ensino superior se tornaram mais diversificadas, oferecendo um leque de possibilidades educacionais que atendem a diferentes perfis de estudantes e, ao mesmo tempo, exigem maior integração entre ensino, pesquisa e extensão (Pimenta; Anastasiou, 2002).

A formação docente na educação superior, portanto, assume um papel crucial nesse contexto, pois é a partir dela que se estabelecem as bases para que os professores possam desempenhar essas múltiplas funções com competência. Contudo, no Brasil, a formação pedagógica dos docentes do ensino superior ainda é um tema em discussão, frequentemente relegada a segundo plano diante da valorização da formação estritamente acadêmica e especiali-

¹ Cientista Social pela FFLCH-USP. Mestre e doutorando em Ciência Ambiental pelo PROCAM-IEE/USP. E-mail: leokefalas@usp.br

zada. Nesse sentido, estudos como os de Pimenta e Anastasiou (2002) e Almeida (2012) discutem a importância de uma formação pedagógica sólida e como esta pode influenciar a atuação do docente, aprimorando sua identidade profissional e alavancando as possibilidades de integração de suas funções no ambiente universitário.

Por um lado, espera-se que os docentes universitários sejam excelentes pesquisadores, com capacidade para gerar e disseminar conhecimento, principalmente por meio de publicações científicas, financiamentos e projetos de pesquisa. Por outro, a função docente exige que esses mesmos profissionais sejam capazes de ensinar, de forma crítica e inovadora, atendendo às necessidades formativas dos alunos e contribuindo para a construção do saber. Essa divisão entre as funções de pesquisa e ensino, frequentemente vista como um dilema intrínseco à identidade do docente universitário, é amplamente discutida por Cunha (2016), que ressalta a complexidade do papel do educador do ensino superior diante de um sistema educacional em constante transformação e das pressões do modelo neoliberal de ensino (Almeida; Torres, 2023), que valoriza a produção acadêmica em detrimento da prática pedagógica.

Neste contexto, o objetivo deste capítulo é investigar como a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior podem contribuir para a construção de uma identidade docente reflexiva, capaz de conciliar as funções de pesquisa, ensino e extensão, de modo a garantir a qualidade da educação oferecida nas instituições de ensino superior brasileiras. Para tanto, será analisado o atual contexto educacional nacional e global, assim como as estratégias de desenvolvimento profissional que permitem ao docente equilibrar suas múltiplas funções, promovendo uma educação mais integrada e humanizada.

O ENSINO SUPERIOR E AS TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

O ensino superior tem vivenciado transformações significativas nas últimas décadas, impulsionadas pela massificação do acesso à educação, pela diversificação dos perfis dos alunos e pelas exigências emergentes da sociedade contemporânea e os avanços das tecnologias digitais (Cunha, 2016). Ao lon-

go de alguns encontros da disciplina *Docência Universitária e Complexidade: contextos, formação e práticas*, discutiu-se essas transformações no contexto da globalização e da crescente demanda por educação superior, destacando a importância de a universidade se adaptar a essas novas realidades sem perder de vista seu papel transformador.

A globalização, por sua vez, tem implicações profundas no papel da universidade e nas funções do docente. A educação superior, sob influência das pressões do mercado e do sistema neoliberal, se tornou um campo global de disputa, com instituições buscando não apenas atrair estudantes de diversas partes do mundo, mas também se inserirem em rankings e se consolidarem como centros de excelência. Nesse cenário competitivo, as universidades são pressionadas a se adaptarem a um mercado de educação cada vez mais globalizado, o que impacta diretamente a formação e o trabalho dos docentes. A busca por inovação pedagógica e excelência acadêmica agora deve considerar as dinâmicas globais e os desafios impostos pela integração internacional da educação superior (Dias Sobrinho, 2005).

Essas transformações, portanto, impõem à universidade um papel transformador e multidimensional, ao mesmo tempo em que tornam a identidade do docente universitário mais complexa. O docente universitário enfrenta a pressão de se adaptar continuamente às novas demandas do ensino, ao mesmo tempo em que precisa manter um alto nível de excelência em sua pesquisa e na sua atuação profissional. A interação entre essas diversas transformações – a massificação do acesso, a diversificação dos alunos, as novas exigências sociais e tecnológicas e o papel global da universidade – impacta diretamente a identidade do docente universitário, criando tensões entre o professor especializado, o mediador pedagógico e o agente de transformação social.

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO COMO PROFISSIONAL E EDUCADOR

A identidade do docente universitário tem sido um tema de grande relevância nas discussões sobre a educação superior, especialmente no contexto atual, onde a universidade se encontra cada vez mais demandada a responder a diferentes desafios e expectativas (Melo *et al*, 2014). De acordo com Pi-

menta e Anastasiou (2002), a prática pedagógica do docente universitário deve ser entendida como um processo de mediação, onde ele não é simplesmente o transmissor de conteúdos, mas o facilitador da aprendizagem, promovendo a interação entre o aluno e o saber. Nesse contexto, a prática docente se articula com a teoria, sendo necessário que o professor possua não apenas domínio de seu campo específico de estudo, mas também uma sólida formação pedagógica e uma postura reflexiva diante de sua prática.

Essa formação pedagógica está diretamente relacionada ao conceito de “formação contínua”, um princípio fundamental para a construção da identidade profissional do docente universitário. A formação contínua refere-se à necessidade de atualização constante, tanto em termos de conteúdo acadêmico quanto em relação às metodologias e estratégias pedagógicas. No entanto, como aponta Campos e Almeida (2019), a formação contínua não se restringe a cursos e atualizações formais. Ela deve envolver uma prática constante de autoavaliação e reflexão, permitindo que o docente compreenda e ajuste suas abordagens pedagógicas, considerando a evolução das necessidades de seus alunos e as mudanças no cenário educacional. Essa postura reflexiva é essencial para a construção de uma prática pedagógica eficaz, uma vez que permite ao docente questionar suas próprias práticas e identificar formas de aprimorar sua atuação, tornando-se mais sensível às diferentes realidades e contextos no ambiente acadêmico.

No entanto, a pressão para se destacar como pesquisador, educador e especialista em sua área de atuação traz um dilema significativo para o professor universitário. O modelo acadêmico tradicional valoriza a produção de pesquisa como critério central para a avaliação do docente, especialmente nas universidades públicas brasileiras, onde a carga de trabalho docente é frequentemente dividida entre atividades de ensino e pesquisa. Essa “tríplice função” – ser pesquisador, educador e profissional especializado – gera desafios no dia a dia do docente, que precisa equilibrar essas múltiplas demandas, muitas vezes em detrimento da qualidade do ensino ou da dedicação à formação pedagógica (Cunha, 2016).

Portanto, a construção da identidade do professor universitário envolve não apenas sua formação como especialista, mas também seu papel como educador, mediador do conhecimento e sujeito de um processo contínuo de desenvolvimento profissional. O desafio de conciliar as exigências de ser pesquisador, educador e profissional em sua área específica é um dos maiores dilemas enfrentados pelos docentes, exigindo uma postura reflexiva, flexível e comprometida com a busca pela qualidade e inovação em todas as esferas de sua atuação.

O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

As políticas públicas e as ações institucionais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da identidade docente no ensino superior, principalmente diante das transformações estruturais e do crescente acesso à educação superior no Brasil (Torres, 2014). As relações entre a educação e as políticas públicas têm um impacto significativo na formação e no fortalecimento da identidade do professor universitário. A criação de políticas educacionais voltadas para a formação docente, o acesso à educação e a valorização do magistério universitário são aspectos essenciais para garantir que os docentes possam se adaptar às novas demandas do ensino superior, tornando-se não apenas especialistas em suas áreas de atuação, mas também profissionais preparados para desempenhar suas funções educacionais de forma interdisciplinar.

As universidades, enquanto instituições responsáveis pela formação e desenvolvimento do conhecimento, têm um papel crucial nesse processo (Torres, 2014). Elas devem investir na criação de programas de capacitação e desenvolvimento profissional contínuo, nos quais os docentes possam se envolver em processos formativos que não apenas aprimorem sua expertise na área de ensino, mas que também os auxiliem a construir e fortalecer sua identidade profissional. Essas iniciativas podem incluir desde cursos de formação pedagógica, seminários de reflexão crítica sobre a prática docente, até programas de desenvolvimento de habilidades de pesquisa e extensão, promovendo uma abordagem integrada da docência que contemple suas múltiplas funções.

Porém, para que essas políticas e programas sejam eficazes, é essencial que haja uma articulação entre as universidades e as políticas públicas educacionais. A formação docente deve ser alinhada às diretrizes e objetivos da educação superior, incluindo as exigências de inclusão e diversidade, além das necessidades de adaptação às transformações tecnológicas e sociais do contexto atual (Cunha, 2016). As políticas públicas devem ser pensadas de maneira estratégica para apoiar as universidades na capacitação de seus docentes, garantindo a qualidade do ensino e a formação de professores capazes de lidar com as complexidades da educação superior no século XXI.

Em suma, o papel das políticas públicas e das universidades é determinante para o fortalecimento da identidade docente no ensino superior. Por meio de ações que promovem a formação contínua, a reflexão crítica e a integração das funções de ensino, pesquisa e extensão, as instituições de ensino superior e as políticas públicas têm o poder de contribuir para a construção de uma identidade docente mais sólida, coesa e capaz de responder aos desafios e transformações do ensino superior contemporâneo. As universidades devem assumir a responsabilidade de oferecer programas de formação docente que não apenas preparem os professores para as exigências pedagógicas, mas que também os apoiem no desenvolvimento de uma identidade profissional integrada e reflexiva, capaz de lidar com as demandas de um sistema educacional cada vez mais diverso e complexo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo foi possível refletir sobre a identidade do docente universitário no ensino superior contemporâneo, destacando a complexidade das múltiplas funções que o professor deve exercer: ser um bom educador, um pesquisador competente e um profissional atuante em sua área de expertise. A construção dessa identidade docente, longe de ser uma tarefa simples, exige uma constante articulação entre ensino, pesquisa e prática profissional, o que se traduz em desafios diários para os professores no cenário educacional atual. Como discutido nas seções anteriores, a crescente diversificação do perfil dos alunos, a massificação do ensino superior e as novas

demandas sociais e tecnológicas ampliam as expectativas sobre o papel do docente. As pressões da educação superior no contexto mercantil, somado a esses fatores, torna a formação contínua e o desenvolvimento profissional essenciais para que ele consiga se adaptar e atender às exigências do contexto contemporâneo.

A identidade docente é, assim, um processo dinâmico e multifacetado, que se constrói e se fortalece a partir da reflexão constante sobre a prática pedagógica, das interações com os alunos e da atualização contínua das metodologias de ensino. A importância da formação pedagógica, bem como a adoção de metodologias ativas e práticas avaliativas que incentivem a reflexão sobre a própria atuação, são elementos centrais para o desenvolvimento dessa identidade. Além disso, como evidenciado nas discussões ao longo deste trabalho, as políticas públicas e institucionais têm um papel fundamental na criação de espaços e oportunidades para que os docentes possam se desenvolver de maneira integrada, considerando não apenas suas habilidades como especialistas em suas áreas de conhecimento, mas também suas competências pedagógicas e sua capacidade de lidar com as diversas demandas do ensino superior.

Em relação às universidades, elas desempenham um papel crucial na construção de uma identidade docente. As instituições de ensino superior devem não apenas oferecer programas de formação e desenvolvimento profissional contínuo para seus docentes, mas também criar uma cultura de apoio e valorização da prática pedagógica, incentivando os professores a se engajarem em processos de reflexão, aprimoramento e troca de experiências. Nesse sentido, a implementação de políticas de incentivo à formação docente e ao desenvolvimento profissional dentro das universidades pode ajudar a reduzir as pressões que os professores enfrentam ao tentar conciliar suas funções de ensino, pesquisa e atuação profissional.

Por fim, para avançar na construção de uma identidade docente sólida e integrada no contexto atual do ensino superior, é necessário que os docentes, as instituições de ensino e as políticas públicas caminhem juntas em direção a uma formação que valorize a complexidade e a diversidade do papel do professor. É fundamental que as universidades ofereçam programas de formação

continua que permitam aos professores não apenas aprimorar suas habilidades pedagógicas, mas também refletir sobre sua prática em um ambiente de constante mudança. Além disso, deve-se fomentar a colaboração entre docentes de diferentes áreas e a troca de experiências, criando um espaço para o fortalecimento da identidade profissional de cada docente em um contexto interdisciplinar.

Em um cenário educacional cada vez mais dinâmico e desafiador, é imprescindível que o professor universitário seja visto não apenas como um especialista técnico, mas também como um educador que está constantemente em processo de desenvolvimento e adaptação. O fortalecimento da identidade docente, por meio da formação contínua e da reflexão crítica sobre a prática, é, portanto, a chave para garantir que o ensino superior cumpra sua função de promover uma educação de qualidade, inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel de; TORRES, Alda Roberta. **O trabalho docente no contexto da educação superior mercantil**. In: GALLEÃO, Antonio Miranda; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro (Orgs.) **Novos atores na Educação Superior brasileira: dilemas e possibilidades**. Editora CRV, 2023, p. 87-106.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno; ALMEIDA, Maria Isabel de. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 21-50, maio/ago. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. Brasília, **Em Aberto**, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 164–173, jan. 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.

MELO, Geovana Ferreira. *et al.* Planejamento na Educação Superior: uma reflexão da prática docente universitária. In: **XVII ENDIPE**, 2014, Fortaleza. A didática e a prática de ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5381334/mod_folder/content/0/PLANEJAMENTO%20NA%20EDUCAÇÃO%20SUPERIOR%20UMA%20REFLEXÃO%20DA%20PRÁTICA%20DOCENTE%20UNIVERSITÁRIA.pdf?forcedownload=1

MORIN, Edgard. **Educação e complexidade**. São Paulo: Cortez. 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Ana Paula de Souza; COSTA, Maria Luísa Furlan. O avanço feminino na educação superior brasileira: perspectivas de gênero, raça e classe. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 21, p. e12657, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 79. 2007.

TORRES, Alda Roberta. **A Pedagogia Universitária e as relações com as políticas institucionais para a formação de professores do Ensino Superior**. Doutorado em Educação. FEUSP, 2014 (p. 98-114).

CAPÍTULO 8

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA – A AUTONOMIA DOCENTE

Cristina Morais Cuquigia Maindo¹

Doi: 10.48209/978-65-5417-566-7

INTRODUÇÃO

O estudo faz alusão a uma construção teórica sobre prática pedagógica do professor universitário, tendo a autonomia docente como elemento inseparável na construção do seu ofício. O objetivo é analisar a qualidade de ensino na universidade, principalmente em faculdades de ciências onde o conhecimento didático-pedagógico é pouco valorizado na maioria das universidades a nível internacional. No entanto, aqui discorre-se ideias valiosas sobre a prática pedagógica do professor universitário, o tido ponto de partida e de chegada ao mesmo tempo, pelo seu destaque na formação do homem para a vida.

Um professor universitário é um profissional que leciona em cursos de ensino superior, pesquisa assuntos de áreas diversas de interesse e realiza atividades baseadas em três pilares: ensino, investigação científica e extensão universitária que promove o conhecimento e saberes para o desenvolvimento da sociedade. Possui várias atribuições para além de lecionar, orientar monografias, dissertações, teses e outros trabalhos investigativos com outros pesquisadores e monitores. Participa em comitês acadêmicos e administrativos, na tomada de decisões orçamentais, contratações e promoções, enfim Ele tem a missão de formar o homem para a vida.

O professor universitário é alguém resiliente, isto é, pessoa com capacidade de superar obstáculos e desafios com tranquilidade e sabedoria de adotar inovações em diversas situações na sua atuação.

¹ Licenciada em Matemática pelo Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED), de Uíge, Angola. Mestre em Ensino de Matemática pelo Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED), de Sumbe, Angola. Doutoranda em Educação Científica, Matemática e Tecnologia pela Universidade de São Paulo (USP). É docente universitária no Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) de Uíge, Angola. E-mail: cristinamaindo@gmail.com ; crisa@usp.br.

A carreira acadêmica exige dedicação e comprometimento, além de constante atualização do conhecimento e produção científica. Sua categoria mais elevada é de professor titular e o grau acadêmico é de doutorado. Sua autonomia assenta-se na capacidade de se autogovernar, ou seja, de decidir o que julga ser o melhor para si e para os seus alunos de acordo o contexto em que decorre as suas ações. Tal como afirma Schender:

O objeto do seu trabalho, ensino, prática, pesquisa e reflexão é o seu aluno. Assim, na prática, o professor entra num processo de ratificar e retificar as suas ações. Os saberes são ampliados, alterados e confirmados à proporção que o docente aplica-os, numa dinâmica que deve acontecer entre a teoria e a prática (Schender, 2021, p. 1).

Na sala de aulas, por exemplo, o professor pode: priorizar e determinar o ritmo das atividades com seus alunos; ter recursos para planejar e agendar tarefas de avaliação formativa; e determinar seus próprios métodos de trabalho para a progressão decisiva, baseada numa lógica estrutural dos conteúdos a discutir, sem esquecer os documentos normativos que norteiam o seu trabalho e os que regem o sistema de ensino no país.

A autonomia docente é uma expressão da especificidade da atuação docente, pautada pela autoconsciência e necessidade ética de dar sentido ao seu fazer.

Pesquisas apontam a necessidade de fortalecer o profissionalismo do professor universitário, favorecendo a liberdade de atuação em suas tarefas diárias. A prática reflexiva do professor universitário é a capacidade de investigar a própria docência, ou seja, examinar o resultado do seu trabalho. Ela permite que o professor:

- compreenda que a sua formação é um processo contínuo, e que pode ser fonte de reflexão e aprendizado;
- compreenda que a sua formação não está completa, mesmo tendo uma graduação específica para lecionar determinada disciplina;
- tenha consciência da sua realidade e busque técnicas e metodologias que se enquadrem nela;

- tenha uma atitude de investigador, tentando compreender-se e procurando melhorar o seu modo de ensinar a partir da interação constante com os seus alunos na sala de aulas;
- desenvolva a sua autonomia com elevado autoconhecimento, para que tenha a noção do seu fazer profissional.

A reflexão na ação ocorre quando o professor reflete, colocando para si as questões do cotidiano como situações problemáticas e faz isso ao mesmo tempo em que está vivenciando esta situação.

O professor reflexivo tem consciência de sua realidade e busca técnicas e metodologias para o desenvolvimento das suas ações.

A prática reflexiva cria hipóteses que antecipam possíveis consequências do agir como prática de liberdade. Pensamento reflexivo constitui um princípio educativo que torna possível a contínua formação do professor. A educação é desenvolvimento do hábito de pensar reflexivo como condição da vida democrática.

Tal como afirma Schender:

Qualquer profissional não pode ter a ideia de um ser acabado em sua formação, isso o impede de experimentar novas situações, fechando portas para novos saberes e experiências. O docente, como profissional, não pode ser ingênuo ao ponto de pensar que sabe tudo, e os seus alunos não sabem nada, e que não há o que aprender com eles, criando uma mão única de aprendizagem (Schender, 2021, p. 1).

AUTONOMIA DOCENTE

O docente como sujeito ativo no processo de formação inicial de profissionais em diversas áreas do conhecimento, exerce, por um lado, uma autonomia individual ao tomar decisão para gerir a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado. E por outro, uma autonomia coletiva na participação conjunta com seus colegas de docência e gestores no processo de organização do ensino e da aprendizagem, como forma de diminuir o controle institucional sobre a docência e, ao considerar, na gestão de sua disciplina, as demandas concretas dos discentes, como forma de evitar o individualismo.

A autonomia docente é a expressão da especificidade da atuação do professor, a partir do conjunto de valores, atitudes e saberes que ele carrega. É um modo de resistência, pautado pela autoconsciência e pela necessidade ética de dar sentido ao fazer profissional. A autonomia na educação superior é importante porque permite que o sujeito adquira e formule as próprias regras e leis, por meio das relações estabelecidas com os outros. Como afirma Oliveira:

A autonomia docente, de forma ampla, pode ser definida como a capacidade que os professores têm de tomar decisões sobre sua prática educativa sem serem submetidos a nenhum tipo de controle externo (Oliveira, 2022, p. 172).

De forma mais específica, a autonomia docente consiste na consciência crítica sobre o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber transformar, olhando sobre o sentido do ensino e da educação na sociedade. “Na perspectiva do trabalho docente visto como atividade técnica e especializada, sucede-se a ideia de autonomia como responsabilidade moral individual, ancorada na visão de trabalho docente como atividade profissional reflexiva” (Freire; Miranda, 2010, p. 3).

Monteiro, Monteiro e Azevedo salientam que:

O conceito de sujeito autônomo, portanto, envolve a ideia de responsabilidade social, pois requer compromisso daqueles que participam do processo decisório com questões que vão além de seus próprios interesses. Por isso, longe de ser um empreendimento individual, a atitude autônoma necessita estar vinculada a uma sensibilidade capaz de entender o outro e com disposição para a busca do consenso social (Monteiro; Monteiro; Azevedo, 2010, p. 19).

A autonomia docente pode ser fortalecida por meio de: formação docente continuada; criação de ambientes propícios como estúdios, ateliês, oficinas e espaços maker etc.²; e diminuição dos obstáculos para a inovação, com currículos mais flexíveis.

Dentro da autonomia docente, o conhecimento técnico-científico e didático-pedagógico deve vigorar para inibir o sentimento de levar avante apenas

2 As Oficinas são espaços equipados para produção do objeto que já foi anteriormente projetado, enquanto os ateliês são espaços em que se cria e se produz o objeto, numa atividade contínua. E já os espaços maker é alienação da produção; liberdade de conhecimento; reflexão sobre tecnologia nas escolas.

a ciência dura, tal como as coisas acontecem nas universidades atuais. Para tal o professor, ao dirigir-se para a sala de aula, deve ter em consideração as dimensões que conferem sua competência na atuação como: “técnica, estética, política e ética. E tornam-se mais claras as exigências para um trabalho docente de boa qualidade” (Rios, 2009, p. 17).

Mas também não podemos descartar a ideia de Moraes elucidando que:

Necessita-se de uma formação docente de qualidade na contemporaneidade, que não pode ser pensada fora de um contexto histórico e de políticas educacionais consistentes, que envolvam também valorização docente, condições de trabalho, carreira e salário dignos, coerentes com a complexidade do trabalho que a docência exige além do provimento de recursos educacionais, equipamentos, materiais e profissionais, considerando a realidade e as necessidades dos estudantes, dos profissionais, da instituição e da comunidade (Moraes, 2019, p. 6).

Portanto, exige-se uma forte articulação de esforço de ambos os intervenientes do sistema como um todo para que se espere um resultado confiável e credível a olho nu do mundo moderno. Segundo Coulon (2017), isso inclui tantos fatores como o engajamento positivo (com dimensão cognitiva, afetiva e comportamental) do próprio estudante na universidade, que começa desde o primeiro ano de ingresso, período de “**estranheza**” (concepção da nova realidade não habitual), seguido do período de “**tempo de aprendizagem**” (em que o estudante se envolve num período repleto de dúvidas, incertezas e ansiedade) e terminando com o chamado “**tempo de afiliação**” (em que o estudante descobre a utilização dos inúmeros códigos institucionais e intelectuais que são indispensáveis ao seu ofício). Nas palavras do autor:

Um estudante afiliado sabe ouvir o que não foi dito, sabe ver o que não foi designado. Ele sabe transformar as inúmeráveis instruções do trabalho intelectual em ações práticas: ele descobriu a praticidade das regras e começa a se tornar um membro competente, uma pessoa dotada da cultura exigida, que atribui o mesmo sentido às mesmas palavras e aos mesmos comportamentos. Essa nova competência, em processo de construção, se manifesta por meio de diversos marcadores de afiliação: expressão escrita e oral, inteligência prática, seriedade, ortografia, presença de referências teóricas e bibliográficas nos trabalhos escritos, utilização espontânea do futuro anterior anunciador de uma perspectiva em construção. Ele começa a categorizar o mundo intelectual, no qual entrou alguns meses antes, da mesma maneira que os outros membros e, sobretudo, da maneira como os seus professores esperam que ele faça (Coulon, 2017, p. 1247).

Mas como o professor carrega uma enorme responsabilidade na formação do novo cidadão que a sociedade requer, recai consigo tantas exigências que lhe permitem permanecer na vanguarda do seu fazer profissional, como afirma Ana Cristina Moraes:

Uma docência nessa perspectiva exige uma formação que visa a um sujeito autônomo e apto a exercer sua profissão da melhor forma para si e para os demais que com ele interagem, com responsabilidades sociais, com vistas à (re)construção de uma sociedade cidadã (Moraes, 2019, p. 7).

Nesse âmbito realçamos que os professores devem permitir que seus estudantes expressem suas ideias de modo que a aprendizagem seja bilateral, tal como afirma Paulo Freire: “Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...] Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (Freire, 2009, p. 23).

Em outras palavras, ensinar não é transferir conhecimento, e sim transformar o mundo do aprendiz e de quem ensina. Nessa mesma direção Pimenta (2008) considera que o papel do professor é desafiar, estimular e ajudar os alunos na construção de uma forte relação com o objeto de aprendizagem que, de algum modo, atenda à necessidade deles, auxiliando-os na tomada de consciência sobre o impacto da formação universitária na vida profissional de cada um e compreenda os processos de construção do conhecimento, significação, problematização, práxis, criticidade, continuidade, historicidade e totalidade.

A autonomia para os alunos também é uma importante habilidade socioemocional, pois permite a eles que: compreendam e exponham suas opiniões sobre assuntos, obras literárias e situações do dia a dia; expressem seus desejos e sentimentos de forma livre e consciente para a construção do conhecimento; e adquiram confiança sobre suas próprias decisões, baseadas no seu autoconhecimento.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

A prática pedagógica do professor universitário deve estar intrinsecamente ligada às mudanças paradigmáticas do professor, em seus saberes, em suas atitudes e posturas frente aos seus alunos. Tal como confere Choti e Behrens (2008): “o paradigma inovador, emergente ou da complexidade, propõe que a prática pedagógica atenda uma visão crítica, reflexiva e transformadora na Educação e exige a interconexão de múltiplas abordagens, visões e abrangências” (Choti; Behrens, 2008, p. 4). A profissionalidade possui certas qualidades que caracterizam o modo como o professor se preocupa e cria as condições de realizar um bom ensino.

Para Barreto e Araújo:

Qualidades da profissionalidade são dimensões do fazer profissional no qual são definidas as aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto. Ou ainda, a profissionalidade docente pode ser definida então como o conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor ou uma professora e tais requisitos encontram-se relacionados aos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o exercício profissional que diferem os professores dos profissionais das mais diversas áreas (Barreto; Araújo, 2009, p. 4).

O professor reflexivo tem consciência de sua realidade e busca técnicas e metodologias que se enquadra melhor para o seu desenvolvimento tanto profissional quanto cognitivo. A ideia reside na capacidade de investigar sua própria docência, ou seja, examinar o resultado do seu trabalho, tendo como elemento primordial o autoconhecimento. Tal como afirma Selingardi e Menezes:

A racionalidade prático-reflexiva, trazida por Schön, propõe uma reflexão crítica e intencional proveniente da prática e da ação do professor ao se deparar, com as incertezas do ambiente escolar. Assim, esse modelo propõe que o professor deverá observar e refletir sobre suas ações e ocorrências em sala de aula, para poder resolver os problemas encontrados (Selingardi; Menezes, 2021, p. 24).

Reconhece-se que o professor reflexivo abre novos caminhos e horizontes para uma educação democrática, onde a aprendizagem processa-se de

forma aberta e consciente sobre a construção do conhecimento. Tudo requer uma capacidade crítica para visualizar além do mundo que o rodeia, isto é, precisa ter uma visão holística das coisas. Tal como Nóvoa diz: “A formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática e de reconstrução permanente da identidade pessoal” (Nóvoa, 1995, p. 25).

Libâneo, (2002) defende que, o professor deve ser progressista pautando seu ensino pelo diálogo baseado na perspectiva socioconstrutivista, deve propiciar ao aluno uma aprendizagem de qualidade, aquela que desenvolve raciocínio próprio e contribui para ele saber lidar com os conceitos e fazer relações entre um conceito e outro, saber aplicar o conhecimento em situações novas ou diferentes, seja na sala de aula seja fora da escola, saber explicar uma ideia com suas próprias palavras. Com o apoio das ideias do mesmo autor e na nossa experiência profissional, ainda frisamos a importância das diversas formas no autoquestionamento do professor em sua atuação como: Em que medida consigo atender as expectativas de meus alunos? Como compatibilizá-las com as exigências institucionais e as condições de ensino dadas? Como motivar meus alunos às aprendizagens que extrapolam o utilitarismo pragmático que está em seus imaginários? Como trabalhar com turmas numerosas e heterogêneas, respeitando as diferenças e atendendo as reais necessidades dos alunos? Como utilizar as novas tecnologias na construção de identidades coletivas e na reflexão ética? De que maneira alio o ensino das disciplinas com o princípio metodológico do ensinar pesquisando e pesquisar ensinando? Que competências precisas para articular teoria e prática profissional a partir do conteúdo das disciplinas que ministro? Como enfrente o desafio da interdisciplinariedade na educação superior?

O pensamento reflexivo constitui um princípio educativo e, da mesma forma, um princípio da vida democrática, espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva. Do mesmo modo que pensar é uma questão de maneira de empregar numerosos objetos observados e sugeridos, conjugá-los e manejá-los. A reflexão significa consequência, implica ordem, é consecutiva. Cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na

antecessora a que se refere e que o resultado é um movimento continuado para um fim comum. Como afirma Dewey (1979), o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em consequência. Sem algum elemento intelectual não é possível nenhuma experiência significativa.

A docência universitária caracteriza-se por ser um conjunto de ações que pressupõe elementos de várias naturezas, um rol de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ações que requer o envolvimento de três dimensões, a saber: dimensão profissional, dimensão pessoal e dimensão organizacional (Almeida, 2012).

Portanto a reflexão baseia-se na formação contínua do professor, ele permanece em constante aperfeiçoamento da sua prática e desenvolve atividades que possibilitam o seu fazer profissional, considerando o aluno como seu companheiro inseparável no processo da construção do conhecimento.

A pesquisa para o professor é ferramenta que auxilia, alarga a visão que se tem do horizonte do conhecimento, e deve andar junta ao ensino. É através da pesquisa que no final o professor, ao constatar resultados, intervirá de acordo o contexto.

E também existem aqueles casos que acontecem em sala de aula em que os alunos são tratados de maneira característica conforme o seu estatuto social, raça, etnia, cor, religião etc. isso não faz parte do carácter pedagógico do professor, tal como Freire diz: “Ensinar requer estar aberto ao novo, correr riscos e rejeitar qualquer ato de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Freire, 2009, p. 36).

Continuando, o mesmo autor ainda afirma que:

O discurso e a prática docente não podem tornar-se falseados [...] quanto quem pretende estimular o clima democrático na escola por meios e caminhos é o professor autoritário. O aluno deve ser olhado como um ser que precisa ser estimulado, independente de sua cor de pele, intelectualidade, cultura, fator econômico, político e outros. Essas barreiras precisam ser transpostas, e é necessário vencer este mal (Freire, 2009, p. 48-49).

Entretanto, o professor aqui assume o papel de facilitador do ensino, baseando-se em pesquisa, conhecimento, experiência e aplicabilidade de acordo ao contexto em que decorrem as ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para terminar, digo que não há trabalho coerente no professorado sem autonomia docente e ao mesmo tempo sem a prática reflexiva de quem ensina. E porque estudos feitos afirmam que a reflexão crítica do aluno parte do próprio professor que o acompanha, sendo um profissional tido como espelho da sociedade conforme a sua identidade que vai se construindo ao longo dos tempos no seu fazer profissional. Também é sabido que a verdadeira formação do indivíduo/profissional na sociedade é feita na graduação, por isso o professor universitário aqui é tido como ponto de partida e de chegada para o progresso de uma sociedade moderna e democrática. Ele vivencia e faz parte dos atores promotores de políticas em todas as dimensões. Ele é parte integrante do berço do conhecimento para o desenvolvimento de um determinado país em todos os domínios.

Portanto, ele precisa ter autonomia e prática reflexiva para fazer o enquadramento lógico das situações a tratar como: o que fazer, como fazer, com quem fazer, onde fazer, quando fazer e porque fazer. Isso serve-nos como uma chamada de atenção no sentido de que a autonomia docente e a prática reflexiva são tidas como chave de sucesso para todo professor universitário na construção do seu ofício, nesta realidade complexa do mundo moderno. E um conselho a seguir: esqueçam o legado que diz: “quem sabe, sabe ensinar”. A técnica e o conhecimento didático-pedagógico devem caminhar juntos, perfazendo um todo com sentido completo. Mas algumas vezes tem havido desajuste por parte de certos profissionais, valorizando apenas o conhecimento sem considerar as práticas de ensino.

A prática pedagógica do professor universitário, orientada pela autonomia docente, revela-se essencial para a construção de processos formativos mais críticos, contextualizados e significativos. A autonomia, entendida não como isolamento, mas como capacidade de refletir, decidir e inovar de forma ética e responsável, possibilita ao docente articular o conhecimento científico às demandas sociais, respeitando a diversidade dos estudantes e os objetivos institucionais.

Nesse sentido, o professor universitário não é apenas transmissor de conteúdos, mas mediador e criador de espaços de diálogo, pesquisa e problematização, promovendo uma aprendizagem que ultrapassa o utilitarismo e contribui para a formação integral do estudante. Contudo, essa autonomia deve ser constantemente negociada em face das políticas educacionais, das exigências institucionais e das transformações do mundo contemporâneo, exigindo compromisso com a qualidade do ensino e com a responsabilidade social da universidade.

Assim, fortalecer a autonomia docente implica investir em condições adequadas de trabalho, formação continuada e em uma cultura acadêmica que valorize a reflexão crítica, a liberdade de cátedra e a construção coletiva de saberes. Somente assim será possível consolidar uma prática pedagógica universitária capaz de responder aos desafios educacionais e sociais do presente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior – desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARRETO, Magda Sales; ARAÚJO, Clarissa Martins de. **Profissionalidade Docente: aspectos que facilitam a constituição do ser profissional docente**. Pernambuco: EPEPE, 2009.

CHOTI, Deise Maria Marques; BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica do professor universitário dentro de um paradigma inovador em seus saberes e práticas para uma cidadania planetária. **Formação de professores, complexidade e transdisciplinaridade**, Fortaleza, 2008.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017, p. 1247, 2017.

DEWEY, John. **Como pensamos como se relaciona o pensamento reflexivo**. São Paulo: Trad. Haydée Camargo Campos. 4.ed., 1979.

FREIRE, José Carlos da Silva; MIRANDA, Marília Gouvêa de. Autonomia docente: concepções na formação de professores. **PPGE/FE/UFG**, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: Velhos e Novos Temas**. Goiânia: [s.n.], 2002.

MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga; MONTEIRO, Isabel Cristina de Castro; AZEVEDO, Tania Cristina Arantes Macedo de. Visões de autonomia do professor. **ENSAIO**, Belo Horizonte, 2010.

MORAES, Ana Cristina. Saberes e autonomia docente: história, formação e profissionalização. **Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE**, 2019, p. 6, 7.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

OLIVEIRA, Ailson Pinhão de. Autonomia no trabalho dos docentes na formação inicial de professores. **UNEB-Valença-Bahia**, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2008. 3ª Edição.

RIOS, Terezinha Azeredo. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? **Pró-Reitoria de Graduação - Universidade de São Paulo**, p. 17, 2009.

SCHENDER, Klim Wertz. **Pedagogia da Autonomia: prática e ética docente**. Fortaleza, 2021.

SELINGARDI, Gabriela; MENEZES, Marcos Vinicius Marcondes. Compreendendo o que é ser um professor reflexivo antes da ação pedagógica. **ACTIO: DOCÊNCIA EM CIÊNCIA**, Junho, 2021.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Maria Isabel de Almeida

Graduada em História (USP), com Mestrado e Doutorado em Didática pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E Pós-Doutorado pela Universidade Autônoma de Barcelona. Professora Associada Sênior e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/USP.

E-mail: mialmei@usp.br

Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo

Graduado em Filosofia e em Pedagogia (UNIMES). Mestre e Doutor em Educação (UNISANTOS). Pós-Doutorado em Educação (USP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), onde lidera o Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Profissionais para a Educação Superior (GPFORPRES/UNISANTOS).

E-mail: robertovasquesrabelo@gmail.com

MARIA ISABEL DE ALMEIDA
ROBERTO VASQUES RABELO
(Organizadores)

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E COMPLEXIDADE:

contexto, formação e práticas

ARCO
EDITORES ●●●