Altair Alberto Fávero
Adriana Martins de Oliveira
Carina Tonieto
organizadores

IDENTIDADE DOCENTE, CULTURA DIGITAL E INTERDISCIPLINARIDADE



Pedro & João editores

IDENTIDADE DOCENTE, CULTURA DIGITAL E INTERDISCIPLINARIDADE

Pedro & João editores

Altair Alberto Fávero
Adriana Martins de Oliveira
Carina Tonieto
(Organizadores)

IDENTIDADE DOCENTE, CULTURA DIGITAL E INTERDISCIPLINARIDADE

Pedro & João editores

Copyright © Autores e autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores e das autoras.

Fávero, Altair Alberto; Oliveira, Adriana Martins de; Tonieto, Carina [Orgs.]

Identidade docente, cultura digital e interdisciplinaridade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2027. 330p. 16 x 23 cm.

ISBN **978-65-265-3387-1** [impresso]
ISBN **978-65-265-3384-0** [digital]

1. Formação Docente. 2. Educação. 3. Cultura digital. 4. Tecnologias educacionais. I. Título.

CDD 370

Capa: Marcos Della Porta
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Diagramação: Ida Conceição Andrade de Melo
Editores: Diany Akiko Lee e Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2027

SUMÁRIO

Prefácio……....9
Apresentação……..……..15

I – IDENTIDADE DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL…….….31
Capítulo 1 - O nome de quem ensina: reconhecimento e prestígio na identidade docente……..….....33
Alice Nicolodi
Esther Buffon de Vargas
Gabriele Pedon Silva
Jaciara Fernandes dos Santos
Capítulo 2 - Prestígio profissional e assimetria de gênero na docência universitária brasileira……..…….....53
Alice Nicolodi da Silva
Esther Buffon de Vargas
Capítulo 3 - A Pesquisa como Princípio Formativo: A Construção do Professor Pesquisador na Docência Contemporânea.....71
Altair Alberto Fávero
Yasmim Meazza
Capítulo 4 - O amor na relação formativa professor-aluno: um diálogo entre Freire e Freud……..…….....…85
Altair Alberto Fávero
Carolina Jainara Zandoná Fornari
Ilonise Vera Suptitz
Francisco Carlos do Santos Filho
Angelo Vitório Cenci
Capítulo 5 - Do Bacharelado a Licenciatura: Formação Docente e Didática de Bacharéis no Ensino Superior….....……..103
Ana Caroline Wolff

Capítulo 6 - Entre o Ingresso e a Permanência nas IES: Um Olhar sob o Desenvolvimento Profissional e Humano do Professor...119
Jaciara Fernandes
Jonas de Almeida Júnior
Nathyelly do Oliveira dos Santos
Capítulo 7 - Entre o Saber Técnico e o Saber Pedagógico: Desafios da Docência para Bacharéis da Saúde…….....…….133
Andréia Silva de Oliveira
Elizabete Nascimento Aguiar
Inara Carbonera Biazus
Josiéle da Silva Prade
Capítulo 8 - A Prática Reflexiva na Formação Docente: Caminhos para uma Educação Crítica….....……...153
Altair Alberto Fávero
Bruno Alberti
Isabela Morette
João Gabriel Wibelinger Holtermann
Capítulo 9 - Docência universitária: desafios e perspectivas na formação superior…….....……...169
Altair Alberto Fávero
Marina Lorenzon
Patrick Tomaz
Capítulo 10 - Eu Sou Eu e Minha Circunstância, ou como uma Frase Transformou Minha Docência…….....…….185
Ivan Fortunato

II - DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E CULTURA DIGITAL.....195
Capítulo 11 - Adoção da Inteligência Artificial no Ensino Superior: Uma Revisão Bibliométrica……..……..……197
Alex Ignácio
João Vitor Fachi
Valcenir da Silva Ribeiro
Pedro Artur De Marco

Capítulo 12 - Docência Universitária e o Mundo Digital: Desafios e Possibilidades na Mediação Pedagógica…….....….218
Andressa Leite Moraes
Altair Alberto Fávero
Adriana Martins Oliveira
Capítulo 13 - Docência na Contemporaneidade: Dilemas e Desafios Desencadeados a Partir do Acesso Desenfreado dos Estudantes as Redes Sociais…….....…...233
Altair Alberto Fávero
Angélica Maria de Gasperi
Letícia Camera Dettmer

III - DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E INTERDISCIPLINARIDADE.....253
Capítulo 14 - Interdisciplinaridade, Formação Docente e Colaboração Científica na Educação Superior em Saúde: Uma Análise Contemporânea e Dialógica….....…255
Altair Alberto Fávero
Andressa Carolina Baratto
Desirê Pauletti
Capítulo 15 - Potencialidades da Capoeira como Prática Interdisciplinar no Desenvolvimento das Competências da Base Nacional Comum Curricular…….....……..…265
Willian Rodigheri Longhi
Carina Tonieto
Capítulo 16 - Aprendizagem Baseada em Problemas: mais uma Metodologia para o Ensino Superior?.....279
Carine Marcon
Tamara S. R. Rossi
Capítulo 17 - Relação entre Professor e Aluno no Âmbito da Graduação: Uma Análise sobre o Diálogo…….....299
Altair Alberto Fávero
Maurício Dalamaria Júnior
Eduardo Fonini Lodi
Roberta Pez Fagundes

CURRÍCULO DOS ORGANIZADORES E AUTORES……..317

PREFÁCIO

IDENTIDADE DOCENTE, CULTURA DIGITAL E INTERDISCIPLINARIDADE

Martha Prata-Linhares [1]

Como nos constituímos professores? Nossa formação não segue um percurso totalmente previsto. Fazemos escolhas, encontramos situações inesperadas, retomamos caminhos, experimentamos possibilidades e, por várias vezes, precisamos rever aquilo que pensávamos saber. Há experiências que nos transformam, outras nos deixam perguntas que continuam nos acompanhando.

Aprendemos com nossos estudantes, com os colegas, com o que estudamos e produzimos. Aprendemos também com as dúvidas, as dificuldades e as situações que nos levam a questionar nossas escolhas. Mas os caminhos da formação docente não dependem exclusivamente de nossas escolhas. Eles são atravessados pelas condições de trabalho, pelas oportunidades de formação, pelas relações que estabelecemos e pelos contextos sociais, culturais e institucionais em que vivemos. Não partimos todos do mesmo lugar, nem encontramos as mesmas possibilidades ao longo de nossas trajetórias.

Foi com essas reflexões que me aproximei da abra *Identidade Docente, Cultura Digital e Interdisciplinaridade*, organizada por Altair Alberto Fávero, Adriana Martins de Oliveira e Carina Tonieto. Seus 17 capítulos, escritos a partir de diferentes perspectivas e interesses

[1] Martha Prata-Linhares é professora Titular da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFTM) e ao Departamento de Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias (DECMT/UFTM). É líder do grupo de pesquisa Formação de Professores, Cultura Digital e Aprendizagem (FORPROCA/CNPq).

de pesquisa, nos convidam a pensar os caminhos da docência, considerando o reconhecimento profissional, a formação pedagógica, as experiências, as relações humanas e as transformações que atravessam a educação contemporânea. Organizadas em três eixos, identidade docente e desenvolvimento profissional, docência universitária e cultura digital, docência universitária e interdisciplinaridade, as discussões permitem estabelecer aproximações e reconhecer tensões que fazem parte do exercício da profissão.

A obra chega em um momento em que as instituições educativas e os professores se veem diante de exigências que parecem se multiplicar. As transformações tecnológicas, as mudanças nas relações com o conhecimento e as constantes novas demandas de formação convivem com problemas antigos, como a valorização da profissão, as desigualdades e as condições de trabalho. O que muda, o que permanece e como os professores vivenciam essas transformações são perguntas que considero importantes para compreender a docência contemporânea.

Uma das questões que me chamou a atenção durante a leitura foi a convivência entre problemas antigos da profissão docente e os desafios trazidos pelas transformações contemporâneas. As discussões sobre reconhecimento, prestígio profissional e desigualdades de gênero, por exemplo, nos fazem pensar no lugar que a docência ocupa em nossa sociedade. Já os textos sobre a formação pedagógica de professores universitários nos colocam diante de uma dificuldade que conhecemos há muito tempo que é que o domínio de um campo científico não assegura, por si só, os conhecimentos necessários para ensiná-lo. Ao lado dessas questões encontramos reflexões sobre inteligência artificial, cultura digital e novas possibilidades de trabalho pedagógico.

Também me inquieta pensar que enquanto discutimos novas metodologias e tecnologias, muitos professores continuam encontrando dificuldades para participar de processos de formação, investigar suas próprias práticas pedagógicas ou dispor de tempo para estudar e compartilhar experiências com os colegas.

Que possibilidades de desenvolvimento profissional estamos oferecendo? A quem elas chegam?

Nesse contexto chama atenção a origem desta publicação. O livro resulta de um processo de formação desenvolvido no âmbito da pós-graduação da Universidade de Passo Fundo, envolvendo estudos, pesquisas e experiências vinculadas à disciplina de Estágio Docência I: Pedagogia Universitária, em articulação com o projeto de pesquisa *Docência Universitária e Políticas Educacionais*, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES/UPF). Há algo especialmente significativo nessa origem. Ao investigar a docência e escrever sobre ela, os participantes também vivenciam um processo de formação. O conhecimento produzido não está separado das experiências de quem pesquisa, estuda e compartilha suas reflexões.

Vejo uma boniteza nessa iniciativa, lembrando-me do sentido ético e estético que Paulo Freire atribui à educação (Freire, 2025). Uma boniteza que encontro na possibilidade de aprender com os outros, de compartilhar o que produzimos e de reconhecer que nossas experiências podem contribuir para a formação e o desenvolvimento profissional de outros professores.

Ao conhecer a trajetória dos organizadores, compreendo melhor a proposta desta obra. Altair Alberto Fávero, da Universidade de Passo Fundo, Adriana Martins de Oliveira, da Universidade Federal do Acre, e Carina Tonieto, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, trazem experiências construídas em diferentes instituições e contextos de atuação. Suas atividades de ensino e pesquisa, especialmente no campo da educação superior e das políticas educacionais, aproximam-se das questões que atravessam o livro.

Ao ler a obra, lembrei-me de uma questão apresentada por Masetto (2022) sobre quais professores fizeram diferença em nossas vidas. Ao revisitar uma experiência de formação, o autor relata que os professores lembrados por seus colegas não eram necessariamente aqueles que se destacavam pelo domínio dos conteúdos ou por suas aulas expositivas, mas pela coerência entre

o que ensinavam e suas atitudes, pela abertura ao diálogo, pelo compromisso ético e pelo incentivo à investigação.

Essa reflexão me fez pensar sobre o significado de nossa presença na vida dos estudantes. O que permanece das experiências que construímos juntos? Que oportunidades oferecemos para que nossos estudantes aprendam, questionem e encontrem seus próprios caminhos? Não temos como conhecer todas as marcas que deixamos, mas podemos continuar atentos às relações que estabelecemos e às escolhas pedagógicas que fazemos.

As mudanças da cultura digital trazem outras inquietações. As tecnologias digitais e as redes sociais fazem parte do cotidiano dos estudantes, modificando suas formas de acessar informações, interagir e se relacionar com o conhecimento. Nesse contexto, o papel mediador do professor ganha ainda mais importância. Como ajudar os estudantes a analisar criticamente as informações que encontram e a construir conhecimentos próprios? A expansão da inteligência artificial generativa tem tornado ainda mais presentes questões sobre ensino, aprendizagem e autonomia intelectual. Há também o risco de que essas mudanças aprofundem desigualdades. Nem todos dispõem das mesmas condições de acesso às tecnologias, à infraestrutura ou à formação necessária para utilizá-las criticamente. Em um país como o Brasil, essa preocupação não pode ficar à margem das discussões sobre inovação pedagógica. As oportunidades de aprender e de se desenvolver profissionalmente continuam sendo desiguais, mesmo quando os recursos tecnológicos parecem cada vez mais disponíveis.

As discussões sobre interdisciplinaridade também me fizeram pensar nos caminhos da formação docente. Na obra, encontramos experiências que vão da colaboração científica na área da saúde às possibilidades educativas da capoeira, passando pela reflexão sobre a aprendizagem baseada em problemas. São contextos bastante distintos, mas que nos colocam diante de uma questão comum que é como trabalhar com conhecimentos que ultrapassam os limites de nossa própria área. Nossa formação acadêmica nos

leva a aprofundar determinados saberes, mas nem sempre nos prepara para o diálogo com outros campos. E esse diálogo exige mais do que aproximar conteúdo. Exige reconhecer o que sabemos, o que ainda precisamos aprender e o que podemos construir com os outros.

Uma das muitas contribuições que encontro nesta obra é a possibilidade de olhar para a docência sem separá-la das relações humanas, das condições de trabalho e das mudanças sociais e culturais. A identidade profissional não é algo que construímos primeiro para depois enfrentar esses desafios. Ela também se constitui enquanto os enfrentamos, nas relações que estabelecemos e nos sentidos que atribuímos ao que fazemos.

Ao longo da leitura, encontrei perspectivas que se aproximam e outras que suscitam novas perguntas. Essa diversidade não está apenas nos temas abordados, mas também nas maneiras de investigar e compreender a docência. Encontramos estudos sobre políticas educacionais, reflexões teóricas, revisão bibliométrica sobre inteligência artificial e uma narrativa construída a partir da experiência de um professor. São diferentes caminhos de pesquisa e reflexão que nos permitem olhar para questões da profissão que, por vezes, deixamos de perceber quando permanecemos restritos ao nosso próprio campo de conhecimento.

Retorno, então, à pergunta inicial: como nos constituímos professores? A leitura desta coletânea amplia o sentido dessa pergunta. Não basta pensar em como aprendemos a ensinar. As discussões sobre o reconhecimento profissional, as relações com os estudantes, as transformações da cultura digital e o diálogo entre diferentes conhecimentos nos fazem olhar também para as condições em que exercemos a docência. Em meio a tantas mudanças, o que precisamos preservar e o que estamos dispostos a reconsiderar? Essa é uma das inquietações que a leitura dessa obra nos presenteia, compreender como nossas experiências, os encontros com os outros e os desafios de nosso tempo continuam participando da constituição de quem somos como professores.

Convido os leitores a percorrerem *Identidade Docente, Cultura Digital e Interdisciplinaridade* com suas próprias experiências e inquietações. Que encontrem nos textos perguntas que os acompanhem para além da leitura. Algumas talvez confirmem o que já pensavam, outras poderão provocar dúvidas ou discordâncias. Também assim continuamos aprendendo a ser professores.

Uberaba, novembro de 2026

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

MASETTO, Marcos Tarciso. Docência no ensino superior: quando ela faz a diferença na vida do aluno. *Revista Diálogo Educacional,* Curitiba, v. 22, n. 74, jul./set. 2022. DOI: https://doi.org/10.7213/1981-416X.22.074.AO04.

APRESENTAÇÃO

IDENTIDADE DOCENTE, CULTURA DIGITAL E INTERDISCIPLINARIDADE

Altair Alberto Fávero – Gepes/UPF
Adriana Martins de Oliveira – Gepes/UFAC
Carina Tonieto – Gepes/IFRS
(organizadores)

A coletânea em tela é continuidade de um processo de formação de novos professores na âmbito da Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo marcado por um amplo e qualificado processo de estudos, pesquisas e práticas docentes que têm ocorrido em torno da disciplina de Estágio Docência I: Pedagogia Universitária de nove Programas de Pós-Graduação *Strico Sensu* da Universidade de Passo Fundo, articulado com o projeto de Pesquisa "Docência Universitária e Políticas Educacionais" desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (Gepes/PPGEdu/UPF). Antecederam esta publicação as seguintes produções: *Educar o educador: reflexões sobre Formação Docente* (Fávero e Tonieto, 2010), *Docência Universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas* (Fávero; Tonieto; Ody, 2015), *Epistemologias da Docência Universitária* (Fávero e Tonieto, 2016); *Interdisciplinaridade e Formação Docente* (Fávero; Tonieto; Consaltér, 2018), *Políticas de Formação de Professores* (Fávero; Consaltér; Trevisol, 2019), *Docência Universitária: temas emergentes na formação de professores* (Fávero; Lorenzon; Pereira, 2023) e *Docência Universitária em Perspectiva* (Fávero; Tonieto; Mikolaiczik, 2025). Todas as coletâneas convergem na direção de conceber a Docência como objeto de estudo e de reflexão.

A docência na educação superior constitui uma atividade complexa, que ultrapassa o domínio dos conhecimentos específicos de uma área e a aplicação de técnicas de ensino. Ser professor implica assumir responsabilidades formativas, construir relações pedagógicas, produzir e compartilhar conhecimentos e refletir criticamente sobre as condições históricas, sociais, culturais e institucionais nas quais a educação acontece. Em um cenário marcado por rápidas transformações tecnológicas, mudanças nas formas de produzir conhecimento e desafios persistentes à formação humana, torna-se fundamental interrogar os sentidos da profissão docente e as possibilidades de reinventar as práticas educativas. É nesse horizonte que se insere a presente coletânea, *Identidade docente, cultura digital e interdisciplinaridade*, organizada em três eixos temáticos que, embora possuam especificidades, convergem para uma questão central: quais são os desafios e as possibilidades de construir uma docência universitária crítica, reflexiva, humanizadora e comprometida com a formação integral dos estudantes?

O primeiro eixo, **Identidade docente e desenvolvimento profissional**, reúne reflexões sobre os processos de constituição da identidade dos professores, o reconhecimento social da profissão e as condições necessárias à formação e ao exercício da docência. A identidade profissional não é uma característica pronta, adquirida com a conclusão de um curso ou com o ingresso na carreira. Trata-se de uma construção contínua, atravessada pelas experiências pessoais, pela formação acadêmica, pelos saberes da prática, pelas relações estabelecidas com os estudantes e pelas condições institucionais de trabalho. Compreender a identidade docente exige, portanto, reconhecer que o professor se constitui nas relações entre sua trajetória individual e os contextos sociais e profissionais dos quais participa.

Os capítulos deste eixo problematizam aspectos fundamentais dessa construção. Entre eles, destacam-se as hierarquias simbólicas que diferenciam o prestígio atribuído à docência universitária daquele conferido ao magistério da educação básica, bem como as

desigualdades de gênero que persistem no reconhecimento profissional e na ocupação de posições de poder na universidade. Também ganham relevo a pesquisa como princípio formativo, a dimensão ética e humana da relação educativa, os desafios didático-pedagógicos enfrentados por bacharéis que ingressam na docência superior, as condições de acesso e permanência na pós-graduação e a importância da prática reflexiva. Em conjunto, essas discussões evidenciam que a profissionalização docente não pode ser reduzida ao domínio técnico ou científico: ela requer formação pedagógica, autonomia intelectual, reflexão crítica, reconhecimento social e condições institucionais adequadas.

Esse debate assume especial relevância para a educação superior, na qual muitos professores ingressam na carreira em razão de sua formação especializada e de sua experiência profissional, mas nem sempre encontram oportunidades suficientes para desenvolver os conhecimentos pedagógicos necessários ao ensino. A formação de professores universitários precisa, por isso, integrar conhecimentos científicos, didáticos e humanos, valorizando a pesquisa, a reflexão sobre a prática e a compreensão da dimensão social e política da educação. Reconhecer o professor como sujeito de sua formação significa, igualmente, superar perspectivas que individualizam os desafios da docência e compreender que o desenvolvimento profissional depende também de políticas institucionais, espaços coletivos de aprendizagem e condições dignas de trabalho. Na sequência uma breve apresentação dos dez capítulos que compõe este primeiro eixo.

O primeiro capítulo, O NOME DE QUEM ENSINA: RECONHECIMENTO E PRESTÍGIO NA IDENTIDADE DOCENTE, de Alice Nicolodi, Esther Buffon de Vargas, Gabriele Pedon Silva e Jaciara Fernandes dos Santos, interroga as hierarquias simbólicas que diferenciam o professor da educação básica do professor universitário. Por meio de uma revisão revisão bibliográfica o capítulo evidencia como a associação do ensino superior à pesquisa e à autoridade científica convive com a

desvalorização estrutural do magistério escolar. Ao relacionar prestígio, condições de trabalho e representações culturais, as autoras evidenciam que a valorização da docência não pode depender do nível de ensino em que se atua, mas da exigência de políticas articuladas que reconheçam a relevância social de todos aqueles que ensinam.

No segundo capítulo, PRESTÍGIO PROFISSIONAL E ASSIMETRIA DE GÊNERO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA, Alice Nicolodi da Silva e Esther Buffon de Vargas analisam como as desigualdades de gênero influenciam a valorização social e profissional das mulheres na carreira acadêmica, evidenciando a persistência de hierarquias que limitam seu reconhecimento e acesso aos espaços de prestígio e de poder nas universidades. As autoras ressaltam, entretanto, que o aumento da presença de mulheres no ensino superior não se traduz, necessariamente, em igualdade de oportunidades para ocupar cargos de liderança e alcançar reconhecimento na produção científica. Nessa perspectiva, o estudo evidencia que a construção da identidade docente também é influenciada por desigualdades de gênero e relações de poder presentes nas instituições universitárias.

No estudo, A PESQUISA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO: A CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR NA DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA, Altair Alberto Fávero e Yasmim Meazza, centram a atenção para o desenvolvimento profissional, compreendendo a pesquisa não como atividade exterior ao ensino, mas como atitude investigativa incorporada à prática cotidiana. À luz de referenciais teóricos da formação docente, os autores destacam que a pesquisa integrada ao cotidicano escolar permite ao professor compreender os processos de aprendizagem, identificar dificuldades e desenvolver estratégias de ensino fundamentadas na reflexão crítica, fortalecendo sua autonomia pedagógica e a articulação entre teoria e prática. Os autores reconhecem obstáculos como a sobrecarga de trabalho e a insuficiência de apoio institucional, chamando atenção

para o fato de que a formação de professores pesquisadores exige o fortalecimento de uma docência crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social.

Na sequência da coletânea, o quarto capítulo intitulado COMO OS PROFESSORES AMAM? UM DIÁLOGO COM FREUD E FREIRE, Carolina Jainara Zandoná Fornari, Ilonise Vera Suptitz, Francisco Carlos dos Santos Filho, Ângelo Vitório Cenci e Altair Alberto Fávero investigam a dimensão amorosa da relação educativa. A análise bibliográfica e hermenêutica aproxima a compreensão freudiana do amor como trabalho psíquico e a amorosidade freireana como posicionamento ético-político, sem suprimir suas respectivas diferenças. Contrapondo-se à tecnificação que reduz o trabalho docente à mera execução de conteúdos, o capítulo reafirma a importância do vínculo com o conhecimento e com os sujeitos na construção de uma prática pedagógica dialógica, humanizadora e crítica, ressaltando que a identidade docente também se constitui pelo compromisso político, ético e humano inerente ao ato de ensinar.

Assinado por Ana Caroline Wolff, o quinto capítulo que tem como título DO BACHARELADO À LICENCIATURA: FORMAÇÃO DOCENTE E DIDÁTICA DE BACHARÉIS NO ENSINO SUPERIOR, analisa os desafios enfrentados por profissionais bacharéis que ingressam na docência universitária sem formação didático-pedagógica específica, evidenciando que o domínio dos conhecimentos técnicos e científicos de sua área de atuação não é suficiente para atender às exigências do processo de ensino e aprendizagem. A discussão evidencia que a contrução da identidade do docente universitário vai além da experiência profissional em sua área originária de formação, requerendo processos contínuos de formação pedagógica que sejam capazes de articular o conhecimento científico, o planejamento, a avaliação e a reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Com o título ENTRE O INGRESSO E A PERMANÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: FORMAÇÃO PROFISSIONAL E HUMANA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO, assinado pelos autores Jaciara

Fernandes, Jonas de Almeida Júnior e Nathyelly do Oliveira dos Santos, o sexto capítulo acrescenta ao debate as condições institucionais de formação dos docentes universitários. Com base em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-interpretativa, os autores analisam documentos oficiais, legislações e pesquisas acadêmicas sobre o acesso aos programas de pós-graduação e as políticas de fomento da CAPES, destacando a importância de ampliar as oportunidades de ingresso e garantir condições de permanênciadas bolsas de estudo, da oportunidade de oportunidades e das condições de permanência por meio de bolsas de estudo e políticas de apoio, que contribuam para a formação docente que integre conhecimentos científicos, pedagógicos e humanos.

O sétimo capítulo, assinado por Andréia Silva de Oliveira, Elizabete Nascimento Aguiar, Inara Carbonera Biazus e Josiéle da Silva Prade, com o título ENTRE O SABER TÉCNICO E O SABER PEDAGÓGICO: DESAFIOS DA DOCÊNCIA PARA BACHARÉIS DA SAÚDE, discute os desafios enfrentados por profissionais da área da saúde que ingressam na docência sem formação pedagógica específica. Por meio de uma revisão narrativa da literatura, os autores evidenciam que o domínio dos conhecimentos técnicos e científicos, embora fundamental, não é suficiente para o exercício da docência, que exige também conhecimentos didático-pedagógicos para relacionar teoria e prática, planejar situações de aprendizagem e avaliar o desenvolvimento dos estudantes. Nesse contexto, o capítulo ressalta a impotância da formação continuada e do apoio institucional para o desenvolvimento profissional desses docentes, destacando a necessidade de integrar os conhecimentos específicos da área da saúde aos saberes pedagógicos.

O oitavo capítulo, intitulado A PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA, de Altair Alberto Fávero, Bruno Alberti, Isabela Morette e João Gabriel Wibelinger Holtermann, discute os fundamentos da prática reflexiva na formação docente, estabelecendo um diálogo com as contribuições de Donald Schön, Pierre Bourdieu e Paulo

Freire. Os autores defendem que a reflexão sobre a prática pedagógica deve ultrapassar o aperfeiçoamento individual de técnicas de ensino, contemplando também uma análise crítica das condições sociais e institucionais que influenciam o exercício da docência. O estudo mostra que a formação crítica possibilita ao professor compreender e questionar sua própria prática, reconhecendo a dimensão política das escolhas pedagógicas e assumindo a reflexão como um exercício de responsabilidade profissional e social.

Na sequência, o nono capítulo, de autoria de Altair Alberto Fávero, Marina Lorenzon e Patrick Tomaz, com o título DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO SUPERIOR, sistematiza reflexões construídas no âmbito da disciplina de Estágio Docência I. A revisão bibliográfica evidencia limites de uma formação universitária centrada no conhecimento técnico e destaca a importância de práticas pedagógicas humanizadas e interdisciplinares, capazes de articular planejamento, pesquisa, autoavaliação e metodologias voltadas ao desenvolvimento da autonomia e dos que promovam autonomia e a participação ativa dos estudantes. O capítulo convida a repensar o ensino superior como espaço de construção coletiva do conhecimento, no qual a prática pedagógica se articula ao compromisso ético e à função social da universidade.

O estudo intitulado, EU SOU EU E MINHA CIRCUNSTÂNCIA, OU COMO UMA FRASE TRANSFORMOU MINHA DOCÊNCIA, de autoria de Ivan Fortunato, apresenta uma reflexão hermenêutica e autobiográfica na qual o autor, fundamentado no pensamento de José Ortega y Gasset, revisita sua trajetória como formador de professores e desenvolve o conceito de Didática Circunstancial. O capítulo destaca a importância de compreender coletivamente as condições concretas em que professores e estudantes estão inseridos, considerando as exigências acadêmicas, o diálogo e as experiências históricas e afetivas que permeiam o processo educativo. Nessa perspectiva, o capítulo evidencia que a identidade docente se constrói

continuamente, por meio da reflexão crítica sobre as experiências e os desafios que caracterizam o exercício da docência.

O segundo eixo, **Docência universitária e cultura digital**, aborda as transformações provocadas pelas tecnologias digitais nas relações pedagógicas, nos processos de ensino e aprendizagem e nas responsabilidades dos professores. A presença crescente da inteligência artificial, das redes sociais e dos ambientes digitais amplia as possibilidades de acesso à informação, diversifica recursos didáticos e oferece novas alternativas para organizar experiências de aprendizagem. Entretanto, a incorporação dessas tecnologias não produz, por si só, inovação pedagógica ou melhoria da qualidade educativa. Quando utilizadas sem intencionalidade formativa, podem apenas reproduzir práticas tradicionais em novos ambientes, aprofundar desigualdades ou comprometer a qualidade das interações entre professores e estudantes.

Os capítulos desse eixo discutem tanto a expansão das pesquisas sobre inteligência artificial no ensino superior quanto os desafios da mediação pedagógica no mundo digital e os efeitos do acesso excessivo e pouco supervisionado às redes sociais, especialmente na educação básica. Essas reflexões convidam a superar duas posições igualmente limitadoras: a rejeição indiscriminada das tecnologias e a crença de que toda inovação tecnológica representa necessariamente um avanço educacional. O desafio consiste em compreender as tecnologias a partir de finalidades pedagógicas, princípios éticos e compromissos com a aprendizagem, a inclusão e a formação humana.

Nesse contexto, a formação docente precisa contemplar não apenas o conhecimento operacional das ferramentas, mas também a capacidade de avaliar criticamente suas possibilidades e seus limites, compreender suas implicações para a produção do conhecimento e preservar a centralidade das relações humanas no processo educativo. A inteligência artificial e os demais recursos digitais devem ser objeto de investigação, reflexão e uso responsável, e não substitutos da autonomia intelectual do

professor ou do protagonismo dos estudantes. Projetar a docência universitária no cenário digital significa, assim, formar professores capazes de articular inovação tecnológica, discernimento ético, responsabilidade pedagógica e compromisso com uma educação que não se limite à eficiência, mas promova pensamento crítico e aprendizagem significativa. Na sequência a apresentação dos três capítulos deste segundo eixo.

Escrito por Alex Ignácio, João Vitor Fachi, Valcenir da Silva Ribeiro e Pedro Artur De Marco, o capítulo intitulado ADOÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO BIBLIOMÉTRICA, analisa a produção científica sobre a adoção da inteligência artficial no ensino superior, identificando um crescimento significativo das pesquisas sobre suas aplicações nos processos de ensino e aprendizagem em especial da inteligência artificial. A análise da produção científica identifica forte crescimento das pesquisas sobre inteligência artificial, sobretudo a generativa, a partir de 2023, com maior concentração em países desenvolvidos. Os autores apontam possíveis contribuições da inteligência artificial para o ensino superior, como o apoio às atividades pedagógicas e a personalização da aprendizagem, mas destacam a necessidade de ampliar as pesquisas sobre a atuação docente, a formação dos professores e as condições institucionais para o uso ético dessas tecnologias. Nessa perspectiva, defendem a realização de estudos empíricos e de longo prazo, principalmente em contextos latino-americanos, destacando o papel do professor na condução crítica e responsável das práticas pedagógicas.

No décimo segundo capítulo, DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O MUNDO DIGITAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, Andressa Leite Moraes, Altair Alberto Fávero e Adriana Martins de Oliveira analisam as mudanças provocadas pelas tecnologias digitais na relação entre professores e estudantes, destacando suas contribuições para a diversificação das práticas pedagógicas e alertando para os limites de sua utilização quando apenas reproduzem metodologias

tradicionaide ensino, em ambientes digitais. O estudo destaca que o potencial educativo das tecnologias digitais depende de seu uso humanizado, crítico e inclusivo, ressaltando a importância da formação continuada dos docentes, da renovação das práticas pedagógicas e da valorização das relações humanas para possibilitar aprendizagens significativas, para além da simples incorporação de recursos tecnológicos ao enino.

Na sequência, o décimo terceiro capítulo, DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE: DILEMAS E DESAFIOS DESENCADEADOS A PARTIR DO ACESSO DESENFREADO DOS ESTUDANTES ÀS REDES SOCIAIS, de Altair Alberto Fávero, Angélica Maria de Gasperi e Letícia Camera Dettmer, aborda os efeitos do uso excessivo e pouco supervisionado das tecnologias digitais, especialmente na educação básica. Com base em pesquisa bibliográfica e documental, o estudo destaca que o uso excessivo e sem supervisão das tecnologias digitais pode comprometer diferentes aspectos do desenvolvimento dos estudantes da educação básica, tornando necessária a adaptação das práticas de ensino às suas características e necessidades. Para o enfrentamento desses desafios, os autores ressaltam a importância da atuação conjunta da escola, dos professores e das famílias, com responsabilidades compartilhadas na formação e no desenvolvimento integral dos estudantes.

O terceiro eixo, **Docência universitária e interdisciplinaridade**, reúne discussões sobre a articulação entre diferentes campos do conhecimento, a colaboração científica e as possibilidades de construir práticas pedagógicas que enfrentem a fragmentação dos saberes. Os problemas contemporâneos, dada sua complexidade, dificilmente podem ser compreendidos a partir de perspectivas disciplinares isoladas. Questões relacionadas à saúde, à cultura, à sociedade, à tecnologia e à educação exigem diálogos entre conhecimentos, métodos e experiências, sem que isso implique apagar as especificidades das diferentes áreas.

Os capítulos desse eixo exploram a interdisciplinaridade na formação docente e na colaboração científica em saúde, as

potencialidades da capoeira como prática pedagógica articuladora de conhecimentos, a Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior e a importância do diálogo na relação entre professores e estudantes. Embora partam de objetos distintos, essas contribuições convergem para a valorização de práticas educativas que favoreçam a participação ativa, o trabalho colaborativo, a autonomia intelectual e a construção compartilhada do conhecimento. Evidenciam, ainda, que a interdisciplinaridade não se efetiva pela simples aproximação de conteúdos ou pela adoção de metodologias diferenciadas: ela requer planejamento, diálogo entre docentes, objetivos formativos comuns e disposição para rever fronteiras disciplinares e modos consolidados de ensinar.

Para a educação superior, a perspectiva interdisciplinar representa uma oportunidade de aproximar a formação acadêmica dos problemas concretos da sociedade, favorecer a cooperação entre áreas e ampliar as possibilidades de compreensão crítica da realidade. Sua efetivação, contudo, depende de condições institucionais, processos de formação docente e práticas de colaboração que ultrapassem iniciativas individuais e pontuais. Nesse sentido, a interdisciplinaridade constitui não apenas uma opção metodológica, mas também um desafio epistemológico e formativo, pois convida a repensar como o conhecimento é produzido, organizado, ensinado e colocado a serviço da compreensão e da transformação do mundo. Na sequência uma breve apresentação dos quatro capítulos do terceiro e último eixo da coletânea.

O décimo quarto capítulo é de autoria de Altair Alberto Fávero, Andressa Carolina Baratto e Desirê Pauletti, intitulado INTERDISCIPLINARIDADE, FORMAÇÃO DOCENTE E COLABORAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SAÚDE: UMA ANÁLISE CONTEMPORÂNEA E DIALÓGICA. Por meio de um estudo teórico-bibliográfico, os autores discutem os fundamentos epistemológicos da interdisciplinaridade, os desafios relacionados à formação docente e a importância da colaboração científica no campo da saúde. A análise parte do

entendimento de que a complexidade dos problems contemporâneos exige abordagens que ultraspassem os limites dos conhecimentos disciplinaries isolados. Nesse contexto, destacam-se a articulação entre diferentes áreas do conhecimento no processo de formação acadêmica e o desenvolvimento de pesquisas que envolvam diferentes campos do saber como estratégias fundamentais para superar a fragmentação do conhecimento e promover uma formação mais integrada, crítica e colaborativa na educação superior em saúde.

O décimo quinto capítulo, POTENCIALIDADES DA CAPOEIRA COMO PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, de Willian Rodigheri Longhi e Carina Tonieto, amplia a discussão sobre a interdisciplinaridade, ao abordar suas possibilidades de aplicadas na educação básica, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Com base em uma revisão de produções acadêmicas, os autores analisam o potencial pedagógico da capoeira como manifestações da cultura afro-brasileira que integra movimentos corporais, música, história e arte, possibilidade articulação de conhecimentos de diferentes componentes curriculares como Educação Física, História, Geografia, Artes e Língua Portuguesa. O estudo evidencia que essa prática cultural pode contribui para o desenvolvimento físicos, cognitivo e socioemocional dos estudantes, além de favorecer aprendizagens relacionadas às competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, os autores destacam ainda, a importância do planejamento pedagógico e do diálogo entre docentes de diferentes áreas para que a capoeira seja desenvolvido como uma prática efetivamente interdisciplinar. Com isso, o capítulo evidencia as contribuições dessa manifestações cultural para a valorização da cultura afro-Brasileira, a construção de conhecimentos articulates e a formação integral dos estudantes.

O décimo sexto capítulo, intitulado APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: MAIS UMA METODOLOGIA

PARA O ENSINO SUPERIOR? de Carine Marcon e Tamara S. R. Rossi apresenta uma reflexão sobre os fundamentos, as possibilidades e os desafios da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) no ensino superior. Por meio de uma revisão bibliográfica, as autoras abordam a origem e a trajetória dessa metodologia, que propõe a utilização de situações-problema relacionados à realidade, como ponto de partida para a construção do conhecimento. Nesse sentido, destacam seu potencial para estimular a autonomia dos estudantes, o pensamento crítico, o trabalho em equipe e a articulação entre teoria e prática, favorited uma aprendizagem mais participativas e significativa. O estudo enfatiza ainda os desafios de sua implementação, principalmente a necessidade de formação docente, o planejamento das atividades e a resistencia das instituições às mudanças nas práticas de ensino. Ao questionarem se a ABP representa apenas mais uma metodologia ou possibilidade efetiva de transformação pedagógica, as autoras ressaltam que sua contribuição para o ensino superior depende de uma aplicação fundamentada, que valorize a participação ativa dos estudantes e o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem.

No décimo sétimo e último capítulo, intitulado, RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO ÂMBITO DA GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE O DIÁLOGO, os autores Altair Alberto Fávero, Maurício Dalamaria Júnior, Eduardo Fonini Lodi e Roberta Pez Fagundes, encerram a coletânea com uma reflexão sobre a importância das relações entre professores e estudantes no ensino superior. Por meio de uma revisão narrativa de literatura, os autores analisam os principais elementos que influenciam essa relação, destacando o diálogo, a comunicação, a empatia e o respeito mútuo como aspectos fundamentais para a construção de um ambiente acadêmico acolhedor e participativo. O estudo evidencia que a qualidade dessas interações contribui para a motivação, o envolvimento nas atividades acadêmicas e o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes. Nessa perspectiva, os autores enfatizam que para além

do domínio dos conhecimentos científicos, a atuação docente exige habilidades didáticas e interpessoais que favoreçam a aprendizagem e a participação ativa dos estudantes. O capítulo reforça ainda a importância do diálogo e da construção coletiva do conhecimento, evidenciando que uma educação superior de qualidade depende também de relações pedagógicas fundamentadas no respeito, na escuta e na colaboração.

Considerados em conjunto, os três eixos expressam a compreensão de que a formação docente no cenário atual exige uma abordagem integrada. A identidade profissional oferece referências para compreender o professor como sujeito histórico, ético e reflexivo; a cultura digital interpela a docência a enfrentar criticamente as transformações tecnológicas; e a interdisciplinaridade convida a superar a fragmentação do conhecimento por meio do diálogo e da colaboração. Essas dimensões se atravessam mutuamente: a identidade docente também se transforma nas experiências digitais e interdisciplinares, enquanto o uso crítico das tecnologias e a construção de práticas integradas dependem da formação, da autonomia e do compromisso pedagógico dos professores.

Ao reunir dezessete capítulos, esta coletânea oferece ao leitor um conjunto plural de reflexões sobre os desafios contemporâneos da formação e da atuação docente. Mais do que apresentar respostas definitivas, os estudos procuram ampliar o debate, formular questões e indicar caminhos para repensar a docência universitária em suas dimensões profissionais, tecnológicas, epistemológicas e humanas. A obra dirige-se, assim, a professores, pesquisadores, pós-graduandos e demais interessados em compreender os processos de formação docente e em construir práticas educativas socialmente responsáveis.

Em última instância, pensar a identidade docente, a cultura digital e a interdisciplinaridade significa reafirmar que a qualidade da educação superior não depende exclusivamente do domínio de conteúdos, da disponibilidade de recursos tecnológicos ou da adoção de metodologias inovadoras. Depende, sobretudo, da

capacidade de articular conhecimento, reflexão crítica, diálogo, colaboração e compromisso com a formação humana. É nessa perspectiva que a coletânea convida à leitura e ao debate: compreender os desafios da docência é também assumir a responsabilidade de projetar uma universidade capaz de produzir conhecimentos relevantes, acolher a diversidade, fortalecer a autonomia intelectual e contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e humanizada.

Referências

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. *Educar o educador*: reflexões sobre formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos (Orgs.). *Docência Universitária***:** pressupostos teóricos e perspectivas didáticas. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (Orgs.). *Epistemologias da docência universitária*. Curitiba: CRV, 2016.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina e CONSALTÉR, Evandro (Orgs.). *Interdisciplinaridade e formação docente*. Curitiba: CRV, 2018.

FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro e TREVISOL, Marcio Giusti (Orgs.). *Políticas de Formação de Professores*. Curitiba: CRV, 2019.

FÁVERO, Altair Alberto; LORENZON, Mateus; PEREIRA, Taís da Silva (orgs.). *Docência Universitária*: temas emergentes na formação de professores. Porto Alegre: Livrologia, 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; MIKOLAICZIK, Daniê Regina (Orgs.). *Docência Universitária emPperspectiva*. Curitiba: CRV, 2025.

I - IDENTIDADE DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

CAPÍTULO 1 - O NOME DE QUEM ENSINA: RECONHECIMENTO E PRESTÍGIO NA IDENTIDADE DOCENTE

Alice Nicolodi
Esther Buffon de Vargas
Gabriele Pedon Silva
Jaciara Fernandes dos Santos

Introdução

A docência ocupa um papel central na formação de indivíduos e na mediação de conhecimento, no entanto, a valorização social da profissão varia, significativamente, conforme o nível de ensino. No Brasil, os títulos "professor" e "professor universitário", além de designar a função docente, diferem em prestígio, reconhecimento e *status* social. Dessa maneira, o reconhecimento profissional, nesse contexto, não se limita ao aspecto salarial ou à carga de trabalho, envolvendo dimensões simbólicas relacionadas ao prestígio intelectual e à autoridade conferida pelo título. Logo, a compreensão dessas diferenças é relevante para refletir sobre a divisão sexual do trabalho, a valorização da educação em diferentes níveis e as expectativas sociais sobre o exercício da docência.

A literatura sobre identidade e profissionalidade docente ajuda a compreender a complexidade dessa distinção entre professor e professor universitário. De acordo com Nóvoa (1995), a construção da identidade profissional é um processo histórico e social que envolve reconhecimento, legitimidade e pertencimento a uma determinada comunidade de prática. Assim, quando diferentes níveis de ensino recebem valorações simbólicas distintas, isso repercute diretamente na forma como os professores

se percebem e são percebidos socialmente. O prestígio associado à universidade, frequentemente vinculado à pesquisa e à titulação, opera como marcador identitário que diferencia trajetórias profissionais e gera hierarquias dentro da própria docência.

Nesse sentido, autores como Tardif (2014) apontam que os saberes docentes também são valorizados de maneira desigual. Enquanto a docência na educação básica é historicamente associada a saberes pedagógicos e experienciais, muitas vezes tratados como menos "nobres" dentro da hierarquia educacional, a docência universitária se ancora em saberes científicos e acadêmicos, tradicionalmente concebidos como superiores. Essa diferenciação reforça uma lógica simbólica que legitima, no imaginário social, a ideia de que o professor universitário é o detentor do "conhecimento verdadeiro", enquanto o professor da educação básica seria apenas responsável por sua aplicação.

Além disso, estudos de Cunha (2005; 2013) indicam que o ensino superior, desde a sua origem no Brasil, construiu-se sobre uma forte marca elitista, atrelada ao status social da universidade enquanto produtora de ciência e formadora de intelectuais. Essa herança histórico-institucional contribuiu para consolidar um imaginário que diferencia o "mestre universitário" do "professor escolar", produzindo fronteiras simbólicas que ainda hoje influenciam as expectativas sociais sobre a profissão docente. Essa distinção, como argumenta Dubar (2012), integra processos de socialização profissional que moldam identidades e trajetórias, reforçando desigualdades e hierarquias dentro da própria carreira docente.

A partir dessas discussões, torna-se evidente que o título de professor, embora compartilhado por profissionais de diferentes níveis de ensino, não é percebido de maneira homogênea pela sociedade. A docência universitária, marcada pela produção acadêmica, pela pesquisa e pela titulação, é socialmente interpretada como extensão de um capital cultural acumulado, enquanto a docência da educação básica é frequentemente associada ao cuidado, à pedagogia e à prática cotidiana da sala de

aula — esferas historicamente feminizadas e desvalorizadas. Tal perspectiva dialoga com estudos sobre divisão sexual do trabalho, que evidenciam como profissões associadas ao cuidado tendem a receber menor reconhecimento social, ainda que desempenhem funções estruturantes para a sociedade.

Portanto, ampliar a compreensão dessas distinções é fundamental para examinar como a hierarquia entre "professor" e "professor universitário" atua na construção de identidades profissionais, na atribuição de prestígio e no reconhecimento da docência em diferentes níveis. Esse enquadramento teórico contribui para contextualizar a questão-problema deste estudo e fundamenta a análise sobre as implicações socioculturais, históricas e institucionais que atravessam o campo educativo brasileiro.

Tendo isso em vista, este trabalho tem como objetivo examinar as diferenças entre professores da educação básica e professores universitários, delimitando-se às percepções sociais e profissionais relacionadas ao título de "professor" na educação básica e "professor universitário" no ensino superior, bem como às implicações dessas diferenças para a identidade e o prestígio docente no Brasil. A partir disso, surge a questão-problema: como a distinção entre "professor" e "professor universitário" influencia o reconhecimento e o prestígio social da docência, impactando a identidade profissional dos docentes?

O estudo que resultou na produção deste capítulo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza básica, uma vez que busca aprofundar a compreensão teórica sobre o prestígio e o reconhecimento social atribuídos aos docentes da educação básica e do ensino superior, sem a intenção imediata de aplicação prática dos resultados. Em termos de abordagem, adotamos a perspectiva qualitativa, adequada aos fenômenos investigados, pois pretendemos interpretar significados sociais, culturais e simbólicos que atravessam a identidade profissional docente.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, uma vez que buscamos levantar, discutir e interpretar conceitos,

percepções e teorizações que possam responder ao problema de pesquisa exposto acima. Para responder de forma satisfatória o problema proposto, fundamentamos o estudo em procedimentos bibliográficos, com análise de capítulos de livros, artigos científicos, relatórios institucionais e documentos públicos que abordam temas como identidade docente, hierarquias educacionais, carreira do magistério, sociologia das profissões e divisão sexual do trabalho. Fatos esse que nos auxiliam ao entendimento das dinâmicas históricas e socioculturais que permeiam a valorização da docência.

Assim sendo, destacamos que o procedimento metodológico assegura coerência entre o percurso investigativo e os objetivos propostos por nós, permitindo aprofundar o entendimento das percepções sociais e institucionais que diferenciam os títulos de "professor" e "professor universitário" e suas implicações para a construção da identidade docente no Brasil.

Para responder a essa questão, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza básica, uma vez que busca aprofundar a compreensão teórica sobre o prestígio e o reconhecimento social atribuídos aos docentes, sem a intenção imediata de aplicação prática dos resultados. Em termos de abordagem, adota-se uma perspectiva qualitativa, adequada à investigação de fenômenos que envolvem significados sociais, culturais e simbólicos relacionados à identidade profissional docente.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois visa levantar, discutir e interpretar conceitos e percepções que contribuam para a compreensão do problema proposto. No que se refere aos procedimentos, a pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica, com análise de livros, artigos científicos, relatórios institucionais e documentos públicos que abordam temas como identidade docente, hierarquias educacionais, carreira do magistério, sociologia das profissões e divisão sexual do trabalho.

O processo de construção e análise dos dados ocorreu em três etapas: levantamento e seleção de produções bibliográficas pertinentes ao tema, priorizando obras reconhecidas no campo da

educação e da sociologia da profissão docente; leitura exploratória e organização das ideias em categorias analíticas relacionadas à percepção social, valorização e desvalorização, identidade profissional e hierarquias educacionais; e análise interpretativa dessas categorias, buscando identificar convergências teóricas, tensões e implicações para a compreensão do prestígio docente no contexto brasileiro contemporâneo.

Assim, o percurso metodológico adotado assegura coerência entre os objetivos da pesquisa e a análise proposta, permitindo aprofundar o entendimento das percepções sociais e institucionais que diferenciam os títulos de "professor" e "professor universitário" e suas implicações para a construção da identidade docente no Brasil.

A Construção Histórica do Título de Professor

Marcada tanto por sua origem linguística quanto pela evolução de seus reconhecimentos social e institucional, a história do título "professor" possui uma longa trajetória. Segundo o *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2010), a palavra deriva do verbo *profitēri*, que significa declarar publicamente, professar ou anunciar. Como efeito, o professor era, em sua essência, aquele que declarava abertamente os seus saberes, dedicando-se a compartilhar e transmitir conhecimentos. Ao longo do tempo, essa função foi sendo ressignificada, acompanhando o processo de institucionalização da docência e de valorização social da profissão, como discute António Nóvoa (1995).

Durante a Idade Média, com a fundação das primeiras universidades na Europa, o título de professor ganhou um novo peso e significado. Deixando de ser apenas aquele que transmite conhecimento ou ensina, mas uma autoridade reconhecida nos campos do saber. O professor era, nesse contexto, um símbolo de prestígio intelectual e social. No Renascimento e Iluminismo, durante os séculos XVI e XVII, o título expandiu para além dos muros universitários e consolidou-se também nas escolas de ensino

primário e secundário (Luckesi *et al*., 2012). No entanto, apenas no século XIX, com a organização dos sistemas de ensino após a Revolução Francesa e os movimentos de massificação escolar, que o título de professor foi institucionalizado pelo Estado. Transformou-se, então, em uma profissão regularizada e não mais, apenas, uma honra social (Nóvoa, 1995).

O prestígio do professor, entretanto, varia conforme o tempo, espaço e o nível de ensino. A figura do docente universitário, tradicionalmente, recebeu maior reconhecimento intelectual e social, por sua ligação e associação com a pesquisa, produção de conhecimento e proximidade com os títulos acadêmicos. Já o professor da educação básica, embora desempenhe papel igualmente importante e desafiador na formação social, foi, historicamente, mais desvalorizado em termos de status e remuneração, ainda que conserve um respeito simbólico no imaginário social.

Nesse percurso histórico, é possível perceber que o termo "professor" se consolidou em diferentes contextos educativos, mas sua percepção variou conforme o nível de ensino e o prestígio social associado. Enquanto o professor universitário passou a ser identificado com formação acadêmica avançada e autoridade epistemológica, o docente da educação básica muitas vezes é visto apenas como executor de conteúdos curriculares, sem o mesmo reconhecimento simbólico. Essa construção social da identidade profissional evidencia uma hierarquia que reflete, em parte, desigualdades históricas e culturais dentro do campo educacional.

No contexto contemporâneo, contudo, essa trajetória histórica revela uma contradição persistente: embora o título de professor tenha se consolidado ao longo dos séculos como símbolo de saber, autoridade e mediação do conhecimento, sua valorização social passou a depender fortemente do nível de ensino em que o profissional atua. Hoje, enquanto o professor universitário continua associado ao prestígio intelectual, à pesquisa científica e ao capital acadêmico, o professor da educação básica enfrenta uma desvalorização estrutural que se expressa tanto nas condições de

trabalho quanto na maneira como sua prática é socialmente percebida. A hierarquia simbólica entre o "professor" e o "professor universitário", portanto, não apenas reforça desigualdades históricas, mas também revela como a sociedade contemporânea atribui maior legitimidade ao ensino superior, negligenciando o papel fundamental daqueles que atuam nas etapas iniciais da formação humana. Assim, apesar de compartilharem a mesma designação profissional, a trajetória atual evidencia que os dois títulos carregam reconhecimentos distintos, revelando uma divisão que ainda marca profundamente o imaginário social sobre o que significa "ser professor" no Brasil.

Professor X Professor Universitário: A Hierarquia dos Títulos

Conforme discutido na coletânea *Docência Universitária: Pressupostos Teóricos e Perspectivas Didáticas* (Fávero; Tonieto; Ody, 2015), a docência no ensino superior envolve desafios específicos relacionados à mediação de saberes complexos, à articulação entre ensino, pesquisa e extensão e à construção de um projeto pedagógico fundamentado em referenciais teóricos consistentes. Nesse sentido, Fávero e Ody (2015), ao abordarem a formação do professor pesquisador, destacam que a docência universitária está intrinsecamente vinculada à produção do conhecimento, o que contribui para a construção de um estatuto profissional diferenciado, marcado pelo domínio de saberes científicos e pela inserção em comunidades acadêmicas. O professor universitário, ao assumir esse papel, desenvolve não apenas habilidades didáticas, mas também competências epistemológicas e de pesquisa, reforçando a percepção de maior prestígio e legitimidade social. Essa abordagem evidencia como a identidade docente universitária é moldada por parâmetros acadêmicos e culturais específicos, diferenciando-a da docência em outros níveis de ensino, reforçando a percepção de maior prestígio e legitimidade social associada ao professor universitário.

Além disso, Confortin (2015), ao discutir os saberes docentes no contexto do ensino superior, evidencia que a prática do professor universitário demanda não apenas conhecimento específico da área, mas também competências didático-pedagógicas e reflexivas, ainda que, historicamente, essas dimensões tenham sido secundarizadas em favor da titulação e da produção científica. Tal ênfase contribui para consolidar uma identidade docente marcada por parâmetros acadêmicos e epistemológicos, diferenciando-a da docência na educação básica, tradicionalmente associada aos saberes pedagógicos e experienciais, conforme aponta Tardif (2014).

A distinção entre "professor" e "professor universitário", portanto, reflete uma hierarquia social que privilegia a formação acadêmica avançada, o vínculo com a pesquisa e a associação com a universidade como espaço de legitimidade intelectual. Essa hierarquia pode ser compreendida à luz da noção de capital cultural proposta por Pierre Bourdieu (1983), segundo a qual determinados títulos e saberes funcionam como mecanismos de distinção social. Como afirma o autor, "o capital cultural pode existir sob a forma incorporada, objetivada e institucionalizada" (Bourdieu, 1983, p. 241-258), sendo esta última expressa, por exemplo, nos diplomas e títulos acadêmicos. Nesse sentido, o professor universitário tende a ser percebido como detentor de um capital cultural institucionalizado mais valorizado, o que impacta diretamente sua posição simbólica na estrutura social

Essa diferenciação é percebida tanto por estudantes quanto por outros profissionais e pela sociedade em geral, influenciando a valorização profissional e a autoimagem do docente. Como argumenta Dubar (2012), a identidade profissional é construída na intersecção entre trajetórias individuais e processos de reconhecimento social, de modo que as hierarquias simbólicas entre diferentes níveis de ensino contribuem para a produção de identidades docentes desiguais. Ao mesmo tempo, evidencia-se que tais percepções podem desvalorizar injustamente o trabalho do professor da educação básica, negligenciando a relevância do

ensino básico e intermediário, obscurecendo o papel crucial que esses professores desempenham na formação integral do indivíduo, cujo papel é fundamental na formação dos sujeitos e na própria sustentação do sistema educacional.

O prestígio associado ao professor universitário pode, assim, assumir a forma de um mito de superioridade, sustentado por discursos institucionais e culturais que vinculam conhecimento legítimo à universidade. Essa lógica desconsidera que os saberes docentes são plurais e situados, como enfatiza Tardif (2014), e que a docência na educação básica envolve competências complexas relacionadas à mediação pedagógica, à gestão da sala de aula e à formação integral dos estudantes. Desconstruir essa hierarquia implica reconhecer que a qualidade da docência não depende exclusivamente do nível de ensino, mas das práticas pedagógicas e das condições de trabalho que as sustentam.

Por fim, a identidade do professor é profundamente influenciada pelo reconhecimento social atribuído à sua atuação. Conforme Nóvoa (1995), o processo de construção da identidade docente está diretamente relacionado às formas de valorização e legitimidade conferidas à profissão. Quando o título de "professor" é socialmente percebido como inferior ao de "professor universitário", produzem-se efeitos sobre a autoestima, o pertencimento e o reconhecimento desses profissionais. Nesse sentido, a valorização da docência passa pela problematização dessas hierarquias simbólicas e pela construção de políticas e práticas que reconheçam a relevância social de todos os níveis de ensino.

O prestígio associado ao professor universitário frequentemente se transforma em um mito de superioridade, alimentado por discursos institucionais, sociais e culturais que vinculam conhecimento, pesquisa e autoridade à universidade. Essa visão hierárquica negligencia a relevância do ensino básico e intermediário, obscurecendo o papel crucial que esses professores desempenham na formação integral do indivíduo. Desconstruir esse mito implica reconhecer que a excelência na docência não

depende exclusivamente do nível de ensino, mas de práticas pedagógicas reflexivas e comprometidas com a aprendizagem.

A identidade do professor é construída em diálogo com o reconhecimento social que recebe. Quando o título é percebido como "menor", há um efeito direto sobre a autoestima e sobre o sentido de pertencimento do docente à comunidade educacional. Estudos da área mostram que a valorização da profissão docente passa necessariamente pela desconstrução de preconceitos e estigmas relacionados ao nível de ensino, destacando a importância de políticas e práticas que reconheçam o papel social de todos os professores, independentemente do nível em que atuam.

Caminhos para Ressignificar o Título de Professor

A ressignificação do título de professor, seja no âmbito da escola básica ou da universidade, requer uma análise que articule tanto a dimensão social da docência quanto os processos de formação e prática pedagógica. No campo sociológico, o professor deixa de ser compreendido como mero executor de conteúdos e passa a ser reconhecido como agente social, mediador de saberes e articulador de práticas educativo-formativas em contextos de elevada complexidade, inserido em processos de construção identitária que se dão nas relações sociais e institucionais (Dubar, 2012). Já na dimensão pedagógica, a formação docente e o exercício da prática emergem como elementos fundamentais para conferir legitimidade e prestígio à carreira, uma vez que os saberes profissionais dos professores são plurais, situados e construídos ao longo da experiência e da formação (Tardif, 2014). Nesse sentido, como argumenta Nóvoa (1995), a profissionalidade docente constitui-se em um processo contínuo de reflexão sobre a prática e de construção de identidade. Assim, nesta seção, refletimos sobre como o título de professor se ressignifica a partir desses dois aspectos a perspectiva sociológica e o ponto de vista pedagógico, estabelecendo paralelos entre a escola básica e a universidade, sem perder de vista as especificidades de cada campo.

Diante desse quadro, em uma breve perspectiva sociológica, a figura do professor assume papel significativo em processos de reconhecimento e prestígio social. Isso porque a docência universitária é compreendida como um objeto de estudo, pesquisa e teorização o que evidencia que o professor universitário não apenas media conhecimentos, mas participa da produção e circulação de saberes. Essa atribuição simbólica amplia seu reconhecimento social, pois insere o docente universitário em lócus diferenciado de autoridade epistemológica. Por outro lado, na escola básica, embora o professor detenha papel importante na formação de cidadãos, a valorização social tende a ser inferior e menos associada à institucionalidade da produção científica. Nesse sentido, a ressignificação do título de professor exige uma mobilização ativa: o professor de escola básica precisa reivindicar sua condição de formador de sujeitos, articulando didática, ética e responsabilidade social, o que o habilita a ocupar posição de prestígio moral.

Do ponto de vista pedagógico, a formação e a prática docente configuram-se como engrenagens potencializadoras do movimento em prol da ressignificação profissional do professor. No âmbito universitário, Fávero e Ody (2015) problematizam as mitificações que perpassam a relação entre ensino e pesquisa no exercício da docência universitária. Segundo os autores, "As mitificações são decorrentes da separação entre teoria e prática, entre quem pensa e quem executa, entre o pesquisador e o professor. [...] o ensino precisa da pesquisa e de que esta pode desenvolver o ensino" (Fávero; Ody, 2015, p. 63).

> A pesquisa deveria ser parte integrante e rotineira do docente universitário, tendo em vista que deveria existir uma indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, compreendidas como atividades fins da Universidade. Toda ação docente universitária deveria ser necessariamente constituir-se num processo permanente de ensino, investigação e aprendizagem, pois desta maneira estaria sendo garantida a indissociabilidade que

> caracteriza a identidade e possibilidade de uma instituição de Educação Superior ser considerada Universidade. (Fávero; Ody, 2015, p. 63-64).

A reflexão dos autores evidencia que o professor universitário não só media, mas produz conhecimento, e que essa dupla competência, ensino mais pesquisa, confere ao título de professor uma aura de prestígio profissional. Entretanto, para o professor da escola básica, a formação docente costuma estar, majoritariamente, vinculada à prática e à adaptação curricular institucional do que à produção acadêmica. Vemos, portanto, que a ressignificação do título implica reconhecer que a docência exige constante formação, reflexão e atualização, o que transforma o professor em sujeito autoral de sua prática, ultrapassando a mera aplicação de modelos replicados do professor de escola básica.

Conforme Wachtel e Goetz (2023), a docência no ensino superior, especialmente no contexto das transformações intensificadas pela pandemia, exige a adoção de estratégias pedagógicas que ultrapassem a simples transposição de conteúdos para o ambiente virtual. Nesse sentido, os autores destacam que "é necessário que os educadores adotem estratégias pedagógicas adequadas para promover a interação entre os alunos, os professores e o conteúdo do curso"(Wachtel; Goetz, 2023, p. 229), evidenciando a centralidade de práticas reflexivas e interativas no processo de ensino e aprendizagem. Essa articulação contribui para associar o título de professor universitário a uma ideia de inovação pedagógica e vanguarda epistemológica, reforçando seu prestígio social.

Por sua vez, o professor da educação básica que adota uma postura reflexiva sobre o processo de ensino e aprendizagem, investe em sua formação e busca aprimorar sua prática pedagógica também ressignifica seu título de forma socialmente valorizada. Nessa direção, conforme aponta Tardif (2014), os saberes docentes são construídos ao longo da experiência e da reflexão sobre a prática. Assim, ao desenvolver práticas pedagógicas significativas

e contextualizadas, o professor da educação básica pode tornar-se referência no contexto escolar e comunitário, tensionando as hierarquias tradicionalmente atribuídas aos diferentes níveis de ensino.

Por isso, quando comparamos a escola básica e com a universidade, torna-se evidente que, apesar das diferenças sociais e pedagógicas, a ressignificação do título de professor é notória em dois pontos principais: a necessidade de formação contínua, tanto teórica, quanto prática e a articulação de um papel social significativo, o professora como agente de transformação. O professor universitário, pela combinação ensino, pesquisa e inovação, tem um reconhecimento mais claro no campo social. Já o professor da escola básica, se embora tenha menor prestígio institucional, pode ressignificar seu título por meio de protagonismo pedagógico, responsabilidade social e reflexividade. Em ambos os casos, o título de professor vai além da mera ocupação ou posição formal, pois ele representa uma identidade profissional que se constrói continuamente e se renova na prática.

O Papel das Políticas Públicas na Valorização Diferenciada da Docência

A valorização docente no Brasil é alvo de debates recorrentes nas políticas públicas educacionais, revelando tensões existentes entre discurso institucional e práticas materiais de reconhecimento e, quando analisadas, as políticas incidem sobre diferentes níveis de ensino. É sabido que o Estado possui papel fundamental na produção de hierarquias de prestígio entre o professor da educação básica e o professor universitário, e isso não é delimitado somente aos assuntos mais óbvios, como dimensões salariais ou estruturais. Na realidade, vai além, atravessando a identidade profissional e aumentando a barreira que distingue o profissional que ministra aulas em escolas e o que ministra aulas no ensino superior. Além disso, o estudo evidencia que, apesar dos esforços legais,

> [...] a persecução de maior equidade social, resultando na incorporação de novos setores sociais aos sistemas escolares, em um cenário marcado pela contenção de gastos e restrições de recursos, influencia diretamente as condições de trabalho e a remuneração dos docentes, o que pode estar pondo em risco a qualidade da educação. (Silva; Nunes, 2021, p. 1138).

Recursos como a Lei do Piso Salarial, os Planos de Carreira e os incentivos à formação continuada têm sido avanços das políticas de valorização docente para a educação básica. Todavia, vários estudos apontam que tais medidas, embora de suma importância, não têm sido suficientes para assegurar condições justas de trabalho ou reconhecimento social. Como afirmam Silva e Nunes (2021), as políticas públicas destinadas ao magistério básico contém lacunas abertas entre o que é previsto em lei e o que se concretiza nas redes públicas de ensino, permitindo, desse modo, evidenciar fragilidades na efetivação da valorização dos professores. A precarização das condições de trabalho, somada à insuficiência de planos de carreira sólidos, serve de alimento para a percepção de que a docência na educação básica é menos prestigiada e menos atrativa quando, na realidade, é tão importante quanto à universitária. E essa falta de integração afeta diretamente a identidade do professor da educação básica, que é frequentemente pressionado por jornadas extensas, muitas vezes em mais de uma escola, e baixos salários.

Nesse sentido, as autoras enfatizam que a valorização docente não pode ser compreendida de maneira fragmentada ou restrita a políticas remuneratórias, pois trata-se de um processo mais amplo, que envolve articulação entre diferentes dimensões do trabalho educativo. Nas palavras das autoras, "uma política de valorização desses profissionais requer uma discussão articulada que seja conduzida a partir de alguns pilares fundamentais, os quais devem contemplar as questões da formação, carreira, salários e condições de trabalho" (Silva; Nunes, 2021, p. 1149).

Ao analisar o cenário da docência, Silva e Nunes (2021) observam que as políticas de valorização docente devem considerar a formação e a carreira, bem como o impacto direto das condições de trabalho sobre a permanência e o reconhecimento profissional. As autoras destacam a relevância do trabalho docente, pois trata-se de um dos fatores fundamentais para que a educação ofertada seja de qualidade e o aprendizado dos alunos ocorra de forma eficiente, o que acaba por resultar na valorização dos profissionais. Tal compreensão serve de base para a teoria de que a valorização não deve ser dissociada das condições estruturais nas quais o trabalho docente se realiza, especialmente na educação básica, onde contextos adversos de infraestrutura escolar, excesso de turmas e rotatividade interferem na identidade e no prestígio docente. Daí vem a ideia que algumas pessoas têm de que o professor de escola pública é menos qualificado do que o professor universitário.

No que diz respeito ao ensino superior, Fávero e Lorenzet (2016) contribuem ao estudo ao evidenciar que a docência universitária é constituída a partir de um ambiente marcado por paradigmas institucionais que valorizam a pesquisa, a titulação e a produção acadêmica. Aspectos que moldam a identidade profissional do professor universitário, influenciando de forma direta no prestígio atribuído a esse nível de ensino, uma vez que o trabalho acadêmico é reconhecido como produção de conhecimento validado socialmente. Nesse sentido, os autores enfatizam que "toda e qualquer prática docente tem por trás um paradigma que precisa ser explicitado, analisado e discutido para que o processo educativo seja um ato consciente e possa sofrer intervenções que promovam sua melhoria" (Fávero; Lorenzet, 2016, p. 1849). Logo, ao comparar os dois cenários, torna-se evidente que as políticas públicas desempenham papel central na construção das desigualdades, à medida que orientam trajetórias profissionais distintas e reforçam, de modo indireto, o distanciamento simbólico entre o professor da educação básica e o professor universitário.

A partir das análises de Silva e Nunes (2021) e Fávero e Lorenzet (2016), pode-se perceber que a valorização docente, por ser tratada de forma desigual entre os níveis de ensino, acaba revelando uma lógica estrutural fundamentada a partir das funções atribuídas à escola e à universidade, e, também, em uma forma específica de compreensão do que é considerado "trabalho docente legítimo". Enquanto as políticas para a educação básica têm priorizado o cumprimento de metas, a execução de conteúdos pré-definidos e a responsabilização individual, o ensino superior segue outra lógica: a docência é estruturada com foco na produção acadêmica e no domínio teórico, visando uma titulação, aspectos historicamente mais valorizados no campo educacional. Essas diferenças aparecem tanto nos instrumentos legais e normativos que regulam cada carreira quanto nas expectativas sociais construídas em torno de cada função. No imaginário das pessoas, em um geral, o professor universitário é frequentemente associado a um ideal de intelectualidade e erudição, alguém que possui um saber reconhecido socialmente e legitimado pelas instituições de ensino superior. Já o professor da educação básica, apesar de desempenhar um papel essencial na formação dos estudantes, é muitas vezes percebido como um profissional de menor autonomia e de menor prestígio, e as próprias políticas que organizam seu trabalho reforçam isso.

Diante desse cenário, fica claro que a valorização docente no Brasil é marcada por desigualdades estruturais que vão além do salário e das condições físicas de trabalho, alcançando também o modo como a profissão é percebida e reconhecida socialmente. Ao distinguir mecanismos de reconhecimento entre a educação básica e o ensino superior, as políticas públicas acabam reforçando hierarquias históricas que sustentam a ideia de que certas práticas docentes são mais legítimas do que outras. Assim, compreender a valorização do magistério exige reconhecer que o prestígio profissional é construído socialmente e condicionado pelas formas como o Estado organiza carreiras, remuneração e finalidades atribuídas à educação em cada nível de ensino. Em síntese, os

estudos analisados indicam que qualquer proposta de avanço no campo da valorização docente precisa considerar essas desigualdades estruturais, buscando superá-las por meio de políticas integradas que reconheçam o valor formativo do trabalho realizado em todos os níveis, garantindo condições dignas e reconhecimento social efetivo para o exercício da docência.

Considerações Finais

O debate desenvolvido ao longo do texto evidencia que a diferença entre ser chamado apenas de "professor" ou de "professor universitário" não trata-se de um detalhe superficial. Na realidade, essa distinção possui um peso simbólico que influencia como cada profissional é visto e em como é reconhecido, tanto entre a classe dos professores quanto fora dela. A docência universitária costuma ser associada a elementos que acabam por reforçar a imagem de maior prestígio social existente como pesquisa e produção de conhecimento, por exemplo. Já o professor da educação básica, mesmo sendo responsável pelos primeiros passos formativos de qualquer indivíduo e passando pela parte mais difícil da educação, cercada por desafios múltiplos, segue frequentemente marcado por percepções de menor autonomia e importância. É uma mesma profissão que parece ocupar lugares diferentes dentro do imaginário coletivo, e é dessa diferença que surgem as hierarquias que atravessam o campo educacional.

Esse cenário, além de afetar a maneira como a sociedade enxerga o trabalho docente, acaba por interferir no reconhecimento pessoal que os educadores têm de si mesmo enquanto profissional, principalmente quando se trata de valorização. Enquanto a universidade segue sendo associada à figura do intelectual pesquisador, a escola básica costuma ser lembrada pelo cotidiano intenso, pelo volume de turmas, pela relação direta com os estudantes e, muitas vezes, pelas dificuldades que essa rotina traz. O resultado obtido é um distanciamento que surge das práticas de

ensino e de como valores e expectativas foram sendo construídos historicamente ao redor de cada título. Não é algo atual.

As políticas públicas aparecem, nesse contexto, como parte importante do problema e como um possível caminho de mudança. Apesar de avanços, como o Piso Salarial e os planos de carreira, o reconhecimento do professor, especialmente na educação básica, ainda esbarra em condições de trabalho precárias e em uma valorização que, muitas vezes, fica apenas no discurso. Quando o Estado organiza carreiras e distribui investimentos de maneira desigual, reforça, ainda que de forma indireta, a ideia de que o ensino superior tem mais mérito social. E, enquanto isso persistir, qualquer avanço será sempre imparcial.

Por esses motivos, pensar em valorização docente implica olhar a situação como um todo. Afinal, não adianta melhorar salários e ampliar formações se o olhar social continuar hierarquizando quem ensina. O professor universitário e o professor da escola básica não são opostos, mas profissionais igualmente necessários. Um não existe se o trabalho do outro não vier antes. O prestígio da docência precisa vir do entendimento de que todo professor é produtor de *saber* e transformador de realidades, e que tanto o professor universitário quanto o professor da educação básica sustentam a educação.

Ressignificar o título de professor, portanto, significa quebrar a lógica que coloca um acima do outro. Significa reconhecer que ensinar é um ato de responsabilidade intelectual e social, independentemente do nível de ensino. E significa, sobretudo, afirmar que o valor do trabalho docente não está no nome que acompanha o crachá, mas no impacto que provoca na vida das pessoas, no agora e no que ainda está por vir.

Referências

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In:* NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1983.

CONFORTIN, Renata. *Transitando entre os saberes e os não saberes da docência no ensino superior. In*: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. ODY, Leandro Carlos; (org.) Docência Universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

DUBAR, Claude. *A socialização:* construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

FÁVERO, Altair Alberto; LORENZET, Deloíze. Encontros e desencontros na docência universitária: da ênfase no ensino à ênfase na aprendizagem. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 1849–1863, 2016.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos (orgs.). *Docência Universitária:* pressupostos teóricos e perspectivas didáticas. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2015.

FÁVERO, Altair Alberto; ODY, Leandro Carlos. Os (des)caminhos da formação do docente pesquisador no ensino superior: mitos e possibilidades. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos (orgs.). *Docência Universitária:* pressupostos teóricos e perspectivas didáticas. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2015, p. 61-81.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GARCIA, Gislene; MELLO, Maria Fernanda Lago; QUADROS, Vanessa Salete de. A aula como espaço de experiência formativa do docente pesquisador. *In*: FAVERO, Altair; LORENZON, Mateus; PEREIRA, Taís Silva (Orgs). *Docência universitária temas*

emergentes na formação de professores. Porto Alegre: Livrologia, 2023. *E-book.*

LUCKESI, Cipriano; BARRETO, Elói; COSMA, José; BAPTISTA, Naidison. *Fazer universidade:* uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Débora Oliveira Vieira da; NUNES, Carmen Pereira. Políticas públicas como instrumento de valorização docente no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1131-1156, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp2.14575. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14575. Acesso em: 13 nov. 2025.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WHACHTEL, Emerson Wilson; GOETZ, Kerolin Frizon. Caracterizando os desafios do ensino superior no formato on-line durante a pandemia de covid-19. *In*: FAVERO, Altair; LORENZON, Mateus; PEREIRA, Taís Silva (Orgs). *Docência universitária temas emergentes na formação de professores.* Porto Alegre. Livrologia, 2023. *E-book.* Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/373485264_DOCENCIA_UNIVERSITARIA. Acesso em: 13 de nov. 2025.

CAPÍTULO 2 - PRESTÍGIO PROFISSIONAL E ASSIMETRIA DE GÊNERO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA

Alice Nicolodi da Silva
Esther Buffon de Vargas

Introdução

A docência brasileira tem sido, historicamente, um campo de predominância feminina, sobretudo na educação básica, em que as mulheres ocupam a maior parte das funções docentes e de gestão. Esse predomínio se deve ao processo de feminização da docência, consolidado a partir do século XIX, o qual promoveu a inserção das mulheres no espaço público, bem como a construção de uma hierarquia simbólica que atribui diferentes valores sociais aos distintos níveis de ensino.

Embora a presença feminina tenha se ampliado no âmbito educacional, o espaço universitário segue marcado pela predominância masculina, principalmente nos cargos de maior prestígio e reconhecimento acadêmico. Essa disparidade evidencia que o processo de feminização da docência não se estendeu de maneira equitativa a todos os segmentos, revelando uma hierarquia de gênero que relaciona o prestígio profissional ao domínio masculino sobre os espaços de autoridade e decisão. Dessa maneira, enquanto a educação básica foi, socialmente, atribuída às mulheres como extensão dos papéis de cuidado e de afeto, a docência universitária consolidou-se como território de poder simbólico reservado aos homens.

Tendo isso em vista, este trabalho tem como tema o prestígio profissional e as assimetrias de gênero na docência universitária brasileira, delimitando-se às desigualdades que persistem entre

homens e mulheres no espaço acadêmico. Nesse contexto, emerge a questão que orienta este estudo: de que modo as assimetrias de gênero afetam o prestígio profissional das mulheres na docência universitária brasileira? Portanto, o objetivo geral é examinar as hierarquias de gênero na docência universitária e suas implicações para o prestígio social e profissional das mulheres. Como objetivos específicos, propõem-se: 1) discutir o processo histórico de feminização da docência e suas consequências para a valorização do magistério; 2) analisar as desigualdades de gênero que marcam a trajetória das mulheres na carreira acadêmica, especialmente no acesso a cargos de liderança e reconhecimento científico; e 3) refletir sobre as formas simbólicas de poder que sustentam a associação entre prestígio e masculinidade no contexto universitário.

À vista disso, a discussão sobre a inserção das mulheres no ensino superior brasileiro encontra sólido respaldo teórico em autoras que problematizaram a histórica exclusão feminina das universidades e as permanentes assimetrias de gênero no campo acadêmico. Entre as contribuições mais relevantes, destacam-se os estudos de Carmen Lúcia de Melo Barroso e Guiomar Namo de Mello (1975) e Moema de Castro Guedes (2008; 2014; 2015), cujas reflexões permitem compreender tanto os processos históricos de acesso desigual, quanto às formas contemporâneas de segregação e hierarquização de gênero na ciência e na educação superior. Além disso, recorre-se às contribuições de Pierre Bourdieu (1998), a fim de compreender a noção de *campo de poder*, bem como seu caráter estruturado por relações de força e disputas entre agentes que ocupam posições diferenciadas.

Metodologicamente, esta pesquisa é de natureza básica, voltada à ampliação do conhecimento teórico sobre as desigualdades de gênero na docência universitária. Em relação aos procedimentos, é bibliográfica, pois fundamenta-se na análise e interpretação de produções científicas que abordam a temática das relações de gênero no ensino superior, o processo de feminização da docência e a hierarquia simbólica entre os espaços educacionais.

Quanto à abordagem, é qualiquantitativa, pois busca compreender e interpretar os fenômenos sociais a partir de seus significados e contextos, mas também analisar dados numéricos e indicadores estatísticos que evidenciam as disparidades de gênero no ensino superior brasileiro. Assim, o estudo combina a interpretação qualitativa das ideias e discursos que sustentam a desigualdade com a apuração quantitativa de dados de instituições, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Portanto, este artigo justifica-se pela persistência de hierarquias simbólicas e estruturais que continuam a restringir o reconhecimento profissional das mulheres no campo acadêmico. Embora o processo de feminização da docência tenha ampliado a presença feminina na educação básica, essa transformação não se refletiu de forma equitativa na educação superior, onde o prestígio e o poder institucional permanecem majoritariamente concentrados nas mãos dos homens. Em termos sociais, o estudo mostra-se relevante por contribuir para o debate contemporâneo sobre equidade de gênero e democratização do conhecimento, ao evidenciar que a universidade, enquanto espaço de produção intelectual, também é atravessada por mecanismos de exclusão e desigualdade.

Sob essas definições de pesquisa, o trabalho está estruturado em quatro partes principais, além da introdução. A primeira discute o referencial teórico sobre a presença feminina nas universidades brasileiras e as hierarquias de gênero que marcam o campo acadêmico. A segunda apresenta a análise e discussão dos resultados, articulando indicadores de desigualdade e interpretações sobre o prestígio e o reconhecimento das mulheres na docência universitária. Por fim, a última seção traz as considerações finais, nas quais se retomam os objetivos e se

destacam os principais achados e implicações do estudo para o debate sobre equidade de gênero na educação superior.

O Lugar do Gênero na Docência e no Acesso ao Ensino Superior

O processo de feminização da docência revela uma contradição histórica: embora o magistério tenha se tornado uma "profissão de mulher", essa feminização não foi acompanhada de maior prestígio ou reconhecimento social. Em contrapartida, o magistério passou a ser visto como uma extensão dos papéis de cuidado e de maternagem. Como efeito, a construção de gênero da profissão docente reforça o imaginário de que ensinar é um dom feminino e não uma competência científica, contribuindo para a desvalorização simbólica da docência, inclusive nos níveis mais altos de ensino. Em linhas gerais,

> A associação da atividade de magistério a um "dom" ou uma "vocação" feminina baseia-se em explicações que relacionam o fato de a mulher gerar em seu ventre um bebê com a "conseqüente função materna" de cuidar de crianças; função esta que seria ligada à feminilidade, à tarefa de educar e socializar os indivíduos durante a infância. Dessa forma, a mulher deveria seguir seu "dom" ou "vocação" para a docência. (Rabelo; Martins, 2010, p. 6168).

Na docência universitária, a situação não escapa à lógica da divisão sexual do trabalho. Mesmo dentro da universidade, observa-se uma segmentação entre áreas de maior e menor prestígio, as quais coincidem com a distribuição de gênero: mulheres predominam nas ciências humanas e sociais aplicadas, enquanto homens ocupam, majoritariamente, as engenharias, ciências exatas e cargos de gestão.

Durante o século XX, o acesso feminino às universidades era extremamente restrito, e as primeiras mulheres que ingressaram em cursos superiores o fizeram sob forte resistência social e

institucional. Em contexto onde o saber acadêmico era considerado território masculino, essa exclusão não se dava apenas por barreiras legais, mas também por construções simbólicas que associavam o espaço do intelecto, da ciência e da autoridade ao masculino. A presença das mulheres nas universidades é, então, resultado de um processo histórico marcado por avanços graduais e por tensões entre a inclusão e a desigualdade.

Conforme expõem Carmen Lúcia de Melo Barroso e Guiomar Namo de Mello (1975), a compreensão da inserção das mulheres nas universidades brasileiras exige uma leitura histórica e sociológica que revele como o âmbito acadêmico foi moldado por relações de gênero desiguais. Apesar do número de mulheres no ensino superior ter crescido expressivamente nas últimas décadas, esse avanço não eliminou as barreiras simbólicas e estruturais que limitam sua participação em determinados espaços e níveis hierárquicos. Nesse sentido, a exclusão das mulheres da universidade não ocorreu somente pela ausência formal de acesso, como também por mecanismos históricos e culturais de segregação, os quais associaram o masculino ao saber científico; e o feminino, ao cuidado e à docência.

Consequentemente, embora as mulheres fossem maioria entre os formandos do ensino médio, elas se concentravam nos cursos normais, voltados à formação de professoras primárias. Esses cursos, por possuírem um caráter prático e pedagógico, não forneciam a base científica exigida para o vestibular, o que restringia o acesso feminino às áreas mais valorizadas da universidade. Em contrapartida, os homens, formados no curso científico, tinham acesso privilegiado a carreiras como Medicina, Engenharia e Ciências Exatas.

A análise das pesquisadoras evidencia que a exclusão das mulheres do ensino superior foi produzida, socialmente, não resultando de falta de mérito individual, mas de um sistema educacional que destinava às mulheres, funções associadas ao cuidado e à docência, enquanto reservava aos homens, o domínio do saber técnico e racional. Essa estrutura refletia e reforçava a

ordem patriarcal da sociedade brasileira, consolidando o ensino superior como um espaço de poder masculino.

Nesse contexto, a segmentação de gênero deixou marcas duradouras, ainda perceptíveis na contemporaneidade: as mulheres permanecem, em sua maioria, em cursos das áreas de Educação, Humanidades e Artes, enquanto os homens mantêm a hegemonia nas Engenharias e Ciências Exatas. O estudo de Carmen Lúcia de Melo Barroso e Guiomar Namo de Mello (1975) evidencia que essa divisão não é recente, mas resulta de um processo histórico de construção social do ensino superior brasileiro. As autoras demonstram que, desde a expansão universitária do século XX, o acesso das mulheres foi marcado por limites simbólicos e institucionais, que orientavam sua presença para cursos considerados socialmente compatíveis com os papéis femininos, como licenciaturas, enfermagem e áreas ligadas ao cuidado e à educação, enquanto os cursos técnicos e científicos permaneciam majoritariamente masculinos (Barroso; Mello, 1975). Esse direcionamento estava associado à própria organização social do trabalho e às expectativas de gênero, que vinculavam os homens às áreas produtivas e tecnológicas e as mulheres às funções pedagógicas e assistenciais. Dessa forma, o ensino superior brasileiro se constituiu historicamente como um espaço hierarquizado por gênero, no qual a distribuição dos estudantes entre os cursos reproduzia desigualdades sociais mais amplas e reforçava a divisão sexual do trabalho. Assim, o estudo de Barroso e Mello (1975) oferece um alicerce histórico fundamental para compreender que a atual segmentação de áreas acadêmicas não é um fenômeno isolado, mas a continuidade de uma estrutura educacional marcada por desigualdades de gênero desde sua consolidação.

Hoje, ainda que as mulheres representem uma parcela significativa do corpo docente das universidades brasileiras, o reconhecimento simbólico do seu trabalho permanece desigual e ambíguo. De um lado, são vistas como símbolo de conquista e modernidade, de outro, continuam sendo objeto de desconfiança

quanto à autoridade e a à competência científica. Assim, a presença feminina na docência universitária não apenas questiona a estrutura patriarcal do saber, mas também evidencia como o próprio discurso acadêmico contribui para legitimar diferenças e desigualdades. O espaço conquistado é, portanto, não apenas o da inclusão, mas o da resistência. E, é nesse sentido que pensar o lugar das mulheres na docência universitária significa inquirir sobre as estruturas simbólicas e institucionais que sustentam a desigualdade de prestígio e poder do campo acadêmico.

Assimetria de Gênero na Docência Universitária Brasileira

A pesquisadora Moema de Castro Guedes (2008) atualiza e amplia o debate inaugurado por Barroso e Mello (1975), deslocando a atenção do acesso à permanência e reconhecimento das mulheres dentro do espaço acadêmico. Em *A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino* (2008), a autora demonstra que a universidade, historicamente concebida como uma instituição androcêntrica, não é neutra em termos de gênero. Ela argumenta que, apesar do aumento da presença feminina, o ambiente universitário continua estruturado por valores e práticas que reproduzem hierarquias simbólicas masculinas.

Segundo Guedes (2008), a simples presença numérica das mulheres não se traduz em igualdade efetiva, pois persiste a divisão simbólica entre áreas "masculinas" e "femininas" do conhecimento: às mulheres, são atribuídas as áreas vinculadas à sensibilidade, educação e cuidado; aos homens, as áreas da racionalidade, técnica e objetividade. Essa distinção reproduz desigualdades materiais, uma vez que as áreas masculinizadas gozam de maior prestígio e remuneração.

Nos estudos seguintes, Guedes (2014; 2015) aprofunda a análise sobre o reconhecimento científico e revela as barreiras institucionais que limitam a ascensão das mulheres. Embora as mulheres sejam maioria nas modalidades iniciais de bolsas, como

iniciação científica, mestrado e doutorado, sua participação diminui drasticamente nas bolsas de produtividade (PQ), as mais prestigiadas do CNPq. Nas categorias mais altas, como "Pesquisador 1A" e "Sênior", as mulheres representam menos de um quarto dos bolsistas.

Nesse sentido, Guedes (2014; 2015) interpreta esses dados como expressão de uma estrutura meritocrática enviesada por padrões de gênero, que privilegia padrões masculinos de produtividade científica, frequentemente incompatíveis com as exigências decorrentes da dupla jornada vivenciada pelas pesquisadoras. Além disso, as áreas com maior número de bolsas (Engenharias e Ciências Exatas) são justamente aquelas de menor representatividade feminina. Assim, a autora propõe compreender a ciência como um *campo de poder* atravessado por relações de gênero, no qual as mulheres enfrentam obstáculos simbólicos e institucionais para alcançar reconhecimento e liderança.

A noção de *campo*, conforme a proposição de Pierre Bourdieu (1998), designa um microcosmo social dotado de autonomia relativa, estruturado por relações de força e embates entre agentes e instituições. Esse espaço se constitui por posições relacionais e hierárquicas, cuja topografia é determinada pela distribuição desigual de modalidades de capital, seja científica, simbólica ou cultural. No campo científico, a dinâmica não se limita à produção de saberes, mas abrange, sobretudo, uma disputa pela autoridade social e pela competência técnica, consolidando mecanismos de consagração que tendem a conservar ou transformar a estrutura de dominação vigente.

À luz da obra *A Dominação Masculina* (1998), compreende-se que o campo científico além de um espaço de disputa técnica, é, também, um terreno onde opera a violência simbólica. Esta se manifesta quando as estruturas de domínio, historicamente construídas, são incorporadas pelos agentes sob a forma de esquemas de percepção e apreciação, tornando a supremacia masculina *natural* e inquestionável. Bourdieu (1998) argumenta

que a divisão do mundo entre masculino e feminino é uma construção social tão profunda que se inscreve nos corpos e nas mentes, instituindo uma economia dos bens simbólicos que privilegia o homem como sujeito da produção e da consagração.

Sob esse ângulo, a compreensão da *ciência* enquanto *campo* revela que as assimetrias de gênero transcendem variáveis individuais; elas estão inscritas na própria opinião comum. As normas reguladoras desse espaço e os critérios de *excelência* acadêmica são, frequentemente, enviesados por uma lógica androcêntrica que separa o trabalho intelectual (associado à virilidade, objetividade e autoridade) das disposições de cuidado e sensibilidade (delegadas ao feminino).

Como efeito dessa estrutura, as mulheres enfrentam barreiras que operam de forma cumulativa. A dominação masculina no campo científico é exercida por meio de uma exclusão tácita. Desse modo, a dificuldade de conversão dos capitais femininos em reconhecimento legítimo não decorre de uma deficiência de produtividade, mas da existência de um sistema de avaliação que, ao se dizer neutro, oculta a permanência de mecanismos de exclusão que restringem a ascensão das pesquisadoras às instâncias de poder decisório do campo.

Em diálogo com essa perspectiva, Venturini (2017) retoma essa perspectiva ao observar que a sub-representação feminina se estende aos órgãos decisórios da educação superior, como o Conselho Deliberativo do CNPq e o Conselho Superior da CAPES, confirmando que o poder institucional no campo científico brasileiro continua, majoritariamente, masculino.

A articulação entre as contribuições de Barroso e Mello (1975) e Guedes (2008; 2014; 2015) permite compreender a permanência das desigualdades de gênero no ensino superior brasileiro em uma perspectiva histórica. Enquanto Barroso e Mello (1975) denunciam os mecanismos educacionais que excluíram as mulheres das universidades durante grande parte do século XX, Guedes demonstra que, mesmo após a democratização do acesso,

persistem barreiras estruturais e simbólicas que limitam sua progressão e reconhecimento na carreira acadêmica.

Desse modo, a universidade revela-se um espaço que, embora formalmente aberto às mulheres, ainda reproduz uma lógica androcêntrica de produção e validação do conhecimento. A igualdade numérica, portanto, não implica igualdade substantiva: é preciso transformar as estruturas institucionais e culturais que sustentam a hierarquia de gênero no saber científico.

Docência em Perspectiva: O Ensino Superior sob o Olhar do Gênero (E dos Dados)

No Censo Escolar da Educação Básica de 2023, foram registrados 2.354.194 docentes na educação básica brasileira. A maior parte atua no ensino fundamental (60,3%), etapa em que se encontram 1.419.918 docentes. O número de docentes que atuam na educação infantil cresceu 15% entre 2021 e 2023, enquanto que, entre 2022 e 2023, ocorreu uma queda de 1,3% no total de docentes do ensino médio (INEP, 2023). O mesmo censo mostra que, na educação infantil brasileira, atuam 685 mil docentes, sendo 96,2% docentes do sexo feminino e 3,8% do sexo masculino. No ensino fundamental, atuam 1.419.918 docentes, 77,6% do sexo feminino e 22,4% do sexo masculino. Nos anos iniciais, atuam 769.366 docentes. Desses, 87,7% são do sexo feminino, e 12,3% do sexo masculino.

Considerando dados mais recentes, o Censo Escolar de 2025 indica que o Brasil reúne cerca de 2,4 milhões de professores na educação básica, evidenciando a magnitude do sistema educacional e a permanência de um quadro docente numeroso (INEP, 2025). Entretanto, os dados detalhados por etapa e por sexo apresentados neste estudo se referem, especificamente, ao Censo Escolar de 2023, utilizado como recorte temporal para a análise da distribuição de docentes na educação infantil e no ensino fundamental, permitindo uma leitura mais precisa da feminização do magistério nessas etapas.

Esse panorama reafirma a concentração feminina nos níveis iniciais da docência, ou seja, nas etapas que vinculam-se aos papéis femininos de cuidado e socialização. Portanto, a carreira docente no Brasil evidencia que as mulheres estão mais presentes nos níveis iniciais da docência, mas encontram maiores obstáculos à promoção para cargos de professor titular, chefia de departamento e coordenação de programas de pós-graduação. Essas barreiras são, muitas vezes, justificadas por critérios "neutros" de produtividade e mérito, mas que, na prática, desconsideram as condições desiguais de tempo e disponibilidade impostas às mulheres pela divisão sexual do trabalho e pelas responsabilidades familiares.

Esses dados evidenciam a forte feminização do magistério nas etapas iniciais da educação básica, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, reforçando a compreensão de que a docência, historicamente associada às funções de cuidado e formação moral, permanece socialmente vinculada ao feminino. Tal configuração dialoga com os estudos de Barroso e Mello (1975), ao demonstrar que a hierarquização de gênero no ensino superior — que direciona mulheres para cursos de formação docente e homens para áreas técnicas e científicas — repercute diretamente na composição do quadro docente da educação básica, contribuindo para a manutenção da divisão sexual do trabalho no campo educacional e para a reprodução de desigualdades de gênero ao longo da estrutura educacional brasileira.

No que tange à pesquisa e à liderança científica, que sintetizam parte do prestígio profissional, os dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) são contundentes: em levantamento realizado nas universidades federais de Santa Catarina, Alagoas e Pernambuco, 63% dos bolsistas de produtividade eram homens e apenas 37% de mulheres; na categoria 1A, somente 26,3% eram mulheres. Outro estudo mostra que, nas áreas de Engenharias, Ciências Exatas e da Terra, a proporção de mulheres detentoras de bolsas de

produtividade da CNPq era cerca de 20%, enquanto nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, alcançava cerca de 50% (Andrade, 2022).

Adicionalmente, em nível de pós-graduação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) revela que as mulheres representam aproximadamente 58% das bolsas concedidas por essa agência, enquanto em áreas STEM (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics*, em inglês; Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática, em português) essa proporção cai para 26% (Vettore, 2022). Tais dados confirmam que, embora as mulheres predominam entre ingressantes e formandas de mestrado/doutorado, a migração para áreas de maior prestígio e para posições de liderança acadêmica permanece desigual. Esse cenário recai sobre a feminização da docência que, apesar de ampliar a participação feminina, não altera a estrutura simbólica de desvalorização da profissão docente, conforme exposto no referencial teórico.

Dessa forma, a permanência de desigualdades é reafirmada por Guedes (2008; 2014; 2015), ao evidenciar que a universidade conserva estruturas e valores androcêntricos que reproduzem hierarquias de gênero. Mesmo diante do aumento do número de mulheres docentes, verifica-se uma concentração feminina nas áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, enquanto as Engenharias e as Ciências Exatas permanecem, predominantemente, masculinas. Essa configuração ocorre devido à expressão de uma estrutura histórica complexa, que atravessa a constituição do próprio campo científico.

Nesse sentido, a autora explicita que a distribuição desigual entre as áreas de conhecimento reflete a persistência da divisão sexual do trabalho intelectual, na qual o feminino é associado à afetividade, à docência e à transmissão de saberes, ao passo que o masculino é, historicamente, vinculado à racionalidade, à inovação e à produção científica. Essa dicotomização encontra raízes na própria formação da ciência moderna, estruturada a partir de valores, práticas e critérios de validação masculinos, que não

apenas limitaram o acesso das mulheres às instituições científicas, como também as excluíram das narrativas legitimadas sobre a produção do conhecimento.

Como desdobramento desse processo histórico, subsistem barreiras que obstaculizam a ascensão feminina aos estratos mais elevados de reconhecimento e liderança científica. Ainda que transponham tais entraves e alcancem posições de prestígio, as pesquisadoras se defrontam com disparidades persistentes, exemplificadas pelo acesso assimétrico a financiamento, menores índices de citação e visibilidade reduzida em premiações e instâncias de representação. Logo, esse cenário reitera a permanência de mecanismos estruturais de exclusão que operam no cerne da produção científica.

Do ponto de vista simbólico, a desigualdade de prestígio entre homens e mulheres na academia é reforçada por mecanismos de reconhecimento seletivo, nos quais a autoridade científica é socialmente associada à masculinidade. Pierre Bourdieu (1998), ao discutir o conceito de poder simbólico, explica que as hierarquias acadêmicas se legitimam justamente por meio da naturalização dessas diferenças, aquilo que é socialmente construído como privilégio masculino é percebido como competência ou mérito.

Essas desigualdades não são apenas quantitativas, refletidas em dados como os apresentados anteriormente, mas também qualitativas, pois afetam o modo como o trabalho das mulheres é percebido e valorizado. O reconhecimento científico, entendido como forma de capital simbólico, depende da visibilidade e da legitimidade concedidas por revistas, instituições e agências de fomento. Nesse sentido, as mulheres não apenas precisam produzir mais para alcançar o mesmo nível de prestígio acadêmico, como também enfrentam desafios para legitimar seus campos de pesquisa, muitas vezes não valorizados por estarem associados a temáticas de gênero, cuidado ou ensino.

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo examinar as hierarquias de gênero na docência universitária e suas implicações para o prestígio social e profissional das mulheres, buscando, de maneira específica, analisar o processo histórico de feminização da docência, identificar as desigualdades que atravessam a trajetória feminina no campo acadêmico e problematizar as formas simbólicas de poder que sustentam a associação entre prestígio e masculinidade. Para tanto, mobilizou-se um referencial teórico ancorado em autoras como Barroso e Mello (1975) e Guedes (2008; 2014; 2015), articulado a dados empíricos provenientes de instituições como INEP, IBGE, CNPq e CAPES, o que possibilitou uma leitura integrada entre dimensões históricas, sociais e institucionais.

A partir dessa abordagem, a análise permitiu compreender que as assimetrias de gênero no ensino superior brasileiro persistem tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, evidenciando que a ampliação do acesso feminino à docência não foi acompanhada por uma redistribuição equitativa de poder e reconhecimento. Dessa maneira, constatou-se que, embora as mulheres sejam maioria na educação básica e representem uma parcela significativa do corpo docente das universidades, sua presença não se traduz em igualdade substantiva de condições, trajetórias e oportunidades. Esse descompasso revela que a docência, historicamente associada ao cuidado e à afetividade, permanece marcada por valores simbólicos que a vinculam ao feminino, ao passo que as posições de liderança, as áreas de maior prestígio e os espaços de consagração científica seguem com predominância masculina.

Ademais, os resultados evidenciam que essas desigualdades se configuram como expressões de um campo acadêmico estruturado por relações de poder constituídas historicamente. Nessa direção, observou-se a permanência de uma distribuição desigual entre áreas do conhecimento, com maior concentração

feminina nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e menor presença nas Engenharias e Ciências Exatas, bem como a sub-representação de mulheres em cargos de gestão, em instâncias decisórias e em espaços de maior visibilidade científica. Soma-se a isso a incidência de barreiras simbólicas que dificultam o reconhecimento do trabalho das pesquisadoras, manifestadas, por exemplo, no acesso desigual a financiamento, na menor circulação de suas produções e na reduzida presença em premiações e redes de prestígio.

Dessa forma, confirma-se a hipótese de que as hierarquias de gênero continuam a afetar de maneira significativa o prestígio profissional das mulheres na docência universitária, limitando sua visibilidade e restringindo seu acesso a posições de autoridade e tomada de decisão. Assim, os achados deste estudo indicam que a equidade de gênero na universidade não será alcançada apenas por meio da ampliação numérica da presença feminina, mas exige, de modo mais profundo, a problematização e transformação das estruturas simbólicas e institucionais que associam mérito, excelência e poder ao masculino.

Por conseguinte, torna-se fundamental avançar na construção de políticas institucionais e práticas acadêmicas que enfrentam essas desigualdades de forma estrutural, promovendo condições mais equitativas de participação, reconhecimento e progressão na carreira. Em última instância, repensar essas hierarquias implica não apenas ampliar o acesso das mulheres, mas redefinir os próprios critérios de legitimidade e valorização no campo científico, constituindo, assim, uma universidade efetivamente inclusiva, plural e comprometida com a justiça de gênero.

Referências

ANDRADE, Rodrigo de Oliveira. *Desequilíbrio no sistema:* desigualdade entre homens e mulheres marca a distribuição de bolsas de produtividade em pesquisa do CNPq. *Revista Pesquisa*

FAPESP, São Paulo, n. 311, jan. 2022. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/desequilibrio-no-sistema/. Acesso em: 06 nov. 2025.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, Antonio Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério. In: *CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 4., 2010, Uberlândia. Anais... Aveiro: FCT, 2010. p. 6167-6176. Disponível em: . Acesso em: 07 novembro de 2025.

BARROSO, Carmen Lúcia de Melo; MELLO, Guiomar Namo de. *O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 15, p. 47-77, dez. 1975.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

GUEDES, Moema de Castro. *A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações:* desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 15, supl., p. 117-132, jun. 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-59702008000500006 . Acesso em: 20 jun. 2025

GUEDES, Moema de Castro; AZEVEDO, Nara; FERREIRA, Luiz Otávio. *A produtividade científica tem sexo?* Um estudo sobre bolsistas de produtividade do CNPq. Cadernos Pagu, Campinas, n. 45, p. 367-399, jul./dez. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica 2023:* resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep. Acesso em: 05 nov. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da Educação Superior 2023:* notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar 2025: grandes números da educação básica.* Brasília: Inep, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 05 abr. 2026.

VENTURINI, Anna Carolina. *A presença das mulheres nas universidades brasileiras:* um panorama de desigualdade. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress, Anais Eletrônicos, Florianópolis, 2017.

VETTORE, Rebecca. *Mulheres são maioria na pesquisa no Brasil*. Agência de Notícias Brasil-Árabe (ANBA), São Paulo, 29 mar. 2022. Disponível em: https://anba.com.br/mulheres-sao-maioria-na-pesquisa-no-brasil/. Acesso em: 06 nov. 2025.

CAPÍTULO 3 - A PESQUISA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO: A CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR NA DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA

Altair Alberto Fávero
Yasmim Meazza

Introdução

A discussão sobre a formação de professores tem ganhado cada vez mais espaço nos debates educacionais, especialmente porque a escola e a sociedade estão mudando em um ritmo acelerado. Frente a tantos desafios, tecnológicos, sociais e culturais, o trabalho docente deixou de ser entendido apenas como transmissão de conteúdo. Hoje, espera-se que o professor seja capaz de olhar para a própria prática, questioná-la e investigá-la, buscando novas maneiras de ensinar e aprender. É nesse movimento que surge a ideia do professor pesquisador, alguém que não se limita a aplicar métodos, mas que tenta compreender mais profundamente o que acontece no cotidiano escolar.

Pimenta (2005) reforça que a docência não pode se restringir a técnicas. Para ela, ensinar envolve tomada de decisões, interpretação de situações reais e diálogo com teorias que ajudem o professor a pensar sobre o que faz. Por isso, incorporar a pesquisa à formação docente significa dar ao professor condições de analisar sua própria prática e construir conhecimento a partir dela. Nessa perspectiva, o educador passa a ser não apenas um profissional que utiliza saberes prontos, mas alguém que produz e reconstrói saberes, articulando teoria e prática de forma contínua.

Da mesma forma, Freire (1996) lembra que o ato de ensinar é também um ato político, que exige postura crítica, curiosidade e

abertura para o diálogo. Um professor que pesquisa é um professor que se pergunta, que observa, que problematiza e que reconhece o valor das experiências de seus alunos. Assim, a pesquisa deixa de ser algo distante do cotidiano escolar e se transforma em parte do próprio processo de ensinar e aprender, ajudando o docente a compreender melhor o contexto em que atua e a tomar decisões mais conscientes.

Diante desse contexto, surge a seguinte questão de pesquisa: como a formação do professor pesquisador contribui para o desenvolvimento da prática pedagógica crítica e reflexiva no contexto educacional brasileiro?

Para responder a essa questão, este estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada na análise de obras de autores que discutem a formação docente, a pesquisa em educação e a prática pedagógica crítica. A partir dessa revisão teórica, busca-se compreender os principais fundamentos e contribuições do conceito de professor pesquisador para o campo educacional.

A Formação do Professor Pesquisador

A construção da ideia de professor pesquisador não surgiu de maneira repentina. Ela se desenvolveu ao longo de debates sobre a formação docente, motivados pela percepção de que as práticas escolares não poderiam continuar limitadas à reprodução e aplicação de métodos e conteúdos. Na sala de aula, os acontecimentos sempre ultrapassam o que está registrado nos livros, cada turma apresenta desafios próprios, que exigem interpretações contextualizadas. Nesse cenário, compreender a docência como uma atividade que demanda investigação tornou-se fundamental para que o professor desenvolva autonomia intelectual e capacidade de responder às situações que emergem no cotidiano escolar.

Demo (2004) foi um dos principais autores a defender que a pesquisa não deve ocupar um lugar secundário na formação

docente. Para ele, tratar a pesquisa apenas como uma etapa ou como uma exigência pontual, como ocorre em trabalhos de conclusão de curso, é um equívoco. O autor argumenta que "*Não precisa ser um profissional da pesquisa, mas precisa ser, como profissional da educação, um pesquisador.*" (Demo, 2003, p. 38). Nessa perspectiva, a pesquisa deixa de ser uma atividade acadêmica isolada e passa a constituir uma atitude permanente que sustenta a prática pedagógica. A postura investigativa, portanto, permite ao professor compreender não apenas o conteúdo que ensina, mas os processos de aprendizagem dos estudantes, as dificuldades que surgem e as possibilidades de intervenção.

Ao discutir a articulação entre teoria e prática, Pimenta (2005) contribui significativamente para esse debate. A autora afirma que a prática docente é dinâmica e carregada de sentidos, jamais se limitando a um conjunto fixo de procedimentos. Segundo ela, "*O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação.*" (Pimenta, 2005, p. 26). Essa afirmação reforça que o professor precisa ir além da execução de técnicas: ele deve observar, registrar, comparar, formular hipóteses e testar alternativas. Esses são movimentos próprios da pesquisa, mas que fazem parte do dia a dia escolar quando compreendidos sob uma perspectiva reflexiva.

Essa perspectiva também é ampliada por Fávero, Tonieto e Ody (2015), ao discutirem que a docência implica compreender o contexto em que o processo educativo ocorre. Para os autores, o trabalho do professor está inserido em uma realidade marcada por fatores sociais, institucionais e culturais que influenciam diretamente suas práticas. Assim, investigar a própria atuação não significa apenas olhar para a sala de aula de forma isolada, mas considerar as múltiplas dimensões que atravessam o ensino.

Nesse sentido, a postura investigativa contribui para que o professor desenvolva maior sensibilidade diante das especificidades de cada turma e das diferentes formas de aprendizagem dos estudantes. Ao analisar essas variáveis, o docente amplia sua capacidade de tomar decisões pedagógicas

mais adequadas, ajustando estratégias e construindo alternativas que dialoguem com a realidade observada. Trata-se, portanto, de um movimento que exige não apenas conhecimento teórico, mas também abertura para revisar práticas e reconhecer limites.

Além disso, Fávero, Tonieto e Ody (2015) destacam que esse processo de reflexão não ocorre de maneira espontânea, mas demanda intencionalidade e compromisso com a própria formação. O professor que investiga sua prática passa a compreender o ensino como um campo em constante transformação, no qual não há respostas prontas, mas possibilidades que se constroem a partir da experiência e da análise crítica.

Freire (1996) também amplia essa discussão ao relacionar a prática investigativa a uma postura ética e política do educador. Ele destaca que a curiosidade é um componente central do ato de ensinar: "*não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino*" (Freire, 1996, p. 29). Para o autor, o professor precisa interrogar a realidade, estranhar o aparente óbvio, examinar suas próprias ações e compreender o contexto histórico-social no qual a educação se insere. A pesquisa, assim, deixa de ser mero procedimento técnico e torna-se atitude formadora, comprometida com a transformação social e com a construção de práticas mais humanizadas.

Essa compreensão pode ser aprofundada a partir da noção de curiosidade epistemológica, também discutida por Freire (1996). Para o autor, o processo de conhecer não se inicia de forma pronta e acabada, mas se desenvolve a partir de uma curiosidade inicial, muitas vezes ingênua, que, ao ser problematizada, transforma-se em uma busca mais rigorosa e crítica pelo conhecimento. Nesse sentido, ensinar exige do professor a capacidade de estimular esse movimento, tanto em si quanto nos estudantes, promovendo uma passagem da simples observação para a investigação fundamentada.

Nessa mesma direção, Fávero e Centenaro (2025) destacam que o fortalecimento da docência está diretamente relacionado à capacidade de transformar a curiosidade ingênua em curiosidade

epistemológica, por meio do estudo, do diálogo e da problematização da realidade. Esse processo implica reconhecer que o conhecimento não é dado, mas construído a partir da interação entre sujeitos e contexto, exigindo do professor uma postura ativa na mediação desse percurso. Assim, a pesquisa assume um papel formativo, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais consciente e intencional.

Além disso, ao compreender a pesquisa como expressão da curiosidade epistemológica, amplia-se a noção de formação docente para além da aquisição de conteúdos ou métodos. Trata-se de desenvolver uma atitude investigativa permanente, na qual o professor se coloca em constante processo de aprendizagem, questionando certezas e buscando novas formas de compreender e intervir na realidade educacional. Esse movimento dialoga diretamente com a perspectiva freireana de educação como prática de liberdade, na qual ensinar e aprender se constituem como atos inseparáveis e profundamente humanos.

Dessa forma, ao articular as contribuições de Freire (1996) com as reflexões de Fávero e Centenaro (2025), evidencia-se que a pesquisa, compreendida como curiosidade epistemológica, não apenas qualifica a prática docente, mas também fortalece o compromisso do educador com uma educação crítica, dialógica e transformadora.

Pesquisando a Própria Prática

A teoria do profissional reflexivo, desenvolvida por Schön (2000), vai ao encontro dessa concepção. Para ele, profissionais de áreas complexas, como a docência, aprendem continuamente enquanto trabalham. Schön (2000, p. 32) afirma que o professor reflexivo é aquele que "*pensa sobre o que está fazendo enquanto está fazendo*", configurando um processo de reflexão na ação e sobre a ação. A docência, nesse sentido, exige que o professor analise situações imprevistas, tome decisões rápidas, avalie seus resultados e reconstrua suas estratégias. Assim, o conhecimento

pedagógico não é transferido de fora para dentro; ele é construído na própria prática, por meio da análise sistemática do que acontece na sala de aula.

Além desses autores, Zeichner (1993) introduz a ideia de que a pesquisa realizada pelos professores tem valor científico, social e pedagógico. Ele defende que os docentes devem ser reconhecidos como produtores de conhecimento, e não apenas consumidores. Essa concepção rompe com a visão tradicional de que apenas pesquisadores acadêmicos são capazes de produzir saberes válidos, abrindo espaço para que a prática docente seja valorizada como campo legítimo de produção científica.

Alarcão (2010) reforça essa perspectiva ao afirmar que a escola precisa ser um ambiente que favoreça a reflexão e o diálogo. Segundo ela, a formação do professor pesquisador depende também das relações estabelecidas no espaço escolar. Essa afirmação destaca que a pesquisa docente não ocorre isoladamente; ela depende de apoio, tempo para estudo, troca de experiências e, sobretudo, de uma cultura escolar que reconheça o professor como sujeito de saber.

A escola pode contribuir para a formação do professor pesquisador ao instituir espaços sistemáticos de reflexão, como reuniões pedagógicas e grupos de estudo, nos quais os docentes analisam suas práticas, compartilham dificuldades e constroem coletivamente novas estratégias de ensino. Nesse sentido, conforme Isabel Alarcão (2010), "*a escola é uma organização que continuamente se pensa a si própria*", favorecendo a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Além disso, a instituição pode incentivar a realização de pesquisas no contexto da sala de aula, como estudos de caso, análise de desempenho dos alunos e desenvolvimento de projetos investigativos, fortalecendo o professor como produtor de conhecimento, uma vez que, segundo Donald Schön (2000), o profissional reflexivo "*pensa a sua prática enquanto atua*". Outro aspecto fundamental é a garantia de tempo institucional para estudo e planejamento, permitindo que o professor se dedique à leitura, análise de dados e elaboração de

intervenções pedagógicas fundamentadas. Nessa perspectiva, a valorização do trabalho docente e da colaboração também se mostra essencial, pois, como afirma António Nóvoa (1992), "*não há mudança educativa sem a participação ativa dos professores*".

Nesse processo, é importante compreender que pesquisar a própria prática não significa transformar o professor em um pesquisador acadêmico tradicional. O trabalho docente possui características próprias, e a pesquisa desenvolvida no cotidiano escolar é, muitas vezes, mais prática e voltada à resolução de problemas concretos. Lüdke e André (2013) destacam que a pesquisa no contexto escolar deve estar articulada aos desafios do cotidiano e contribuir para a prática pedagógica. Assim, investigar é observar a aprendizagem dos alunos, registrar dificuldades recorrentes, analisar estratégias pedagógicas, testar novas abordagens e refletir sobre seus resultados.

Entretanto, a construção dessa postura investigativa enfrenta obstáculos. A carga de trabalho intensa, a burocracia, o excesso de turmas e a falta de condições materiais dificultam que muitos professores encontrem tempo para pesquisar. Nesse contexto, Nóvoa (1992) chama a atenção para o fato de que grande parte da formação docente ainda se organiza de forma fragmentada, distanciando teoria e prática. Além disso, o autor destaca que "*não há mudança educativa sem a participação ativa dos professores*" (Nóvoa, 1992), reforçando a necessidade de reconhecer o docente como protagonista de sua própria formação. Essa crítica evidencia que não basta incluir disciplinas de pesquisa nos cursos de licenciatura; é necessário repensar as condições de trabalho e a própria cultura escolar, de modo a possibilitar que a investigação se integre efetivamente à prática pedagógica.

Apesar dessas dificuldades, autores como José Carlos Libâneo (2013) defendem que a pesquisa é um caminho essencial para o desenvolvimento profissional docente. O autor destaca que o professor precisa dominar não apenas o conteúdo, mas também conhecimentos e procedimentos que lhe permitam analisar e compreender o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido,

o ensino exige um professor consciente e reflexivo, capaz de analisar criticamente o que faz e por que faz. Esse caráter consciente vincula-se diretamente à postura investigativa, já que o professor precisa interpretar sua prática para aprimorá-la.

Nessa perspectiva, a pesquisa contribui para que o professor desenvolva autonomia pedagógica. Quanto mais ele compreende sua prática, mais preparado está para fazer escolhas fundamentadas, adaptar estratégias, analisar resultados e ajustar intervenções. A autonomia docente, portanto, não se reduz à liberdade de executar o que deseja, mas à capacidade crítica de compreender o sentido de cada ação. Como afirma Maurice Tardif (2002), "os saberes dos professores são plurais", sendo construídos a partir da articulação entre experiência, formação e prática. Essa combinação só é possível quando o professor compreende a si mesmo como sujeito que produz conhecimento, reconhecendo não apenas os saberes que mobiliza, mas também os limites de sua própria atuação. Nesse sentido, a prática docente envolve tanto saberes quanto não saberes, uma vez que o professor, ao refletir sobre sua ação, identifica lacunas, dúvidas e desafios que impulsionam novos processos de aprendizagem e investigação.

Além disso, a pesquisa docente fortalece a relação entre professor e aluno. Quando o professor investiga sua prática, ele passa a perceber as singularidades dos estudantes, seus ritmos de aprendizagem, seus modos de pensar e suas necessidades. A investigação permite ao docente planejar atividades mais significativas, avaliar de maneira mais precisa e desenvolver práticas inclusivas.

A Formação Continuada como Processo de Pesquisa

Outro ponto fundamental é que a pesquisa contribui para romper com práticas escolarizadas e burocráticas que muitas vezes dominam o cotidiano das instituições. Ao investigar, o professor questiona rotinas, problematiza métodos, identifica entraves e

busca alternativas. Esse movimento crítico possibilita a renovação das práticas pedagógicas e da própria escola.

Nesse sentido, a pesquisa também incide diretamente sobre a relação entre método e conteúdo, uma vez que ambos deixam de ser compreendidos como dimensões separadas e estáticas do processo de ensino. O método, quando orientado pela investigação, passa a ser entendido como uma construção dinâmica, continuamente reelaborada a partir das demandas concretas da prática pedagógica, o que se aproxima da noção de reflexão-na-ação proposta por Schön (2000), na qual o profissional pensa e reconstrói sua ação enquanto atua.

Ao mesmo tempo, o conteúdo deixa de ser concebido como um conjunto fixo e neutro de conhecimentos a serem transmitidos e passa a ser problematizado em sua dimensão histórica, social e formativa. Nesse sentido, a seleção e organização dos conteúdos ganham centralidade na prática docente investigativa, na medida em que o professor os ressignifica a partir da realidade dos estudantes e dos objetivos educacionais mais amplos, conforme aponta Freire (1996) ao defender uma educação problematizadora, em oposição à educação bancária.

Essa articulação entre método e conteúdo também reforça a ideia de que ensinar não se reduz à aplicação de técnicas, mas envolve produção de conhecimento sobre a própria prática. Para Alarcão (2010), o professor reflexivo se constitui justamente quando assume uma postura investigativa diante da sua ação pedagógica, o que implica questionar rotinas, reconstruir estratégias e dar novo sentido ao que é ensinado. De modo complementar, Demo (1996) destaca que a pesquisa deve ser compreendida como princípio educativo, atravessando o ensino e possibilitando a reconstrução permanente do conhecimento.

Assim, método e conteúdo passam a ser dimensões indissociáveis de uma prática pedagógica investigativa, na qual o conhecimento escolar é continuamente reinterpretado e reconstruído no interior da ação docente.

É importante destacar também que a formação contínua do professor pesquisador não deve se restringir a cursos externos à escola. A formação mais eficaz ocorre quando o professor estuda a própria realidade em que atua. Zeichner (1993) e Nóvoa (1992) defendem que o desenvolvimento profissional precisa ser realizado dentro da escola, com base em problemas reais, por meio da reflexão coletiva. A pesquisa colaborativa, portanto, fortalece vínculos profissionais, gera troca de experiências e constrói uma cultura escolar reflexiva.

A construção do professor pesquisador não deve ser vista como um ideal distante ou impraticável. Ela se desenvolve nos pequenos gestos do cotidiano: quando o professor observa seus alunos com atenção, registra suas percepções, analisa resultados, conversa com colegas, busca soluções e reflete sobre o que pode melhorar. São esses movimentos que, acumulados e sistematizados, constituem a pesquisa docente e fortalecem a qualidade da educação. Ao assumir essa postura, o professor não apenas melhora sua prática, mas contribui para a construção de escolas mais reflexivas, democráticas e comprometidas com a aprendizagem de todos.

Considerações Finais

A discussão desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que a formação do professor pesquisador se constitui como uma possibilidade concreta de ressignificação da prática docente, superando uma perspectiva pautada na reprodução de métodos e conteúdos. Ao compreender a docência como atividade investigativa, o professor passa a assumir uma postura crítica diante de sua própria prática, analisando, interpretando e reconstruindo continuamente suas ações pedagógicas.

Nesse percurso, observou-se que autores como Pimenta (2005) e Tardif (2002) reforçam a compreensão de que o saber docente não é estático, mas resulta da articulação entre teoria, prática e experiência. Essa perspectiva é ampliada por Freire (1996), ao

relacionar o ato de ensinar à pesquisa e à curiosidade epistemológica, destacando o caráter crítico, dialógico e transformador da educação. De modo complementar, Demo (2004) enfatiza a pesquisa como princípio formativo da docência, consolidando a ideia de que o professor não apenas aplica conhecimentos, mas também os produz no cotidiano escolar.

Além disso, as contribuições de Schön (2000) permitem compreender a prática docente como um processo de reflexão na ação, no qual o professor reconstrói suas estratégias a partir das situações concretas que emergem na sala de aula. Em articulação com essa perspectiva, Alarcão (2010), Nóvoa (1992) e Zeichner (1993) reforçam a importância da escola como espaço coletivo de reflexão, destacando que a formação do professor pesquisador não se dá de forma isolada, mas em um contexto institucional que precisa valorizar a investigação, o diálogo e a colaboração entre os profissionais.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre método e conteúdo, que, a partir de uma perspectiva investigativa, deixam de ser compreendidos como elementos dissociados do processo de ensino. Ambos passam a ser ressignificados na prática docente, orientados pela realidade dos estudantes e pelas demandas do contexto educacional, fortalecendo uma prática pedagógica mais crítica, intencional e contextualizada.

Dessa forma, conclui-se que a formação do professor pesquisador contribui significativamente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva e transformadora, ao possibilitar ao docente maior autonomia intelectual, capacidade de análise crítica e compromisso com a aprendizagem dos estudantes. Assim, a pesquisa se consolida não apenas como ferramenta metodológica, mas como princípio estruturante da docência, capaz de promover uma educação mais consciente, democrática e comprometida com a produção de conhecimento no espaço escolar.

Referências

ALARCÃO, Isabel. *Escola reflexiva e nova racionalidade.* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa.* 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1996.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Jeferson. *Para não desistir da docência.* São Paulo: ED dos Autores, 2025.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos. (org.). *Docência universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

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

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática***.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

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

PIMENTA, Selma Garrido. *O professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo:* um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores:* ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

CAPÍTULO 4 - O AMOR NA RELAÇÃO FORMATIVA PROFESSOR-ALUNO: UM DIÁLOGO ENTRE FREIRE E FREUD

Altair Alberto Fávero
Carolina Jainara Zandoná Fornari
Ilonise Vera Suptitz
Francisco Carlos do Santos Filho
Angelo Vitório Cenci

Introdução

A docência é, em todos os tempos, uma profissão complexa — uma daquelas que Freud (1937) classificou entre as "profissões impossíveis", ao lado de governar e psicanalisar. São consideradas impossíveis na medida em que seus resultados são sempre parciais, provisórios e inconclusos. Essa complexidade se intensifica no contexto contemporâneo, no qual a educação corre o risco de ser reduzida à mera transferência de informações ou ao treinamento de habilidades e competências. O sujeito aprendente, antes concebido como portador de um enigma e de uma singularidade, passa a ser tratado como consumidor de conteúdos padronizados, muitas vezes mediados por sistemas digitais, estruturados para transformar aprendentes em sujeitos pragmáticos e operacionais. Nesse cenário, o professor tende a ser considerado um técnico aplicador de conteúdos e a educação um produto que pode ser comercializado.

Diante dessas transformações, emergem questões fundamentais: qual é o lugar da relação afetiva amorosa na relação professor–aluno? É possível eliminar essa dimensão do processo de ensinar e aprender? Quais seriam suas consequências para a prática docente? Essas perguntas orientam a reflexão deste artigo, que tem

como objetivo resgatar, em Freud e Freire, o conceito de amor e suas implicações para a docência, explorando os enlaces e desenlaces desse afeto e sua função como elemento incontornável da relação educativa. Para tanto, busca-se colocar essas concepções em diálogo, preservando suas diferenças, sem a pretensão de estabelecer uma complementaridade entre elas.

Para isso, realizamos um estudo bibliográfico de caráter hermenêutico, analisando obras de Freud, tais como *Pulsões e seus destinos (1915), Narcisismo: uma introdução (1914), Psicologia do Escolar (1914) e Projeto para uma Psicologia Científica (1895),* além da *Sexta Carta de Professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar (1997), Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (1996)* e *Pedagogia do Oprimido (1968) de* Paulo Freire. A partir desse corpus, buscamos construir uma interlocução teórica que coloque em evidência o papel do amor na prática docente contemporânea. O artigo está organizado em três momentos principais. Inicialmente, exploraremos as contribuições de Freud acerca do conceito de amor, compreendido como uma construção psíquica complexa, constituída na relação com o outro e atravessado por dimensões pulsionais, narcísicas e transferenciais. Em seguida, apresentaremos a concepção de amorosidade na pedagogia de Paulo Freire, entendida como uma postura ética e política que fundamenta a prática educativa. Por fim, proporemos um diálogo entre essas duas perspectivas, preservando suas diferenças teóricas, a fim de evidenciar o lugar do amor como elemento constitutivo da relação educativa e como condição para a sustentação do fazer docente em sua dimensão humanizadora.

Freud e o Amor

Freud, ao longo de sua obra, não formulou um conceito único de amor, mas o desenvolveu em articulação a uma complexa rede de conceitos, como a pulsão, o narcisismo, a sexualidade infantil, a transferência e o laço social. Para o autor, o amor se configura como construção complexa, não como conquista imediata, mas como um

processo que implica elaboração psíquica e um percurso exigente para o sujeito.

Em *Além do princípio de prazer* (1920), Freud tomou emprestada dos gregos a palavra Eros, que nas ideias filosóficas gerais é concebida como o amor ou o deus Amor. O autor se vale desse conceito em sua última dualidade pulsional e o coloca em oposição às pulsões de morte. Para descrever brevemente, Eros, ou *pulsão de vida,* consiste numa força ligadora, a energia das pulsões sexuais[1] que conduz ao movimento, ao investimento e à complexidade, aproximando-se do conceito de libido[2]. O amor bebe desta força libidinal que liga o sujeito a outras pessoas, a si mesmo, aos ideais e ao mundo, sustentando vínculos, identificações, idealizações e a própria possibilidade de transmissão simbólica no ato de educar.

Na perspectiva freudiana, o amor está ligado aos aspectos pulsionais, não sendo, portanto, inato ou instintivo, não está dado no nascimento nem tampouco é garantido a alguém pelo fato de pertencer à espécie *homo sapiens*: antes ele se constitui ao longo do processo de estruturação psíquica e, como qualquer elemento dessa estrutura, pode não se desenvolver.

Em *Pulsões e seus destinos (1915)*, Freud situa o desenvolvimento do amor não como uma pulsão específica, mas como uma corrente pulsional integrada, ou, mais precisamente, como uma síntese de distintas correntes pulsionais.

Ao analisar a constituição do amor, Freud indica que a posição inicial do ser humano não é marcada pelo amor ao outro ou ao mundo, mas, ao contrário, pela indiferença. Nesse estágio

[1] Sexual e sexualidade a partir de Freud trata-se de um conceito amplo, não restrito a genitalidade, mas vinculados aos modos como, desde a infância, os seres humanos obtêm prazer e satisfação. A pulsão sexual trata-se de uma força, uma pressão interna em que o objeto não é determinado biologicamente e os modos de satisfação são variáveis.

[2] Em latim o termo libido significa vontade, desejo. Freud toma emprestado para definir uma energia psíquica que é substrato das transformações da pulsão sexual.

precoce o bebê encontra satisfação em si mesmo[3], enquanto o mundo ainda não se apresenta como objeto de interesse. Tal condição inicial poderia ser sintetizada na seguinte frase: "eu sou tudo e o mundo é indiferente".

A presença e a intervenção do outro humano introduzem, nesse contexto, uma diferença fundamental. Na mesma medida em que o bebê é atendido — condição indispensável para sua sobrevivência física e psíquica —, é que o mundo passa a constituir-se como objeto de interesse, exigindo a reorganização de sua relação com ele. É nesse movimento de transformação da posição inicial de indiferença que emerge o ódio, que se origina no encontro com o desprazer e a insatisfação, conforme afirma Freud: "o Eu odeia, abomina, persegue com intenções destrutivas todos os objetos que se tornem para ele fontes de desprazer" (Freud, 1914, p. 160). Assim, o ódio antecede o amor, precede-o e permanece para sempre articulado a ele. Todo amor, portanto, carrega consigo uma dimensão hostil: amar não se opõe a odiar, mas constitui com ele um permanente par dialético.

Nesse momento inicial, conforme afirma Freud, não há diferenciação entre o mundo externo e aquilo que é odiado. O objeto[4] - ou o outro - ao ser fonte de satisfação, tende a ser incorporado ao Eu, ao passo que, quando se torna fonte de desprazer, é percebido como externo e, portanto, objeto de ódio. Assim, tudo o que é considerado bom coincide com o Eu, enquanto aquilo que é percebido como ruim é odiado ódio e projetado no mundo externo. Esse modo de funcionamento está diretamente relacionado às formas arcaicas de operação do narcisismo.

---

[3] Este estágio denomina-se de autoerotismo, em que o bebê, ainda em estado de fragmentação corporal, ou seja, sem uma imagem corporal unificada em um Eu, encontra satisfação em si mesmo, sem recorrer a um objeto exterior e de modo parcial.

[4] Para a psicanálise a noção de objeto contempla três aspectos principais. Neste texto, utiliza-se este termo para referir a relação da pessoa em sua totalidade com outro objeto em sua totalidade, em geral, a relação de uma pessoa com outra pessoa a qual investe seu interesse e sua libido (2001).

Essa posição inicial, marcada pelo investimento em si mesmo – ainda que o Eu não se encontre plenamente integrado ou reconhecido como unidade – constitui a base para a formação do narcisismo. Como afirma Freud (1914, p.97), o narcisismo desempenha papel fundamental no desenvolvimento psíquico e sexual do ser humano, configurando-se como etapa essencial na estruturação do Eu enquanto imagem dotada de valor, estima e amor próprio. Desse modo, o Eu, enquanto instância de unificação e reconhecimento, deriva desse investimento libidinal em si mesmo. O amor surge inicialmente voltado para si mesmo e, somente depois, dirige-se a objetos externos.

No texto *À guisa de introdução ao Narcisismo,* Freud (1914) situa o narcisismo como o primeiro momento do amor dirigido a si mesmo e como etapa constitutiva do Eu. Nessa obra, o autor abre caminho para compreender como o amor se instala, uma vez que não é inato, ao evidenciar que o amor a si resulta do narcisismo dos pais, que é investido no bebê. Freud destaca que esse investimento libidinal em si mesmo não surge de forma automática, mas é outorgado pelos pais na relação intersubjetiva. Desse modo, o amor a si – condição para o desenvolvimento psíquico – constitui a base da formação do Eu, que e carrega para toda a vida, as marcas desse investimento originário.

Assim, o amor, a estima e valor de si são produtos desse narcisismo constitutivo dos primeiros tempos da vida humana. No entanto, ao longo do desenvolvimento, o narcisismo necessita ser ressignificado, transformado, elaborado para que o amor de si encontre, no amor ao outro, a um só tempo, seus limites e suas possibilidades de expansão. Nas palavras de Freud: "Um forte egoísmo protege contra o adoecimento, mas, no final, precisamos começar a amar para não adoecer, e adoeceremos se, em consequência de impedimentos, não pudermos amar" (1914, p. 106).

A posição narcísica inicial, marcada pela onipotência e pelo fechamento em si mesmo, demanda transformação porque se mostra insustentável ao longo do desenvolvimento da vida

psíquica. A criança, que inicialmente tem a posse de todas as perfeições, encontrará limitações. Os deuses da cultura desalojarão sua majestade do trono. A partir dos limites operados pelo semelhante humano, o bebê vai compreendendo que não pode fazer tudo o que quer, que há limites em sua satisfação e que existem outros que tem suas próprias contingências. Essa operação, é concebida, conforme Cezar (2020), como um processo ético-formativo e abertura de vias ao amor e ao reconhecimento do outro.

O amor dirigido ao outro carrega as marcas de sua constituição inicial, especialmente aquelas relativas ao seu caráter pulsional conflitivo e aos elementos narcísicos que lhe dão origem. Essa dinâmica manifesta-se ao longo da vida nas relações amorosas, fraternas, profissionais e sociais. No texto anteriormente mencionado, Freud (1914) afirma que todos os sujeitos tendem a orientar suas escolhas amorosas segundo duas modalidades fundamentais: (1) a escolha de "tipo narcísico", na qual o outro é eleito com base em na referência do próprio Eu — seja pelo que o sujeito é, foi ou gostaria de ser — funcionando como uma extensão de si; e (2) a escolha "por apoio", em que o objeto é selecionado por complementaridade, orientando a busca do sujeito por aquilo que lhe falta, e sendo, portanto, marcada pela diferença.

Freud, sustenta que toda escolha amorosa se encontra arraigada nessas duas tendências. A predominância da escolha marcada pela complementaridade somente se torna possível quando se inscrevem no amante[5] o respeito e a consideração pela diferença, configurando um modo de amar que reconhece o outro como distinto e não como um apêndice de si ou mero objeto de gozo[6]. Tal possibilidade decorre da constituição do Eu e, dialeticamente, do reconhecimento do outro como separado e igualmente dotado de valor. O amor só pode se constituir quando o sujeito percebe que o mesmo objeto que o frustra — produzindo

[5] Aquele que ama.

[6] Objeto de aqui é tomado no sentido de um modo de satisfação que não reconhece o objeto com respeito e consideração, ou seja, como objeto de amor.

ódio e desprazer — é também aquele que atende e sustenta, movimento indispensável à vida psíquica. Além disso, o amor sustentado na consideração pelo semelhante implica no reconhecimento que este possui necessidades, contingências e singularidade próprias. Assim, para amar, é preciso que haja Eu e um outro, o que pressupõe a renúncia à apropriação do outro como mero objeto de gozo e o reconhecimento ético de sua alteridade.

O reconhecimento ético, para Freud, tem sua origem na relação humana primordial, a relação do bebê com o adulto que o cuida. No texto *Projeto para uma psicologia científica* (1895), Freud evidencia que é na condição de desamparo em que nasce o ser humano, sua inadequação biológica ao mundo e sua necessidade de ser cuidado por outro, que está o gérmen da ética. É esse desamparo que funda o reconhecimento do semelhante como distinto, como um outro radical e não como prolongamento do Eu. O adulto, ao dispor de poder sobre o bebê - inclusive da possibilidade de lhe causar dano – ao renunciar a tomá-lo como objeto de seu gozo para assumir o cuidado que garante sua sobrevivência física e psíquica, instaura nele um uma referência ética que poderá ser transmitida ao longo da vida. Tal ação poderia ser sintetizada na seguinte frase: "como não fizeram qualquer coisa comigo, mesmo podendo, eu também não posso fazer qualquer coisa com meu semelhante".

Esse jogo pulsional, conflitivo e narcísico, mas também atravessado pelo reconhecimento amoroso e pela consideração pelo outro, pode ser observado com clareza na relação de pais amorosos com seus filhos. Derivado no narcisismo, esse amor permite que os pais, ao acolherem uma criança, direcionem a ela o investimento libidinal antes voltado predominantemente para si mesmos. Atravessado por uma posição ética, esse vínculo possibilita que a criança não seja tomada como objeto de gozo, mas reconhecida em sua alteridade, sendo acompanhada em seu processo de inserção no mundo. Nesse percurso, os pais oferecem

suporte para que ela possa fazer as renúncias pulsionais[7] necessárias ao seu desenvolvimento psíquico e ao convívio com os outros.

Essa atitude ética e de responsabilidade aproxima-se da concepção de Hannah Arendt sobre a educação. Para a autora (Arendt, 1961), é na educação - cuja finalidade última se dá pela natalidade, isto é, ao fato de que seres humanos nascem e as gerações se renovam – que se decide se se ama o mundo o suficiente para se responsabilizar por ele, evitando tanto sua ruína pela ausência de renovação quanto seu comprometimento pelo uso inadequado por parte das novas gerações. É também na educação que se decide se amam as crianças o suficiente para introduzi-las no mundo, apresentando-o sem deixar que fiquem entregues a si mesmas e incapazes de participar da vida comum e de contribuir para sua renovação.

Esse ato de responsabilidade amorosa, fundante do humano e voltado à preservação do mundo, não se restringe à relação entre pais e filhos, podendo e devendo ser também reconhecido nos espaços formais de educação e nas relações entre professores e alunos. Trata-se de uma ação que deixa marcas duradouras que atravessam a vida e influenciam os modos pelos quais cada indivíduo se relaciona com os outros, com o mundo, com o saber e com o amor.

Em *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar* (1914), ao ser convidado para os festejos dos 50 anos do ginásio onde havia estudado, Freud evidencia a força pulsional presente na relação entre aluno e professor, assim como as marcas atemporais deixadas por esta relação. Em um texto vivo e afetuoso, o autor, convertido novamente em ginasial, como se o tempo não tivesse passado,

[7] Renúncias pulsionais concernem a um trabalho psíquico interno que cada sujeito necessita fazer no decorrer de seu desenvolvimento a partir dos limites impostos a satisfação das pulsões, especialmente sexuais e destrutivas. Este é trabalho fundamental na sustentação da vida em comum e dos laços humanos.

revela a potência da experiência emocional e da carga amorosa investida em seus mestres.

Nesse texto, Freud marca o lugar simbólico ocupado pelos professores: o lugar de substitutos das primeiras figuras com as quais cada estudante estabeleceu relações constitutivas e, por isso, inevitavelmente, conflitivas e ambivalentes. A potência deste lugar afetivo ocupado pelos professores na vida psíquica dos alunos é o que vemos nestas linhas:

> Como psicanalista, estou destinado a me interessar mais pelos processos emocionais que pelos intelectuais, mais pela vida mental inconsciente que pela consciente. Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos - porque não admitir outros tantos? - ela foi por causa disso definitivamente bloqueada.
>
> Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caráteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. (...) Estávamos, desde o princípio, igualmente submetidos a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los. A psicanálise deu nome de 'ambivalência' a essa facilidade para atitudes contraditórias e não tem dificuldade em indicar a fonte de sentimentos ambivalentes desse tipo. (Freud, 1914, p.256)

Para a psicanálise, a fonte dessa carga afetiva, amorosa e ambivalente presente na relação educativa reside na

atemporalidade das marcas inconscientes[8] e no fenômeno universal da transferência[9]. A transferência consiste no processo pelo qual a relação atual entre um professor e seu aluno atualiza e reimprime as marcas das primeiras relações constitutivas da infância. Nesse sentido, a relação amorosa de um aprendiz com seu mestre organiza-se a partir do modelo das experiências amorosas infantis de ambos, carregando as nuances, tonalidades e conflitos próprios dessas relações. Trata-se, portanto, da dimensão pulsional e conflitiva da relação educativa, a qual, por integrar a própria formação do sujeito, não pode ser eliminada.

O amor, a partir da perspectiva psicanalítica, não constitui um elemento acessório da relação educativa, mas sua própria dimensão estrutural. O processo de construção da capacidade de amar concerne a própria estruturação de um sujeito psíquico e dos laços que tornam possível a transmissão. Ensinar e aprender não são funções que podem ser exercidas sem a constituição amorosa, sempre de natureza ambivalente e conflitiva, atravessada por investimentos pulsionais e pela transferência. É nesse horizonte que se torna possível deslocar a discussão para a pedagogia de Paulo Freire, a fim de examinar de que modo a noção de amorosidade, concebida como princípio ético-político, pode tensionar essa compreensão.

O Amor na Pedagogia de Freire

Neste estudo, compreende-se que a força amorosa, tal como concebida por Freud - entendida como a corrente libidinal que perpassa e sustenta os vínculos constitutivos entre adultos e

[8] O inconsciente é compreendido por Freud como uma instância psíquica, um espaço regido por leis e modos de funcionamento próprios. No inconsciente estão inscritas marcas das vivências iniciais, conteúdos psíquicos, que ao serem inscritos neste sistema tornam-se atemporais e indestrutíveis.

[9] Processo pelo qual desejos inconscientes e protótipos infantis se atualizam e se repetem sobre determinados objetos, produzindo um determinado tipo de relação com eles com um sentimento de atualidade acentuada (2001).

crianças, pais e filhos, professores e alunos - pode dialogar com as reflexões de Paulo Freire sobre a amorosidade na docência. Não se pretende, com isso, estabelecer uma correspondência conceitual ou uma relação de complementariedade entre os autores, mas colocar em diálogo suas distintas perspectivas epistemológicas, preservando as especificidades de cada campo teórico.

Freire parte da compreensão do ser humano como um sujeito incompleto, inconcluso e inacabado e, portanto, sempre aberto ao aprendizado. Essa posição antropológica lhe permite afirmar, que ao reconhecermos que ninguém sabe tudo e que ninguém ignora tudo — ou seja, que todos sabemos algo e ignoramos algo — inscrevemos o não saber como abertura para o diálogo e para a escuta da diferença. Nesse sentido, o diálogo, não se configura como estratégia didática, mas como atitude ética fundada na humildade, entendida como uma das principais virtudes do educador.

Freire refere que uma das tarefas mais importantes da prática educativa é criar as condições para que educandos e educadores ensaiem a experiência do assumir-se com base na dialética de ter raiva-amar. Trata-se de "assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, *capaz de ter raiva porque capaz de amar*" (2025, p.42 – grifos nossos). A essa capacidade está associado também o "querer bem" aos educandos e à prática educativa. Nesse sentido, a experiência pedagógica deve despertar tanto o "gosto de querer bem" quanto o "gosto da alegria" uma vez que sem essa a prática educativa perderia o sentido (2025, p.139).

Em Freud, identifica-se um movimento que pode ser colocado em diálogo com essa perspectiva, embora não se trate de uma relação de equivalência ou semelhança. A posição freudiana, no que se refere à relação com o outro, sustenta que uma relação amorosa - e, por extensão, ética - implica reconhecer o outro em sua radical alteridade, ou seja, em sua diferença irreduzível. Reconhecer o outro como distinto, e não como extensão do Eu, constitui um movimento fundamental tanto para a constituição do

próprio sujeito quanto para o estabelecimento dos vínculos amorosos que possibilitem o enriquecimento subjetivo e vida em comum.

Na obra *Professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar* (Freire, 1997), Freire inclui a amorosidade entre as virtudes/qualidades do educador. A virtude aqui enfatizada não concerne a uma qualidade abstrata, mas a um processo de construção prático, que demanda constância de atitudes no exercício da docência Para Freire, essa e outras virtudes vão sendo construídas na prática, considerando o fato de sermos sujeitos em constante aprendizagem e aprimoramento. Pode-se dizer que a virtude está ligada à forma como um professor é, compreende, cria e dialoga com sua prática educativa, buscando meios e formas de intervir na transformação da sociedade.

Para Freire, a amorosidade, compreendida como virtude, não se restringe apenas à forma como o professor se relaciona com seus alunos, mas constitui um princípio ético-político que orienta sua atuação. Trata-se de um "amor armado", um "amor brigão", como o próprio autor denomina, isto é, um amor comprometido com a luta, com a denúncia e com o anúncio de novas possibilidades: um amor "de quem se afirmar no direito ou no dever de ter o lugar de lutar, de denunciar, de anunciar" (Freire, 1997, p. 38). Nesse sentido, a amorosidade implica coragem para lutar contra as desigualdades e compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, traduzindo-se em práticas pedagógicas marcadas pela solidariedade, pelo reconhecimento do outro e pela defesa do direito à educação e à dignidade humana.

Esse "amor brigão", para Freire, inclui também a dimensão da raiva, compreendida como expressão legítima do compromisso ético com o outro. Nesse sentido, o autor afirma que a capacidade de se indignar está intrinsecamente ligada à capacidade de amar:

> Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente

> formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade (Freire, 1996, p. 67).

Nesse ponto, evidencia-se uma diferença fundamental entre Freire e Freud, especialmente no que se refere à compreensão da raiva e, consequentemente, do amor. Para Freire, a raiva, quando orientada eticamente, constitui uma expressão do amor, na medida em que se vincula à luta contra injustiças. Já em Freud, ao analisar a constituição do amor, o ódio é compreendido como seu par dialético e, inclusive, como seu antecedente. Nessa perspectiva, o ódio precede o amor e permanece a ele articulado, uma vez que o vínculo amoroso é sempre marcado pela ambivalência de sentimentos. Contudo, a experiência do ódio, por si só, não garante a constituição do amor, sendo possível odiar sem que se desenvolva a capacidade de amar.

O conceito de amor em Freire, por sua vez, não abarca a ambivalência dos sentimentos, tampouco a historicidade de sua constituição, isto é, os conflitos e as marcas que atravessam a formação da capacidade de amar a partir das primeiras. Nesse sentido, não considera a centralidade do inconsciente na constituição do sujeito. Diferentemente de Freud, Freire, não concebe o sujeito que ama como um ser cindido, marcado por uma divisão entre instâncias conscientes - ligadas à racionalidade e ao pensamento -, e processos inconscientes, regidos por uma lógica própria. Já na perspectiva freudiana, o ato de amar não se restringe à dimensão consciente, capaz de regular e orientar os afetos, mas envolve também conteúdos inconscientes, muitas vezes desconhecidos pelo próprio sujeito.

Em Freire (1996), o amor é entendido como uma prática pedagógica que une afeto e rigor. É a capacidade de acolher o outro sem negar sua autonomia, reconhecendo-o como sujeito livre e crítico, que se traduz em compromisso com a transformação da realidade. Ao afirmar que a educação é um ato de amor, por isso, de coragem, Freire nos convida a repensar o papel do educador,

não como alguém que apenas transmite conteúdos, mas como sujeito que se forma e se transforma no encontro com o outro. O amor, nesse contexto, não é ornamento da prática pedagógica, mas seu fundamento ético-político.

Fávero e Tonieto (2010) retomam as concepções de Freire ao defenderem uma formação docente crítica, reflexiva e humanizadora. A amorosidade implica no respeito, cuidado e diálogo, em que o educador reconhece o estudante como sujeito de saber e de transformação. Freire dizia que "não há educação sem amor", e essa amorosidade é o que impede que a prática docente se torne mecânica ou desumanizada. Fávero e Tonieto (2010) reforçam que formar professores críticos e reflexivos exige cultivar essa dimensão, pois só assim, o educador se torna consciente de sua própria humanidade e da humanidade dos outros. Em outras palavras, a amorosidade se constitui como fio condutor que costura o compromisso ético, político e pedagógico da docência.

Esse amor ao mundo e ao outro ecoa a formulação freudiana segundo a qual o adoecimento psíquico pode advir da impossibilidade de amar, isto é, da incapacidade de deslocar-se para fora de si e de romper a clausura narcísica. É esse amor - entendido como saída de si, reconhecimento da alteridade e abertura ao mundo - que também sustenta o desejo de saber. Trata-se de um desejo que emerge no professor e se transmite aos seus alunos. A relação que o professor estabelece com o conhecimento que ensina, sua implicação subjetiva e seu investimento libidinal no objeto de saber, constituem dimensões fundamentais do processo de ensinar: é o desejo do professor que convoca o outro a desejar saber. Assim, a educação não se reduz à relação formal de ensino, mas implica um laço amoroso e ético que atravessa a experiência escolar e se inscreve na constituição do sujeito.

Considerações Finais

O amor aqui discutido não concerne a um conceito que pode ser comparado em Freud e Freire, tampouco pode ser usado simplesmente como complementariedade. Em Freud, o amor revela-se como uma construção psíquica complexa, radicalmente pulsional, conflitivo e enraizado nas primeiras relações, sendo condição para a constituição do sujeito psíquico e para a possibilidade de transmissão simbólica. Em Freire, a amorosidade emerge como princípio ético-político que orienta a prática docente, sustentando o compromisso com o outro, com o saber e com a transformação social. Estes autores partem de pressupostos distintos em relação ao conceito de amor e sua construção. Todavia, é possível estabelecer uma aproximação entre ambos, ao situar o amor como dimensão incontornável da relação educativa.

Preservando suas diferenças, podemos compreender que amor na docência aqui descrito não diz respeito somente a um amor dirigido ao aluno, mas como diria Freire, é amor pelo mundo e pelos homens, o amor pelo saber e pelo ato de transmitir aquilo que se sabe - amor que sustenta o fazer docente, preserva a docência e protege a decência em um contexto de crescente precarização do trabalho do professor, frequentemente reduzido à condição de técnico ou mero executor de conteúdos pré-fabricados, vendidos e consumidos.

Parafraseando Freud, que afirma ser preciso amar para não enfermar, podemos sustentar que, para o professor, é preciso transmitir para não enfermar: transmitir sua posição, seu desejo, aquilo que recebeu e que transformou em si, apropriando-se como parte de sua própria identidade para então ofertá-lo ao aluno. O transmitir cria laços e nesses reside o eros pedagógico. Freud cita o poema de Heinrich Heine ao colocar nos lábios de Deus as palavras: “Foi a doença que causou/ meu ímpeto para criação;/ e criando pude ficar são,/ e criar foi que me salvou.” (Freud, 1914, p. 106). Criar, educar, amar — eis alguns atos que podem, ainda hoje, salvar um professor, mantendo viva a dimensão humanizadora da

prática docente diante das pressões que insistem em esvaziá-la de sentido.

Referências

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro.* São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 221-247.

CEZAR, Luciana Poleto Oltramari. *A condição infantil em Sigmund Freud e sua dimensão ético-formativa*. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. *Educar o educador*: reflexões sobre a formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. 6. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREUD, Sigmund. À guisa de introdução ao narcisismo. *In*: FREUD, Sigmund. *Escritos sobre a psicologia do inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 2004. v. 1.

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer. *In*: FREUD, Sigmund. *Obras incompletas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. v. 18. (Original de 1920).

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. *In*: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras*

psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 13. (Original de 1914).

FREUD, Sigmund. Projeto para uma psicologia científica. *In*: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1950. v. 1. (Original de 1895).

FREUD, Sigmund. Pulsões e destinos da pulsão. *In*: FREUD, Sigmund. *Escritos sobre a psicologia do inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 2004. v. 1.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulário da psicanálise*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAPÍTULO 5 - DO BACHARELADO A LICENCIATURA: FORMAÇÃO DOCENTE E DIDÁTICA DE BACHARÉIS NO ENSINO SUPERIOR

Ana Caroline Wolff

Introdução

A formação de professores universitários é um assunto que tem assumido espaço relevante nas pesquisas sobre capacitação docente. Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre o aperfeiçoamento desses professores.

Mas como é a formação de um professor universitário? Essa questão provoca mais inquietações quando pensamos na formação docente e didática de bacharéis no ensino superior, visto que grande parte dos cursos de bacharelado não contempla, em sua matriz curricular, disciplinas voltadas à formação didático-pedagógica. Dessa forma, muitos profissionais que se destacam em suas áreas específicas, como Administração, Contabilidade, Direito ou Engenharia, ingressam na docência universitária sem preparação adequada para o exercício pedagógico. Esse fenômeno gera desafios significativos: o professor bacharel tende a se identificar, primeiramente, como profissional de sua área de formação, e não como educador, o que pode comprometer a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A ausência de fundamentos didáticos leva, muitas vezes, à reprodução de práticas tradicionais, centradas apenas na transmissão de conteúdos.

Partindo dessas considerações, a formação docente configura-se como um processo complexo, que envolve a preparação do futuro profissional para o exercício da docência. Desse modo, vai

além do simples ato de "aprender a ensinar determinados conteúdos", abrangendo a reflexão e o desenvolvimento de competências voltadas ao ensino, à aprendizagem, à avaliação e à gestão educacional, entre outros aspectos. É um processo contínuo e progressivo, que deve ser compatível com o contexto (social, político e econômico), deve preparar o indivíduo para a mudança e deve estar articulado com a formação pessoal do indivíduo e com as experiências por ele vivenciadas (VEIGA, 2009).

Para além da dimensão técnica, a formação docente requer um conjunto de atitudes que englobam o pensamento crítico, as relações interpessoais, a criatividade e a análise constante da própria prática. Assim, o exercício da docência por parte do professor bacharel exige a conexão entre suas experiências e o domínio dos conhecimentos específicos relacionados às competências didáticas e pedagógicas.

O presente trabalho terá como foco uma pesquisa bibliográfica com dados que discutem a formação docente, identidade profissional e o papel da didática no ensino superior, por meio de alguns procedimentos: estudo de referencial bibliográfico como livros, artigos científicos e legislação vigente, buscando dados e informações. Fundamentando-se nos autores Fávero e Pasinato (2021), Pimenta (2015), Masetto (2003), Junges e Behrens (2015). Também realizou-se uma pesquisa documental, explorando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996). O objetivo deste estudo é investigar a relevância da didática na formação docente de bacharéis que atuam no ensino superior, analisando sua contribuição para a prática pedagógica. A partir de questionamentos prévios, foi possível desenvolver o problema de pesquisa: De que maneira a didática na formação docente de bacharéis contribui para a melhoria da prática pedagógica e da qualidade do ensino superior?

A relevância desse estudo decorre da necessidade de discutir a lacuna existente entre a formação técnica/profissional e a preparação pedagógica dos docentes que atuam em cursos de bacharelado. Apesar de possuírem conhecimento técnico

aprofundado em suas áreas, muitos professores ingressam na carreira sem desenvolver competências didáticas essenciais à docência, o que pode impactar diretamente no desempenho acadêmico dos alunos e na efetividade do processo formativo.

O trabalho está dividido em três seções, buscando sistematizar conhecimentos produzidos pelos autores da área. A primeira seção traz os perfis de formação dos bacharéis e licenciados. A segunda destaca os desafios dos bacharéis como docentes. A terceira seção enfatiza como a didática contribui para a melhoria da prática pedagógica dos docentes.

Perfis e Formação de Licenciados e Bacharéis.

Os cursos de licenciatura e bacharelado convivem com uma dicotomia influenciada por fatores sociais, históricos e culturais. Nesse cenário, observa-se que, no imaginário coletivo e no senso comum, a distinção entre essas formações costuma estar associada à decisão de seguir ou não a carreira docente, o que também se reflete em cursos como administração, contabilidade, direito e engenharia, tradicionalmente vinculados a outras áreas de atuação. Em linhas gerais, isso significa que optar por uma Licenciatura é entendido como escolher ser professor, enquanto optar por um Bacharelado representa a escolha por uma atuação profissional em áreas específicas que não envolvem, necessariamente, a docência (PEREIRA, 2016, p. 37).

Conforme Junges e Behrens (2015, p. 288), "na universidade, os professores que possuem uma atividade profissional liberal e estão inseridos no mercado de trabalho, atuando na área específica na qual lecionam e dedicam-se parcial e paralelamente à docência, são valorizados por sua competência e êxito nessa profissão como administradores, arquitetos, entre outros." Por sua vez, os professores universitários que, conforme bem destacam Junges e Behrens (2015, p. 288), "se dedicam inteiramente à docência, a carreira acadêmica, geralmente, é valorizada e enaltecida muito mais pelas publicações que realiza do que por seu desempenho em

sala de aula". Esse entendimento contribui para a desvalorização da docência, reforçando a ideia que na docência no ensino superior os profissionais são reconhecidos bem mais pela competência técnica, com ênfase no conhecimento específico e pesquisa em detrimento do conhecimento pedagógico.

Nesse aspecto, Fávero e Pasinato (2013, p. 204) ressaltam que "nem sempre o bom pesquisador é um bom professor". Dessa forma, em muitos casos, pesquisadores 'altamente qualificados' enfrentam dificuldades para conduzir boas aulas. Eles nem sempre conseguem criar vínculos pedagógicos que favoreçam o aprendizado dos alunos e, muitas vezes, não têm as habilidades didáticas necessárias para transformar suas pesquisas em conteúdos acessíveis e significativos para o ensino.

Quanto à formação dos professores, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 (Brasil, 1996), "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado". Dessa maneira, a lei determina que para o exercício teórico-prático docente no ensino superior é necessário à formação em cursos de pós-graduação em seus diversos níveis.

Mesmo que haja iniciativa das instituições em ofertar formação no mestrado e doutorado, a essência da pós-graduação *strictu sensu* está muito mais voltada para a formação do pesquisador do que para a formação do professor de Ensino Superior conforme Barros e Dias (2016). Esse perfil do pós-graduado é ainda mais presente quando se fala de cursos *strictu sensu* ligados à mesma área de formação inicial, como, por exemplo, bacharéis em administração, contabilidade, direito ou engenharia. Em seu percurso formativo, esses cursos não costumam apresentar disciplinas voltadas para a formação didático-pedagógica.

Dessa maneira, ao ingressar na docência universitária, o bacharel tende a reproduzir modelos de ensino baseados em sua própria experiência acadêmica ou prática profissional, o que pode resultar em lacunas metodológicas e dificuldades em compreender

a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, criando um distanciamento entre quem ensina e quem aprende.

No caso específico da formação do bacharel, entende-se que, o modo como os cursos de bacharelado são sistematizados na estrutura educacional brasileira, a formação é direcionada, exclusivamente, a outros campos e não fornece aos formandos, dentre os quais pode haver futuros professores, o mínimo substrato didático e pedagógico necessário ao desempenho da docência. Dessa forma, enquanto o licenciado se caracteriza por uma formação teórico-prática voltada ao processo de ensino e aprendizagem, o bacharel se destaca pela competência técnica em sua área, mas frequentemente carece de fundamentos pedagógicos para o exercício docente, carência que pode gerar muitos desafios aos bacharéis ao ingressar na docência.

Essa diferença de perfil e formação evidencia a necessidade de programas institucionais de capacitação didático-pedagógica voltados aos bacharéis que ingressam na carreira universitária, de modo a assegurar a qualidade da prática educativa e a efetiva mediação do conhecimento junto aos estudantes.

Desafios dos Bacharéis como Docentes.

A transição de profissional da área para professor universitário representa um desafio significativo para os bacharéis, marcado por mudanças de identidade e de práticas. O bacharel, acostumado a atuar em contextos técnicos e profissionais, depara-se com a complexidade do ambiente educativo. Essa complexidade exige do novo docente uma reconstrução de sua identidade profissional, passando de especialista em um campo técnico para educador responsável pela formação de novos profissionais, conciliando saberes científicos e pedagógicos.

Para Perrenoud e Thurler (2002, p. 18-19), o professor iniciante vê-se imerso no desenvolvimento de duas identidades ao mesmo tempo: "uma como aprendiz da profissão no contexto universitário e outra como docente responsável pela transmissão e mediação do

conhecimento aos seus alunos". Essa mediação fica comprometida a partir do momento que se espera que de forma autodidata, o bacharel produza a tomada de decisões frente aos dilemas enfrentados pela docência, recorrendo para tal aos saberes da experiência e aos saberes da formação profissional (NUNES, 2013, p. 104). Tal contexto pode gerar uma prática pedagógica improvisada e que pouco contribui para aprendizagem dos alunos.

Masetto (2003, p. 27) considera que o objetivo máximo da docência é a aprendizagem dos alunos, mas apenas aprender conhecimentos e informações não basta, os professores precisam se preocupar também com o desenvolvimento das habilidades humanas, com valores de um profissional comprometido com a sociedade. Diante das afirmações acima, o autor ressalta:

> [...] a importância de o professor ter clareza sobre o que significa aprender, quais são seus princípios básicos, o que se deve aprender atualmente, como aprender de modo significativo, de tal forma que a aprendizagem se faça com maior eficácia e maior fixação, quais as teorias que hoje discutem a aprendizagem e com que pressupostos, como se aprende no ensino superior, quais os princípios básicos de uma aprendizagem de pessoas adultas e que estejam valendo para alunos do ensino superior, como integrar no processo de aprendizagem o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e a formação de atitudes? Como aprender a aprender permanentemente? (Masetto, 2003, p. 27-28).

Em concordância com tais afirmações, é fundamental que o professor compreenda o significado do aprender, seus princípios e fundamentos, bem como o que e como se deve aprender de forma significativa, promovendo uma aprendizagem eficaz e duradoura. Ele deve conhecer as principais teorias que tratam da aprendizagem, seus pressupostos e como se aplicam ao ensino superior, considerando as especificidades do aprendizado adulto. Além disso, precisa saber integrar aspectos cognitivos, afetivos, habilidades e atitudes no processo educativo.

Para que o professor desempenhe adequadamente o seu papel como profissional da educação, seu principal desafio consiste em reunir um conjunto de características expressas em saberes, conhecimentos, habilidades e atitudes. A partir das contribuições analisadas, pode-se compreender que: o docente não é apenas um mediador entre o conhecimento e os estudantes, mas um facilitador do processo de ensino e aprendizagem; alguém consciente da relevância de sua função para a sociedade; um pesquisador tanto de sua própria prática quanto das diferentes maneiras pelas quais os alunos constroem o saber; além de um verdadeiro facilitador nas relações estabelecidas com alunos, colegas e demais membros da comunidade escolar. Assim, a tarefa de ensinar exige as seguintes disposições:

> a) pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas cientifica que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca do conhecimento; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico b) considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação; c) propor a substituição do ensino que se limita à transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento; d) integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe; e) buscar criar e recriar situações de aprendizagem; f) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; g) procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos. (Pimenta, 2002, p. 103-104).

Essas características são inerentes ao processo de ensinar, portanto, requerem dos docentes opções éticas, que apresentem compromissos com os resultados do ensino, sensibilidade e

sabedoria dos professores, além de uma eficiente preparação nas áreas dos conhecimentos específicos e pedagógicos que garanta eficácia ao processo pedagógico.

Pereira (2016, p. 168) reconhece que os professores bacharéis, relatam os conflitos formativos e as situações em sala de aula em que não se sentem preparados para lidar ou não possuem segurança para tal, mobilizando apenas os conhecimentos construídos na prática.

Silva (2016), por sua vez, afirma que os bacharéis como profissionais demandam processos de qualificação e requalificação ao longo da formação continuada, construindo sua identidade docente no próprio exercício da prática universitária, nas interações coletivas e na troca de experiências com seus pares, entre outros aspectos.

Diante do tema abordado, percebe-se que do docente bacharel se exige mais do que um repertório técnico restrito aos conhecimentos próprios de sua formação inicial. É indispensável que esse profissional desenvolva uma postura crítica, investigativa e reflexiva, sustentada por um conjunto de saberes didáticos e pedagógicos que o capacitem adequadamente para lidar com as especificidades da docência, possibilitando transformar sua prática em um espaço de construção de conhecimentos gerados no processo de ensino.

Em busca de melhorias sociais por meio da educação, é preciso compreender que não é possível melhorar a qualidade da educação sem melhorar a qualidade da formação do professor. Na realidade sociocultural vigente, os desafios à atuação do professor demandam que sua formação seja constituída pelo domínio dos conteúdos específicos e técnicos comuns à área em que atua aliado ao manuseio de habilidades didático-pedagógicas.

A Importância da Didática na Prática Docente.

A didática é compreendida como o campo que relaciona teoria e prática do ensino, abarcando dimensões epistemológicas, sociais

e pedagógicas. Ela busca estabelecer conexões entre a pesquisa sobre o cotidiano educacional e a prática pedagógica, promovendo reflexões acerca das múltiplas formas de conceber o ensino e a aprendizagem. Além disso, orienta e fundamenta as decisões quanto à seleção de métodos, conteúdos e procedimentos avaliativos.

De acordo com Pimenta (2015), a didática enquanto disciplina nos cursos de formação de professores se coloca como possibilidade de contribuir para que o ensino, núcleo central do trabalho docente, resulte nas aprendizagens necessárias à formação dos sujeitos, equipados para se inserirem criticamente na sociedade. Ainda, a mesma autora discorre:

> A didática, como parte do evento ensino, ajuda a criar respostas novas, assumindo ao mesmo tempo um caráter explicativo, compreensivo e projetivo, sobre a natureza do ensino, seus problemas e suas causas, suas consequências, suas possibilidades e seus limites na construção do humano (Pimenta, 2015, p. 89-90).

A colocação da autora nos leva a refletir sobre a maneira como a didática se manifesta no contexto do ensino superior, especialmente na transmissão do conhecimento, isto é, na forma como os conteúdos teóricos, metodológicos e práticos são compartilhados em sala de aula. Induz-nos a pensar sobre o desempenho do professor, sobre como este se concretiza ao incorporar a teoria didática e torná-la visível na prática do processo de ensino e aprendizagem. Afinal, uma coisa é o domínio do saber específico ou técnico-profissional adquirido por meio da formação e da experiência; outra, que deveria estar intimamente relacionada a essa, é a forma utilizada para transmitir esse conhecimento no exercício da docência.

Nos cursos de licenciatura, os alunos têm acesso a algumas disciplinas relacionadas à didática, recebem algum conhecimento do ambiente acadêmico e realizam estágios no ambiente escolar, entre outras atividades de cunho pedagógico. Embora o foco esteja

centrado na educação básica, os conhecimentos adquiridos também podem ser muito úteis no ensino superior. Mas grande parte dos bacharéis das diversas áreas não têm acesso a esse tipo de conhecimento na sua formação inicial.

Para Marquez e Pimenta (2015, p. 151):

> Os saberes da Pedagogia e da Didática possibilitam a construção de uma visão de totalidade, essencial à formação de profissionais capazes de realizar análises e elaborar encaminhamentos no sentido de possibilitar a democratização do conhecimento, a superação do tratamento fragmentado do saber escolar e a articulação da ação dos diferentes docentes rumo a concretização de um projeto formativo. Desprovida desses saberes, a ação do professor se reduz ao trabalho com um campo disciplinar de maneira desvinculada de uma intencionalidade pedagógica mais ampla, o que conduz à descaracterização da natureza da docência.

Em outras palavras, os autores discutem que os saberes pedagógicos e a didática, ajudam o professor a compreender o todo, permitindo que ele promova o acesso ao conhecimento e una as diferentes áreas de ensino em um mesmo propósito educativo. Sem esses saberes, o professor limita sua atuação apenas ao conteúdo da disciplina.

Dessa maneira, o profissional docente do ensino superior competente é aquele que, além do pleno domínio específico de sua formação, articula com maestria os conhecimentos didático-pedagógicos que são próprios dessa esfera de atuação e que se afunilam com o objeto de estudo próprio de suas disciplinas.

A ação docente está em permanente busca de seu protagonismo nas instituições de educação superior e de mostrar a relevância do seu caráter formativo. Nesse contexto, as instituições de ensino superior têm uma grande contribuição à oferta de programas de formação contínua de seus professores, a fim de superar os desafios didático-pedagógicos inerentes aos contextos de aprendizagem. Ensinar é uma ação complexa que requer: compreender profundamente a área específica a ser ensinada e o

seu significado social; organizar o currículo como percurso formativo e o planejamento mais amplo no qual os componentes curriculares se inserem; dominar o método de investigação de uma área que, por sua vez, sustenta o método de seu ensino e as ações pedagógicas; conhecer e aplicar os recursos adequados para o alcance dos objetivos; compreender os modos de relacionamento com os alunos e destes com o saber; entender e executar a avaliação. Por isso, requer o domínio de saberes específicos da docência.

Mas essa formação não é somente um compromisso institucional, pois exige do profissional/professor uma autoavaliação e autorreflexão sobre sua prática docente. De acordo com Junges e Behrens (2015, p.288) "além do compromisso institucional com a formação pedagógica de seu quadro docente, é importante que os próprios professores percebam os processos formativos como algo que lhes é importante e que contribui para sua prática pedagógica, e que, por isso, necessitam ser contínuos". Conforme as autoras, para o professor se dedicar a sua formação pedagógica ele não precisa se desligar por completo de suas pesquisas, nem do exercício de uma profissão paralela, quanto for o caso. Ao contrário disso, ele pode e precisa realizar as duas atividades em conjunto, integrando-as e fazendo com que uma complemente a outra. Porém, quando dentro da sala de aula, deve assumir a sua identidade docente, a qual compreende os saberes específicos da área, mas também os conhecimentos pedagógicos, imprescindíveis para realização de boa prática de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, é preciso que as instituições de ensino superior, além de apoiarem os programas de pós-graduação *stricto sensu*, ofereçam programas de formação continuada a seus docentes a fim de garantir a síntese entre titulação e bom desempenho didático e pedagógico.

Considerações Finais

A análise apresentada evidencia que a docência universitária demanda uma formação que vá além do domínio técnico, incorporando dimensões pedagógicas, didáticas e reflexivas que sustentem o processo de ensino-aprendizagem. O bacharel, ao ingressar na carreira docente, necessita compreender que ensinar é uma atividade complexa, que envolve não apenas transmitir conhecimentos, mas criar condições para que o aluno aprenda e desenvolva sua autonomia intelectual.

A didática, nesse contexto, assume papel fundamental, pois permite ao docente planejar, refletir e avaliar sua prática com base em fundamentos teóricos e metodológicos. Investir na formação didático-pedagógica dos bacharéis que atuam no ensino superior é, portanto, uma condição indispensável para a melhoria da qualidade da educação universitária.

A "transição do bacharelado à licenciatura", entendida como a incorporação de saberes didáticos, é um processo contínuo e necessário para o fortalecimento da docência no ensino superior. A construção da identidade docente requer diálogo entre o saber técnico e o pedagógico, integrando ciência, ensino e compromisso ético com a formação humana.

Uma possível resposta à problemática apresentada poderia decorrer da criação e/ou fortalecimento de disciplinas pedagógicas como Didática e Metodologia de Ensino Superior, entre outras, de forma paralela à preparação científica dos professores por meio dos cursos de especialização, mestrado ou doutorado. Mas, convém enfatizar que tais disciplinas devem estar voltadas para a análise de noções fundamentais de didática com referência à problemática específica do ensino superior, e não direcionadas para a educação básica.

Ressalta-se também a importância que os próprios professores percebam os processos formativos como algo que lhes é importante e que contribui para a sua prática pedagógica, e que, por isso, necessitam ser contínuos. E que não há necessidade de desligar-se

por completo de suas pesquisas, nem do exercício de uma profissão paralela, quanto for o caso. Ao contrário disso, ele pode realizar as duas atividades em conjunto, integrando-as e fazendo com que uma complemente a outra. Por fim, é essencial reconhecer que a formação do docente universitário constitui um processo permanente, dinâmico e multifacetado, que demanda não apenas dedicação e investigação, mas também um compromisso ético e profissional com a atualização constante frente às transformações que permeiam o campo educacional.

Referências

BARROS, Conceição de Maria Pinheiro; DIAS, Ana Maria Iorio. A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o Estado da Questão. *Revista Educação em Questão*. Natal, v. 54, n. 40, p. 42-74, jan./abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Palácio do Planalto, 1996.

DOS SANTOS JUNIO, Samuel; DOS SANTOS FARIAS, Katia Sebastiana Carvalho. *Ser Bacharel e Ser Professor: Problematizando A Ação Docente dos Bacharéis*. Editora Appris, 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro; TRAMONTINA, Carla Cristine.

A formação docente de professores de cursos de bacharelado: desafios da prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 27, n. 2, Abr. 2021. Disponível em: https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10991. Acesso em: 15 out 2025.

FÁVERO, Altair Alberto; PASINATO, Darciel. O docente universitário como profissional pesquisador de sua própria prática. *Revista Contrapontos*, v. 13, n. 3 - p. 195-206, set-dez, 2013.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1, 285-317, jan./abr. 2015

JUNIO, Samuel dos Santos. FARIAS Katia Sebastiana Carvalho dos Santos. *Ser bacharel e ser professor:* problematizando a ação docente dos bachanéis. Curitiba: Appris 2023.

MARQUEZ, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA, Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da Pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. *Metalinguagens*, São Paulo, n. 3, p. 135-156, maio 2015.

MASETTO, Marcos T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio. *Ensinar e aprender no Ensino Superior:* por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária. São Paulo: Cortez: Mackenzie, 2003.

NUNES, Ana Lúcia de Paula Ferreira. *A aprendizagem da docência no Ensino Superior*: de bacharel a professor. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. 2013.

PEREIRA, Diego Carlos. *Ser bacharel e professor formador de professores*: narrativas, formação e identidade. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triangulo Mineiro, MG. 2016.

PERRENOUD, Philippe; THURLER¸ Monica. *Competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. O Protagonismo da Didática nos Cursos de Licenciatura: a Didática como campo disciplinar. In:

MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. *Didática:* teoria e pesquisa. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2015. p. 81-97.

QUEIROS, Gean Breda, AROEIRA, Kalline Pereira. Professores em Docência no Ensino Superior: formação e desafios didático-pedagógicos no atual cenário brasileiro. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, *[S. l.]*, v. 12, n. 26, p. 18–36, 2020. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/945. Acesso em: 26 out. 2025.

SILVA, Luiz Eduardo das Neves. *A constituição da professoralidade do docente bacharel:* o aprender a ensinar na Educação Superior. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, PI. 2016. Disponível em: Acesso em: 20 jun. 2025

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (Org.). *Profissão docente*: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2009. p. 13-21.

CAPÍTULO 6 - ENTRE O INGRESSO E A PERMANÊNCIA NAS IES: UM OLHAR SOB O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E HUMANO DO PROFESSOR

Jaciara Fernandes
Jonas de Almeida Júnior
Nathyelly do Oliveira dos Santos

> *A docência é uma profissão, mas também é um ofício. Ela necessita de uma esmerada formação intelectual, pedagógica e metodológica, mas também de saberes práticos adquiridos mediante experiência, tato pedagógico e criatividade. Isso é bastante, todavia não é tudo. Ela demanda ainda uma certa postura que torne o ofício digno desse profissional que é, ao mesmo tempo, uma espécie muito singular de artesão. (Cenci; Lodéa; Bortolini; Marcelino, 2024).*

Introdução

O acesso aos programas de pós-graduação (PPG) no Brasil constitui um elemento central para a compreensão dos movimentos contemporâneos da formação docente e da qualificação profissional no campo educacional. Nas últimas décadas, políticas públicas de fomento, especialmente as coordenadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ampliaram significativamente a oferta de bolsas e mecanismos de apoio à pesquisa, configurando novas dinâmicas de ingresso e permanência na pós-graduação *strictu sensu*. Nesse contexto, o debate sobre as condições de entrada nos PPG, bem como sobre a democratização das oportunidades de formação

especializada, emerge como base para a análise do cenário educacional universitário no Brasil.

Diante desse quadro, neste trabalho, indaga-se sobre a seguinte questão: como os processos formativos e as políticas de fomento contribuem na formação docente em âmbito da pós-graduação? Nesse sentido, o objetivo deste estudo é analisar como o ingresso aos PPGs no Brasil, articulado aos princípios formativos da educação universitária e às demandas contemporâneas da formação superior, contribui para a compreensão do papel da pós-graduação na constituição científica e profissional dos sujeitos.

Para alcançar tal propósito, adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo, fundamentada na análise de documentos oficiais, legislações e produções acadêmicas que discutem as políticas de acesso à pós-graduação, os processos formativos e os desafios contemporâneos da Educação Superior.

O percurso metodológico envolveu a seleção, leitura e sistematização de textos de domínio público, com destaque para documentos disponíveis em portais institucionais, como o da CAPES, bem como produções científicas relevantes sobre a democratização do acesso à pós-graduação (Soares, Cunha, 2010) e formação continuada docente (Fávero, 2022), buscando compreender as relações entre políticas de fomento, percurso formativo e os desafios atuais da educação superior no país.

A discussão desenvolvida neste estudo organiza-se em quatro momentos. Inicialmente, apresenta-se um panorama descritivo dos processos seletivos, das políticas de fomento e das modalidades de financiamento que influenciam o percurso dos estudantes e futuros pesquisadores na pós-graduação. Na seção seguinte, discute-se a formação humana e profissional no contexto da educação universitária, compreendida como um projeto formativo que ultrapassa a dimensão técnica e se fundamenta em princípios éticos, epistemológicos e sociais. Na sequência, aborda-se a formação docente universitária na contemporaneidade, dialogando com autores que compreendem a universidade como instância de participação cidadã, emancipação intelectual e

construção de identidades profissionais comprometidas com práticas sociais transformadoras. Por fim, apresenta-se as considerações finais, nas quais se retomam os principais resultados do estudo.

Ingresso na Pós-Graduação: Políticas de Fomento e Dinâmicas de Acesso.

O sistema de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil tem sido, historicamente, um dos principais meios de inserção para a carreira docente universitária. Consoante, a CAPES exerce papel significativo nesse processo, ao conceder bolsas de auxílio para mestrado e doutorado a estudantes em programas reconhecidos, permitindo assim, que futuros professores universitários sejam formados por meio de apoio financeiro público.

Nesse sentido e, de acordo com a CAPES, as bolsas de mestrado e doutorado são atribuídas a programas recomendados pela própria agência de fomento, sendo que os programas com nota igual ou superior a três podem dispor de cotas de bolsas, conforme nos explica o Serviço e Informações do Brasil. Além disso, a concessão dessas bolsas é realizada pelas próprias instituições de ensino superior (IES), que fazem a seleção interna, respeitando sua autonomia, conforme previsto pela Constituição Federal.

Entretanto, embora o acesso por meio de bolsas de estudos constitua um caminho privilegiado, os dados revelam limitações significativas quanto à sua abrangência. Segundo relatório recente, apenas cerca de 37% dos pós-graduandos no Brasil são contemplados com bolsas CAPES (dados de 2023). Embora esse percentual represente uma parcela expressiva, evidencia que a maioria dos estudantes de pós-graduação não dispõem desse tipo de financiamento, o que pode restringir o acesso de indivíduos com menores condições socioeconômicas.

Ressalta-se que, do ponto de vista das políticas de fomento, a CAPES desenvolve diferentes programas estratégicos para ampliar o alcance das bolsas. Por exemplo, nos seus programas e ações para

2024, a Diretoria de Programas e Bolsas incluiu metas para reduzir assimetrias regionais, apoiar programas em regiões vulneráveis e fomentar a pós-graduação em instituições emergentes por meio de bolsas e recursos de custeio. Há também programas específicos como o PROSUC (Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior), destinado a instituições comunitárias, que concede cotas de bolsas para mestrado e doutorado nessas IES.

Percebe-se, portanto, que essas iniciativas da CAPES evidenciam a tentativa de democratizar o acesso à pós-graduação, o que, por sua vez, influencia diretamente em quem poderá vir à docência na universidade, isto é, os futuros docentes que dependem da formação avançada e, muitas vezes, precisam contar com essas bolsas para ingressar nos cursos de mestrado/doutorado, adquirir experiência na pesquisa e consolidar sua carreira acadêmica.

No entanto, ressalta-se que o acesso à bolsa por si só não garante a preparação pedagógica para a docência universitária. A literatura sobre a docência no ensino superior aponta desafios estruturais nesse sentido. Por exemplo, no relatório do INEP sobre docência na educação superior, Ristoff e Sevegnani (2006) destacam que muitos docentes ingressam nas instituições com foco quase exclusivo na produção científica, sem uma formação pedagógica ou didática adequada para atuar como professores universitários.

Já Antônio Joaquim Severino (2013), professor titular, aposentado, de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação USP, em sua discussão sobre ensino e pesquisa na docência universitária, destaca que a pesquisa acadêmica e o ensino não são naturalmente integrados, pois a carreira docente, geralmente prioriza a atividade científica, deixando em segundo plano a formação pedagógica contínua. Esse descompasso entre a produção de conhecimento e a prática docente acarreta implicações para a qualidade da educação no ensino superior e, principalmente, para a formação e permanência de docentes qualificados nas IES.

Além disso, no que se refere à formação docente universitária, Soares e Cunha (2010) explicam que a pós-graduação deveria assumir um papel mais acessível na formação de professores universitários, não apenas como um espaço de formação científica, mas também de construção de identidade docente e competência pedagógica. Essa perspectiva é coerente com as pesquisas contemporâneas sobre a docência universitária, que indicam que o ingresso via pós-graduação, por si só, não é suficiente, sendo necessário prever e fomentar políticas institucionais que fortaleçam a formação didática e a integração entre ensino e pesquisa.

Por fim, é importante destacar que, mesmo com os programas desenvolvidos pela CAPES para ampliar o fomento e a distribuição regional de bolsas, a formação de docentes por meio da pós-graduação ainda apresenta desigualdades, tanto no acesso ao financiamento, quanto nas oportunidades de formação pedagógica durante o mestrado e o doutorado. Tal cenário evidencia a necessidade de maior articulação entre as políticas de fomento à pós-graduação e às políticas de formação docente, de modo a contemplar não apenas a concessão de bolsas, mas também o desenvolvimento de competências pedagógicas dos futuros professores universitários. Nesse contexto, a ampliação do acesso à docência universitária torna-se mais viável, especialmente para sujeitos historicamente menos favorecidos. Consoante, na próxima seção, analisa-se como essas políticas de acesso qualificado implicam na formação docente.

Formação Docente Universitária: Fundamentos Éticos, Epistemológicos e Sociais

A universidade contemporânea, enquanto instituição social, assume um papel que transcende a mera capacitação técnica. Sua missão formativa envolve a constituição integral do sujeito, articulando dimensões éticas, epistemológicas e sociais. Nesse contexto, a formação docente universitária deve ser compreendida como um processo que ultrapassa a especialização profissional,

configurando-se como prática crítica e humanizadora. A docência universitária, portanto, não pode ser reduzida a um exercício mecânico ou instrumental, mas deve estar comprometida com a produção de conhecimento científico e com a transformação social.

Paulo Freire (2011) enfatiza que a reflexão crítica sobre a prática é condição indispensável para evitar que a teoria se torne mero discurso vazio e que a prática se reduza a ativismo desprovido de fundamentação. Para o educador, ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e reconstrução coletiva. Essa perspectiva coloca o docente como sujeito ativo na construção do saber, exigindo dele postura crítica, dialógica e comprometida com a emancipação dos estudantes.

Na mesma direção, Fávero (2015) destaca que a educação superior deve contribuir não apenas para a formação especializada, mas também para a constituição de profissionais capazes de analisar, interpretar e participar ativamente da vida social. O autor observa que a expansão do ensino superior, aliada à crescente heterogeneidade dos discentes, tem reconfigurado o perfil docente, evidenciando desafios formativos que, em muitos casos, resultam em práticas pedagógicas pouco sistematizadas. Esse cenário impõe a necessidade de refletir sobre o papel da universidade, sobre a identidade dos professores que nela atuam e sobre as pedagogias que sustentam suas práticas.

A formação docente universitária, portanto, deve integrar ensino, pesquisa e extensão como dimensões indissociáveis. A pesquisa, conforme ressalta Fávero, deve ser parte integral e rotineira da prática docente, garantindo que o professor não apenas transmita conteúdos, mas produza conhecimento crítico e socialmente relevante. Essa articulação fortalece a práxis pedagógica e assegura que a universidade cumpra sua função social, democrática e libertadora.

De acordo como Dalbosco e Doro (2024) “Não basta dizer genericamente que aos professores e professoras cabe ensinar, é preciso esclarecer adicionalmente o que, e antes de tudo, para qual

fim devem ensinar." Nessa perspectiva, os autores reforçam que uma educação humanizadora exige a retomada de questionamentos fundamentais, como "Para que ainda educação?" (Adorno, 1971), os quais podem orientar a docência para uma atuação crítica, comprometida não apenas com a inserção no mundo do trabalho, mas também com a formação para a cidadania democrática. Quando se perde o sentido dessa pergunta e se privilegiam questões imediatistas, focadas exclusivamente no mercado de trabalho, fragiliza-se a dimensão formativa da educação, reduzindo-a a interesses individuais e utilitaristas. Diante desse contexto, a universidade deve assumir o compromisso de formar sujeitos capazes de atuar em uma sociedade mais humanitária, igualitária, e reflexiva, conforme evidencia o excerto a seguir:

> Sem negar que a qualificação para a atuação profissional é parte daquilo que se espera da educação, convém reconhecer que dela também se esperam contribuições imprescindíveis para a socialização, isso é, para a inserção das novas gerações na cultura e no mundo vigentes, e também para a humanização dos indivíduos, no sentido de formar as subjetividades para que se tornem críticas e criativas. (Dalbosco, Doro, 2024, p. 99).

Dessa forma, o profissional docente deve assumir uma postura ética, comprometida com sua prática, investigativa e reflexiva, de modo a não se restringir a uma atuação mecânica, técnica e instrumental, mas a compreender sua responsabilidade na formação humana em sentido ampliado. Essa formação envolve a constituição ética, crítica e integral dos sujeitos, consolidando a universidade como espaço de construção de identidades profissionais comprometidas com a transformação social. A educação, como prática social, contribui para a constituição das individualidades e para a preservação do modo de vida democrático, exigindo que docentes reflitam sobre o impacto de seus conteúdos, métodos e posturas na subjetividade dos

estudantes. Em consonância com Freire (2011), o processo formativo é dialógico e recíproco: "quem forma se forma e (re)forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (Freire, 2011, p. 25). Isto posto, na próxima seção, trata-se da visão implicada na formação docente contemporânea.

Formação Universitária na Contemporaneidade: Implicações Para a Formação Docente

Segundo dados da CAPES (2025) disponíveis no portal gov.br, o maior percentual de bolsas de estudo distribuídas no país foi em 2014. Naquele ano, aproximadamente 42% dos programas de pós-graduações acadêmicas contavam com esse tipo de financiamento. Desse total, cerca de 42% das bolsas foram destinadas aos cursos de doutorado, enquanto aproximadamente 30% direcionadas aos cursos de mestrado, conforme informações divulgadas pela presidência da fundação. Mesmo sendo expressivos, esses dados revelam limitações na cobertura das políticas de fomento, evidenciando que uma significativa parcela dos estudantes de pós-graduação permanece sem esse tipo de apoio, o que pode incidir sobre o desenvolvimento educacional e científico do país.

Outro dado importante apresentado pela CAPES refere-se ao modelo de concessão de bolsa, que tem como parâmetro, tanto o desempenho dos cursos nas avaliações, quanto a promoção da equidade no âmbito da pós-graduação. Nesse sentido, são considerados critérios como as notas dos programas de mestrado e doutorado, bem como indicadores estruturais. Entre os principais, destacam-se o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), utilizado para favorecer a distribuição de bolsas em regiões com menor desenvolvimento socioeconômico, e a Titulação Média dos Cursos (TMC), que permite estimar o porte dos programas, conforme informações disponibilizadas pelo portal da agência de fomento.

Apesar do exposto, segundo os índices da CAPES atribuídos no território nacional, cerca de 0,2% dos indivíduos são doutores

em relação ao total da população (2023). Se analisados os dados, observa-se um desenvolvimento extremamente baixo para um país de significativo índice populacional. Entretanto, espera-se que sejam distribuídas ainda mais bolsas como houve o aumento no ano de 2023, e que para, nos próximos anos, possa-se observar esses números ainda maiores. Isto posto, salienta-se essa importância na formação de mestres e doutores para atuar nas universidades brasileiras.

Além disso, para que esse cenário se concretize é necessário considerar a demanda por professores em âmbito universitário. Nesse sentido, Fávero, na coletânea Formação de Educadores-Pesquisadores, destaca que:

> Se o professor não der continuidade ao seu próprio processo de formação continuada, ele ficará sempre na dependência de cursos externos, visto que é sempre necessário que alguém lhe diga o que fazer e como fazer" (Fávero, 2022, p. 280).

Compreende-se, portanto, a necessidade de dar continuidade às pesquisas voltadas à formação de professores investigadores, ampliando o conceito de investigação para além do pesquisador acadêmico, de forma a inserir os profissionais que, no exercício da atividade docente, investigam e produzem conhecimentos importantes para sua atuação na contemporaneidade. Essa perspectiva fortalece os diálogos qualificados no espaço universitário e na educação básica, em especial entre os profissionais que atuam nas escolas públicas do país.

Portanto, ao analisar as implicações presentes, principalmente nos números de bolsas disponibilizadas no país, observa-se um rompimento da educação básica nacional, que afeta tanto as universidades, quanto para a fortificação dos ensinos fundamental e médio atribuído. Ademais, quanto aos estudos de Fávero (2022), verifica-se a formação continuada na pesquisa, em que a necessidade de continuar investigando para não ficar à mercê do que o Estado e o município já programa para as salas de aulas,

tornando o professor. Dessa forma, compreende-se que esse aspecto fortalece a formação continuada do docente, aprimorando-o na práxis em mestrados e doutorados.

Portanto, para que a formação do docente na contemporaneidade seja uma formação de qualidade, precisamos estabilizar as proporções de bolsas distribuídas no país, de forma que ela não oscile negativamente, mas que se mantenham estáveis seguindo a demanda dos profissionais, com cada vez mais aumentos no números de matriculados na pós-graduação. Ainda, com o necessário jogo de cintura desses profissionais na busca pelo investigar, pesquisar e explorar os meios de educação enfrentados no Brasil, dando continuidade nos estudos de qualidade dentro das universidades.

Considerações Finais

O estudo ora proposto ao longo deste artigo nos permitiu compreender que o ingresso aos PPGs no Brasil está diretamente relacionado às políticas de fomento e aos mecanismos de democratização do acesso ao conhecimento científico. Observamos que as bolsas oferecidas pela CAPES, por exemplo, desempenham papel necessário não apenas na viabilização da permanência estudantil, mas também na consolidação de uma cultura de pesquisa que fomenta a formação científica nacional. Contudo, persistem desafios estruturais, como a limitação de recursos, a desigualdade de oportunidades entre regiões do país e a necessidade de maior transparência e equidade nos processos seletivos, elementos que requerem contínua atenção das instituições e do poder público.

Em decorrência disso, sobre os fundamentos formativos, notamos que a educação universitária, especialmente na pós-graduação, assume uma dimensão que ultrapassa a preparação técnica, envolvendo a constituição ética, crítica e humana dos sujeitos. O estudo realizado por nós reforça que a universidade contemporânea deve ser entendida como espaço de construção de

identidades profissionais comprometidas com a transformação social, com a produção de conhecimento relevante e com a atuação responsável nos diferentes campos profissionais. Assim, a formação na pós-graduação não deve restringir-se à especialização, mas promover experiências formativas que articulem pesquisa, ensino, extensão e reflexão social.

Por fim, ao se discutir a formação universitária na contemporaneidade, verificamos que os desafios emergentes, como a reconfiguração das competências profissionais exigem das instituições de ensino superior uma revisão constante de seus currículos e práticas formativas. A pós-graduação, nesse cenário, assume papel estratégico ao produzir conhecimento capaz de responder às demandas complexas do século XXI, contribuindo para a formação de profissionais críticos e socialmente engajados.

Dessa forma, concluímos que a democratização do acesso à pós-graduação brasileira depende da articulação entre políticas eficazes de acesso e permanência na pós-graduação, fundamentos teóricos sólidos sobre formação humana e profissional e práticas educativas alinhadas às transformações contemporâneas. Por isso, destaca-se que investir no ingresso e na democratização da formação universitária significa, portanto, ampliar as possibilidades de desenvolvimento científico e social, reafirmando o papel da educação superior como promotora de equidade, inovação e cidadania.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Democratização do campus.* Brasília, DF: Ministério da Educação, 15 jun. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-da-educacao-superior/democratizacao-do-campus. Acesso em 22 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Bolsas CAPES atendem 37% dos pós-graduandos do Brasil*, 14 Mar 2025. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/bolsas-capes-atendem-a-37-dos-pos-graduandos-do-brasil. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Brasil forma mais de 1 milhão de mestres e doutores em 25 anos*, 06 Jun 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/brasil-forma-mais-de-um-milhao-de-mestres-e-doutores-em-25-anos. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep. *Pesquisa revela aumento de escolaridade dos docentes*, 11 Mar 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-aumento-de-escolaridade-dos-docentes. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pós-graduação stricto sensu tem mais de 350 mil matriculados*, 09 Mai 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/pos-graduacao-stricto-sensu-tem-mais-de-350-mil-matriculados. Acesso em: 29 out. 2025.

CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira Bortolini; MARCELINO, Patrícia Carlesso. (Orgs.). *Ética e Docência*. 1ed.Passo Fundo: Editora UPF, 2024.

DALBOSCO, Cláudio Almir; DORO, Marcelo José. *Ética, docência e formação humana: Por uma práxis docente dialógica.* Ética e Docência, v. 1, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404780_Etica_e_docencia_VI_ebook_Passo_Fundo_UPF_Editora_2024. Acesso em: 29 nov. 2025.

FAVERO, Altair; LORENZON, Mateus; PEREIRA, Taís Silva (Org). *Docência universitária temas emergentes na formação de*

professores. Porto Alegre. Livrologia, 2023. *E-book.* Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/373485264_DOCENCIA_UNIVERSITARIA. Acesso em: 13 de nov. 2025.

FÁVERO, Altair Alberto; ODY, Leandro Carlos. Os (des)caminhos da formação do docente pesquisador no ensino superior: mitos e possibilidades**.** In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos (orgs.). *Docência Universitária:* pressupostos teóricos e perspectivas didáticas, 2015, p.61-82.

FÁVERO, Altair Alberto. A formação continuada realizada a partir do processo informal espontâneo, Formação continuada realizada por meio de cursos *In:* MÜHL, Eldon Hernrique; MARCON, Telmo (orgs.). *Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá.* Passo Fundo: UPF Editora, 2022, p. 275-287.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MASETTO, Marcos. Docência universitária: repensando a aula. *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 2 ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005, p.79-108.

RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org). *Docência na educação superior*. Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/docencia_na_educacao_superior.pdf. Acesso em 22 nov. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Da docência no ensino superior: condições e exigências. *Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade Metodista de Piracicaba.* Piracicaba, v. 20, n. 1, p. 43-52, jan./jun., 2013. Disponível em: Acesso em: 20 nov. 2025.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. A docência universitária e a formação para seu exercício. *In*: *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 23-37. Disponível em: https://books.scielo.org/id/cb/pdf/soares-9788523211981-03.pdf. Acesso em 22 nov. 2025.

CAPÍTULO 7 - ENTRE O SABER TÉCNICO E O SABER PEDAGÓGICO: DESAFIOS DA DOCÊNCIA PARA BACHARÉIS DA SAÚDE

Andréia Silva de Oliveira
Elizabete Nascimento Aguiar
Inara Carbonera Biazus
Josiéle da Silva Prade

Introdução

A formação de professores no Brasil vive um período de grandes desafios e transformações. Em um contexto marcado por desigualdades sociais, pluralidade cultural e rápidas inovações tecnológicas, preparar educadores exige muito mais do que o simples domínio de conteúdos e métodos de ensino. Trata-se de um processo que expressa as complexidades e os anseios de um país em constante mudança (Rosário et al., 2024).

No âmbito do ensino superior, constata-se que, nas últimas décadas, a democratização e o acesso à educação tornaram-se mais evidentes, representando um avanço significativo nas políticas educacionais brasileiras. Todavia, a permanência e o êxito dos discentes ainda enfrentam obstáculos decorrentes das fragilidades existentes na formação continuada dos docentes que atuam nesses cursos (Maciel; Maciel; Monteiro, 2019).

As instituições de ensino superior são submetidas à avaliação pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), instrumento que abrange, entre seus eixos de análise, a qualificação e a titulação do corpo docente. Contudo, a formação continuada, entendida como o processo sistemático de reflexão crítica e de aprofundamento teórico-metodológico do fazer pedagógico, ainda se configura como um elemento secundário nas políticas

institucionais, carecendo de maior valorização e integração às práticas educativas (Maciel; Maciel; Monteiro, 2019).

Tornar-se docente representa, sem dúvida, um grande desafio para profissionais com formação em cursos de bacharelado. Isso ocorre porque, em geral, tais formações carecem de componentes voltados à didática e à prática pedagógica, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Essa realidade é comum entre docentes que atuam em cursos superiores de bacharelado, os quais, em muitos casos, são profissionais que se destacam em suas áreas de atuação e que, por meio de concursos públicos, processos seletivos simplificados ou convites institucionais, acabam assumindo funções docentes sem uma preparação pedagógica específica (Fávero; Consaltér; Tramontina, 2020).

A relevância desta questão se justifica pelo fato de que a ausência de formação pedagógica específica pode comprometer a qualidade do ensino e o processo de aprendizagem nos cursos de bacharelado. Considerando que muitos docentes assumem suas funções com sólida formação técnica, mas sem preparo didático, torna-se necessário investigar como ocorre a constituição desses profissionais enquanto educadores.

Nesse sentido, o estudo de Pena (2018) evidencia que, embora os professores iniciantes dos Institutos Federais apresentem domínio técnico consistente, eles vivenciam lacunas pedagógicas que dificultam sua prática docente. Entre as principais demandas formativas identificadas estão fragilidades no planejamento das aulas, na seleção de metodologias de ensino e na avaliação da aprendizagem, além de insegurança diante das especificidades da Educação Profissional e Tecnológica. Soma-se a isso a carência de suporte institucional e de programas estruturados de formação, o que resulta em trajetórias de desenvolvimento profissional fragmentadas e dependentes de iniciativas individuais. Esses achados reforçam a necessidade de investimento em processos formativos que articulem saberes técnicos e pedagógicos, fortalecendo a identidade docente e elevando a qualidade do ensino na Rede Federal.

Diante disso, compreender esse processo possibilita identificar fragilidades na formação docente e orientar a elaboração de estratégias que promovam uma educação superior mais qualificada, capaz de articular conhecimento técnico e competência pedagógica para fortalecer a identidade docente e melhorar a qualidade do ensino.

O presente capítulo busca analisar os desafios e as dificuldades enfrentadas por profissionais com formação em bacharelado na área da saúde ao assumirem funções docentes em cursos superiores, com foco nas lacunas relacionadas à formação pedagógica e à prática didático-pedagógica. A metodologia utilizada foi uma revisão de literatura de caráter qualitativo e descritivo, desenvolvida a partir da análise de publicações acadêmicas que abordam a formação docente de bacharéis na área da saúde e os desafios inerentes à prática pedagógica no ensino superior. Trata-se de uma revisão narrativa, sem aplicação de instrumentos de coleta de dados empíricos, cujo objetivo foi sistematizar as contribuições teóricas já produzidas sobre o tema.

Para facilitar a compreensão dessa temática, iniciaremos apresentando uma contextualização sobre a formação docente, com destaque para o desenvolvimento histórico da educação superior no Brasil. Em seguida, discutiremos a construção da identidade profissional dos docentes bacharéis da área da saúde, tomando como referência os três perfis propostos por Morosini (2000), bem como os desafios e dificuldades vivenciados por esses profissionais no exercício da docência, conforme apontado por Fávero, Consaltér e Tramontina (2020). Por fim, será realizada uma reflexão acerca da necessidade de integrar saberes pedagógicos à prática docente, reconhecendo sua relevância para a qualificação do ensino superior.

História da Educação Superior no Brasil

Analisando a trajetória da educação superior no Brasil, percebe-se que ela foi marcada por desafios e transformações que

refletem as mudanças sociais, econômicas e políticas de cada época. Entender tal trajetória significa compreender a formação da sociedade brasileira, mas também o papel que a educação exerceu nessa formação. Além disso, é possível analisar ainda a formação e a identidade docente.

O ensino superior no Brasil iniciou após a chegada da corte portuguesa com a criação de escolas de medicina, como a Escola de Medicina da Bahia, em 1808, e "buscava formar quadros profissionais para a administração dos negócios do Estado e para a descoberta de novas riquezas" (Sampaio, 2015). Não havia um sistema integrado, os cursos eram oferecidos em faculdades isoladas e o acesso era restrito às elites, refletindo a sociedade da época. A partir de 1850, houve um aumento no quantitativo de instituições, como o Museu Nacional e o Observatório Nacional, todavia a educação superior continuava restrita às profissões liberais e em poucas instituições públicas, dependendo da vontade política e dos investimentos do governo (Viana, 2022).

Foi a Constituição de 1891 que permitiu a criação de instituições estaduais e privadas, descentralizando o acesso ao ensino superior no Brasil. Em 1920, com o Decreto 14.343, surgiu a Universidade do Rio de Janeiro, reunindo as faculdades de Direito, Medicina e Politécnica. Nos anos seguintes, surgiram a Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, em 1927, e a Universidade de São Paulo, USP, em 1934, marcando a expansão e democratização do ensino superior no país. Na mesma década, instituiu-se o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, para tratar de todos os assuntos relacionados ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar, conforme Decreto 19.402, de 14 de novembro de 1930. Todavia, foi a Reforma Francisco Campos que alterou as condições de formação de professores em nível superior, vinculando-a aos cursos de bacharelado das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. De acordo com a Reforma, para ser professor era necessário fazer o bacharelado e depois uma complementação pedagógica para se tornar licenciado (Santos; Mororó, 2019).

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, o Brasil estabeleceu para o ensino superior como objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, indicando ainda que a formação dos docentes no ensino superior era de responsabilidade das universidades (Brasil, 1961). Além disso, organizou o ensino superior, dividindo-o em graduação e pós-graduação. Em 1968, ocorre a Lei da Reforma Universitária, Lei nº 5.540, que se torna um novo marco regulatório do ensino superior no Brasil, introduzindo o regime de dedicação exclusiva aos professores, dividindo o curso de graduação em duas partes, instituindo a periodicidade semestral, dentre outras mudanças (Brasil, 1968).

Todavia, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que contribuiu com avanços significativos para o ensino superior no Brasil, como por exemplo, maior autonomia às universidades, fomento ao ensino e à pesquisa, avaliação periódica, gestão democrática, transparência e acesso às informações (Brasil, 1996). Atualmente o ensino superior no Brasil, além da LDB, é fundamentada legalmente pelo Decreto nº 9.235/2017 e o Decreto nº 12.456/2025. Os mesmos dispõem sobre regulação, supervisão e avaliação das instituições de ensino superior (Brasil, 2017, 2025). E apesar dos progressos consideráveis, "o Brasil ainda precisa avançar significativamente em quantidade e qualidade, na educação e na ciência e tecnologia" (Vasconcelos, 2024). No entanto, em relação aos questionamentos sobre a identidade docente, essa legislação deixou o silêncio. "Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua" (Morosini, 2000).

Construção da Identidade Docente Bacharel

A compreensão sobre a identidade do docente universitário bacharel na área da saúde perpassa pela legislação que regulamenta o nível de profissionalização exigida para ser docente

universitário, a identificação de quem são os profissionais que atuam na Educação Superior, o sistema de formação desses professores e importância atribuída à formação pedagógica.

No Brasil, para exercer a docência no Ensino Superior não é necessário possuir formação pedagógica. O artigo 66º da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 prevê que "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (Brasil, 1996). Percebe-se, com base na própria legislação, que a formação para se tornar professor universitário exige apenas títulos acadêmicos em nível *stricto sensu*, preferencialmente. Nesse contexto, identifica-se o perfil do docente universitário.

Morosini (2000) contextualiza o cenário da docência universitária no Brasil em três tipos de docentes, com base na graduação realizada. Os docentes que foram formados em cursos de licenciatura, os docentes que são profissionais bacharéis que trazem o conhecimento profissional para a sala de aula e, por último, os docentes provenientes da formação a nível de especialização *lato sensu* ou *stricto sensu* que não possuem experiência didática ou profissional. Os dois últimos caracterizam-se pelos docentes bacharéis.

O docente bacharel tende a reproduzir a forma de ensinar com base nos mestres que teve durante os diferentes níveis de ensino pelos quais passou, como a graduação, especialização, mestrado e doutorado (Fávero; Tonieto, 2015). O docente profissional, que sai da graduação e do mercado de trabalho diretamente para a sala de aula, detém um amplo conhecimento sobre a prática profissional, mas não desenvolveu as habilidades pedagógicas. Fundamenta-se nas velhas crenças que são cristalizadas na prática de "improvisação docente" de que: o docente nasce feito; para ensinar basta ser um bom profissional em sua área; para ensinar basta ter conteúdo (Fávero; Tonieto, 2015). Essa perspectiva causa prejuízos à formação dos alunos de graduação já que, além de dominar os

conteúdos e conhecer a realidade profissional, é necessário saber ensinar e repassar os conhecimentos.

A identidade dos docentes bacharéis mestres e doutores fundamenta-se na formação científica proveniente da pós-graduação e a negligência da formação pedagógica. A formação científica é adquirida na pós-graduação *stricto sensu*, na medida que é necessária para o desenvolvimento da pesquisa. Contudo, a formação ou educação pedagógica é quase nula e, usualmente, restrita aos conceitos educativos técnicos e tradicionais (Mendonça; Gómez-Galán, 2016). A própria Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 negligencia na sua redação a formação pedagógica quando apenas ressalta o nível de formação, sem exigência do conhecimento pedagógico, para exercer a docência universitária.

Assim, percebe-se que o conhecimento está centrado na organização em torno dos conteúdos das disciplinas de especialização do docente. Em segundo plano ficam os saberes e habilidades relacionados à formação pedagógica. Observa-se, nesse sentido, que o docente bacharel tende a se identificar mais como especialista na sua área de conhecimento do que, de fato, como professor (Ariza; Toscano, 2000). Essas características são percebidas pelos próprios docentes, que reconhecem a importância da formação pedagógica, conforme demonstrado no estudo de Oliveira *et al*. (2019), e principalmente pelos alunos que observam que apesar do docente ter a experiência, a titulação e a gama de conhecimentos da área, muitas vezes, não apresenta uma boa didática e metodologia, de acordo com Fávero e Tonieto (2015).

A realidade do docente universitário da área da saúde não é diferente do panorama geral apresentado. Oliveira *et al*. (2019) analisou o perfil de docentes de cursos de ciências da saúde em instituições privadas e públicas do Brasil. Como resultado, demonstrou que a maioria dos docentes de universidades públicas e privadas eram bacharéis na área de ciências da saúde e desde a graduação não tiveram nenhuma formação pedagógica, apenas técnica em suas áreas de atuação. A maior porcentagem de professores eram doutores nas universidades públicas (92,1%),

enquanto nas privadas 58,6% eram doutores, 33,2% mestres e 8,2% especialistas. Os professores de instituições privadas apresentaram o maior percentual de participação em atividades de formação pedagógica (64,2%), enquanto a maioria dos docentes das instituições públicas não compareceram em nenhuma atividade (57,6%), demonstrando que a formação pedagógica como formação continuada é mais exercida nas instituições privadas do que nas públicas, onde a pesquisa científica é o principal foco.

Fernandes e Souza (2017) avaliaram qualitativamente docentes de cursos de enfermagem. Demonstraram que a maioria, antes de passar a exercer a docência, não planejava tornar-se professor universitário. A principal forma de preparo para exercer o cargo foi a pós-graduação *stricto sensu*. Revelaram que a principal fonte identitária para exercer a docência foi a inspiração nos professores que tiveram durante a graduação e que a convivência com colegas docentes do ensino superior também auxiliou na formação dessa identidade. Por fim, afirmaram que, ao iniciarem a atividade docente, possuíam pouca ou nenhuma formação pedagógica.

Treviso e Costa (2017), ao analisarem a percepção de docentes da área da saúde em uma instituição privada, demonstraram que 20% dos professores entrevistados tinham apenas concluído a graduação e 64,7% eram mestres. As principais fontes de conhecimento sobre a formação pedagógica são a pós-graduação, leituras e cursos oferecidos pela instituição que trabalham e em unanimidade concordam que apenas a formação em nível de bacharelado é insuficiente para exercer a docência.

Os estudos com docentes da área da saúde, avaliando a formação pedagógica, demonstram que a maioria dos docentes apresenta formação voltada para conteúdos específicos da pós-graduação ou experiência profissional, com pouca ou nenhuma formação pedagógica. Assim, a identidade docente é construída, primordialmente, na prática, com base em experiências como aluno de bacharelado, com colegas docentes e com poucas experiências na pós-graduação. A formação pedagógica é considerada

importante pelos docentes, mas não é o principal foco e nem a realidade desses profissionais (Fernandes; Souza, 2017; Oliveira *et al*., 2019; Treviso; Costa, 2017). Ainda, os tipos de docentes bacharéis definidos por Morosini (2000) são também identificados na área da saúde. Por fim, a formação continuada pedagógica no ambiente de trabalho assume um papel que pode beneficiar a formação identitária de bacharéis como professores. Esse cenário gera inseguranças no docente que se refletem na qualidade do ensino, já que se sabe que há uma relação direta entre desempenho didático do professor e o desempenho do aluno (Morosini, 2000).

Desafios e Dificuldades da Docência na Formação em Curso de Bacharelado em Saúde

No âmbito dos cursos de saúde, os profissionais bacharéis enfrentam o desafio de incorporar saberes pedagógicos à prática docente, visto que suas formações iniciais concentram-se predominantemente em aspectos técnico-científicos, com pouca ênfase em didática e metodologias de ensino (Fávero; Consaltér; Tramontina, 2020; Fernandes; Souza, 2017; Treviso; Costa, 2017; Oliveira *et al*., 2019). Essa lacuna formativa pode comprometer a qualidade do ensino e o engajamento dos estudantes, evidenciando a necessidade de que tais profissionais desenvolvam competências pedagógicas que possibilitem práticas educativas mais reflexivas, eficazes e alinhadas às demandas contemporâneas da educação em saúde (Fávero; Consaltér; Tramontina, 2020).

O professor com formação em bacharelado exige do docente muito mais do que o domínio técnico-científico de sua área de atuação. Requer, igualmente, que desenvolva competências pedagógicas, capacidade de problematizar a prática e sensibilidade para compreender as necessidades dos estudantes e os contextos sociais que moldam o cuidado (Verçosa; Lima, 2019).

Conforme Chiesa, Oliveira e Bracialli (2007), o professor enfrenta um conjunto de desafios estruturais, pedagógicos e institucionais que condicionam e, por vezes, restringem a

qualidade do processo formativo. Tais dificuldades envolvem desde a insuficiência de recursos e infraestrutura até limitações curriculares, demandas burocráticas e a necessidade de constante atualização frente às transformações científicas e tecnológicas que atravessam o campo da saúde (Torres; Almeida, 2013).

Oliveira *et al*. (2019) analisou que, além da falta de formação pedagógica, os docentes de universidades públicas e privadas compartilham desafios referentes à falta de interesse dos alunos, grande quantidade de discentes nas salas e tempo para preparar as aulas. Da mesma forma, ambos grupos indicaram que para melhorar suas aulas era necessário alunos mais motivados, menos alunos por salas e, nas instituições privadas, mais tempo para preparar as aulas. Além disso, a prática docente requer competências pedagógicas sólidas para articular teoria e prática, promover metodologias ativas e responder às necessidades dos estudantes, o que intensifica a complexidade do trabalho docente.

A articulação da teoria e prática constitui um dos principais desafios da docência nos cursos de bacharelado em saúde. Tais formações possuem forte componente prático e vivencial, exigindo que o professor seja capaz de traduzir conteúdos teóricos complexos em experiências pedagógicas significativas nos diferentes cenários de ensino-serviço, assim como, tornar o professor universitário o protagonista da sua própria prática docente (Fávero; Consaltér; Tramontina, 2020). Contudo, grande parte dos docentes ingressa na carreira com uma formação essencialmente técnica e pouco preparo pedagógico formal (Mitre *et al*., 2008; Oliveira *et al*., 2019), o que dificulta a elaboração de metodologias ativas, a condução de processos avaliativos formativos e a gestão qualificada da sala de aula (Mitre *et al*., 2008).

Nesse cenário, a formação docente desponta como caminho fundamental para promover essa transformação, ao oferecer subsídios teórico-metodológicos que qualifiquem a prática pedagógica e fortaleçam o desenvolvimento profissional docente (Moraes; Costa, 2024). Além do mais, a docência não pode ser compreendida como um ato mecanizado, restrito à transmissão de

técnicas ou procedimentos. Ensinar exige intencionalidade, compromisso com a construção do conhecimento e responsabilidade na formação integral do estudante, considerando sua atuação futura como cidadão e profissional (Verçosa; Lima, 2019). Compreender o papel do professor no ensino superior exige uma reflexão contínua sobre a necessidade de transformar práticas pedagógicas que já não respondem às demandas e interesses dos estudantes (Freitas *et al.*, 2016; Verçosa; Lima, 2019).

A aula expositiva, isoladamente, tornou-se insuficiente para a formação de profissionais críticos e reflexivos, como a sociedade contemporânea requer. Diante desses desafios, o docente precisa assumir uma postura de mediador, favorecendo processos de aprendizagem que estimulem a análise, a autonomia e a construção crítica do conhecimento pelos estudantes. Em suma, a mudança de postura demanda que o professor domine diferentes estratégias pedagógicas e compreenda os fundamentos teóricos que sustentam metodologias inovadoras, capazes de aproximar o estudante da realidade profissional e estimular o protagonismo discente (Moraes; Costa, 2024). Para isso, torna-se essencial que o docente desenvolva competências relacionadas ao planejamento de práticas ativas, ao uso de instrumentos avaliativos formativos e à gestão de ambientes de aprendizagem colaborativos e contextualizados.

Necessidade de Integrar Saberes Pedagógicos à Prática Docente na Área da Saúde

Desde o início do século XX, o ensino em saúde passa por transformações motivadas pela busca de modelos formativos capazes de problematizar as necessidades sociais e acompanhar as mudanças no mundo do trabalho e nas políticas públicas (Ceccim; Feuerwerker, 2004). Nesse contexto, a docência configura-se como uma prática complexa, pois exige integração entre os campos da educação, didática, tecnologia e cuidado, dimensões orientadas pelo Ministério da Educação e pelas diretrizes do Sistema Único de

Saúde (SUS), sistema responsável pela ordenação da formação em saúde no país (Brasil, 1990; Falcão *et al*., 2025).

Convém destacar que a formação de profissionais na área da saúde visa, sobretudo, a construção de sujeitos reflexivos e problematizadores de sua práxis, que também possam ser capazes de superar obstáculos e construir soluções alternativas para as demandas que surgem no cotidiano do trabalho (Pereira, 2018). Desta forma, é necessário que o conhecimento no campo da saúde seja construído a partir de um processo dialético de ensino-aprendizagem que supere o modelo educativo baseado na simples transmissão de conhecimento, no qual o professor assume o papel de mediador do processo educacional, enquanto os alunos tornam-se mais interativos e corresponsáveis por sua própria aprendizagem (Batista, 2005).

Diante dessa lógica, a discussão sobre a formação docente no ensino superior em saúde tem se intensificado ao longo dos anos, assumindo diferentes enfoques e perspectivas, mas revelando fragilidades que se repetem de forma recorrente. Afinal, muitos docentes da saúde ingressam no ensino superior sem formação pedagógica adequada, o que resulta na reprodução de práticas de ensino tradicionais, caracterizadas por pouca inovação metodológica em sala de aula (Castanho, 2002; Costa, 2009; Maciel; Maciel; Monteiro, 2019).

Nesse sentido, as mudanças necessárias para o processo formativo exigem a adoção de propostas educativas consistentes e fundamentadas, através das quais o professor precisa assumir uma postura planejada e intencional, elaborando situações de ensino que favoreçam a aprendizagem significativa, problematizadora e contextualizada (Silva; Pinto, 2019). Isso torna urgente a necessidade de integrar saberes pedagógicos à prática docente destes profissionais, cuja formação inicial tende a enfatizar competências técnicas, deixando em segundo plano a preparação para os aspectos educativos que sustentam o exercício qualificado da docência universitária (Fávero; Consaltér; Tramontina, 2020). Como estratégia para superar essas barreiras, autores defendem o

desenvolvimento de programas de formação continuada e complementação pedagógica, capazes de integrar o saber técnico e o saber pedagógico de docentes da área da saúde (Castanho, 2002; Costa, 2009; Maciel; Maciel; Monteiro, 2019; Moraes; Costa, 2024).

Aqui cabe ressaltar que, de acordo com Masetto (2009), a qualificação profissional do docente universitário não requer apenas o aprofundamento de sua competência específica, a qual corresponde ao conhecimento técnico inerente à sua área de atuação. Para além desta habilidade, o professor também deve compreender o contexto social em que executa suas atividades (competência política), bem como desenvolver sua competência pedagógica, o que implica na compreensão aprofundada do processo de ensino-aprendizagem, incluindo a capacidade de estabelecer relações educativas significativas, integrar o currículo e utilizar tecnologias educacionais de forma adequada.

Nessa perspectiva, Castanho (2002), em pesquisa que ouviu professores do ensino superior da área da saúde sobre a prática pedagógica cotidiana, concluiu que é indispensável e urgente a introdução de formação inicial e continuada destes profissionais, com vista ao alcance da competência pedagógica necessária para aulas de qualidade. De forma similar, Costa (2009) ressalta a necessidade de formação pedagógica dos professores de cursos de Nutrição, para que haja uma visão global da profissão docente. Neste sentido, é necessário enfrentar o problema do desenvolvimento de programas de formação docente que possibilitem uma nova dinâmica para atuação desses profissionais.

Maciel, Maciel e Monteiro (2019), por sua vez, observam que a prática pedagógica dos docentes da área da saúde também se desenvolve na práxis do cotidiano de trabalho, porém destacam a necessidade de cursos formais de formação continuada como instrumento de reflexão sobre as opções metodológicas, processo de aprendizagem estudantil e opções avaliativas.

Por fim, Moraes e Costa (2024), em pesquisa qualitativa que buscou compreender as potencialidades e fragilidades de programas de formação docente existentes em instituições públicas

brasileiras de ensino superior na área da saúde, entres professores universitários da área da saúde, identificaram que estes programas promovem mudanças no fazer e ser docente, como melhor planejamento, aulas mais participativas e novas metodologias. No entanto, as autoras defendem que, para que haja fortalecimento dos mesmos, as universidades públicas precisam assumi-los como política permanente, com apoio dos órgãos reguladores.

Considerações Finais

A docência no ensino superior, particularmente nos cursos de bacharelado da área da saúde, configura-se como um campo permeado por desafios historicamente construídos e ainda insuficientemente superados no cenário educacional brasileiro. Embora a expansão, regulamentação e avaliação institucional do ensino superior tenham avançado nas últimas décadas, esses progressos não foram acompanhados, de forma equivalente, pela consolidação de políticas que promovam e valorizem a formação pedagógica dos docentes, a qual permanece secundária nos processos de profissionalização docente.

Observa-se que grande parte dos professores ingressam na docência em razão de sua experiência profissional e titulação acadêmica, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, que prioriza a formação *stricto sensu* para o exercício do magistério. Todavia, a ausência de exigências formais relacionadas à preparação didático-pedagógica resulta em práticas centradas predominantemente na transmissão de conteúdos, frequentemente apoiadas em modelos de ensino vivenciados durante a formação inicial, e não em referenciais teóricos capazes de orientar uma ação educativa crítica e transformadora.

Nesse contexto, os docentes bacharéis enfrentam dificuldades na articulação entre teoria e prática, no planejamento pedagógico, na seleção de estratégias metodológicas, na avaliação da aprendizagem e na gestão da sala de aula. Tais fragilidades

repercutem diretamente na qualidade do processo formativo, especialmente em um campo como a saúde, que demanda competências que vão além do domínio técnico, envolvendo ética, reflexão crítica, cuidado, decisão clínica e compromisso social.

Evidencia-se, assim, que o domínio técnico-científico, embora necessário, não é suficiente para assegurar uma prática docente qualificada. O exercício da docência requer intencionalidade, apropriação de saberes pedagógicos, reflexão sistematizada sobre a prática e capacidade de mediação efetiva dos processos de aprendizagem. Dessa forma, torna-se imperativo investir na formação continuada, institucionalizar programas de desenvolvimento docente e reconhecer a dimensão pedagógica como componente essencial do trabalho do professor universitário.

Conclui-se que a superação das lacunas identificadas implica reconhecer a docência como uma profissão complexa, que exige formação sólida, permanente e integrada, que não pode ser baseada em "improvisação docente". Somente pela articulação entre saberes técnicos e pedagógicos será possível fortalecer a identidade docente, favorecer práticas inovadoras e elevar a qualidade da formação nos cursos de bacharelado em saúde, preparando profissionais aptos a responder às demandas contemporâneas da sociedade e dos serviços públicos de saúde.

Referências

ARIZA, Rafael Porlán; Toscano, José Martin. Él saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, Marília Costa. *Professor do Ensino Superior:* identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

BATISTA, Nildo Alves. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 3, n. 2, p. 283-294, jun. 2005.

BRASIL. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 mai. 2025.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino**.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, 29 nov. 1968.

BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 set. 1990.

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

CASTANHO, Maria Eugênia. Professores de ensino superior da área da saúde e sua prática pedagógica. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v. 6, n. 10, p. 51-62, fev. 2002.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, v. 14, n. 1, p. 41-65, mai. 2004.

CHIESA, Anna Maria; OLIVEIRA, Maria Amelia de Campos; BRACIALLI, Luzmarina Aparecida Doretto. A formação de profissionais da saúde: aprendizagem significativa à luz da promoção da saúde. *Cogitare Enfermagem*, v. 12, n. 2, p. 236-240, nov. 2007.

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida? *Revista de Nutrição*, v. 22, n. 1, p. 97-104, jan./fev. 2009.

FALCÃO, Ilka Veras; ALVES, Cinthia Kalyne de Almeida; SILVA, Geovanna Gabryele dos Santos; NASCIMENTO, Giullia Virgínia Farias do; ARAUJO, Leticia Kelly Gomes de; CHAGAS, Paula Mirella; SANTOS, Thayza Gabrielly dos; BORGES, Vinícius Cavalcanti de Albuquerque Vespasiano; GONTIJO, Daniela Tavares. Formação para a docência na graduação na área da saúde no Brasil: Um protocolo de revisão de escopo. *Research, Society and Development*, v. 14, n. 5, p. e6514548831, mai. 2025.

FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro; TRAMONTINA, Carla Cristine. A formação docente de professores de cursos de bacharelado: desafios da prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 27, n. 2, p. 237-259, jul./dez. 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. Criatividade não é improvisação: crítica a uma concepção equivocada de docência universitária. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos. *Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador*. v. 1. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

FERNANDES, Carla Natalina da Silva; SOUZA, Maria Conceição Bernardo de Mello e. Docência no ensino superior em enfermagem e constituição identitária: ingresso, trajetória e permanência. *Revista gaúcha de enfermagem*, v. 38, n. 1, p. e64495, jun. 2017.

FREITAS, Daniel Antunes, SANTOS, Emanuele Mariano de Souza; LIMA, Lucy Vieira da Silva; MIRANDA, Lays Nogueira; VASCONCELOS, Eveline Lucena; NAGLIATE, Patrícia de Carvalho. Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. *Interface*, v. 20, n. 57, p. 437–448, abr. 2016.

MACIEL, Ricardo de Jesus; MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes; MONTEIRO, Edenar Souza. De bacharel a professor: desafios na formação docente do profissional da área da saúde. *Research, Society and Development*, v. 8, n. 11, p. e048111428, ago. 2019.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarciso. *Docência universitária*. Campinas: Papirus, 2009.

MENDONÇA, Edileuza de Freitas Miranda de; GÓMEZ-GALÁN, José. Professional Practice in Higher Education: A Case Study in Faculty Training and Development in Brazil. *International Journal of Educational Excellence*, v. 2, n. 2, p. 51–64, abr. 2016.

MITRE, Sandra Minardi; SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo; GIRARDI-DE-MENDONÇA, José Márcio; MORAIS-PINTO, Neila Maria de; MEIRELLES, Cynthia de Almeida Brandão; PINTO-PORTO, Claúdia; MOREIRA, Tânia; HOFFMANN, Leandro Marcial Amaral. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência Saúde Coletiva*, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, dez. 2008.

MORAES, Bibiana Arantes; COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Programas de formação docente em saúde de

instituições públicas de ensino superior. *Revista e-Curriculum*, v. 22, p. 1-25, set. 2024.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa. *Professor do Ensino Superior:* identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

OLIVEIRA, Gislaine Alves de; FERREIRA, Maria Beatriz Cardoso; NUNES, Luciana Neves; RIBEIRO, Maria Flavia Marques. Pedagogical training profile of basic health sciences faculty in biomedical and related fields at Brazilian public and private higher education institutions. *Advances in physiology education*, v. 43, p. 180–190, mar. 2019.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Necessidades formativas de professores dos Institutos Federais e desenvolvimento profissional docente. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 2, n. 15, p. 1-18, nov. 2018.

PEREIRA, Diego Carlos. Processo de formação continuada: narrativa de professores bacharéis que atuam em cursos de licenciatura. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 12, n. 3, p. 741-756, set./dez. 2018.

ROSÁRIO, Daniely do; ARAÚJO, Andreia Freitas de; MOURA, Cleberson Cordeiro de; VIEIRA, Dantas Compostrini; SILVA, Eloisa Correia de Lima; SILVA, Joelson Barreto. Formação de professores: desafios e oportunidades. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 7, p. 1768–1785, jul. 2024.

SAMPAIO, Helena. *Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990*. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. 2015. Disponível em: https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9108.pdf. Acesso em: 30 out. 2025.

SANTOS, Cláudio Wilson dos; MORORÓ, Leila Pio. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 19, n. e019018, p. 1-19, jun. 2019.

SILVA, Vinício Oliveira da; PINTO, Isabela Cardoso de Matos. Produção científica sobre docência em saúde no Brasil. *Saúde em Debate*, v. 43, n. 1, p. 134–147, ago. 2019.

TORRES, Alda Roberta; ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação de professores e suas relações com a pedagogia para a educação. *Formação docente***,** v. 5, n. 9, p. 11-22, jul./dez. 20

TREVISO, Patrícia; COSTA, Bartira Ercília Pinheiro da. Percepção dos profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente. *Texto e Contexto Enfermagem*, v. 26, n. 1, fev. 2017.

VASCONCELOS, Ado Jorio de. Panorama sintético do nosso ensino superior. In: VASCONCELOS, Ado Jorio de. *Um olhar sobre o ensino superior no Brasil*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2024.

VERÇOSA, Rosa Caroline Mata; LIMA, Lucy Vieira da Silva. Formação para a Docência no Ensino Superior do Profissional de Saúde. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 20, n. 3, p. 286-291, out. 2019.

VIANA, Suely Aragão Azevêdo. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: *Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade:* Anais. Volume XVI. Set. 2022. 2022. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/16572/2/HistoricoEducacaoSuperiorBrasil.pdf. Acesso em: 25 out. 2025.

CAPÍTULO 8 - A PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA

Altair Alberto Fávero
Bruno Alberti
Isabela Morette
João Gabriel Wibelinger Holtermann

Introdução

Considerando os cenários de produção de conhecimento científico e as searas de debates acadêmicos, a formação docente não é uma temática nova ou pouco difundida. Em verdade, trata-se de uma área profundamente analisada, sobre a qual diversas correntes do pensamento já teceram as suas contribuições. Não obstante a vasta produção científica nesse sentido, a formação docente não versa e tampouco é constituída de saberes estáticos, mas é constituída por conhecimentos que se desenvolvem ao longo da história, cujo contexto e características também são responsáveis por constantemente transformar o que se compreende como uma formação docente adequada.

No cenário contemporâneo, no qual as informações e os saberes são construídos e movimentados a ritmos cada vez mais velozes, e as demandas por resultados e métricas objetivamente auditáveis são cada vez mais presentes, não é de se estranhar que a formação docente também passe por um momento de questionamento. Consciente de que a docência não é uma prática pautada por respostas genéricas, mas constituída de saberes próprios e concretos, a prática reflexiva apresenta-se como componente essencial na formação dos professores que irão compor o sistema de ensino marcado pelas quebras de paradigmas

ressaltadas anteriormente. Trata-se de emergir a prática reflexiva como elemento central no processo formativo docente, a fim de possibilitar o desenvolvimento de professores capazes de analisar, problematizar e ressignificar sua própria prática pedagógica, compreendendo o ensino e a aprendizagem como movimento crítico e construtivo de transformação social.

Nesse sentido, o presente estudo se propõe à análise do papel da prática reflexiva na formação docente contemporânea, a partir das suas contribuições para o aprimoramento das metodologias e práticas pedagógicas. Busca-se compreender de que maneira o desenvolvimento da prática reflexiva pode favorecer a atuação docente mais consciente, autônoma e comprometida com uma identidade docente não só profissional, mas contextualizada histórica e socialmente, que reforce os elementos subjetivos que constituem a educação efetivamente transformadora e crítica.

Para isso, o presente estudo se subdivide em três partes interdependentes. De início, pretende-se traçar um panorama contemporâneo da formação docente, explicitando os principais desafios que atingem as bases epistemológicas da docência e a forma como a prática reflexiva se relaciona com esses obstáculos. Em um segundo momento, a prática reflexiva docente é abordada de forma aprofundada, permitindo a sua visualização como um fenômeno que surge em contraponto à racionalidade técnica e vai se desenvolvendo para abarcar significações mais complexas e aproximadas da realidade social em que se insere, especialmente através da contraposição entre reflexão narcísica e antinarcísica. Por fim, traçados os desafios e obstáculos da formação docente contemporânea e suficientemente explorado o desenvolvimento da prática reflexiva em relação à docência, busca-se demonstrar a conexão entre a prática reflexiva e a constituição de uma educação crítica como processo de formação de respostas próprias aos obstáculos educacionais contemporâneos.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter teórico-bibliográfico. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos, permitindo ao pesquisador analisar diferentes contribuições teóricas sobre o tema investigado.

A escolha de referenciais teóricos também está inserida na abordagem qualitativa, mas considerou a relevância de cada autor para o desenvolvimento e exploração da temática no meio científico. Nesse cenário, para a primeira parte do estudo que analisa a formação docente contemporânea foram selecionadas obras que dialogam com a compreensão de António Nóvoa (1992) e Selma Garrido Pimenta (2005) acerca da temática, considerando uma perspectiva crítica e socio-históricamente contextualizada da educação. Em relação ao estudo da prática reflexiva reservada à segunda parte, optou-se pela abordagem inicial de Donald SSchön (2000) e Kenneth Zeichner (1993), em razão de sua importância histórica em relação à temática, e, em seguida, pela contraposição conceitual desenvolvida por Pierre Bourdieu (2024) em relação à reflexividade antinarcísica, aliado à obras complementares que seguem a mesma corrente de pensamento. Por fim, em relação à educação crítica, foram utilizadas as obras de Paulo Freire (1996 e 1987).

A abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a compreensão aprofundada dos conceitos de prática reflexiva e educação crítica, bem como de suas inter-relações no contexto da formação docente. A análise dos dados foi realizada por meio da leitura interpretativa das obras selecionadas, buscando identificar convergências, tensões e contribuições para a construção de uma perspectiva formativa crítica.

Formação Docente na Contemporaneidade

A formação docente na contemporaneidade configura-se como um campo complexo e multifacetado, atravessado por transformações sociais, culturais e educacionais que tensionam modelos tradicionais de ensino e exigem a reconfiguração frequente dos processos formativos. Nesse contexto, a formação de professores deixa de ser concebida como um processo meramente técnico-instrumental e passa a ser compreendida como uma prática social situada, marcada pela historicidade, pela construção identitária e pela reflexão crítica constante sobre a ação pedagógica.

Vivemos em tempos de intensa transformação social e de questionamentos constantes acerca das bases que nos sustentam como sociedade. Nesse cenário, não poderia ser diferente, os paradigmas educacionais não passam ilesos e, em verdade, estão profundamente imersos nesse amálgama de crise, desinteresse, ceticismo, desconfiança e mal-estar. Assim, embora seja inconteste que atualmente os índices de acesso à educação, tanto básica quanto superior, atingiram números jamais alcançados pela humanidade, os profissionais responsáveis pela manutenção do sistema educacional estão, por outro lado, permeados por diversas preocupações e contradições que, em suma, caracterizam o desafio da pedagogia e da formação docente na contemporaneidade (Fávero, Tonieto e Roman, 2013, p. 278).

Partindo da ideia de que, na sociedade contemporânea, a docência vai muito além da reprodução técnica de conhecimentos ou da monitoração de programas de ensino previamente elaborados e estaticamente mantidos, mas se relaciona profundamente com os processos constitutivos de cidadania (Pimenta, 2005, p. 15), desafios e obstáculos dos mais diversos segmentos surgem para a prática docente. Além dos já conhecidos desafios acerca da necessidade de formação continuada, os novos tempos trazem à tona novas demandas, como, por exemplo, a inserção de novas tecnologias no processo pedagógico e a inovação

de práticas e metodologias educacionais (Alberto, Placido e Placido, 2020, p. 1665).

Ademais, salienta-se que durante a sua prática profissional, o docente tem de superar todos esses desafios e obstáculos a fim de atingir o que se espera de uma boa prática docente, sem desconsiderar que não há necessariamente uma correspondência direta entre ser um bom professor e ser reconhecido como tal. A diferença entre esses dois cenários passa necessariamente pela conciliação entre a formação docente, os conteúdos que a constituem e, na outra ponta, os desejos dos alunos, dos programas educacionais e da sociedade como um todo (Galuppo, p. 24). Ou seja, somadas as competências básicas que o docente deve ter em seu leque de conhecimentos, considerando a relevância de sua atividade para a formação de estudantes, futuros profissionais e, sobretudo, cidadãos, ainda há a complexidade das exigências impostas por um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e visceral. Nesse ponto de intensas transformações, discussões e muito mais dúvidas do que certezas, a questão epistemológica se torna central: mais do que conhecer, aprender e formar, faz-se necessário pensar e refletir sobre o conhecimento, aprendizagem e formação (Alberto, Placido e Placido, 2020, p. 1665).

Não obstante a demanda crescente pela introdução de novas tecnologias educacionais e, consequentemente, pela obtenção de resultados educacionais técnicos e objetivamente mensuráveis aproxime a docência da ilusão de uma profissão constituída por conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas, a formação docente permanece, em verdade, sendo o conjunto de processos que, para muito mais do que habilitar um profissional legalmente para lecionar, são responsáveis por mobilizar no docente os conhecimentos de teorias educacionais e didáticas, além de desenvolver a capacidade de investigação e compreensão do ensino como realidade social historicamente situada. Ao contrário de uma transferência objetiva de conhecimento, ou da preparação para tal exercício, a formação docente é um processo contínuo de

construção do saber-fazer docente e da identidade do professor (Pimenta, 2005, p. 17-18).

Conforme argumenta António Nóvoa (1992, p. 25), "a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal", o que desloca o foco da formação para os processos de significação produzidos pelo próprio sujeito em sua trajetória profissional.

Tal perspectiva converge com a compreensão de docência como prática dialógica e inacabada, tal como defendido por Paulo Freire (1996, p. 23), ao afirmar que "não há docência sem discência", indicando a indissociabilidade entre ensinar e aprender e a constituição do professor como sujeito em permanente formação. Desse modo, pensar a formação docente na atualidade implica reconhecer a centralidade da articulação entre experiência, reflexão e criticidade, entendendo o professor como um intelectual que produz saberes a partir de sua prática e que atua de forma consciente diante das demandas e contradições do contexto educacional contemporâneo.

Nesse ínterim, observa-se que a formação docente é constituída por um amálgama de saberes variados: teorias educacionais especializadas, saberes da prática pedagógica concreta, conhecimentos prévios do aluno e da realidade social em que ele está inserido, dentre outros. A profissão docente, então, é constituída por esse corpo aberto de conhecimentos, em constante desenvolvimento, e, por essa razão, os problemas que atingem o exercício da docência não são meramente instrumentais, mas questões que exigem decisões complexas e particulares em um recorte de tempo e espaço extremamente reduzido (Pimenta, 2005, p. 30).

A principal decorrência lógica dessa natureza problemática é o fato de que, em um sistema educacional contemporâneo no qual as informações chegam e circulam de maneira extremamente veloz (Fávero e Pazinato, 2016, p. 128), respostas genéricas e pré-

estabelecidas raramente servem para solucionar os desafios da prática docente. Nesse ponto se destaca a prática reflexiva dentro da formação docente como processo de reelaboração dos saberes pré-constituídos do professor em relação às suas próprias experiências práticas de sala de aula, a fim de obter, como resultado desse movimento de troca de experiências e saberes, respostas próprias para os problemas e desafios que surgem durante a prática docente, que representem soluções de fato, adequadas às exigências e demandas dos seus discentes (Pimenta, 2005, p. 29).

É importante considerar que a formação docente que incorpore valores decorrentes de práticas reflexivas enfrenta desafios no contexto educacional atual, marcado por políticas de padronização curricular, avaliações em larga escala e intensificação do trabalho docente. Tussi, Neves e Fávero (2025, p. 8) explicitam que os currículos educacionais estão enfrentando processos de padronização, fundamentados em avanços tecnológicos, mudanças econômicas e demandas do mercado de trabalho, com a sedutora alegação de flexibilidade e autonomia curricular. Todavia, tais fatores podem limitar os espaços de reflexão crítica quando priorizam resultados mensuráveis em detrimento de processos formativos mais amplos. A partir da destituição do professor de sua autonomia pedagógica e das subjetividades que orientam a sua prática docente, esses movimentos colocam em risco a posição de protagonismo da docência e a própria autoformação docente. O risco concreto para o sistema educacional é a substituição de mestres e educadores por "colaboradores, prestadores de serviços ou monitores que executam protocolos didáticos pensados por outrem" (Tussi, Neves e Fávero, 2025, p. 10).

Nesse cenário, torna-se ainda mais relevante defender uma formação que valorize o tempo da reflexão, o diálogo entre pares e a construção coletiva de saberes, como forma de resistência a modelos reducionistas de ensino. No lugar da formação precária de professores, as metodologias que não considerem a importância da prática pedagógica em sala de aula e as técnicas de ensino de transferência de saberes sem contexto, deve-se priorizar a educação

articulada, confrontadora e contextualizada, que permite ao docente desenvolver em seus alunos a capacidade de operar, rever e reconstruir saberes à sua maneira (Pimenta, 2005, p. 23).

A prática Reflexiva na Formação Docente

A prática reflexiva constitui-se como um dos eixos centrais na formação docente contemporânea ao deslocar a compreensão do ensino como mera aplicação de técnicas para uma atividade complexa que exige interpretação, tomada de decisão e constante problematização da ação pedagógica. Logo, Donald Schön (2000, p. 32) propõe a noção de profissional reflexivo, destacando que "quando alguém reflete na ação, torna-se um pesquisador no contexto da prática", o que implica reconhecer o professor como sujeito capaz de produzir conhecimento a partir das situações concretas de ensino.

Nessa direção, a reflexão se configura como um movimento contínuo e sistemático que se concretiza por meio de processos como a análise crítica de situações vivenciadas em sala de aula, a problematização de decisões pedagógicas, o confronto entre expectativas e resultados de aprendizagem, bem como o registro e a revisão de experiências docentes. Com isso, ao revisitar sua prática, seja por meio dos diários de classe, memórias de aula, discussões coletivas, observações ou autoavaliações, o professor passa a identificar padrões, reconhecer limitações - sejam pessoais ou de determinado público, como uma de suas turmas ou algum de seus alunos, por exemplo - reelaborar estratégias e produzir novos sentidos para sua atuação.

Essa perspectiva rompe com a racionalidade técnica, que historicamente orientou a formação de professores através da separação entre investigação e prática, resguardando aos professores apenas a execução mecânica dos saberes proporcionados pelos investigadores (Fávero, Tonietto e Roman, 2013, p. 280) e valoriza os saberes construídos na experiência, na medida em que o docente, ao refletir sobre sua prática - seja durante

a ação (*reflection-in-action*) ou após sua realização *(reflection-on-action)* -, ressignifica suas estratégias, compreende melhor os processos de ensino e aprendizagem de seus educandos e desenvolve maior autonomia profissional.

A clareza acerca da importância da prática reflexiva na formação docente é o que permite ao educador adquirir a capacidade de conhecer a si mesmo e de ser solidário com o outro, condição primordial para poder ajudar (Warat, 2004, p. 426). É a representação do processo de aprendizagem como a possibilidade de "ser hóspede da própria casa, como condição para poder ser hospitaleiro com os outros. Quem não se habita não tem hóspedes para amar" (Warat, 2004, p. 430).

Nesse debate, autores como Zeichner (1993) também contribuem ao discutir a formação de professores reflexivos, destacando a importância de articular a reflexão com questões sociais mais amplas, evitando que ela se restrinja ao âmbito individual. Da mesma forma, Pimenta (2005) enfatiza que a prática reflexiva deve estar vinculada à dimensão crítica, de modo a promover a compreensão da realidade educacional em sua complexidade.

O exercício da prática reflexiva em todas as dimensões acadêmicas, mas sobretudo na formação docente, não pode ser concebido como um simples processo analítico e avaliativo de ações pedagógicas individuais. Caso assim o fosse, a superação da racionalidade técnica proposta por Schön (2000) não passaria de um sonho distante. Isso porque, esse modelo de reflexividade, o qual Bourdieu (2024, p. 37) denomina "narcísico", insiste na atomização dos atores envolvidos na aprendizagem e propõe uma supervalorização da "experiência vivida" do sujeito, deslocada das condições sociais que possibilitaram essa experiência.

Se no racionalismo técnico o docente é visto como um mero aplicador de teorias, um reprodutor de ideias de *experts*, a prática reflexiva "narcísica" não faz mais do que transformar o próprio docente em um *expert*. Muda-se o método e mantém-se a raiz do problema.

A reflexividade crítica proposta então por Bourdieu (2024, p.41) é "antinarcísica", construída com base em um olhar socioanalítico em relação às condições sociais presentes na pesquisa, na formação e na prática docente. Parte do pressuposto de que o ser humano, compreendido como ser social, não faz nada sozinho e está constantemente condicionado pelo mundo social, ao mesmo tempo em que o condiciona. Trata-se de um processo de retroalimentação, do qual a aprendizagem retira sua essência. Essa compreensão relacional da aprendizagem aproxima-se da leitura que Warat (2004) realiza da formulação freudiana acerca da impossibilidade de educar, ao destacar que a educação não decorre simplesmente da imposição de um saber por um sujeito sobre outro, mas se constitui nas relações estabelecidas entre os sujeitos e destes com o mundo. Nessa perspectiva, o ensino só pode ser compreendido como uma relação horizontal entre indivíduos, através do diálogo e da circulação da palavra entre educador e educando, na qual saberes se movimentam entre os sujeitos sob a mediação da realidade na qual ambos estão inseridos (Warat, 2004, p. 426).

Dizer que o processo de aprendizagem é mediado pelo mundo é um movimento de caráter humanístico, na medida em que retira o docente da posição de instrumento e o coloca, junto com o aluno, em um ponto de atravessamento e troca de saberes - um sistema de construção de aprendizagem coletivo. Isso não significa que as particularidades devem ser ignoradas, mas sim que os limites do conhecimento teórico e individualizado precisam ser delimitados. Caso contrário, o educador corre o risco de ter sua prática reflexiva, componente essencial no processo de ensino e aprendizagem, contaminada por dois vieses: o intelectualista e o escolástico.

O primeiro deles consiste na absorção de teorias e preceitos observacionais do mundo social, ou, no caso específico da formação docente - da sua atividade pedagógica - que ignora o fato de estas teorias serem justamente produto de um olhar teórico, contemplativo (Bourdieu, 2024, p. 42-43). O que o autor busca elucidar com esse conceito, é a ilusão "epistemocentrista" de que a

reflexão e a análise críticas e científicas operam em um vácuo social, sobre agentes despidos de todas as suas condições sociais, desconsiderando que o próprio ato de refletir e observar é uma condição social por si só, a qual deve ser levada em consideração sempre que o objetivo for obter uma prática reflexiva transformadora e esclarecedora. Já o segundo viés é a armadilha de projetar no objeto de análise, durante o exercício da prática reflexiva, uma lógica de pensamento essencialmente teórica e contemplativa, desconsiderando que as práticas pedagógicas não operam somente em uma lógica de distanciamento, mas em um sistema prático de problemas concretos e soluções imediatas, do qual o docente faz parte como agente ativo, e não como "filósofo espectador". Escapar desses vieses é, sobretudo, escapar da tendência "narcísica" de pensar o objeto de reflexão de acordo com a sua própria imagem (Bourdieu, 2024, p. 44).

Transpondo a crítica bourdieusiana para o cenário do ensino e da aprendizagem, ampliar o conceito de reflexividade não significa renunciar à objetividade da análise, mas sim dar conta de retirar o docente do vácuo social que a reflexividade "narcísica" o coloca e de torná-lo capaz de refletir sobre si e sobre a sua prática de forma construtiva, considerando que ela acontece em um determinado lugar, em um determinado tempo, e opera com determinados agentes, inseridos no mundo social cada um à sua maneira.

Da Prática Reflexiva à Educação Crítica

Como visto anteriormente, a prática reflexiva, quando desvinculada de uma perspectiva crítica, corre o risco de se limitar a um exercício de aperfeiçoamento técnico, voltado à eficácia da ação pedagógica, sem necessariamente questionar os pressupostos que sustentam essa prática. Ao ampliar a compreensão da prática reflexiva para além de um exercício individual de aperfeiçoamento pedagógico, torna-se necessário situá-la em um horizonte mais amplo, que considere suas implicações éticas, políticas e sociais.

A reflexão docente deve, então, ser compreendida para além de um diagnóstico das condições sociais que permeiam a sua prática, sendo também um processo que possibilita ao professor problematizá-las, interrogando as relações de poder, os discursos e as desigualdades que atravessam o espaço escolar. Tal perspectiva aproxima a noção de prática reflexiva de uma concepção crítica de educação, na qual o ato de ensinar assume um caráter formativo que ultrapassa a transmissão de conteúdos e se orienta pela construção de sujeitos conscientes e atuantes.

É nesse ponto que as contribuições de Paulo Freire se tornam fundamentais para o aprofundamento dessa discussão. Para o autor, a prática educativa é inevitavelmente política, desmistificando totalmente a ideia de que possa existir uma educação neutra, na medida em que a compreende essencialmente como um ato político (Freire, 1987, p. 79). Nessa direção, a formação docente deve estar comprometida com o desenvolvimento da consciência crítica, entendida como a capacidade de ler o mundo para além de sua aparência imediata, desvelando suas contradições e possibilidades de transformação. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire enfatiza que a conscientização é um compromisso histórico (Freire, 1987, p. 30), indicando que o processo educativo deve promover a aquisição de conhecimentos e também a inserção crítica dos sujeitos na realidade social. Esse processo de identificação também envolve as percepções de contexto social e de como cada docente entende o seu processo formativo e reflete sobre a sua prática, inserida diretamente em sua realidade (Fávero, Tonieto e Roman, 2013, p. 284). Nesse cenário, o docente não pode se identificar como um agente sábio que transmite o seu conhecimento para um agente não sábio, é preciso perceber o processo de aprendizagem como um movimento horizontalizado e composto por diversos agentes que, mediados pelo mundo, constroem e desenvolvem saberes (Warat, 2004, p. 426), com a consciência de que "o aprender é um ajudar-nos existencialmente uns aos outros. Cada um tendo condições de poder construir a casa onde pode ser hospedeiro para com o outro." (Warat, 2004, p. 430).

Essa compreensão é aprofundada em *Pedagogia da Autonomia*, quando o autor reafirma a insuficiência da transferência de conhecimento como conceito de ensinar. O ensino se constitui, na verdade, dos processos de criação de possibilidade de produção e construção de conhecimento (Freire, 1996, p. 47), deslocando o papel do professor de transmissor para mediador de processos formativos críticos. Nessa perspectiva, a prática reflexiva ganha um novo sentido: refletir para compreender as implicações sociais da prática pedagógica e, a partir disso, atuar de maneira ética e transformadora. Como destaca Freire (1996, p. 43), as práticas pedagógicas se desenvolvem e se aperfeiçoam a partir do pensamento crítico em relação a cada uma delas: pensar o ontem e o hoje para aperfeiçoar o amanhã, evidenciando a indissociabilidade entre reflexão e ação crítica.

Dessa forma, a articulação entre prática reflexiva e educação crítica evidencia que a formação docente deve promover a capacidade de análise da prática, mas para além disso, também o desenvolvimento de uma postura comprometida com a transformação social. O professor reflexivo, nesse contexto, não é apenas aquele que avalia suas estratégias didáticas, mas o qual compreende seu papel como agente de mudança, capaz de intervir de forma consciente nas dinâmicas educativas e sociais. Nesse sentido, a articulação entre a prática reflexiva e a educação crítica permite compreender a formação docente como um processo que ultrapassa tanto a dimensão técnica quanto a dimensão meramente introspectiva da reflexão, situando-a em um horizonte ético-político mais amplo.

Essa integração pode ser compreendida à luz da noção freireana de práxis, entendida como a unidade entre ação e reflexão acerca do mundo com o objetivo de transformá-lo (1987, p. 38). Nesse aspecto novamente ressalta-se que a reflexão, para ser efetivamente formativa, deve estar comprometida com a transformação da realidade, afastando-se tanto quanto possível da reflexividade dita narcísica. Assim, ao articular a reflexão sobre a prática com uma postura crítica diante do contexto educacional, o

professor deixa de ser apenas um profissional que ajusta suas estratégias de ensino e passa a se constituir como um sujeito histórico, capaz de intervir de forma consciente e responsável nas dinâmicas sociais e educativas.

Considerações Finais

Diante das discussões apresentadas, evidencia-se que a formação docente, na contemporaneidade, demanda uma compreensão que vá além de modelos técnicos e prescritivos, exigindo a valorização de processos formativos pautados na reflexão e na criticidade partindo da vivência cotidiana. Ao longo deste artigo, buscou-se demonstrar que a prática reflexiva constitui um elemento fundamental para a construção de saberes docentes, na medida em que possibilita ao professor interpretar, problematizar e ressignificar sua própria prática diária.

Embora Donald Schön (2000) enfatize a importância da reflexão na e sobre a ação como meio de produção de conhecimento no contexto da prática, sua proposta pode ser aprofundada quando colocada em diálogo com perspectivas mais contextualizadas social e historicamente, que inserem a reflexão no campo da criticidade e da transformação social. Isso porque, se em Schön (2000) o foco recai sobre a capacidade do profissional de lidar com situações incertas e singulares por meio da reflexão, em Freire (2006), Bourdieu (2024) e demais autores citados anteriormente, essa reflexão adquire um caráter eminentemente crítico, orientado pela leitura do mundo e pela possibilidade de intervenção na realidade. Ao ser atravessada por essas concepções, a reflexão docente passa a incorporar uma dimensão política, na medida em que implica problematizar o "como ensinar", "por que ensinar", "para quem ensinar" e "em que condições esse ensino se realiza". Nesse sentido, ao articular a prática reflexiva com a perspectiva de educação crítica, amplia-se o alcance da formação docente, situando-a em um horizonte ético, político e social, atento às condições concretas em que a prática docente se constitui.

Por fim, destaca-se que a consolidação de uma formação docente pautada na articulação entre prática reflexiva e educação crítica requer mudanças nos currículos dos cursos de formação inicial, e a valorização de espaços institucionais de reflexão contínua na prática profissional. Isso implica reconhecer o professor como sujeito ativo nos processos de produção de conhecimento e, também, como agente político, cuja atuação ultrapassa os limites da sala de aula e se insere em um projeto mais amplo de transformação social, reafirmando a necessidade de investir em políticas e práticas formativas que fortaleçam a autonomia docente, a reflexão crítica como prática cotidiana e o compromisso com uma educação emancipadora, capaz de formar sujeitos críticos e atuantes na sociedade.

Referências

ALBERTO, S.; PLACIDO, R. L.; PLACIDO, I. T. M. A formação docente e o tecnicismo pedagógico: um desafio para a educação contemporânea. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. esp2, p. 1652–1668, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp2.13837. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13837. Acesso em: 23 ago. 2026.

BOURDIEU, Pierre. *Retorno à reflexividade.* Tradução de Thomaz Kawauche. São Paulo: Editora Unesp, 2024.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ROMAN, Marisa Fátima. A formação de Professores Reflexivos: a docência como objeto de investigação. *Educação,* Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 277-288, maio/ago. 2013. DOI: https://doi.org/10.5902/198464445483. Acesso em: 23 ago. 2026.

FÁVERO, Altair Alberto; PAZINATO, Aldiciane. A pedagogia universitária e suas implicações para uma prática reflexiva.

Revista de Ciências Humanas, [S. l.], v. 17, n. 28, p. 127–140, 2016. DOI: 10.31512/rch.v17i28.1922. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/1922. Acesso em: 23 ago. 2026.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALUPPO, Marcelo. *Introdução à vida acadêmica II:* Manual do professor - Um guia de metodologia do ensino para professores de cursos superiores. São Paulo/SP: Dialética, 2022.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo:* um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TUSSI, Graziela Bergonsi; NEVES, Esther; FÁVERO, Altair Alberto. Políticas educacionais, padronização docente e emancipação na educação básica. *Revista Signos*, Lajeado, RS, v. 46, n. 2, 2025. DOI: 10.22410/issn.1983-0378.v46i2a2025.4100. Acesso em: 23 ago. 2026.

WARAT, Luiz Alberto. *Epistemologia e ensino do Direito: O sonho acabou. v. 2***.** Florianópolis: Boiteux, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.* Lisboa: Educa, 1993.

CAPÍTULO 9 - DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO SUPERIOR

Altair Alberto Fávero
Marina Lorenzon
Patrick Tomaz

Introdução

O presente artigo, desenvolvido durante o processo de formação de futuros docentes universitários, busca analisar diferentes concepções pedagógicas, abordadas durante as aulas da disciplina de Estágio Docência I, que faz parte do currículo dos Programas de Pós-graduação da Universidade de Passo Fundo, mais especificamente para os alunos bolsistas dos referidos programas.

Trata-se de um artigo de abordagem qualitativa, utilizando de procedimento técnico bibliográfico, realizando análise de obras que foram trabalhadas na forma de leitura, seminários e debates durante o desenvolvimento das aulas da disciplina, ministradas e mediadas pelo professor Dr. Altair Alberto Fávero.

O objetivo deste texto é sintetizar ideias e conceitos que foram apresentados no decorrer de obras lidas e discutidas pelo grupo de alunos, a fim de apresentar pressupostos pedagógicos que deveriam ser e fazer parte da rotina do profissional docente universitário.

Um dos principais pontos elucidados nos textos que foram trabalhados refere-se às lacunas existentes, ainda atualmente, na formação destes docentes que estão à frente de universidades espalhadas por todo o país, ensinando novos profissionais nas mais diversas áreas de atuação. Tais lacunas precisam ser superadas

para que se alcance um ensino de qualidade, voltado à formação humana integral dos profissionais que ingressam cotidianamente no mercado de trabalho. Diante desse cenário, emergem alguns questionamentos centrais: quais elementos devem compor a formação de um professor universitário na atualidade? Quais competências e habilidades pedagógicas-metodológicas seriam necessárias para um ensino de qualidade?

Para responder a estes questionamentos, adota-se uma abordagem analítica dos textos trabalhados ao longo da disciplina, buscando sintetizar e articular seus principais aportes, de modo a identificar elementos chaves importantes para a construção de possíveis respostas. Enfatiza-se que tais reflexões não se pretendem definitivas, mas constituem um ponto de partida para o aprofundamento da formação pedagógica universitária, com base nos conhecimentos mobilizados no decorrer da disciplina.

Neste sentido, ao longo do desenvolvimento deste artigo, serão exploradas diferentes concepções presentes nos textos, não sendo estes expostos exatamente na ordem em que foram apresentados na disciplina, mas realizando um diálogo com o leitor, retirando e integrando informações presentes, referentes à formação pedagógica do professor universitário, buscando então, ao final, relatar os resultados e considerações sobre o estudo.

O texto está organizado em três eixos principais: inicialmente, como forma de situar o leitor, discute-se sobre os desafios existentes, atualmente, na formação do docente universitário; em seguida, de acordo com as bibliografias consultadas, apresentam-se algumas perspectivas sobre uma formação mais ampla e humanizada, necessária para o enfrentamento destes desafios; por fim, uma seção dedicada ao repensar sobre a prática pedagógica do docente universitário, sugerindo maneiras de elaborar um planejamento que atenda às exigências contemporâneas.

Desafios na Formação do Docente Universitário

Atualmente, inúmeros são os fatores que funcionam como uma trava para um ensino universitário mais completo, voltado à aprendizagem significativa, à pesquisa e à construção de profissionais mais humanos e críticos. Dentre estes fatores, está a formação do profissional docente que atua diretamente com o público de alunos nas universidades de todo o país.

Ao observar a prática do docente durante o processo de ensino das disciplinas, enquanto estudantes do ensino superior, chega-se a um consenso de que muitos destes profissionais possuem uma ampla bagagem de conhecimentos teóricos sobre as disciplinas e conteúdos aos quais estão vinculados, porém sem habilidades e competências que permitam uma abordagem metodológica mais didática, voltada à aprendizagem. Ou seja, ainda há uma grande dificuldade em aliar teoria e prática, o que acaba afastando os discentes de um ambiente que poderia ser rico em trocas, saberes e experiências.

Segundo Masetto (2005), os docentes conhecem um conjunto de técnicas pedagógicas que poderiam utilizar em sala de aula, porém não acham tão importantes quanto o domínio do conteúdo e, por isso, acabam voltando-se sempre para especializações conteudísticas, relegando a um segundo plano a reflexão e o aprimoramento da prática docente.

Neste sentido, observa-se que o ensino tradicional ainda é fortemente empregado tanto nas escolas de educação básica como nos institutos de educação superior. Muitos professores reproduzem práticas pedagógicas semelhantes às que vivenciaram em sua formação, sem questionar se essas estratégias acompanham as transformações do contexto educacional contemporâneo, cujas demandas já correspondem às do passado.

Conforme apontado por Fávero e Tonieto (2015), apesar da iniciativa de algumas universidades em oferecer palestras e cursos "estanques", para tentar preencher lacunas na formação de seus docentes, muitos ainda continuam a repetir suas velhas práticas

educativas, convencidos de que, para ser professor, basta saber o conteúdo e "improvisar" dinâmicas metodológicas.

Não que a improvisação não possa fazer parte do roteiro do professor, porém o conceito da palavra, muitas vezes utilizado de forma aleatória e associado ao não preparo do profissional docente, é o que a torna um obstáculo para a prática pedagógica. É preciso entender o termo improvisação como uma ação educativa voltada à criatividade e soluções inovadoras para a aprendizagem significativa dos estudantes, remetendo a um amplo e qualificado domínio da prática docente.

Outro desafio identificado nos textos que compõem o referencial bibliográfico refere-se à concepção de que o ensino universitário deve restringir-se a uma dimensão mecanicista. Segundo Copatti e Moreira (2015), a educação não pode ser resumida aos livros e fórmulas, mas deve incluir as dimensões subjetiva e social do ser humano. Ou seja, o ensino deve proporcionar meios para o desenvolvimento pessoal, profissional e espiritual.

Em seu texto "A formação estética para a construção do sensível na docência universitária", as autoras Copatti e Moreira (2015) destacam sobre a formação integral do professor universitário, conforme evidenciado no trecho a seguir:

> Refletir sobre a formação integral para a docência universitária requer dos educadores a preparação para atuar no cenário educacional contemporâneo, um contínuo processo de construção profissional, que envolve constantes readequações e o desenvolvimento de diferentes capacidades com o intuito de melhorar a prática pedagógica e promover a humanização do ensino. A docência universitária exige uma série de requisitos que vão além dos conteúdos específicos próprios da disciplina. (Copatti; Moreira, 2015, p. 122)

Neste sentido, entende-se que a formação continuada dos professores universitários se torna um desafio, visto que o trecho

das autoras deixa claro que o educador precisa readequar sua práxis continuamente, a fim de que sua formação profissional possa considerar diferentes habilidades e características, principalmente no que tange à finalidade de contribuir para a construção da vida do ser humano de forma individual e coletiva.

Seguindo nesta linha de raciocínio, destaca-se outra problemática evidenciada nos textos analisados: a autoavaliação da prática docente. Muitos professores, tanto do ensino básico como do ensino superior, ignoram o fato de que a docência é constituída de um processo formativo que envolve todo um percurso pessoal e profissional, ou seja, sua prática docente nunca estará completa ou terminada, pois a educação sofre constantes transformações e readequações, sendo necessário que o profissional acompanhe estas mudanças.

Em seu texto sobre os saberes e não saberes da docência, Confortin (2015, p. 160) destaca que "é evidente que o que o professor sabe sobre essas questões - e o que não sabe; o que pensa sobre - e o que não pensa, conduzirá a sua prática, a sua ação pedagógica". Cabe destacar que o professor deve ter a noção daquilo que não sabe, pois ele precisa dispor-se de conhecimento, de aprender, de saber sobre os seus "não" saberes.

Ainda nesse contexto, destaca-se, como elemento importante, a insuficiente incorporação da pesquisa à prática docente universitária. Sobre isso concordam os autores Fávero e Ody (2015), que relatam em seu estudo que a pesquisa deveria ser parte integrante e rotineira do docente universitário, uma vez que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão orienta a função social da universidade. Nessa perspectiva, cabe ao docente organizar sua prática como um processo permanente de ensino, investigação e aprendizagem, articulando produção do conhecimento e ação pedagógica.

Encerrando este tópico, cabe destacar ainda um último desafio observado nos textos analisados: a avaliação da aprendizagem no contexto universitário. Observa-se que ainda predominam práticas tradicionais de avaliação, centradas na mensuração do

desempenho acadêmico, desconsiderando as individualidades, necessidades e expectativas dos estudantes. Tais procedimentos não permitem promover uma melhora na qualidade da aprendizagem, pois não consideram o processo de construção dos saberes e sim quantificam algumas habilidades adquiridas, sem levar em conta as capacidades e potencialidades dos alunos.

Diante dos desafios identificados na formação dos docentes universitários, faz-se necessário refletir sobre alternativas que possibilitem a construção de ações pedagógicas mais qualificadas. A seguir, ocupemo-nos sobre algumas perspectivas já descritas e evidenciadas pelos autores utilizados na análise para esta produção textual.

Perspectivas para uma Formação Ampla e Humanizada

As bibliografias consultadas para a realização deste artigo abordam perspectivas para uma formação ampla e humanizada, ressaltando a importância de desenvolver um pensamento crítico diante dessa questão. Como evidenciam os autores analisados, uma formação desse tipo possibilita que os docentes estejam mais preparados para os desafios da educação superior contemporânea.

Nesse contexto, compreender tais desafios torna-se essencial para dimensionar a necessidade desse novo perfil docente. A crescente complexidade do contexto universitário, marcada por transformações tecnológicas, diversidade cultural e demandas sociais, exige professores capazes de articular conhecimento técnico, pedagógico e contextual, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades para promover a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de inovação dos estudantes.

De acordo com Masetto (2005), a docência universitária vem passando por transformações em direção a um novo paradigma voltado para a aprendizagem, buscando superar o modelo tradicional, centrado na transmissão de conteúdos. Nesse contexto, o professor deixa de ser apenas um expositor e passa a atuar como mediador do conhecimento, estimulando a autonomia, a

curiosidade, a colaboração e a responsabilidade social e ética dos estudantes. Tal abordagem promove uma formação mais humanizada e integral, que ultrapassa a dimensão técnica do ensino e visa o desenvolvimento completo do indivíduo, incluindo competências cognitivas, socioemocionais e éticas, essenciais para a atuação profissional e social do egresso universitário.

Nessa perspectiva, Fávero e Tonieto (2015) elucidam que uma formação ampla e humanizada deve, portanto, superar a lógica meramente conteudista, valorizando processos de criação, experimentação, interação e reflexão crítica. Em conformidade com os estudos sobre criatividade e improvisação na docência universitária, essas práticas não representam atos aleatórios, mas sim ações intelectuais e profissionais que favorecem a autonomia, o espírito crítico e a capacidade de resolver problemas de forma inovadora. Nesse sentido, os autores enfatizam que a educação criativa constitui elemento fundamental para a formação integral de indivíduos autônomos, contribuindo também para o desenvolvimento social.

Ao estimular a criatividade, os docentes contribuem para que os estudantes aprendam a lidar com situações inesperadas, formulem soluções originais e desenvolvam habilidades de pensamento divergente, que são cada vez mais valorizadas no contexto contemporâneo. Além disso, esse incentivo amplia o engajamento dos alunos, favorecendo uma postura mais ativa e participativa no processo de aprendizagem.

Ademais, a formação humanizada exige que o docente esteja em constante processo de reflexão sobre sua prática, reconhecendo suas potencialidades e fragilidades. Dessa forma, a autoavaliação também se configura como um instrumento essencial para o aprimoramento pedagógico e para a construção de uma identidade docente crítica e transformadora. Nessa perspectiva, Fávero, Castelli e Marques (2015) destacam que a autoavaliação permite ao professor analisar de forma sistemática sua atuação, identificar pontos fortes e aspectos a melhorar, promovendo a profissionalização contínua e consolidando uma postura reflexiva

que valoriza a aprendizagem dos estudantes e a própria evolução do docente.

Segundo Levinski, Correa e Mattos (2015), outro ponto importante é o planejamento e organização da disciplina. O planejamento não deve ser entendido apenas como um ato burocrático, mas como uma ferramenta estratégica que permite ao docente refletir sobre sua prática e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, envolvendo a definição clara de objetivos, a seleção e organização de conteúdos, a escolha de procedimentos e recursos adequados, a determinação de atividades de ensino e aprendizagem e a formulação de critérios de avaliação.

Outro aspecto crucial desse processo é a interdisciplinaridade, que permite que os estudantes compreendam os conteúdos de forma integrada e contextualizada, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e ampla. Ao articular diferentes áreas do saber e perspectivas diversas, a interdisciplinaridade contribui para a construção de um pensamento crítico mais sofisticado, capaz de relacionar teoria e prática, ciência e contexto social. Um planejamento bem estruturado e participativo, que valoriza o diálogo e a colaboração entre docentes, contribui não apenas para o desenvolvimento profissional contínuo do professor, mas também para a criação de ambientes de aprendizagem mais ricos, dinâmicos e estimulantes, capazes de engajar os estudantes de maneira ativa e reflexiva.

Nesse sentido, conforme Fávero, Tonieto e Possel (2018) práticas como a resolução de problemas se mostram essenciais, pois permitem que os estudantes construam e reconstruam conhecimento de forma crítica, refletindo sobre soluções e aprendendo com os erros, enquanto o docente atua como orientador e facilitador do processo.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental compreender de maneira mais aprofundada o que caracteriza um problema no contexto educacional, distinguindo-o de outras atividades frequentemente utilizadas em sala de aula.

A distinção entre problemas e exercícios evidencia que apenas os primeiros promovem reflexão, integração de saberes e potencial criativo, estimulando autonomia, protagonismo e capacidade de inovação nos alunos. A prática de formular e resolver problemas derivados das experiências dos estudantes, conforme discutido por Fávero, Tonieto e Possel (2018), apoiado nas contribuições de Pozo (1998), contribui para desenvolver a habilidade de "aprender a aprender", favorecendo uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e centrada no desenvolvimento integral do aluno.

Cabe ressaltar ainda o papel primordial do docente pesquisador para o ensino universitário. Ser um profissional competente é admitir que devemos estar em permanente aprendizado e constante atualização. O ensino atual precisa apoiar-se na pesquisa, pois é através dela que se pode promover a independência intelectual, o pensar por si mesmo, exercitar o espírito crítico e criativo, buscando soluções para os problemas observados, sendo o sujeito do próprio conhecimento.

Conforme Fávero e Ody (2015), a ação educativa seria bem diferente se o professor universitário fosse compreendido como aquele que exerce sua docência alicerçada na pesquisa, na atitude investigativa e na problematização. Nesse sentido, os autores destacam que, embora o processo de investigação possa provocar deslocamentos e questionamentos, é exatamente ele que impulsiona e transforma a prática pedagógica, possibilitando a construção de novos contextos e novos saberes.

Dessa forma, a promoção de uma formação ampla e humanizada na docência universitária envolve a combinação de planejamento reflexivo, flexível e participativo, com práticas que estimulam o pensamento crítico, a interdisciplinaridade e a autonomia do estudante. Essas estratégias não apenas potencializam o desenvolvimento de competências cognitivas e técnicas, mas também fortalecem a formação de sujeitos socialmente conscientes, criativos, críticos e éticos, preparados para enfrentar os desafios contemporâneos. Assim, a universidade se consolida como espaço de construção de conhecimento, promoção

da inovação e desenvolvimento integral do ser humano, cumprindo seu papel social e transformador na sociedade. Diante dessas considerações, torna-se pertinente avançar para uma reflexão mais aplicada acerca de como tais pressupostos podem se materializar na prática pedagógica do docente universitário.

Repensando Sobre a Prática Pedagógica

Refletir sobre a aula na universidade nem sempre é um processo simples de se fazer, visto que, como já apresentado nos capítulos anteriores, existem inúmeros desafios e possibilidades para que a aula não seja uma mera reprodução de conteúdos, apresentados de forma rígida e sem conexão com o contexto dos alunos, que necessitam de uma formação ampla e humanizada.

Pensando nisso, se os autores deste artigo estivessem em sala de aula, desejando que ocorresse a aprendizagem significativa de seus alunos, inicialmente a preocupação seria em como planejar a aula. Planejar não é somente identificar o que ou quais conteúdos serão ministrados no decorrer do curso, mas dedicar tempo buscando estratégias de comunicação e interlocução que possam favorecer a aprendizagem, sem desconsiderar a coletividade e o diálogo como elementos que promovem uma prática crítica e reflexiva.

O planejamento é importante porque remete à projeção de intencionalidades, ou seja, através dele é possível definir objetivos educacionais, concretizar princípios teórico-metodológicos e pensar em uma avaliação voltada para o processo de construção de aprendizagens, cientes de que se deve levar em consideração as capacidades e potencialidades de cada indivíduo.

Após o planejamento da aula, o professor também deve se preocupar em como transmitir o conhecimento aos seus alunos. Uma das abordagens, bastante refletida durante as aulas de Estágio Docência I e em consonância com os textos, propõe o paradigma de que o aluno deve ser o sujeito, ou seja, irá partir dele as ações para

que aconteça a aprendizagem. Neste sentido, o professor irá atuar como um mediador/orientador.

Inúmeros são os exemplos encontrados em bibliografias sobre aulas onde o aluno pode ser o sujeito no processo de aquisição do conhecimento. Citam-se aqui algumas estratégias consideradas úteis para uma abordagem mais flexível, voltadas para a autonomia do aluno e promoção de sua capacidade de reflexão.

Em um primeiro encontro com a turma, é fundamental que o docente apresente seu plano de trabalho, explicitando os objetivos, a metodologia adotada e os critérios de avaliação, de modo a favorecer a participação dos acadêmicos no processo educativo. Seguindo para as aulas posteriores, com o objetivo de promover a aprendizagem de acordo com os conteúdos da disciplina, torna-se necessária a mobilização de estratégias pedagógicas adequadas. Dentre essas estratégias, destaca-se a aprendizagem baseada em situações problema, na qual questões inicialmente identificadas – geralmente através de perguntas trazidas pelos próprios alunos por meio do diálogo com o docente – são investigadas por meio da busca de informações e análise de dados, e elaboração de possíveis respostas e conclusões.

Outra ideia, que estimula o processo de pesquisa para aquisição de conhecimento, são as indicações de leitura feitas pelo docente. Através destas indicações, é possível realizar resumos, questões, discussões e reflexões. Neste sentido, também se pode utilizar a aula expositiva dialogada, desde que bem elaborada e sabendo que o tempo de atenção do aprendiz não é longo. Através desta prática, como a apresentação de slides, por exemplo, é possível introduzir temas, ideias, sínteses, para posteriormente serem discutidos. Entre as estratégias pedagógicas relevantes, destacam-se as dinâmicas de grupo, que favorecem a participação ativa dos acadêmicos e a construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, atividades como seminários, grupos de discussão, observação, painéis integrados e projetos possibilitam que cada aluno contribua significativamente para o processo de aprendizagem. Nessa mesma perspectiva, a utilização de situações

reais de atuação profissional, como os estágios e monitorias, permite que os estudantes se insiram em contextos práticos de sua futura área de formação, assumindo um papel ativo na construção do próprio conhecimento.

Além disso, o uso de mídias eletrônicas, hoje muito presentes em todos os lugares, também são excelentes recursos pedagógicos, por facilitar a pesquisa e a intercomunicação. Nesse sentido, as instituições de ensino superior têm investido em iniciativas como laboratórios makers e no uso das tecnologias digitais, promovendo a integração entre diferentes áreas do conhecimento e articulando a produção acadêmica com demandas sociais, de modo a potencializar tanto a aprendizagem quanto a atuação junto à comunidade.

Ademais, práticas interdisciplinares podem fazer parte do contexto educativo, contribuindo para uma formação mais integrada e significativa. Entre essas práticas, destacam-se projetos integradores ou interdisciplinares, nos quais os alunos resolvem situações reais a partir da articulação de múltiplos saberes; metodologias ativas, como os estudos de caso e a aprendizagem baseada em problemas; a abordagem de temas transversais, como a sustentabilidade, ética, inovação, diversidade, saúde pública, tecnologia digital; os projetos de extensão, que desenvolvem ações junto à comunidade e demandam a colaboração entre diferentes cursos/áreas; e os grupos de pesquisa, que favorecem a interação entre os professores e alunos, potencializando a produção de conhecimento e o aprofundamento dos saberes.

Como estratégia de fechamento, utiliza-se a técnica do *feedback*, ou seja, é tanto uma avaliação como uma autoavaliação do processo de aprendizagem. Através desta técnica, é possível fazer com que todos os agentes participem, realizando diálogos, discussões e sugestões. É possível analisar quais aprendizagens foram adquiridas, quais são as dificuldades de cada indivíduo e quais novas questões ou motivações surgem desse processo avaliativo. Sendo assim, a avaliação contribui para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, pois sabemos que o conhecimento é um

processo inacabado, está em constante movimento, transformando-se e readequando-se de acordo com o desenvolvimento da sociedade.

Considerações Finais

Em síntese, a análise dos textos estudados na disciplina de Estágio Docência I permitiu compreender que a docência universitária contemporânea enfrenta desafios persistentes, especialmente no que se refere à formação pedagógica dos professores. Ao retomar os questionamentos apresentados na introdução sobre o que deve compor a bagagem do docente universitário e quais competências e habilidades são necessárias para um ensino de qualidade, observa-se que a principal lacuna identificada nos estudos analisados diz respeito à ausência de preparação didático-pedagógica consistente, uma vez que muitos professores dominam o conteúdo técnico, mas carecem de ferramentas metodológicas, sensibilidade pedagógica e reflexão crítica sobre sua prática.

Dessa forma, torna-se evidente que a formação continuada é indispensável para a construção de uma docência reflexiva, humanizada e comprometida com o desenvolvimento integral do estudante. O professor universitário precisa conceber sua prática como um processo permanente de aprendizagem, reavaliação e reconstrução, ampliando sua capacidade de articular teoria e prática, adaptar-se às demandas contemporâneas e mediar o conhecimento de forma ética, criativa e colaborativa.

Além disso, a literatura analisada destaca que o fortalecimento das práticas pedagógicas no ensino superior exige não apenas o esforço individual do docente, mas também o compromisso institucional. Políticas de apoio, programas de formação, incentivo à pesquisa e espaços de diálogo entre professores são fundamentais para consolidar uma cultura acadêmica capaz de promover inovação, reflexão e qualificação contínua, aspectos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino superior.

Assim, atendendo ao objetivo do artigo, que consistiu em sintetizar pressupostos pedagógicos fundamentais à docência universitária, conclui-se que são essenciais a prática pedagógica planejada e intencional, a valorização da pesquisa como princípio formativo, o exercício permanente da autoavaliação, o uso de metodologias que favoreçam autonomia, criatividade e protagonismo discente, a integração entre saberes por meio da interdisciplinaridade e uma postura ética, humanizadora e comprometida com o papel social da universidade.

Desse modo, reafirma-se que a docência universitária não se limita à transmissão de conteúdos, mas se configura como uma prática social, política e transformadora. Construir uma docência crítica, criativa e humanizada é o caminho para uma educação superior mais significativa, capaz de formar sujeitos conscientes, participativos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Referências

CONFORTIN, Renata. Transitando entre saberes e não saberes da docência no ensino superior. In.: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos. *Docência universitária:* pressupostos teóricos e perspectivas didáticas. São Paulo/Campinas: Mercado de Letras, 2015.

COPATTI, Carina; MOREIRA, Débora Oliveira. A formação estética para a construção do sensível na docência universitária. In.: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos. *Docência universitária:* pressupostos teóricos e perspectivas didáticas. São Paulo/Campinas: Mercado de Letras, 2015.

FÁVERO, Altair Alberto; CASTELLI, Maria Dinorá Baccin; MARQUES, Marta. Autoavaliação e o desenvolvimento profissional do docente universitário. In.: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos. *Docência*

universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas. São Paulo/Campinas: Mercado de Letras, 2015.

FÁVERO, Altair Alberto; ODY, Leandro Carlos. Os (des)caminhos da formação do docente pesquisador no ensino superior: mitos e possibilidades. In.: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos. *Docência universitária:* pressupostos teóricos e perspectivas didáticas. São Paulo/Campinas: Mercado de Letras, 2015.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. Criatividade não é improvisação: crítica a uma concepção equivocada de docência universitária. In.: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos. *Docência universitária:* pressupostos teóricos e perspectivas didáticas. São Paulo/Campinas: Mercado de Letras, 2015.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; POSSEL, Bianca. A resolução de problemas como prática interdisciplinar na educação: uma proposta epistemológica. *Educação por escrito,* v. 9, n. 1, p. 41-53, jan./jun. 2018.

LEVINSKI, Eliara Zavieruka; CORREA, Carina Tramontina; MATTOS, Miriam. Docência universitária: o planejamento da disciplina e a organização da aula. In.: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos. *Docência universitária:* pressupostos teóricos e perspectivas didáticas. São Paulo/Campinas: Mercado de Letras, 2015.

MASETTO, Marcos. Docência universitária: repensando a aula. In.: TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lucia. *Ensinar e aprender no ensino superior:* por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2 ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005.

POZO, Juan Ignacio. *A solução de problemas:* aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 10 - EU SOU EU E MINHA CIRCUNSTÂNCIA, OU COMO UMA FRASE TRANSFORMOU MINHA DOCÊNCIA

Ivan Fortunato

Eu sou eu e minha circunstância...
... e se não a salvo, não me salvo (Ortega y Gasset, 1967, p.52).

Introdução

Este texto é um ensaio de fundamentação hermenêutica sobre ser docente no ensino superior, particularmente sobre o modo como o ofício docente transforma e é transformado pelas circunstâncias vividas. Um ensaio, como o próprio filósofo explica, "é a ciência menos a prova explícita" (Ortega y Gasset, 1967, p. 45). Hermenêutico, conforme Ghedin e Nascimento (2025, p. 39) porque é guiado por uma "racionalidade compreensiva, crítica e reflexiva" sem distanciamento do objeto que se propõe compreender. Ou seja, trata-se de um ensaio de base hermenêutica porque não abandona o rigor do método científico, mas também não se desvincula da experiência vivida.

O objeto que se propõe conhecer e que faz parte da experiência vivida é a frase que inicia este escrito. Formulada pelo filósofo existencialista espanhol José Ortega y Gasset no ano de 1914, aparece na obra *Meditações do Quixote*. Assim como o célebre personagem de Miguel de Cervantes – o Dom Quixote – os seres humanos sonham, interpretam a vida a partir de desejos e emoções e buscam atribuir sentido à própria existência; contudo, inevitavelmente esbarram na concretude da vida cotidiana, circunscrita pelas circunstâncias.

Trata-se de uma frase curta, com pouco mais de uma dúzia de palavras. Não obstante, sua extensão contrasta com a profundidade de significados que nela encontramos. Aliás, é possível qualificá-la com as próprias palavras utilizadas por José Ortega y Gasset (1967, p. 44) para descrever a essência da obra de Hegel, igualmente condensada em um único enunciado: "esta frase, na aparência tão pobre, tem na realidade um sentido literalmente infinito. E, ao pensá-la devidamente, todo êste tesouro de significação explode de uma vez, e de uma vez nos esclarece a enorme perspectiva do mundo".

Para mim, o encontro com a frase de Ortega y Gasset foi, literal e metaforicamente, uma explosão de significados. Esse encontro aconteceu em 2013, quando eu era estudante de doutorado em Geografia na Universidade Estadual Paulista, em Rio Claro, sob orientação da saudosa Livia de Oliveira, professora emérita. Naquela época, eu tentava desenvolver uma pesquisa sobre o Pateo do Collegio, lugar emblemático no centro histórico da capital paulista. Não era um processo simples, pois eu me frustrava ao tentar lidar com métodos da Geografia excessivamente objetivos, cartesianos, positivistas, que pareciam incapazes de explicar os sentimentos vividos no e com o lugar.

Livia, então, me apresentou a mais célebre frase de José Ortega y Gasset e me explicou que para compreender o lugar, eu deveria circunstanciá-lo. Em outras palavras, para mergulhar nos sentidos complexos, era preciso ir além do próprio lugar, investigando seus aspectos históricos, geográficos, arquitetônicos e, principalmente, humanos. Foi assim que pude vislumbrar outros métodos de produzir conhecimento geográfico, descortinando sua historicidade e suas memórias. Ao mesmo tempo, o encanto vivido em seu presente tornava-se elemento central da pesquisa de doutorado, permitindo-me cortejá-lo com afeto até lugarizá-lo como coração da capital paulistana (Fortunato, 2014).

Com Livia de Oliveira e José Ortega y Gasset passei a compreender o lugar da circunstância na vida. Não se trata apenas de contexto, pois vai muito além de situar a vida em determinado

momento e local. Esse além é a vida em si, justamente como enunciou Ortega y Gasset em sua frase aparentemente pobre, mas que é na verdade um tesouro que esclarece a complexa tarefa de ser e existir no mundo.

Quando fui apresentado à circunstância, não vivia plenamente a docência. Embora tivesse algumas aulas no período noturno de uma universidade particular paulistana, minha ocupação primária era no universo corporativo. Dessa forma, sequer cogitava em correlacioná-la com a educação e seu secular modo de transmissão de saberes.

Esse contexto mudaria em breve. No ano de 2014, no mesmo mês em que concluía o doutorado em Geografia e a seleção brasileira era humilhada pela Alemanha no fatídico 7 a 1, eu fui aprovado em um concurso público para me tornar professor em tempo integral, no regime de dedicação exclusiva no Instituto Federal de São Paulo, no sudoeste do estado, na cidade de Itapetininga.

Assim, na primeira semana de agosto de 2014, eu e minhas circunstâncias mudaram radicalmente: outra cidade, outro ofício, outra vida. O desafio maior, compreendo agora, foi justamente o fato de que a radical transformação das minhas circunstâncias também me transformou. Como afirmou o filósofo: "este setor da realidade circunstante forma a outra metade da minha pessoa: só através dela posso integrar-me e ser plenamente eu mesmo" (Ortega y Gasset, 1967, p. 51).

Isso quer dizer que, para tornar-me, era insuficiente habitar a cidade, era preciso ser a cidade. Da mesma forma, a plenitude não seria alcançada somente se atuasse como docente, pois era necessário ser professor. Mas, é claro, nada disso foi sequer percebido de imediato.

Da Descoberta Circunstancial na Docência

> Havemos de buscar para nossa circunstância, tal e como ela é, precisamente no que tem de limitada e peculiar, o lugar acertado na imensa perspectiva do mundo. Não nos deteremos perpetuamente em êxtase perante os valôres hieráticos, mas conquistaremos para nossa vida individual o pôsto oportuno entre êles. Em suma: a reabsorção da circunstância é o destino concreto do homem (Ortega y Gasset, 1967, p. 51)

Não pretendo aqui retomar o percurso analiticamente vivido ao longo de mais de dez anos de experiência no magistério superior, lecionando disciplinas de pedagogia na formação inicial docente. Essa retomada foi feita recentemente em um artigo autobiográfico, identificando quatro fases sobrepostas de desenvolvimento desse trabalho (cf. Fortunato, 2025). No artigo, apresento histórica e criticamente como foi minha trajetória profissional desde a escolha da pedagogia como curso superior, passando pelos motivos que me fizeram rejeitar a área por anos, até o retorno à própria pedagogia como ofício de dedicação exclusiva. Ao olhar em retrospectiva, penso ter localizado o "lugar acertado" a que se refere Ortega y Gasset na epígrafe.

Ao delinear esse percurso autobiográfico, pude compreender que fui *errando* por caminhos diversos, até chegar nesse lugar acertado. Errar, dentre tantas definições, pode ser, conforme o dicionário Caldas Aulete (2026a), um verbo transitivo adjunto quando evocado no sentido de perambular ou vaguear, ou seja, quando o sentido de errar é seguir sem rumo, tomando o próprio caminho como destino e não como mero meio de se chegar a um destino predeterminado.

Mas a decisão de errar não foi imediata, muito menos impulsiva. Explico, no referido relato autobiográfico, que meu começo na docência foi habitual: foco no conteúdo curricular, na exposição erudita do pensamento e no desenho de métodos avaliativos voltados circularmente para os conteúdos expostos.

Pode-se dizer que minha prática pedagógica estava ancorada na educação bancária, tão criticada por Paulo Freire, mas tão reproduzida nas instituições de ensino pelo mundo. No entanto, nessa fase inicial do ofício, sentia-me como Freinet (1975, p. 22) ao descrever seu início de carreira docente, quando afirmou que precisava "insistir estrenuamente, como um palhaço sem talento, para reter durante um instante, de maneira artificial, a atenção fugaz dos meus alunos".

Para mim, que repudiava esse modelo de ensino vivido como estudante desde os primeiros anos de escola até a conclusão do último nível da pós-graduação, lecionar dessa forma era um erro. No caso, erro como substantivo masculino que, conforme o dicionário Caldas Aulete (2026b), significa ideia ou ação incorretos e/ou impróprios. Mas, não é porque a tradição educacional não reconhece seu modelo bancário como um erro, mantendo-o como padrão ao longo de séculos, que eu deveria fazer o mesmo.

Decido, então, tomar emprestadas as palavras de Freinet (1979, p. 20), para empregá-las fora de contexto: "como o náufrago que não quer afogar-se, era preciso na verdade descobrir um meio de não me afundar". O educador francês usou essa analogia para explicar que não poderia lecionar no modo tradicional, pois, tendo sido gravemente ferido nos pulmões quando lutou na Primeira Guerra, não tinha fôlego para preleções.

No meu caso, embora não tivesse nenhum ferimento no corpo, era angustiante ensinar como havia sido ensinado toda minha vida, desde a pré-escola. Isso porque, como consta no relato autobiográfico, as aulas eram *enfadonhas*, *cansativas* e *nada educativas*. Aproveito o ensejo e faço um adendo: quando escrevi o relato ainda não havia sido diagnosticado no espectro autista; isso ocorreu cerca de um ano mais tarde, quando completava 43 anos de idade. Há outro texto que esclarece melhor essa questão (cf. Fortunato, 2026a), aqui, o assunto foi trazido porque dá outra qualidade às aulas tradicionais: *desreguladoras*.

Assim, tendo vivido dois ou três semestres no que chamei de Fase Tradicional de trabalho docente, com aulas enfadonhas,

deseducativas e desreguladoras, decidi que não poderia deixar-me afundar. Era hora de errar como professor. Assim, com o apoio teórico, técnico e inspirador de Célestin Freinet, dei início ao que foi qualificado como fase Extensionista.

Aqui, abro um metafórico parênteses no texto para anotar que essa fase teve início antes da extensão se tornar obrigatoriedade no ensino superior brasileiro, por meio da resolução no. 7 de dezembro de 2018, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. De acordo com o prazo dado por essa resolução, os cursos de ensino superior no Brasil teriam até o primeiro semestre de 2022 para atualizar seus projetos pedagógicos, incluindo 10% de atividades de extensão obrigatórias na carga horária total de cada curso. Fato é que lamento a obrigatoriedade, pois acredito que a atividade extensionista terá a mesma caraterística do estágio supervisionado: a norma se impondo ao aprendizado (cf. Fortunato, 2023a). Assim, fecho o metafórico parênteses e posso retomar o percurso sobre o trabalho docente.

Quando iniciei o trabalho de formação inicial docente por meio da extensão, não havia preocupação com sua regulamentação, com seu registro nem com sua correlação com o currículo formal. Importava permitir que pessoas em formação inicial da docência pudessem aprender a lidar com desafios reais, vividos cotidianamente em lugares da educação.

Assim, a fase extensionista funcionava da seguinte forma: situações concretas enfrentadas por escolas das redes municipal, estadual e técnica, por ONGs, pelo sistema prisional, pelos museus... enfim, por qualquer lugar de educação eram mapeadas *in loco* por mim. Essas situações eram partilhadas nas salas de aula das licenciaturas, dando oportunidade para que estudantes pudessem refletir sobre elas e encaminhar possíveis soluções. Dessa forma, diversas ações e projetos educativos foram desenvolvidos e aplicados em situações legítimas. Isso inclui desde uma palestra sobre a produção de uma horta dentro de um presídio até um projeto de um ano sobre meio ambiente e sustentabilidade

com dezenas de ações dentro de uma escola municipal, até a culminância em sua feira anual de ciências.

Aí veio a pandemia da covid-19 e, com ela, a impossibilidade de seguir lecionando fora das telas dos dispositivos de acesso remoto. No texto autobiográfico, chamei essa lamentável época de fase Online, sendo ainda mais retrógrada que a fase Tradicional. Não havia nada a fazer, exceto subir conteúdos escritos e/ou audiovisuais em uma plataforma e esperar que estudantes tivessem acesso e produzissem respostas às atividades virtuais. Essa fase durou quatro longos semestres.

Quando a população foi vacinada e voltamos ao modelo presencial, uma lamentável descoberta: não aprendemos com a pandemia. Essa afirmação tem como evidência a realidade concreta das instituições educacionais: as mesmas salas de aula de cor bege, com dezenas de estudantes dispostos de forma a olhar para um professor ou uma professora que transmite conteúdos curriculares a quem quiser ou puder recebê-los. Não houve uma metamorfose, aliás, não houve mudança alguma. Na verdade, parece que toda a vida parou naquele março de 2020, tendo ficado suspensa por dois anos, retomando seu *modus operandi* em março de 2022, como se nada tivesse acontecido nesse período.

Para mim, isso revelava que os processos (ditos) pedagógicos não apenas ignoram a realidade vivida como também ignoram a humanidade de estudantes e docentes. Talvez isso aconteça porque, como alertou Ortega y Gasset (1967, p. 48), "os que vivem junto a uma catarata não percebem seu estrondo". Imersos em nossas próprias circunstâncias, muitas vezes não conseguimos compreender criticamente aquilo que vivemos. O filósofo advertia que "todo o genérico, todo o aprendido, todo o alcançado na cultura é só a volta tática que temos de tomar para nos dirigirmos ao imediato", indicando que o conhecimento perde sentido quando se distancia da vida concreta.

Por isso, compreendi que não era suficiente o retorno presencial, sendo necessário dialogar sobre a pandemia, nossas

perdas, nossos receios, nossos medos, nossos aprendizados, nossas esperanças e nossas utopias.

Esse diálogo não pressupõe lições curriculares, mas uma compreensão do vivido. É como bem alertou Ortega y Gasset (1967, p. 47), a circunstância geralmente nos escapa, "andamos cegos entre elas, o olhar fixo em remotas empresas [...] sempre combatemos por algo distante e maguamos com nossos passos aromáticas violetas". E já havia passado da hora de contemplar as violetas...

Iniciava, assim, a fase corrente de trabalho docente: a fase Circunstancial. Para explicá-la eu sempre digo que é como fritar um frango, tendo sido justamente essa atividade escolhida e desenvolvida coletivamente em uma disciplina de didática geral da licenciatura em Matemática (Fortunato, 2023b). Essa disciplina foi conduzida de forma partilhada, desde o primeiro dia, quando contei sobre todas as minhas angústias vividas durante e, mormente, após a pandemia. Contei sobre a frustração de ver que tudo retornava do mesmo lugar em que havia parado dois anos antes. Houve espaço para que todos falassem de suas próprias angústias e do que tinham como meta para as próprias vidas.

Essas conversas francas foram abrindo caminho para as perguntas fundamentais que balizam o que nomeei como Didática Circunstancial, uma formulação ainda em construção, nascida da prática docente e da reflexão sobre ela. As perguntas são: o que podemos fazer para que nosso tempo coletivo e presencial seja prazeroso e significativo? Como esse tempo bem vivido pode corresponder às expectativas de aprendizado e avaliação da instituição de ensino? (cf. Fortunato, 2023b).

Parece simples, mas essas duas perguntas são fundamentais para nos (re)ligarmos às nossas circunstâncias já que possibilitam trazer idiossincrasias individuais e coletivas para o trabalho pedagógico presencial, ao mesmo tempo em que não rejeita, pelo contrário, incorpora o regimento didático e as regulamentações nas atividades, que são elaboradas coletiva e cooperativamente.

Nesse horizonte, a Didática Circunstancial pode ser compreendida como "um exercício permanente de leitura coletiva da realidade vivida, no qual ensinar e aprender implica escutar, negociar, arriscar e, por vezes, errar coletivamente" (Fortunato, 2026b, p. 27). Sua formulação e defesa surgem como tentativa de reconciliar o conteúdo acadêmico com a vivência situada, reconhecendo que os processos educativos não acontecem apartados das circunstâncias históricas, afetivas e existenciais de estudantes e docentes.

Assim, errando pelo magistério na formação docente, fui descortinando caminhos para a prática pedagógica até reconhecer, com Ortega y Gasset, que somos nós e nossas circunstâncias e se não as salvamos na Didática, não nos salvamos.

Referências

AULETE, Caldas. *Aulete Digital:* dicionário contemporâneo da língua portuguesa - Verbete: Errar. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2026a. Disponível em: http://www.aulete.com.br/errar. Acesso em: 21 maio 2026.

AULETE, Caldas. *Aulete Digital:* dicionário contemporâneo da língua portuguesa - Verbete: Erro. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2026b. Disponível em: http://www.aulete.com.br/erro. Acesso em: 25 maio 2026.

FORTUNATO, Ivan. *Pateo do Collegio:* um lugar na cidade de São Paulo. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

FORTUNATO, Ivan. Lei 11.788/2008, ou, como a norma se impõe ao aprendizado no estágio supervisionado nas licenciaturas. *Estação científica*, Juiz de Fora, v. 17, p. 1-20, 2023a. Disponível em: https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/estacaocientifica/article/view/2612. Acesso em:

FORTUNATO, Ivan. Frango frito, ou uma outra Didática na formação de professores de Matemática. *Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática*, Itapetininga, e023001, 2023. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/841. Acesso em:

FORTUNATO, Ivan. Pedagogo há 20 anos: : desafios, conflitos e possibilidades da formação. *Revista Ponto de Vista*, Viçosa, v. 14, n. 1, p. 1-20, 2025. https://doi.org/10.47328/rpv.v14i1%20Ed.%20Especial.20990

FORTUNATO, Ivan. Educação no Espectro: narrativa autobiográfica de um professor formador sobre escolarização e o próprio diagnóstico tardio. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 18, n. 48, p. 221-233, 2026a. https://doi.org/10.58422/repesq.2026.e1933

FORTUNATO, Ivan. A didática circunstancial na e para a docência: um ensaio inquieto, afetivo, reflexivo e político. In: JUNG, Hildegard Susana; PACHECO, Luci Mary Duso; IBRAIMO, Mahomed Nazir (org.). *Desafios educacionais contemporâneos nos contextos latino-americano e africano:* discussões e perspectivas críticas. Itapetininga: Edições Hipótese, 2026b. p. 22-28.

FREINET, Célestin. *As técnicas Freinet da escola moderna*. 4. ed. Lisboa: editorial Estampa, 1975.

GHEDIN, Evandro; NASCIMENTO, Greicy Oliveira. Hermenêutica crítica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. *Revista Eletrônica Pesquiseduca,* Santos, v. 17, n. 47, p. 10-42, 2025. https://doi.org/10.58422/repesq.2025.e1897

ORTEGA Y GASSET, José. *Meditações do Quixot***e**. São Paulo: Livro Ibero-Americano Ltda., 1967.

II - DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E CULTURA DIGITAL

CAPÍTULO 11 - ADOÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO BIBLIOMÉTRICA

Alex Ignácio
João Vitor Fachi
Valcenir da Silva Ribeiro
Pedro Artur De Marco

Introdução

A inteligência artificial tem a habilidade de objetar à inteligência humana e a capacidade de interpretar dados, extrair informações, aprender e, a partir disso, atingir objetivos e tarefas específicas (Aldoseri; AL-Khalifa; Hamouda, 2023). A IA (inteligência artificial) vem revolucionando diversos setores da sociedade, e a educação superior não se abstém disso. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2017) reforça que a educação superior não é uma entidade estática, mas está em processo contínuo de (re)significação, especialmente oriundo de mudanças e transformações sociais. Assim sendo, a forma de execução e até mesmo a organização são redefinidas ao longo do tempo, o que exige o compromisso do docente.

O avanço de novas tecnologias, como a IA, tem apresentado desafios e mudanças no ensino superior. Conforme Robinson e Aronica (2015), a rigidez do *design* do ensino superior é o principal desafio para a congruência entre as novas tecnologias e a educação, e as instituições e seus corpos docentes devem estar abertos à inovação e à disrupção tecnológica. Uma disrupção voltada ao perfil do docente, nesse contexto, seria sair do papel centralizador para o de mediador e designer de percursos de aprendizagem (Moreira, 2023). Outro caminho de inovação encontra-se nas

práticas docentes, com a organização do modelo de trabalho (pedagógico), no qual Moreira (2023) destaca que as novas tecnologias oferecem aos professores a automatização de tarefas rotineiras, permitindo maior dedicação à interação e à humanização individualizada dos alunos.

A expansão acelerada da adoção de novas tecnologias é ainda mais evidente com a chegada das ferramentas de Inteligência Artificial Generativa, cuja velocidade de integração no cotidiano acadêmico, tanto por alunos quanto por instituições, impõe a necessidade de validação ética e pedagógica acelerada (Nascimento et al., 2023; UNESCO, 2024). Compensatoriamente ao rápido avanço das modernizações, existem lacunas acadêmicas em relação ao docente e ao ensino superior. Zawacki-Richter et al. (2019) destacam que a maior parte das produções científicas é focada na tecnologia e no aluno, negligenciando o professor. Surgindo, assim, uma lacuna entre o elevado interesse por tais ferramentas e a baixa implementação da IA pelos docentes. Carecem de estudos que examinem os fatores práticos e institucionais (treinamento, políticas, tempo) que realmente inibem ou promovem a integração da IA nas diferentes disciplinas (Harris et al., 2024). Conforme Moreira (2023), faltam pesquisas sobre as competências éticas e pedagógicas que avaliem, empiricamente e longitudinalmente, quais programas de desenvolvimento profissional são eficazes para a formação das competências em IA dos professores.

O presente artigo propõe uma revisão bibliométrica para mapear o cenário atual de pesquisa, na perspectiva do docente, sobre a adoção de inteligência artificial no ensino superior. Fundamental para a pesquisa, a análise bibliométrica permite mapear o conhecimento produzido em um campo específico, oferecendo uma visão sistemática e transparente, identificando lacunas e explicando tendências (Sampaio; Mancini, 2007). Por meio de uma abordagem quantitativa, a revisão tem como objetivo identificar tendências de pesquisa, a evolução do conteúdo, áreas geográficas e publicações influentes, e concluir com uma

abordagem sintetizada de propostas de direcionamento futuras de pesquisa científica.

Inteligência Artificial e Educação

Segundo Kaplan e Haenlein (2019), denomina-se Inteligência Artificial (IA) a capacidade de sistemas e máquinas de interpretar dados, aprender e extrair informações para replicar a inteligência humana na consecução de objetivos e tarefas. Para os autores, a IA não é apenas um software estático, mas sim um sistema dinâmico. Eles definem que a verdadeira IA manifesta-se como a "capacidade de um sistema para interpretar corretamente dados externos, aprender a partir desses dados e utilizar esses aprendizados para atingir objetivos e tarefas específicos por meio de adaptação flexível" (Kaplan; Haenlein, 2019, p. 17). Dessa forma, a robustez do conceito reside na flexibilidade com que a máquina lida com novos contextos, aproximando-se da cognição humana.

Atualmente, a IA é amplamente utilizada como ferramenta de trabalho, levantando desafios e implicações significativas sobre seus impactos reais. A automação de processos e a mediação algorítmica nas relações laborais trazem à tona questões de soberania e de ética tecnológica. Sobre esse cenário, Ludermir (2021) adverte que o impacto não é apenas técnico, mas também estrutural, afirmando que "a inteligência artificial não é uma tecnologia neutra; ela carrega em seus algoritmos os valores e os preconceitos de quem a desenvolve, o que exige um olhar crítico sobre como ela molda o futuro do trabalho" (Ludermir, 2021, p. 31). Portanto, a consistência argumentativa do uso da IA no ambiente profissional depende da compreensão de que sua eficácia não justifica a ausência de vigilância ética e social.

Desde as primeiras tentativas de replicação do ensino na década de 1980, a Inteligência Artificial na Educação (IAED) estabeleceu-se como um campo de pesquisa acadêmica cujas novas ferramentas têm potencial para transformar significativamente os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem. Segundo Bates

(2015, p. 125), essa evolução é profunda, pois "as tecnologias de IA têm influenciado o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando novas formas de interação que desafiam as estruturas pedagógicas convencionais". Tal fenômeno é amplamente atribuído à emergência de inovações, como os mecanismos de sugestão, que viabilizam o aprendizado personalizado, os programas de tutoria sofisticados e os sistemas de aferição automática.

Nesse contexto, a integração dessas tecnologias promove uma reconfiguração que vai além da sala de aula, atingindo a estrutura organizacional das instituições. Conforme explicam Tavares, Meira e Amaral (2020, p. 48706), o diferencial desses sistemas reside na capacidade de oferecer um "retorno imediato e personalizado, permitindo que o aluno identifique suas lacunas de conhecimento em tempo real", o que potencializa a autonomia discente. Complementando essa visão, as novas tecnologias, além do viés pedagógico, trouxeram eficiência acadêmica e uma profunda remodelagem da gestão administrativa. De acordo com Yeslyamoy (2024, p. 361), a IA atua como um motor de otimização, pois "a automação de processos administrativos e a análise preditiva de dados permitem uma gestão educacional mais assertiva e voltada para resultados institucionais".

Consoante Marcon e Porto (2023), o cenário educacional contemporâneo dispõe de diversas ferramentas baseadas em inteligência artificial que não apenas auxiliam o ensino, mas também podem e devem acompanhar o docente em sua formação contínua. A integração dessas tecnologias no cotidiano escolar exige que o professor assuma um novo papel, mediado por sistemas que potencializam a personalização. Segundo destacam Marcon e Porto (2023, p. 236), a relevância dessa tríade entre professor, aluno e tecnologia é clara, pois "a inteligência artificial atua como um suporte estratégico que permite ao docente identificar as singularidades de cada estudante, transformando a prática pedagógica em um processo mais dinâmico e orientado a dados". Essa transformação materializa-se em recursos práticos que

otimizam tanto o tempo quanto a eficácia do ensino. Como exemplo, destacam-se os Sistemas Tutores Inteligentes, que oferecem instrução e feedback personalizado, e os sistemas de recomendação para a curadoria de materiais didáticos. Além disso, a análise preditiva surge como uma ferramenta vital para que o professor identifique precocemente alunos em situação de evasão ou dificuldade, enquanto a automação simplifica a correção de tarefas e a elaboração de planos de aula. Para os autores, essa automação não substitui o humano, mas o libera para funções mais nobres, visto que "ao automatizar tarefas burocráticas e repetitivas, a IA devolve ao professor o tempo necessário para focar na mediação pedagógica e no acolhimento socioemocional dos alunos" (Marcon; Porto, 2023, p. 240).

O ChatGPT, como uma das ferramentas mais populares de inteligência artificial generativa, oferece uma gama completa de recursos que podem potencializar o ambiente escolar, embora exija um uso extremamente cauteloso para evitar a superficialidade no aprendizado. De acordo com Brito e Paniago (2024, p. 89), o valor dessa tecnologia não reside na automação em si, mas na capacidade estratégica de quem a utiliza, pois "o valor do ChatGPT está na habilidade do docente de empregá-lo como um recurso catalisador para elevar a qualidade do ensino e do feedback, estimulando o pensamento crítico e a criatividade". Nesse sentido, o debate sobre a presença da IA na educação deve superar visões maniqueístas, uma vez que, como bem argumentam os autores, "o ChatGPT não deve ser visto nem como um 'vilão' a ser proibido, nem como um 'aliado' inquestionável, mas sim como uma ferramenta potente que exige dos educadores um uso consciente, ético e crítico" (Brito; Paniago, 2024, p. 92). Portanto, a eficácia da ferramenta depende diretamente da curadoria docente e da vigilância sobre os limites da inteligência artificial no desenvolvimento da autonomia do estudante.

O Docente e sua Atuação com Novas Tecnologias

Segundo Mishra e Koehler (2006), o novo perfil do docente exige uma integração profunda entre os conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo, de modo que a IA possa impactar sua atuação e potencializar os processos de ensino, aprendizagem e gestão. Para os autores, a tecnologia não deve ser vista como um elemento isolado, mas como uma força que exige do professor uma compreensão relacional complexa. Eles definem que essa integração bem-sucedida ocorre quando o educador desenvolve a capacidade de "reconfigurar o conteúdo curricular em formas que sejam pedagogicamente poderosas e, ao mesmo tempo, adaptáveis às capacidades tecnológicas oferecidas pelos novos sistemas" (Mishra; Koehler, 2006, p. 1027).

Nesse sentido, o avanço para além da teoria torna-se necessário, pois a IA é a objetivação da atividade e não apenas um instrumento para a execução da tarefa. No entanto, essa transição para uma educação mediada por algoritmos exige que o professor desenvolva um letramento digital que ultrapasse o mero manejo técnico. Como bem observa Buckingham (2007, p. 43), o uso dessas ferramentas na escola não deve focar apenas na funcionalidade, mas sim em uma postura crítica, pois "o letramento digital não se trata apenas de adquirir habilidades técnicas, mas de compreender como essas ferramentas moldam e condicionam a nossa percepção da realidade e do conhecimento". Assim, a IA deixa de ser um acessório para se tornar parte integrante do planejamento estratégico do docente.

Por fim, a atuação do professor diante da inteligência artificial deve ser pautada pela vigilância sobre a autonomia pedagógica e os impactos sociais da automação. A tecnologia, embora potente, carrega consigo lógicas de mercado e de padronização que podem conflitar com a subjetividade do ensino. Segundo adverte Selwyn (2017, p. 67), a introdução de sistemas inteligentes exige que o docente se pergunte constantemente quem detém o controle do processo educativo, afirmando que "a tecnologia educacional

nunca é uma solução neutra para problemas pedagógicos, mas sim um terreno de luta onde diferentes valores e interesses entram em disputa". Portanto, o perfil docente moderno é aquele que equilibra a eficiência da IA com a sensibilidade pedagógica necessária para garantir um ensino verdadeiramente humano e emancipador.

A tecnologia não deve constituir o eixo central ou a prioridade máxima na capacitação do corpo docente. É crucial adotar um ponto de vista ponderado e analítico, chamando a atenção para as possibilidades de utilização meramente técnica (instrumentalização) e para o desinteresse pela dimensão humana no processo educativo (desumanização). O enfoque deve recair sobre a necessidade premente de um aperfeiçoamento reflexivo e perspicaz dos professores, permitindo-lhes gerir e integrar essas inovações tecnológicas de forma consciente. Para além de saber utilizar ferramentas de IA, é necessário que o docente saiba formular as perguntas, ou seja, instruir sobre o que espera de retorno (Fávero, 2024).

Metodologia

O presente estudo configura-se como uma pesquisa bibliométrica, de natureza bibliográfica e de caráter exploratório, fundamentada na análise da produção científica disponível nas bases de dados Scopus (Elsevier) e Web of Science (WoS).

Segundo Lakatos e Marconi (2021) a pesquisa bibliográfica, também conhecida como de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, enquanto que as pesquisas exploratórias são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com as seguintes finalidades: a) desenvolver hipóteses; b) aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa; e, c) modificar e clarificar conceitos. Por sua vez, Fávero et al. (2023) destacam que a pesquisa bibliográfica "é um exercício de 'convocar uma comunidade argumentativa' para

dialogar sobre o tema/problema de investigação". Temos uma boa pesquisa bibliográfica quando "a comunidade argumentativa convidada possui reconhecimento por parte dos pares, possui consistência epistemológica nos argumentos apresentados e credibilidade ética na interlocução com outras comunidades" (Fávero et al., 2023, p.103).

A pesquisa bibliométrica, por sua vez, segundo Chueke e Amatucci (2015), concentra-se em examinar a produção de artigos em determinada área, mapear as comunidades acadêmicas e identificar as redes de pesquisadores e suas motivações, considerando indicadores que buscam sintetizar as instituições e os autores mais prolíferos, sugerindo, inclusive, rumos para pesquisas futuras.

As análises subsequentes foram fundamentadas nos princípios clássicos da bibliometria, especialmente na lei de Zipf (1949), que descreve a frequência de ocorrência de palavras em textos científicos. Tal lei fornece o embasamento teórico para a interpretação dos padrões quantitativos e de distribuição observados nos dados analisados (Araújo, 2016).

O Quadro 1 apresenta um resumo e um framework direcionais para a revisão bibliométrica, de acordo com a abordagem teórica de Araújo (2016).

Quadro 1. Framework direcional de revisão bibliométrica

Etapa	Ação
1	Definição do tema e do objetivo da pesquisa.
2	Bases de dados e termos de busca: Scopus e Web of Science
3	Coleta e refinamento de dados: Dados e critérios de seleção e limpeza.
4	Análise dos dados: Métodos estatísticos (pacote Bibliometrix no R)
5	Interpretação e conclusão: Identificação de padrões, tendências e lacunas.

Fonte: Adaptação teórica de Araújo (2016).

A coleta de dados considerou publicações entre 2020 e 2024, a fim de garantir a inclusão de estudos recentes e relevantes para o tema em investigação. Foram elegíveis para análise os artigos publicados em periódicos revisados por pares, redigidos em inglês e em português, e que apresentassem relação direta com o objeto de estudo. Excluíram-se documentos do tipo editoriais, resenhas, resumos de conferências, capítulos de livros e publicações duplicadas, assegurando a consistência e representatividade do corpus analisado (Donthu et al., 2021). O detalhamento das informações que resultam na query de pesquisa é apresentado no Quadro 2.

Quadro 2. Detalhamento Scopus e Web of Science

Base/nº	***Query* (chave)**
Scopus: 39	TITLE-ABS-KEY (("artificial intelligence" OR "AI" OR "generative AI") AND ("higher education" OR "undergraduate" OR "postgraduate") AND ("teacher" OR "professor" OR "teacher adoption" OR "professor adoption")) AND PUBYEAR > 2020 AND PUBYEAR < 2025 AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar") OR LIMIT-TO (DOCTYPE , "re")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE , "Portuguese")) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "SOCI"))
WoS: 90	TS=(("artificial intelligence" OR "AI" OR "generative AI") AND ("higher education" OR "undergraduate" OR "postgraduate") AND ("teacher" OR "professor" OR "teacher adoption" OR "professor adoption"))

Fonte: Os autores

A base final foi organizada e submetida à análise no software R (pacote Bibliometrix), amplamente recomendado para a construção de indicadores bibliométricos, bem como para a geração de redes de cocitação, coautoria e concorrência de termos (Aria; Cuccurullo, 2017). As análises contemplaram tanto indicadores quantitativos, como a identificação e a frequência das palavras-chave mais citadas, bem como a produção científica por país, quanto indicadores relacionais, expressos especialmente por meio de tendências de pesquisa e da maturidade de um campo de

estudo. Esse conjunto de procedimentos assegurou uma caracterização abrangente, sistemática e metodologicamente rigorosa do panorama investigado, em consonância com as boas práticas de revisões bibliométricas (Donthu et al., 2021).

Por fim, destaca-se que as consultas às bases de dados resultaram em 129 documentos (29 da Scopus e 90 da Web of Science) no período de 2020 a 2024. A pesquisa foi realizada em 11 de novembro de 2025. A estratégia de busca foi estruturada a partir da combinação de descritores específicos aplicados aos campos Título, Resumo e Palavras-chave, empregando operadores booleanos para maximizar a busca por registros relevantes e reduzir vieses de seleção. Após o comando de exclusão de artigos duplicados, o produto resultou em 117 artigos (redução de 12). A base final foi analisada, com a retirada de títulos não relevantes ao contexto (mais 72 exclusões) e, posteriormente, aprofundando os resumos das produções, resultando em 45 artigos explorados.

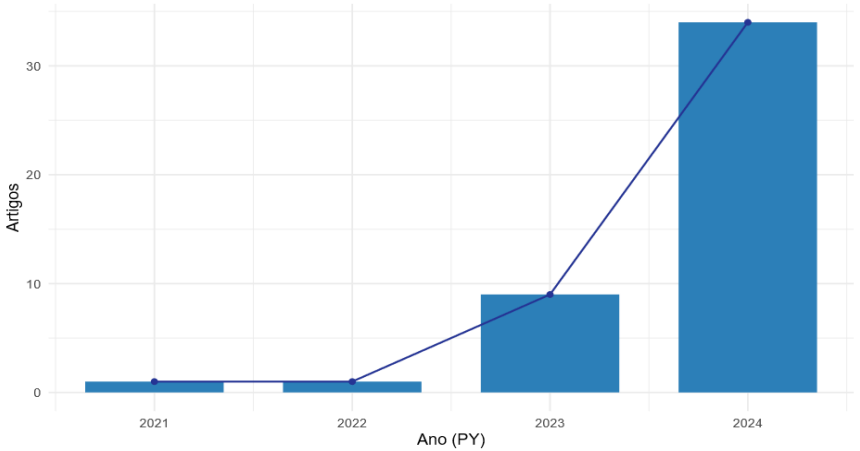
Análise de Resultados

Os resultados quantitativos do software Bibliometrix permitiram análises anuais de evolução científica e por país, das palavras mais utilizadas, da rede de coocorrência de palavras e da evolução temporal dos termos. Todas as análises serviram de embasamento para as lacunas propostas na conclusão.

Produção Científica Anual e Distribuição por Países

Ao observar a evolução temporal da produção científica sobre o uso de IA na docência universitária (Figura 1), constata-se um crescimento inicial em 2023, seguido de uma intensificação abrupta em 2024. Indo de encontro com a disseminação de novos modelos generativos, indicando que a adoção de IA no ensino superior responde rapidamente a inovações tecnológicas recentes e disruptivas (Crompton et al., 2023).

Figura 1. Produção científica anual.

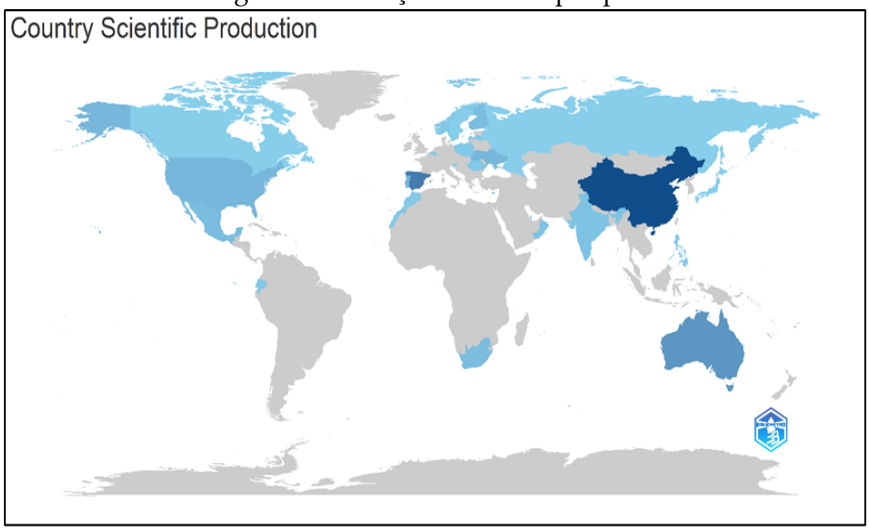


Fonte: Dados da pesquisa (Bibliometrix, 2025).

O crescimento percentual de 3.200% no número de artigos sobre a adoção de Inteligência Artificial no ensino superior, observado entre 2021 e 2024 (passando de 1 para 33 artigos), é um indicativo robusto da maturação e da explosão do interesse da comunidade científica por este tema, bem como do incentivo por parte de países e centros acadêmicos. O crescimento representa aceleração da pesquisa, maior relevância e urgência no tema e um sinal de tendência. O entendimento das regiões mais propensas a este tipo de estudo será apresentado no próximo parágrafo.

A análise territorial, conforme a Figura 2, destacou a forte presença da China e de países europeus, indicando uma distribuição geográfica que combina países com investimentos em tecnologia e políticas públicas de incorporação de IA. Os Estados Unidos também possuem uma presença dominante, muito justificada pelos altos investimentos, pelos centros universitários de elite e pelos hubs de tecnologia. Em contrapartida, a presença limitada de países da América Latina e da África evidencia uma lacuna nos estudos que expliquem por que não há pesquisas sobre o tema nessas regiões, bem como os impactos do uso de IA em realidades e culturas distintas.

Figura 2. Produção científica por país.



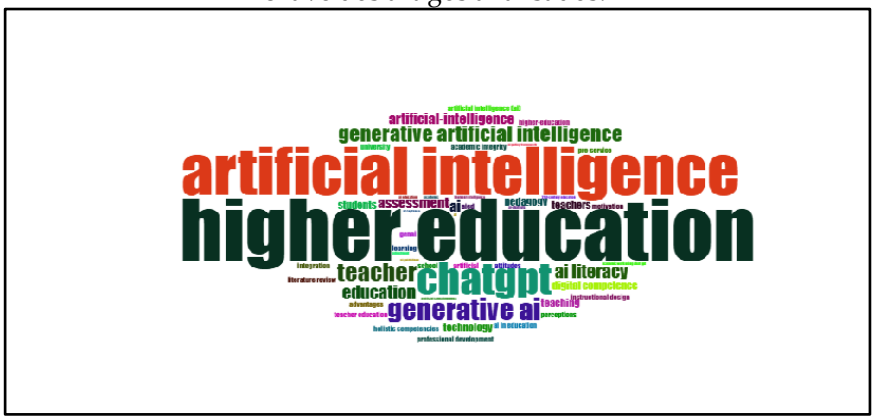
Fonte: Dados da pesquisa (Bibliometrix, 2025).

A concentração da produção científica indica que as tendências e agendas de pesquisa no Ensino Superior continuam a ser predominantemente definidas pelos países mais desenvolvidos, o que representa um desafio para que as instituições de outras regiões desenvolvam linhas de pesquisa localmente relevantes e com visibilidade global. Para quebrar essa dependência e nortear estratégias eficazes, é também necessário entender os temas mais pesquisados, as palavras-chave e as temáticas dos estudos, de modo a identificar lacunas e oportunidades de inserção global da produção local.

Nuvem de Palavras, Coocorrência de Palavras e Lei de Zipf

A nuvem de palavras (Figura 3) evidencia os termos mais recorrentes nos títulos, resumos e palavras-chave dos artigos. A presença de termos como *chatbots* e *generative artificial intelligence* indica um enfoque tecnológico, enquanto termos pedagógicos, como assessment e feedback, indicam preocupação com a prática docente.

Figura 3. Nuvem de palavras presentes nos títulos, resumos e palavras-chave dos artigos analisados.



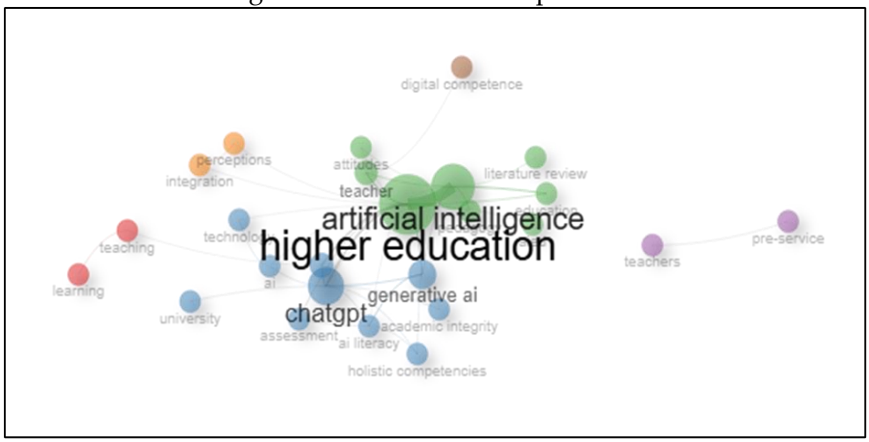
Fonte: Dados da pesquisa (Bibliometrix, 2025).

As palavras *artificial intelligence* e *higher education* evidenciaram o foco principal e o eixo central das produções acadêmicas revisadas neste trabalho. A partir disso, tornou-se necessária a ligação dos temas utilizados em conjunto na conclusão da coocorrência de palavras.

A coocorrência de palavras (palavras que aparecem juntas ou próximas com frequência), como mostrado na Figura 4, é a chave para a interpretação de qualquer nuvem de palavras e para a análise bibliométrica. A palavra *higher education* está associada a dois grandes eixos: o pedagógico, representado por termos como *learning*, *education*, *teacher*, *academic integrity*, e o técnico, ilustrado por conceitos como *literature review*, *generative AI*, *ai literacy*. Essa forte interligação indica que as pesquisas na área articulam diretamente métodos computacionais às necessidades educacionais, consolidando a interdisciplinaridade entre tecnologia e prática docente. Nas bordas da rede aparecem clusters menores, como *digital competence*, *perceptions* e *pre-service*, mais isolados, associados a temas ainda pouco integrados ao debate central. O conjunto revela um campo em consolidação, centrado na aplicação prática da IA ao ensino superior, enquanto discussões

emergentes, especialmente a ética, começam a se fortalecer e a apontar novas direções de pesquisa.

Figura 4. Coocorrência de palavras.

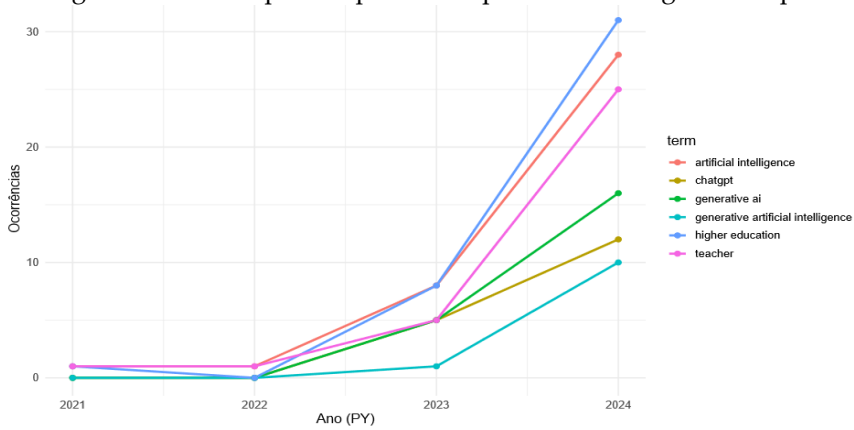


Fonte: Dados da pesquisa (Bibliometrix, 2025).

A força da coocorrência entre *generative ai* e *teacher* é norteadora de pesquisas que trazem à tona como os educadores estão lidando com e adotando (ou resistindo) a essas ferramentas, e permite concluir que o debate atual no ensino superior está dominado pelo impacto disruptivo da IA Generativa, exigindo uma redefinição urgente nas práticas de ensino, avaliação e formação docente. A lei de Zipf confirma a ocorrência de palavras comumente empregadas (embasamento para as tendências atuais e futuras de estudo). A evolução temporal dos termos apresentada na Figura 5 segue o padrão descrito pela Lei de Zipf, segundo a qual poucos termos altamente frequentes dominam o corpus enquanto a maioria aparece de forma marginal (Zipf, 1949). Observa-se que expressões como *artificial intelligence*, *higher education* e *teacher* mantêm alta recorrência ao longo dos anos, ocupando o topo da distribuição, enquanto termos emergentes, como generative AI e ChatGPT, crescem recentemente, mas ainda permanecem em faixas inferiores de frequência. Esse comportamento indica um campo estruturado por conceitos

consolidados, mas que passa por renovação semântica à medida que novas tecnologias e debates pedagógicos se popularizam e ganham pauta.

Figura 5. Lei de Zipf e frequência de palavras ao longo do tempo.



Fonte: Dados da pesquisa (Bibliometrix, 2025).

Considerações Finais

Esta revisão bibliométrica mostrou que o uso da Inteligência Artificial no ensino superior, sobretudo na visão dos docentes, vem crescendo rapidamente. No entanto, ainda há diferenças importantes em relação às teorias, aos métodos empregados e às regiões do mundo onde esses estudos se realizam. Os resultados mostram que a produção científica cresceu vertiginosamente a partir de 2023, principalmente devido aos avanços nas tecnologias de Inteligência Artificial e à sua rápida adoção no meio acadêmico. Esse movimento revela não apenas o interesse mundial pelo assunto, mas também a necessidade de compreender melhor como essas inovações afetam a prática pedagógica e a formação dos professores.

Porém, ao olhar as publicações, percebemos que a maior parte das pesquisas é realizada em países com alto investimento em ciência e tecnologia, especialmente nos Estados Unidos, na Europa,

na China e na Rússia, enquanto regiões como a América Latina e a África ainda aparecem de forma mais tímida. Essa diferença mostra a importância de realizar estudos que levem em conta diferentes realidades educacionais, as desigualdades no acesso à tecnologia e as condições específicas de cada lugar, que influenciam a adoção da inteligência artificial pelos professores.

A análise também indicou que, embora haja um aumento do entusiasmo, ainda existem lacunas significativas: falta de pesquisas empíricas sobre a prática de ensino, carência de avaliações de longo prazo, insuficiência de estudos sobre políticas institucionais e fragilidade na exploração das competências necessárias ao uso ético e educacional da inteligência artificial. Essas deficiências destacam a necessidade urgente de um programa de pesquisa sólido, que examine não apenas "o que" a inteligência artificial é capaz de realizar, mas, principalmente, "como", "por quem" e "quais impactos" sua aplicação tem gerado.

Quadro 3. Proposições de agendas futuras de pesquisa.

Temáticas	**Sugestões de pesquisa**
Desafios da IA em países emergentes	-Pesquisas sobre os impactos e a adoção da IA no ensino superior, sob a perspectiva docente, em países com baixa produção científica (América Latina).
Inteligência artificial e práticas pedagógicas	- Pesquisas que avaliem o impacto da IA no design instrucional de diferentes, sob a ótica da eficácia percebida e real pelo docente.
Ética e políticas institucionais	- Estudos de mapeamento das políticas institucionais de Ensino Superior sobre o uso da IA e de como essas políticas (ou a ausência delas) afetam a liberdade pedagógica e a segurança ética do professor.
Inteligência artificial em Programas de Pós Graduação	-Estudo de caso sobre a adoção de inteligência artificial, por parte do corpo docente, em Programas de Pós Graduação.

Fonte: Os autores.

Conclui-se, portanto, que o principal desafio não é apenas incorporar a IA ao ensino superior, mas fazê-lo de maneira crítica, ética e em sintonia com as necessidades reais do docente. O progresso da área dependerá da consolidação de estudos empíricos contextualizados, da criação de políticas institucionais transparentes e do aprimoramento das habilidades docentes, permitindo que os educadores atuem como criadores de experiências de aprendizagem em um ambiente tecnológico cada vez mais complexo. Dessa forma, esta revisão ajuda a compreender o estado atual da produção científica e fornece orientações estratégicas para pesquisas futuras que reforcem a importância do professor na era da Inteligência Artificial. É desnecessário dizer que a presença da Inteligência Artificial na vida acadêmica dos professores e alunos universitários não dispensa a dimensão humana das relações pedagógicas, cognitivas e afetivas dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem que forma os futuros profissionais. Enquanto ferramenta potente e importante que poderá ser cada vez mais aperfeiçoada, a Inteligência Artificial não pode ofuscar a dimensão humana que compõe as experiências formativas dos sujeitos universitários.

Referências

ALDOSERI, Abdulaziz; AL-KHALIFA, Khalifa N.; HAMOUDA, Abdel Magid**.** *Re-thinking, data strategy and integration for artificial intelligence*: Concepts, opportunities and challenges. Doha: Qatar University, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/370987381_Rethink_Data_Strategy_and_Integration_for_Artificial_Intelligence_Concepts_Opportunities_and_Challenges. Acesso em: 01 nov.2025.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. *Bibliometria:* evolução histórica e questões atuais. Em Questão, v. 12, n. 1, p. 11-32, 2016. Disponível em: http://doi.org/10.19132/1808-5245121. Acesso em: 01 nov.2025.

BATES, Anthony William (Tony). *Teaching in a digital age:* guidelines for designing teaching and learning. Vancouver: Tony Bates Associates Ltd, 2015.

BRITO, Luciana Helena da Silva; PANIAGO, Maria Cristina Lima. *Inteligência Artificial na Educação:* desafios e possibilidades para o trabalho docente. São Paulo: Editora Acadêmica, 2024.

BUCKINGHAM, David. *Beyond technology:* children's learning in the age of digital culture. Cambridge: Polity Press, 2007.

CHUEKE, Gabriel Vinicius; AMATUCCI, Marilda Oliveira. O que é bibliometria? Uma introdução ao Fórum. *Internext*, v. 10, n. 2, 2015. DOI: 10.18568/1980-4865.1021-5. Disponível em: https://internext.espm.br/internext/article/view/330. Acesso em: 18 nov. 2025.

CROMPTON, Helen.; BURKE, Diane. Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, v. 20, artigo n. 22, p. 1-22, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8. Acesso em: 10 nov.2025.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação:* ética e política na educação superior. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

DONTHU, Naveen; KUMAR, Satish; et al. How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, v. 133, p. 285–296, 2021. DOI: 10.1016/j.jbusres.2021.04.070.

FÁVERO, Altair Alberto. *Inteligência Artificial na Formação de Professores.* Palestra/Apresentação em evento acadêmico (GEPPFOR Convida), 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LdQHHlwqBOo. Acesso em 20 nov.2025.

FÁVERO, Altair Alberto et al. Interação e diálogo com o campo de estudo: A pesquisa bibliográfica em políticas educacionais. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; BUKOWSKI, Chaiane; CENTENARO, Junior Bufon (Org.). *Pesquisa em política educacional: perspectivas metodológicas.* 1ed.Porto Alegre: Livrologia, 2023, v. 1, p. 99-116.

HARRIS, Luke S. et al. Generative artificial intelligence (AI) in higher education: the importance of faculty training. *Higher Education*, v. 87, n. 1, p. 115-132, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10734-023-01037-9. Acesso em: 05 nov.2025.

KAPLAN, Andreas; HAENLEIN, Michael. Siri, Siri, in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence. *Business Horizons*, v. 62, n. 1, p. 15-25, 2019.

LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa***.** 9. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2021. E-book. p. 4. ISBN 9788597026610. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/ reader/books/ 9788597026610/. Acesso em: 18 nov. 2025.

LUDERMIR, Teresa Bernarda. Inteligência artificial e aprendizado de máquina: estado atual e tendências. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 35, n. 101, p. 27-46, 2021.

MARCOM, Juliana Luiza Rosa; PORTO, Ana Paula Teixeira. O uso da inteligência artificial na educação com ênfase à formação docente. *Revista de Ciências Humanas*, Erechim, v. 24, n. 3, p. 229–246, 2023. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/4584. Acesso em: 02 nov. 2025.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record,* v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

MOREIRA, António. Inteligência Artificial na Educação Superior: Desafios e Oportunidades. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 17, p. 1-17, 2023. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4579. Acesso em: 05 nov. 2025.

NASCIMENTO, Rafael Aparecido. et al. Aceleração da IA Generativa no Ensino Superior: desafios éticos e pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos em Educação*, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 101-120, 2023. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/42436. Acesso em: 10 nov. 2025.

ROBINSON, Ken; ARONICA, Lou. *Escolas criativas:* a revolução que está transformando a educação. Rio de Janeiro: Agir, 2016.

SAMPAIO, Regina Célia de Oliveira; MANCINI, Marisa Cota. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013. Acesso em: 10 nov.2025.

SELWYN, Neil. *Education and technology:* key issues and debates. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2017.

TAVARES, Luis Antonio; MEIRA, Maria Cecília; AMARAL, Sérgio Ferreira do. Inteligência artificial na educação: survey / artificial intelligence in education: survey. *Brazilian Journal of Development*, São José dos Pinhais, v. 6, n. 7, p. 48699–48714, 2020. Disponível em: ttps://ojs.brazilian-journals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/13539. Acesso em: 30 out. 2025.

UNESCO. *Guia de Orientação para a Inteligência Artificial Generativa na Educação e Pesquisa*. Paris: UNESCO, 2024. Disponível

em:https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388901_por. Acesso em: 20 de nov.2025.

ZAWACKI-RICHTER, Olaf et al. AI in higher education: an analysis of the current state and future directions. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, v. 16, n. 1, p. 37-57, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0. Acesso em: 01 nov. 2025.

ZIPF, George Kingsley. *Human behavior and the principle of least effort:* an introduction to human ecology. Cambridge, MA: Addison-Wesley Press, Inc., 1949.

YESLYAMOV, Serik. Application of Software Robots Using Artificial Intelligence Technologies in the Educational Process of the University. *Journal of Robotics and Control* (JRC), v. 5, n. 2, p. 359–369, 2024.

CAPÍTULO 12 - DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O MUNDO DIGITAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Andressa Leite Moraes
Altair Alberto Fávero
Adriana Martins Oliveira

Introdução

A rápida evolução das tecnologias digitais tem redefinido o cenário educacional, transformando a maneira como o conhecimento é acessado, compartilhado e construído. Contudo, apesar do vasto potencial que a era digital oferece, muitas práticas pedagógicas ainda se encontram consolidadas em modelos tradicionais, focados predominantemente na transmissão unilateral de conteúdo e na avaliação final por meio de provas. Este paradigma, embora recorrente, falha em capitalizar as oportunidades de engajamento e personalização que as ferramentas digitais podem proporcionar.

Na docência universitária, essa transformação é ainda mais acentuada, pois, conforme Lima Martins e Navarro (2025), a integração de tecnologias digitais no ambiente acadêmico não apenas altera as metodologias de ensino, mas também redefine o papel do professor no ensino superior. Nesse processo de transição e inovação, o papel do professor emerge como um elemento central e indispensável. Longe de ser substituído pela tecnologia, o docente assume a função de mediador crítico, responsável por conduzir os alunos no uso reflexivo e inclusivo dos recursos digitais (Santos, 2025).

O objetivo deste estudo é analisar o papel do professor como mediador pedagógico na relação professor–aluno em contextos

digitais, destacando desafios, possibilidades e estratégias para qualificar a prática docente. Para alcançar esse objetivo, discutem-se os principais desafios da relação professor–aluno em ambientes digitais, identificam-se as potencialidades da tecnologia para a mediação pedagógica e refletem-se práticas que favorecem um ensino digital humanizado.

A relevância dessa temática justifica-se pela necessidade de adaptação da formação docente e pelo aprimoramento das práticas pedagógicas nos contextos digitais contemporâneos. Ao investigar a mediação docente, busca-se contribuir para a construção de um ensino tecnologicamente avançado, sem perder de vista a interação humana e a promoção de aprendizagens significativas, evitando processos de desumanização decorrentes do uso inadequado das tecnologias. Essa perspectiva encontra respaldo nas ideias de Paulo Freire (1996), que enfatiza a importância do diálogo, da reflexão crítica e da dimensão humana do processo educativo.

A mediação pedagógica, seja em modalidades de ensino presencial, híbrido ou à distância, de acordo com Dias, Prado e Bessa (2022), integra materiais, atividades e interações, destacando a importância de uma tríade mediadora – pedagógica, operacional e afetiva – para o engajamento do aluno, especialmente no ensino superior. Desse modo, coloca-se a seguinte questão: como a mediação docente pode fortalecer a relação professor–aluno na docência universitária em ambientes digitais, superando os desafios e potencializando as possibilidades do ensino mediado por tecnologia?

Para responder à questão de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, este estudo adotou uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, com base em artigos recentes e obras de referência na área da educação, como Paulo Freire e José Moran. A análise do material selecionado permite a construção de uma argumentação teórica consistente acerca dos desafios e das potencialidades da mediação docente frente à crescente integração de tecnologias digitais no cotidiano da docência universitária.

Com vistas a organizar a discussão proposta, o capítulo está estruturado em três momentos principais. Inicialmente, são discutidos os impactos da transformação digital na docência universitária, com ênfase nos desafios que perpassam a relação professor–aluno nesse contexto. Em seguida, são abordadas as potencialidades das tecnologias digitais para a mediação pedagógica, ressaltando o papel do professor na mediação do processo de ensino e aprendizagem. Por fim, abordam-se estratégias para a construção de um ensino digital humanizado, que considere a relevância da formação docente e da valorização dos elementos éticos, críticos e afetivos na prática pedagógica.

Transformação Digital na Docência Universitária: Impactos na Relação Professor-Aluno

A docência universitária vem sendo profundamente atravessada pelas transformações da cultura digital, o que exige repensar práticas, metodologias e a própria concepção de ensino. As tecnologias, quando bem integradas, ampliam as possibilidades de acesso, de colaboração e de aprendizagem significativa, mas também intensificam os desafios para o professor, que passa a assumir um papel central como mediador crítico nesse processo.

Nesse cenário, a transformação digital na docência universitária, embora promissora, apresenta um conjunto complexo de desafios que impactam diretamente a relação professor-aluno e a formação docente. Apesar de muitos docentes ainda manterem a prática de transmitir conteúdos, mesmo utilizando tecnologias, o docente precisa deixar de atuar exclusivamente como transmissor para assumir a função de mediador da aprendizagem, promovendo processos colaborativos e favorecendo aprendizagens mais significativas (Santos, 2025).

Um dos principais obstáculos é a resistência à inovação por parte de alguns professores. Martins e Porto Junior (2025) apontam que essa resistência pode ser atribuída à falta de familiaridade com as ferramentas digitais, aos receios quanto à sua eficácia e à

percepção de que a incorporação de inovações tecnológicas demanda tempo e esforço significativos. Embora muitos docentes reconheçam o valor das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação, ainda enfrentam dificuldades em integrá-las efetivamente às suas práticas, o que pode comprometer a qualidade do ensino.

Outro desafio é a necessidade de capacitação contínua. A rápida evolução das tecnologias educacionais exige que os professores universitários estejam em constante atualização. Para Matos e Borges (2024), a formação continuada é essencial para capacitar os docentes a utilizar metodologias ativas e ferramentas digitais de forma eficaz, promovendo uma educação inclusiva e equitativa. No entanto, a oferta e a participação nessas iniciativas ainda são insuficientes para atender à demanda crescente, evidenciando a necessidade de políticas institucionais que incentivem e facilitem essa formação.

A manutenção do engajamento dos alunos em ambientes digitais é uma preocupação constante. Lima Martins e Navarro (2025) destacam que, embora a incorporação da tecnologia no ensino superior torne o processo mais flexível e acessível, permitindo que os estudantes aprendam em seu próprio ritmo, a ausência de interação presencial pode dificultar o engajamento e comprometer a aprendizagem. Nesse sentido, o uso da tecnologia requer planejamento estratégico e a adoção de metodologias ativas que favoreçam o envolvimento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

A transformação digital na docência universitária exige, portanto, um novo perfil do educador. Como argumenta Freire (1996, p.77), a prática educativa carrega uma "[...] politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra". Nessa mesma direção, Fávero et al. (2025) destacam que a formação docente, diante das metodologias ativas e do uso de tecnologias, precisa superar o foco exclusivamente técnico e contemplar dimensões críticas e pedagógicas, de modo que o professor atue como mediador da aprendizagem e favoreça o

protagonismo discente. Ainda nesse contexto, os autores sugerem o uso da sala de aula invertida, metodologia que reconfigura a dinâmica tradicional do ensino ao propor que o aluno tenha contato prévio com o conteúdo e que o momento em sala seja dedicado à discussão, ao aprofundamento e à construção coletiva do conhecimento (Fávero et al., 2025).

A perspectiva de ensino humanizado encontra respaldo nas ideias de Paulo Freire, segundo as quais a educação deve valorizar o diálogo, a reflexão crítica e a dimensão humana do aprendizado. Esses princípios permanecem essenciais mesmo em ambientes mediados por tecnologias digitais. Zuin e Mello (2024) argumentam que a revitalização do pensamento freireano contribui para fomentar uma comunicação dialógica na cultura digital, reforçando que ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética (Freire, 1996). Nesse sentido, a abundância de informações exige do professor a capacidade de orientar o aluno na construção do conhecimento de forma autônoma e crítica.

A tecnologia, portanto, deve ser compreendida como uma ferramenta que potencializa a aprendizagem, e não como substituta da mediação pedagógica. A atuação como mediador é indispensável para transformar a informação em conhecimento significativo, garantindo a qualidade da relação pedagógica no ensino superior.

Potencialidades da Tecnologia para a Mediação Pedagógica: O Papel do Professor como Mediador

Apesar dos desafios inerentes à integração tecnológica, as ferramentas digitais oferecem um amplo conjunto de possibilidades para enriquecer a mediação pedagógica e fortalecer a relação entre professores e alunos na docência universitária. Nesse contexto, o professor assume papel central ao transformar a tecnologia em recurso pedagógico capaz de favorecer aprendizagens significativas.

Uma das principais potencialidades reside na capacidade das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) de promoverem o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e ampliar as formas de interação com o conhecimento. De acordo com Lourenço e Monteiro (2025), o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino contribui para tornar as aulas mais dinâmicas e participativas, favorecendo a construção coletiva do saber e a articulação entre diferentes áreas do conhecimento.

As plataformas digitais permitem o acompanhamento contínuo do desempenho dos alunos, possibilitando que avancem em seu próprio ritmo de aprendizagem, com base em suas necessidades e dificuldades. Além disso, o feedback constante contribui para o aprimoramento do processo formativo, tornando-o mais eficiente e significativo (Araújo e Vasconcelos, 2025).

Para Oliveira et al. (2025), o desenvolvimento de competências digitais docentes favorece práticas pedagógicas inovadoras, nas quais o professor consegue integrar metodologias ativas e recursos tecnológicos de forma complementar. Assim, quando utilizada de maneira intencional, a tecnologia torna-se uma aliada da mediação pedagógica, fortalecendo o protagonismo discente.

O papel do professor como mediador é crucial para que essas potencialidades sejam efetivamente exploradas. Conforme Moran (2018), a mediação pedagógica implica que o professor atue como facilitador e incentivador da aprendizagem, estabelecendo conexões entre o aluno e o conhecimento.

Outra potencialidade significativa é a personalização do ensino. As tecnologias digitais permitem que o professor adapte estratégias pedagógicas às necessidades individuais dos alunos, promovendo maior engajamento e eficácia no processo de aprendizagem. Nesse sentido, Moran (2018) reforça que a mediação do professor, associada ao uso de metodologias ativas, contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos estudantes. Esse papel exige do professor uma postura de atualização permanente e reflexão crítica sobre sua

prática, de modo que a tecnologia seja usada com intencionalidade pedagógica e não de forma meramente instrumental.

A mediação tecnológica deve, portanto, ser compreendida como um meio para a mediação pedagógica. Conforme Brito et al. (2025), esse processo envolve a seleção e o uso consciente de ferramentas digitais, com vistas a potencializar a aprendizagem e promover a interação. A tecnologia, nesse sentido, atua como instrumento a serviço da pedagogia, cabendo ao docente orientar seu uso de forma crítica e intencional.

Diante dessas potencialidades, evidencia-se que o uso das tecnologias digitais, por si mesmas, não assegura a qualidade do processo educativo, sendo indispensável que o docente atue de modo intencional como mediador pedagógico. É nessa mediação que se determina se o uso da tecnologia será de forma instrumental ou como recurso para a construção de aprendizagens significativas e humanizadas. Nessa perspectiva, torna-se fundamental refletir acerca de práticas e estratégias que possam orientar a utilização dessas ferramentas, com vistas ao fortalecimento da dimensão humana do ensino, temática que será abordada na próxima seção.

Estratégias para um Ensino Digital Humanizado

A dimensão humana permanece central no processo educativo, inclusive em contextos digitais. Conforme Freire (1996), transformar a educação em um processo meramente técnico significa reduzir sua essência formadora. Nesse sentido, o uso das tecnologias deve articular-se a uma prática pedagógica que valorize o diálogo, a escuta e o reconhecimento do estudante como sujeito ativo.

Nesse sentido, a perspectiva freireana permite compreender que o uso das tecnologias digitais na educação não retira a centralidade da relação pedagógica, mas, ao contrário, a torna ainda mais essencial. Em ambientes digitais, nos quais a mediação acontece muitas vezes de forma síncrona e assíncrona, há um maior potencial de intensificação do esvaziamento da dimensão humana

do ensino. Por isso, a atuação do professor como mediador não pode se reduzir a uma função meramente técnica, mas deve ser compreendida como prática política e ética, que requer intencionalidade pedagógica, escuta cuidadosa e compromisso com a formação integral dos estudantes. Nessa perspectiva, a mediação docente, orientada pelo pensamento de Freire, reafirma-se como condição para que o ensino digital não se restrinja à simples transmissão de conteúdos, mas se constitua como espaço de diálogo, formação crítica e humanização (Freire, 1996).

Um dos maiores desafios contemporâneos é a formação docente para lidar com as exigências da cultura digital. Não basta capacitação técnica; é necessária uma base pedagógica sólida para compreender as implicações da tecnologia na própria relação ensino-aprendizagem. A reflexão crítica sobre o uso das tecnologias deve estar presente na prática docente, e as instituições de ensino superior devem repensar os projetos pedagógicos, oferecer suporte à formação de seus docentes, investir em infraestrutura tecnológica, promover o diálogo interdisciplinar e valorizar a docência como prática reflexiva, crítica e transformadora (Martins e Navarro, 2025).

Nessa perspectiva, Moran (2018) ressalta que a integração das tecnologias digitais ao ensino requer não apenas conhecimento técnico, mas uma mudança na postura pedagógica do docente, que passa a atuar como orientador de trajetórias formativas mais autônomas e colaborativas. Esse movimento resulta no reconhecimento de que o uso das tecnologias precisa estar articulado a metodologias que contribuam para a participação ativa dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento. De igual modo, Fávero et al. (2025) salientam a necessidade de que a formação docente supere uma visão instrumental das tecnologias, integrando dimensões críticas e pedagógicas, que possibilitem que o professor compreenda o sentido educativo de suas escolhas metodológicas. Nessa perspectiva, a formação para o ensino digital humanizado demanda o desenvolvimento de competências que articulem conhecimentos técnicos, pedagógicos e éticos, reiterando

a função do docente enquanto sujeito reflexivo e mediador do processo educativo.

Nesse sentido, as instituições de ensino superior precisam fomentar a formação continuada, investir em infraestrutura tecnológica e oferecer apoio pedagógico aos professores, propiciando uma cultura educacional de valorização da reflexão crítica e da prática docente como espaço de transformação.

Nessa perspectiva, importa problematizar a ideia de neutralidade das tecnologias no processo educacional. De acordo com Zuin (2024), ao dialogar com a tradição da Teoria Crítica, a cultura digital pode reproduzir formas tênues de padronização, controle e fragilização na densidade do conhecimento, principalmente quando norteada por lógicas instrumentais e mercadológicas. Dessa forma, a mera incorporação de tecnologias ao ensino, não garante, por si só, processos de aprendizagens mais emancipatórios e críticos. Conforme Freire (1996), o ato de ensinar requer assumir uma postura ética e política diante do conhecimento, o que demanda que o professor problematize o uso das tecnologias e construa práticas que contribuam para a superação da pasividade dos discentes, favorecendo a construção de uma perspectiva crítica no contexto digital.

Nesse contexto, precisa-se compreender a mediação pedagógica para além da dimensão metodológica, abordando também sua constituição política e epistemológica enquanto balizadoras do sentido do processo educativo. À luz de Freire (1996), essa mediação exige diálogo, intencionalidade e compromisso com a formação dos sujeitos numa perspectiva integral, exigindo que o professor tenha uma postura reflexiva perante suas escolhas pedagógicas. Para Dias, Prado e Bessa (2022), o processo de mediação no ensino superior integra não somente a seleção dos conteúdos, mas a construção de relações significativas que contemplem tanto as dimensões cognitivas, quanto as afetivas e as sociais. Dessa forma, a mediação torna-se ainda mais complexa no contexto digital, uma vez que exige a capacidade docente de

integrar tecnologias, interações e sentidos de maneira contextualizada e crítica.

Em meio a essas necessidades, para que os docentes sejam formados para o ensino digital humanizado, tal formação precisa ser entendida em uma perspectiva mais ampla, que não se refira apenas ao aspecto técnico, mas que incorpore também os fundamentos pedagógicos, críticos e éticos. Nesse sentido, Fávero et al. (2025) enfatiza que no contexto das metodologias ativas e da cultura digital, o professor do ensino superior precisa desenvolver a capacidade de refletir sobre sua prática e compreender as finalidades educativas de suas ações. Para isso, há que se reconhecer que a formação docente ultrapassa o desenvolvimento de competências técnicas, mas integra a construção de uma trajetória de formação dedicada à emancipação dos sujeitos e à transformação social. Nesse sentido, o ensino digital humanizado não é compreendido apenas a partir da utilização das ferramentas tecnológicas, mas pelas finalidades formativas que orientam as práticas docentes, bem como pela qualidade das relações que são estabelecidas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Compreender a mediação pedagógica como eixo estruturante do ensino digital, possibilita avançar na problematização da ideia de que a mera presença de tecnologias garante, por si só, inovação educacional. Nessa perspectiva, segundo Brito et al (2025), a mediação em ambientes digitais requer escolhas reflexivas em relação ao uso das tecnologias, exigindo do docente a competência de selecionar, organizar e ressignificar os recursos tecnológicos em função dos objetivos pedagógicos. De modo convergente, Carriel e Rosenau (2025) reiteram que a qualidade da aprendizagem relaciona-se diretamente com a intencionalidade da mediação do professor, e não à utilização do recurso tecnológico em si. Assim, um ensino digital humanizado exige reconhecer que a tecnologia deve subordinar-se à pedagogia, sendo utilizada como instrumento de fortalecimento de vínculos, promoção de interações significativas e favorecimento da construção de saberes significativos para os estudantes.

Algumas estratégias podem contribuir para a construção de um ensino digital humanizado, como o uso de metodologias ativas, a criação de canais permanentes de comunicação, o feedback constante e a atenção à dimensão afetiva da relação professor-aluno. Tais práticas favorecem o engajamento dos estudantes e fortalecem o vínculo pedagógico. Nesse sentido, a formação continuada dos professores apresenta-se como elemento fundamental para que os desafios da cultura digital sejam transformados em possibilidades pedagógicas.

Considerações Finais

A docência universitária digital exige um reposicionamento do papel do professor como mediador. Os desafios da exclusão digital, da sobrecarga docente e da influência das tecnologias precisam ser enfrentados a partir de uma mediação crítica e humanizadora. Conclui-se que a mediação docente fortalece a relação professor–aluno e garante que o ensino superior digital não se reduza à transmissão de conteúdos. A universidade, portanto, deve investir em formação docente e políticas que valorizem a prática pedagógica como espaço de diálogo e emancipação.

Embora haja desafios como a perda de proximidade, a dispersão dos estudantes e a exclusão digital, as potencialidades da tecnologia oferecem recursos relevantes para superar esses obstáculos. A centralidade desse processo reside na capacidade do docente de integrar essas ferramentas de forma crítica e reflexiva, sempre com foco na construção de uma relação professor-aluno sólida e empática.

As estratégias para um ensino digital humanizado, que incluem aulas interativas, fomento à colaboração, feedback personalizado, momentos síncronos de diálogo e formação continuada de professores, configuram-se como elementos fundamentais para essa transformação. É essencial que as instituições de ensino e os formuladores de políticas invistam em infraestrutura e capacitação, garantindo que todos os atores do

processo educacional estejam preparados para atuar no contexto digital.

Contudo, a contínua reflexão e adaptação das práticas pedagógicas são essenciais para construir um futuro educacional em que tecnologia e humanidade não se configurem como oposição, mas atuem de forma integrada, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Referências

ARAÚJO, Marta Melo de; VASCONCELOS, Alana. Tecnologia digital na educação: uma revisão sistemática da literatura. *Revista DELOS*, Curitiba, v. 18, n. 66, p. 01-25, 2025. DOI: 10.55905/rdelosv18.n66-095.

BRITO, Rosângela Nunes et al. Tecnologias e mediação pedagógica em experiências com plataformas educacionais. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 11, n. 7, p. 2100–2109, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i7.20412. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/20412. Acesso em: 28 set. 2025.

CARRIEL, Heloisa Kais; ROSENAU, Luciana dos Santos. Importância da mediação docente frente às práticas pedagógicas que utilizam as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). *Revista Nova Paideia* - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, v. 7, n. 2, p. 4-26, 2025. DOI: 10.36732/riep.v7i2.651.

DIAS, Fátima Aparecida da Silva; PRADO, Maria Elisabette Brisolla Britto; BESSA, Dayane Verginia Batista. Uma abordagem articuladora da mediação pedagógica no ensino superior. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 23, n. 4, 2022. DOI:10.17921/2447-8733.2022v23n4p531-536.

FÁVERO, Altair Alberto et al. Metodologias Ativas no Ensino Superior: Desafios da formação Docente. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; MIKOLAICZIK, Daniê Regina (Org.). *Docência Universitária em Perspectiva*. Curitiba: CRV, 2025. p.121-138. DOI: 10.24824/978652517924.7.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA MARTINS, Eduardo; NAVARRO, Elaine Cristina. Desafios da docência universitária na sociedade digital: qual o perfil do educador moderno? *Revista FACISA* On-line, v. 13, n. 1, 2025. Disponível em: https://periodicos.unicathedral.edu.br/index.php/revistafacisa/article/view/1057. Acesso em: 24 set. 2025.

LOURENÇO, Daniel de Souza; MONTEIRO, Edenar Souza. Tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino superior: uma revisão integrativa no repositório institucional Scientia. *Revista DELOS*, Curitiba, v. 18, n. 67, p. e5029, 2025. DOI: https://doi.org/10.55905/rdelosv18.n67-044.

MARTINS, José Lauro; PORTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. Desafios da inovação pedagógica - um olhar sobre a docência. *Revista Integralização Universitária,* v. 14, n. 23, p. 27-41, 2025. Disponível em: https://revista.to.catolica.edu.br/index.php?journal=riu&page=article&op=view&path%5B%5D=600. Acesso em: 28 set. 2025.

MATOS, Ana Angélica Martins; BORGES, Sheila da Silva. Políticas de formação continuada docente para a educação inclusiva. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, Brasil, São Paulo, v. 7, n. 16, p. e161314, 2024. DOI: 10.55892/jrg.v7i16.1314.

MORAN, José. Metodologias Ativas Para Uma Aprendizagem Mais Profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.).

Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórica-Prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

OLIVEIRA, Queren Gonçalves et al. Práticas Digitais no Ensino Superior: Um Estudo sobre Competências e Formação Docente. *Perspectivas Contemporâneas,* v. 20, n. 1, p. 1-19, 2025. DOI: 10.54372/pc.2025.v20.3886.

SANTOS, Juarez Pinheiro dos. A reconfiguração docente na era digital: desafios e possibilidades do e-learning na educação contemporânea. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, Brasil, São Paulo, v. 8, n. 18, p. e082219, 2025. DOI: 10.55892/jrg.v8i18.2219.

ZUIN, Antonio; MELLO, Roseli Rodrigues de. Educating with Paulo Freire: Teaching and learning on the peripheries of the digital world. *Educational Philosophy and Theory*, v. 56, n. 10, p. 988–998, 2024. DOI: https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2336025.

CAPÍTULO 13 - DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE: DILEMAS E DESAFIOS DESENCADEADOS A PARTIR DO ACESSO DESENFREADO DOS ESTUDANTES AS REDES SOCIAIS

Altair Alberto Fávero
Angélica Maria de Gasperi
Letícia Camera Dettmer

Introdução

Esta pesquisa emergiu a partir dos estudos iniciais a respeito da docência na Educação Básica e Universitária desenvolvidos na disciplina eletiva de Estágio Docência I - Pedagogia Universitária, na Universidade de Passo Fundo (UPF), nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e Bioexperimentação. As leituras desenvolvidas durante a disciplina instigaram a conhecer e refletir sobre os jovens que ensinamos na Educação Básica, com base no texto de Gomes (2010) intitulado *Os jovens a quem "ensinamos"* e do texto de Masetto (2005) intitulado *Docência universitária, e relacionar a docência com o desafio de lecionar na atualidade*.

Vivemos em um mundo onde jovens e crianças podem ter acesso a telas, tais como: celular, tablet, notebook ou computador 24 horas por dia, muitas vezes, sem qualquer limitação advinda dos pais. Isso pode torná-los dependentes dessas tecnologias e, por vezes, tendo efeitos negativos em seus processos de ensino e de aprendizado. Em sala de aula, os professores, muitas vezes, precisam "competir" pela atenção de seus alunos com essas tecnologias. Conforme Alves, Ferrete e Santos (2024) o número de crianças e adolescentes que fazem uso das tecnologias digitais, cada

vez mais precocemente, tem aumentado de forma significativa, e a consequência do uso inadequado e excessivo delas pode trazer prejuízos em várias dimensões da vida humana.

Desde 2018 tem se defendido a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs)[1] para os processos de ensino e de aprendizagem, assim como, apontado as dificuldades de acesso às TICs de maneira igual para todos os estudantes, em um país com dimensões continentais como o Brasil. Associado a tais problemáticas, afirma-se a falta de formação adequada dos professores para que posso utilizar da melhor forma às TICs em suas aulas de modo que propicie o acesso e cative os alunos (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019; Zorzo *et al*. 2020). Na última década, principalmente pós pandemia de COVID-19, tem se investigado os *déficits* cognitivos, emocionais e comportamentais que o acesso às TICs, em excesso e sem supervisão, tem causado nos alunos (Pereira *et al*., 2018; Oliveira *et al*., 2024).

Segundo Oliveira *et al*. (2024, p. 2) "o uso excessivo de celular, jogos e internet podem influenciar nos aspectos socioemocionais como alteração de humor, síndromes ou transtornos, dificuldades em construir relações interpessoais e sociais". Nesta perspectiva, o estudo de Pereira *et al*. (2018) analisa, especificamente, as funções cognitivas e os impactos das TICs na memória, com o uso excessivo das redes sociais.

Em seu estudo, Pereira *et al.* (2018) ainda discute acerca das implicações da utilização massiva das TICs na cognição, e aponta os prejuízos cognitivos do uso inadequado no cotidiano dos alunos. Tendo como base as pesquisas recentes sobre o uso das TICs e os possíveis prejuízos cognitivos, psíquicos, físicos, é que entrou em vigor a Lei nº 15.100 (Brasil, 2025), que regulamenta a utilização de aparelhos eletrônicos pessoais dos estudantes em instituições públicas e privadas da e ensino na Educação Básica (EB).

[1] Entendemos a ampla abrangência do conceito de TICs, mas neste estudo ressaltamos que nos deteremos a vincular ela somente a redes sociais e a jogos online (dispositivos midiáticos em telas).

Na Lei 15.100 (Brasil, 2025, n. p.) em seu artigo segundo que discorre da proibição do "uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou intervalos entre as aulas, para todas as etapas da educação básica". Com exceção para os alunos que comprovarem por meio laudo, atestados a necessidade de utilização para garantir a acessibilidade, inclusão, necessidades de saúde e direitos fundamentais (Brasil, 2025).

O melhoramento das tecnologias digitais, especialmente as de conexão sem fio dos serviços de telefonia móvel, permitiu às pessoas o acesso a uma maior variedade de dispositivos móveis, principalmente aos celulares, devido suas funcionalidades como conexão à internet, aplicativos de comunicação instantânea, serviços de e-mails, redes sociais e compartilhamento de fotos, vídeos, músicas e demais arquivos. Devido a isto, o número de crianças e adolescentes que fazem uso desses recursos tecnológicos, cada vez mais precocemente, também aumentou, e com isso, emergiram-se novas maneiras de aprender, pensar e interagir na sociedade digital (Alves; Ferrete; Santos, 2024).

Esta pesquisa justifica-se tendo em vista amplo acesso às redes sociais pelos alunos. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2023) indicam que cerca de 92,5% dos domicílios brasileiros possuem acesso à internet. Para Oliveira *et al*. (2024) as tecnologias digitais podem alterar o comportamento dos alunos, tendo em vista que essas ferramentas são projetadas com a intenção de prender o usuário por um tempo considerável em frente às telas, o que pode ser prejudicial para o desenvolvimento pleno.

A partir da popularização dos smartphones e redes sociais, após o ano de 2010, tornou-se comum a discussão a respeito dos impactos do uso excessivo das tecnologias digitais por crianças e adolescentes, levantando-se certos questionamentos no que diz respeito aos seus benefícios ou, ainda, a respeito dos malefícios para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social na visão da psicologia e, mais precisamente, da Terapia Cognitivo-

Comportamental (Silva; Sousa, 2025). Considera-se também que há uma carência de estudos mais recentes que avaliem o fenômeno de influência dos algoritmos, como a Inteligência Artificial (IA), bem como a evolução das dinâmicas sociais digitais, e a modo como as redes sociais personificam "conteúdos e promovem interações" já que "é um fenômeno relativamente recente e carece de estudos aprofundados sobre seus impactos nas competências socioemocionais, como a empatia, a resiliência e a autorregulação emocional dos adolescentes" (Oliveira, *et al*. 2024, p. 22).

A pesquisa tem como objetivo discutir os impactos da utilização excessiva de tecnologias digitais pelos alunos e suas implicações nos processos de ensino e de aprendizagem da Educação Básica, a partir do olhar do docente. A problemática foi investigar quem são os estudantes que ensinamos e como o uso das TICs interfere no seu processo de aprendizagem escolar. Para atender a este questionamento, buscamos refletir e conhecer os alunos que ensinamos, tendo como base o estudo de Gomes (2010) e de Masetto (2005), bem como, reconhecer os *déficits* provocados pelo uso, excessivo e sem supervisão, das TICs, considerando estudos anteriores na área.

A metodologia possui uma abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e documental (Gil, 2024), realizada por meio da consulta de artigos e capítulos de livros utilizados na disciplina de Estágio Supervisionado I. Nesta pesquisa, as questões éticas foram respeitadas, uma vez que foram analisados documentos de domínio público, como artigos e capítulos de livros disponíveis na *Web*. Nas próximas seções são caracterizadas as gerações conectadas e problematizados os desafios e as potencialidades nesse contexto para os agentes socializadores da família, da escola e do professor.

Características das Novas Gerações de Estudantes Conectados e Possíveis Perigos para o seu Desenvolvimento

O uso do celular está cada vez mais comum entre adultos, idosos e, de maneira preocupante, entre as crianças. Diversos estudos vêm sendo realizados sobre os efeitos negativos da exposição de crianças e de jovens, em períodos maiores de tempo, às telas desses aparelhos (Soares; Azevedo, 2024).

As tecnologias têm um papel fundamental na vida das pessoas, principalmente no que diz respeito às formas de comunicação e a rápida disseminação de informações, mas para que esses e outros benefícios sejam consolidados, é necessário que os usuários as utilizem de maneira consciente (Alves; Ferrete; Santos, 2024). Dentre esses usuários, estão os estudantes dos quais se espera que tenham ciência que ao estar em sala de aula o principal objetivo deve ser o aprendizado, colocando o foco no que o professor está ensinando e não ao acesso em redes sociais. Porém, como se tratam de crianças e adolescentes, eles ainda não tem noção desses limites, os quais são apresentados, gradativamente, a partir do convívio com os agentes socializadores com a família e na escola. A escola, por sua vez, é um dos primeiros grupos sociais que a criança tem acesso fora do seio familiar, portanto, um espaço fundamental para a construção da sua autonomia, seu autoconhecimento e regulação socioemocional.

Para tanto, a família em um primeiro momento, precisa introduzir, aos poucos, essa noção de limites, apontando o uso e acesso construtivo às TICs, cujo uso desiquilibrado pode ser destrutivo para formação da criança em desenvolvimento. Num segundo momento, o professor a partir do convívio com os alunos em sala de aula, também realiza tais apontamentos. Desse modo, o professor, necessita compreender, com base em estudos e na convivência, quem são seus alunos para poder orientá-los. Para Gomes (2010) os estudantes de hoje são a "geração *net*", elas são e agem de forma diferente das gerações anteriores.

Nesse sentido, de início é necessário compreender que os alunos de hoje têm padrões comportamentais distintos nas escolas e universidades, se comparados com estudantes de outros períodos (Gomes, 2010). Desse modo, as expectativas, disposições e "maneiras de agir são outras. Segundo pesquisas, eles são voltados para o desempenho com padrões claros de avaliação. Sentem-se mais confortáveis com meios ricos de imagens do que textos longos." (Gomes, 2010, p. 88).

A partir do que nos diz Gomes (2010), percebe-se uma necessidade de readaptação, de atividade pedagógica e de avaliação na Educação Básica, tendo em vista essa peculiaridade, das novas gerações em que, por exemplo, preferem imagens do que textos longos. A partir disso, o docente precisa de uma integração do autoconhecimento com o reconhecimento do limite e do potencial dos indivíduos e as relações com o contexto (Barreto, 2006), que é distinto de outras gerações, visto que para atuar na contemporaneidade é necessária uma formação contínua, para melhorar a prática e tornar o ensino mais humanizado (Barreto, 2006). O professor contemporâneo necessita refletir continuamente a sua práxis, como um processo ao longo da sua carreira profissional, se constituindo da melhor forma possível, assim conseguir entender também quem é esse aluno, para mediar a aula com um maior sentido (Copatti; Moreira, 2015).

A carreira do professor contemporâneo exige formação continuada e com o advento da tecnologia, e a necessidade de manter-se atualizado, torna-se ainda mais relevante aliar à teoria à prática. Embora muitos professores ainda resistem a aderir às TICs em suas práticas pedagógicas, torna-se uma opção, e não uma solução, o uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula pode aumentar o nível de engajamento dos alunos, a aprendizagem ativa e o estudo personalizado (Gaspar *et al.*, 2023).

A pandemia de Covid-19 demonstrou que as aulas na escola ainda estão pautadas em recursos analógicos, sabemos da importância deles para alguns processos educacionais. E ao mesmo tempo, evidenciamos que o mundo mudou, o mercado de trabalho

se atualizou e a escola não, se torna inevitável repensar alguns aspectos educacionais para uma sociedade que consome muita tecnologia e que por vezes não está capacitada para a sua utilização de forma crítica.

Desse modo, a partir das características da nova geração, o professor reflexivo, aos poucos, irá se questionar e vir a repensar algumas de suas aulas expositivas, que são mais cômodas, é fato que se torna mais fácil ter domínio de uma turma com aula tradicional, com textos e avaliações de larga escalas, estas que não seria mais efetiva no contexto atual, não por si só (Gomes, 2010). "A aprendizagem ativa baseada em experiência real e simulada, bem como o desenho colaborativo (professores - alunos) de experiências de aprendizagem personalizadas, tendo em vista necessidades e preferências individuais são alguns caminhos bem sucedidos". (Gomes, 2010, p. 88). Mas é preciso ressaltar que não existe uma receita pronta, uma ferramenta isolada não vai solucionar os problemas educacionais, às TICs seriam mais uma opção, além das demais, no entanto usar essas ferramentas não substituem o domínio do conteúdo, e a intencionalidade do professor no planejamento da aula e mesmo assim, sabemos que terão alunos que não aprenderão, pois são vários fatores que implicam na aprendizagem.

Segundo o autor Masetto (2005) para mudar a realidade da sala de aula é necessário alterar o foco do ensino para a aprendizagem, processo complexo que envolve o desenvolvimento intelectual de raciocinar, pensar, refletir e analisar criticamente. Contudo, não se trata de jogar fora tudo o que foi construído até então, para Gomes (2010, p 89-90):

> Embora as circunstâncias sejam novas, observamos que não se trata de descartar o passado e começar uma educação inteiramente nova. Certos valores, princípios e métodos são preservados, o que reduz a nossa angústia, angústia de novos tempos e de todos os novos tempos. Unindo os lampejos que temos sobre os tempos de hoje e as características das novas gerações que emergem, que implicações

> podemos tirar para a educação, além dos fios que já foram puxados às meadas?

De fato, é preciso repensar estratégias para que a aprendizagem seja o principal objetivo educacional, pois o professor, em sala de aula, por vezes se vê angustiado, por precisar lidar com aspectos que fogem da sua formação de base, tais como: cognitivos, psíquicos, físicos (Pereira *et al.*, 2018). Estes aspectos assumem novos contornos na geração nativa digital, e podem implicar em sujeitos extremamente ansiosos, dispersos, nervosos, individualistas e imediatistas. Essas são características, em sua maioria, da geração atual, pelo uso excessivo de telas, e com desempenho acadêmico, isto é cognitivo, muitas vezes, insuficiente para a etapa escolar a que se encontra (Pereira *et al.*, 2018; Oliveira *et al.*, 2024).

No entanto, ainda sim, é preciso considerar que a revolução tecnológica é um grande marco dessa geração. Computadores e também aparelhos celulares estão cada vez mais tecnológicos e conectados, mal conseguimos acompanhar sua evolução, e, às crianças e adolescentes, atualmente, já nasceram inseridas nesse mundo e interagem com esses novos recursos de forma natural. Logo, são duas faces da mesma moeda, que revelam extremos diferentes, de um lado, temos a formação inicial do professor que ainda é pautada em um modelo tradicional de exposição do conteúdo, nessa perspectiva ele detém o conhecimento e o aluno ainda é visto como passivo no processo.

E por outro lado, precisa-se levar em consideração estudos como o de Soares e Azevedo (2024) que evidenciaram que o uso de TICs, na fase inicial de ensino, pode beneficiar a aprendizagem dos alunos, desde que isso seja planejado, com intencionalidade pelo professor com o intuito de agregar qualidade a suas aulas, e não como a salvação de suas aulas, de modo que a tecnologia seja utilizada para fins educacionais. Desse modo, é necessário vislumbrar um equilíbrio entre os dois extremos, temos consciência que somente às TICs não resolverão todos os problemas

educacionais, e que existem problemas com seu uso excessivo, assim como as aulas expositivas educaram (e educam) diferentes gerações, porém hoje somente elas não atendem, por si só, as necessidades de uma sociedade complexa imersa em tecnologias.

Para que o professor não ofereça uma metodologia passiva, isto é, em que o professor ainda é o centro dos processos de ensino de aprendizagem em sala de aula, torna-se necessário que ele se aproprie desse conhecimento de forma que a utilização dessas tecnologias integradoras sejam mais um dos fatores motivadores nos processos de ensino e de aprendizagem, e não o único (Gaspar *et al.*, 2023).

Dilemas e Desafios para a Docência Diante dos Potenciais e Perigos das TICS

A utilização de TICs que foi tão estimulada em algumas escolas, nem sempre serve para pensar e recriar conhecimentos, é necessário uma formação crítica, no entanto paradoxalmente, tem recaído em um compromisso de dimensão puramente operacional e técnica, sem problematização vital, incorporando velhas práticas rotinizadas, travestidas em novas roupagens (Habowski *et al*., 2020).

A questão central aqui é para quais fins e por quanto tempo os alunos estão utilizando às TICs em casa e na escola e de que forma? Por muitos anos incentivou-se o uso de tecnologia, com intencionalidade, para crianças e adolescentes. Hoje em dia já se tem estudos de o quão é prejudicial o uso errôneo dessas tecnologias, principalmente agindo negativamente no desenvolvimento da criatividade. Conforme Silva e Sousa (2025) estudos demonstram que a dependência de TICs, mais precisamente dos dispositivos midiáticos com telas, pode ter vários impactos cognitivos negativos em crianças e adolescentes.

A exposição descontrolada a essas tecnologias, e sem acompanhamento de perto por responsável, pode prejudicar a concentração, a memória de trabalho, a capacidade de

planejamento e organização, a criatividade, o desenvolvimento da linguagem, a qualidade do sono, o autocontrole, entre outros fatores, podendo impactar negativamente na vida acadêmica, social e pessoal desses jovens (Pereira *et al.*, 2018; Oliveira et al., 2024; Soares; Azevedo, 2024; Silva; Sousa, 2025).

Ainda a utilização, em excesso, do celular por crianças e adolescentes pode causar diversos prejuízos, tais como: a nomofobia (Araujo, 2023) que se designa a uma síndrome relacionada à dependência digital, ao medo de ficar sem o celular e sem se comunicar com o mundo podendo causar estresse, ansiedade e outros problemas de saúde mental e física, além de promover o isolamento social (Pereira *et al.*, 2018; Soares; Azevedo, 2024).

> [...] fenômeno multifacetado, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) tornaram-se parte da vida de qualquer pessoa. As transformações provocadas por esta ferramenta praticamente determinam a maneira de pensar sobre o mundo e de estar nele. A internet veio romper as barreiras do tempo e do espaço oferecendo um leque de possibilidades na informação e comunicação com uma rapidez inimaginável. No entanto, toda a comodidade propiciada por esse meio, acabou trazendo impactos significativos para as relações humanas, principalmente no que tange a comunicação. Essa realidade impacta significativamente os adolescentes que passam grande parte de seu dia a dia imersos numa realidade não real, num mundo virtual onde criam uma nova realidade (Oliveira *et al.*, 2024, p. 2).

Um fator relevante com relação ao uso da internet e do celular, é o fato de essas ferramentas podem ajudar as pessoas a "economizarem tempo", pois irão diminuir o período que seria gasto pesquisando em livros, revistas, jornais, etc. (Soares; Azevedo; 2024). Também diminuem distâncias, pois sua utilização para enviar mensagens de texto, conectar-se em redes sociais, enviar áudios ou até mesmo, utilizar a função de falar, enquanto o

próprio sistema escreve, "otimiza o tempo do indivíduo" que faz uso das ferramentas mencionadas (Soares; Azevedo; 2024).

Porém, com relação ao cérebro do indivíduo, a sua cognição, essas ferramentas digitais irão fazer com que se perca um pouco de sua eficácia, pois não será forçado a pensar/raciocinar como deveria (Araújo, 2023; Soares; Azevedo, 2024). Hoje em dia, vemos os jovens utilizando ferramentas de IA, desenfreadamente, para formular frases e conversar com pessoas por redes sociais, reforçando os aspectos negativos da utilização excessiva dessa tecnologia, pois estão com dificuldade até mesmo de se expressarem e se relacionarem.

A utilização do celular e da internet pode prejudicial ao cérebro dos alunos:

> [...] visto que eles perderão um pouco de suas habilidades e competências sociomotoras, dado que atividades que envolvem a corporeidade da criança, como cortar, colar, copiar, escrever manualmente, montar, colorir ampliam substancialmente o potencial psicomotor e não apenas cerebral; em contrapartida, o uso apenas do celular para acessar e responder atividades limita o desenvolvimento psicomotor. (Soares; Azevedo, 2024, p. 9)

As habilidades psicomotoras são desenvolvidas desde a infância do estudante, a partir do brincar que precisa ser estímulo pelos primeiros agentes socializadores que ele tem contato, isto é, a família e a escola. Com o acesso ilimitado ao celular, por exemplo, a criança que antes montava ou construía seus brinquedos, hoje em dia recebe tudo pronto, e com estímulos excessivos intrínsecos do aparelho, ela fica em frente a tela por muito tempo. Desse modo, ela acaba não desenvolvendo da forma adequada habilidades psicomotoras necessárias para se movimentar, pegar objetos, cria, construir, escrever, etc., o que compromete algumas dessas habilidades que serão necessárias *a posteriori*.

Talvez tenhamos que dar um passo para trás, e repensar nossas práticas, achar um ponto de equilíbrio entre a tecnologia e o

ser humano, nos reeducar nesta nova realidade de (hiper) conexão, para que então nossos alunos possam, a partir do nosso exemplo, desacelerar dessas ferramentas que cada dia surgem novas e com outras demandas, e com elas mais outras, e nos rouba tempo. Tempo este de vida, de contato com o outro, com objetos, de momentos que propiciam o aprendizado, que é fundamental para o desenvolvimento de relações com familiares e amigos, bem como de habilidades psicomotoras primordiais, tempo que não volta mais.

Araújo (2023) defende uma Educação para as mídias nas escolas, ao passo que essas tecnologias que pode ser construtiva para a aprendizagem, se utilizada com intencionalidade, e ao mesmo tempo ela por ser destrutiva para a liberdade dos alunos, por exemplo, segundo a autora é necessário conscientização para o uso adequado da ferramenta.

Mas para tanto, é necessário que a família também retome atitudes, e atividades que promovam o bem estar, a criatividade, motricidade, e a atenção com os membros. É importante o apoio entre os agentes socializadores, a escola e família, nesse processo de desenvolvimento, de troca, de afeto com outro, que no caso, é parte de si.

> Nota-se, na sociedade de hoje em dia, que os pais têm cada vez menos tempo e paciência para lidarem com a desobediência dos filhos e, por esse motivo, acabam entregando seus celulares para as crianças, para que elas possam assistir a vídeos ou jogarem, enquanto eles, os pais, fazem seus deveres domésticos. (Soares; Azevedo, 2024, p. 10)

Na contemporaneidade, vivemos em um ideal neoliberal em que nunca temos tempo para nossa família, constituímos família, mas não temos tempo para estar realmente com elas, pois precisamos ser produtivos, estarmos sempre disponíveis para o trabalho em qualquer hora. Enquanto agentes socializadores não podemos esquecer que aprendemos quando introduzimos

alterações na forma de agir, de pensar e ensinamos e aprendemos quando compartilhamos com os outros as experiências que acumulamos no caminho (Sousa, 2005).

Desse modo, é preciso retomar o convívio familiar saudável, de maneira que propicie na infância, mas não somente nela, o cultivo de experiências, de vínculos afetivos, como o de proporcionar brincadeiras, passeios, conversas que envolvam toda a família e a escola, de modo que se tenha um olhar cuidadoso com as crianças e adolescentes que estão em processo de desenvolvimento, mental, físico, motor e psíquico. Portanto, não é só a escola e o professor que precisam se reinventar para atender a esta nova geração, a família também precisa estar atenta ao que está se passando com o aluno, estar comprometida com o desenvolvimento das gerações futuras, ter filho é uma escolha responsável que implica em doar-se a educar este ser que fará parte da sociedade.

Então, da parcela que cabe ao professor, em meio a esta nova realidade virtual, Gomes (2010) questiona: o que é preciso para ser um educador hoje? Com certeza é uma ótima pergunta, em um tempo em que não conseguimos prever o que acontecerá logo adiante, e o futuro está incerto. De imediato, é preciso conhecimento, mas só ele não basta, precisamos retomar ou (re)aprender a conviver com a diversidade, compreender que a singularidade não é construtiva, e quanto mais singular sermos, maior será a fragmentação e a fragilidade, mas que por outro lado, a pluralidade é constitutiva, embora seja mais difícil (Gomes, 2010).

Neste sentido, repensar a atuação docente para torná-la mais humana. (Copatti; Moreira, 2015), esse processo desenvolve os sujeitos como um todo, de forma integral, e não mais de forma técnica. Para constituir-se integralmente o ser humano precisa se humanizar, por meio do contato com o outro (Copatti; Moreira, 2015).

Além de aspectos do desenvolvimento de habilidades humanas do profissional docente, tais como: trabalhar em grupo; dialogar; pesquisar na sua área de atuação e em outras áreas que se

articulam com a sua área (Masetto, 2005). Será que os currículos das instituições propiciam o desenvolvimento do estudante, ou eles são organizados para atender ao conteúdo teórico? O construir atitudes e valores profissionais articulando a área com o contexto tecnológico, social, cultural onde esse trabalhador irá atuar, formando um profissional competente e comprometido com o contexto de atuação (Masetto, 2005).

Corroborando ao tema, embora o cenário na educação tenha por objetivo desenvolver novas habilidades em seus alunos, frente ao uso da tecnologia no ambiente escolar, acredita-se que um dos grandes desafios esteja em formar o educador para administrar o desenvolvimento do educando, e auxiliá-lo com o uso dos artefatos que estimulem a criatividade. Tudo isso torna-se possível a partir do momento em que se criam capacidades criativas e amplificadas, através de uma educação diversa e atraente, gerando uma reinvenção frequente de saberes, promovendo sujeitos mais ativos, confiantes e persistentes de um bem-estar (inter)pessoal no meio social (Habowski *et al*., 2020).

Apesar disso, os pressupostos que ancoram a educação ainda são: o currículo organizado em disciplinas técnicas e conteudistas; em um corpo docente capacitado na sua área do conhecimento e sem competência pedagógica, com um foco no domínio do conteúdo para a transmissão dele; a metodologia fechada que precisa dar conta de um programa e um tempo a ser seguido, e com uma avaliação foca em determinado conteúdo e não a avaliação como um processo amplo (Masetto, 2005). Nesse paradigma o centro do processo é o professor, uma vez que toda a ação passa por ou parte por ele, com a pergunta: o que eu devo ensinar? E o aluno é dado como uma esponja, ele absorve, responde e reproduz (Masetto, 2005).

Conforme Gaspar *et al.* (2023) a grande maioria dos professores, formado praticamente sem o uso dessas ferramentas, se vê em meio a uma vasta gama de recursos tecnológicos que podem estar à disposição e necessita buscar maneiras de atuar com

essa nova realidade em sala de aula, criando formas para tornar suas aulas mais motivadoras e significativas para seus alunos.

Mas com ênfase na aprendizagem, altera a papel dos participação dos sujeitos, o professor de transmissor passa a ser mediador pedagógico do conhecimento, o aprendiz é sujeito ativo e cabe a ele desenvolver ações e atitudes necessárias para o seu aprendizado. O que o meu aluno necessita aprender de todo o conhecimento que tenho e com base na experiência para que ele possa se desenvolver profissional e humano? (Masetto, 2005).

Pensar em todas essas responsabilidades com a formação da sociedade, demanda muito do professor, ser docente é um papel que exige muito, pois são muitos desafios. "Com certeza é preciso, todavia, paixão, inspiração e razão, esta sob a forma de competência científica. Considerar as emoções como estrutura cognitiva correlata à aprendizagem é tarefa para os educadores e os educandos?" (Gomes, 2010, p. 90).

Em meio a incerteza, e por causa dela, surgem as relações solidárias entre educadores e educandos, cada uma com seus limites e possibilidades que precisam investigar o futuro e responder os novos desafios (Gomes, 2010). Nesta relação ambos flutuam juntos, sofrem, cada um do seu jeito, com as mudanças, as angústias, as depressões, os sentimentos provisórios, e o de não saber escolher por um dos caminhos ou não ter caminhos para escolher (Gomes, 2010).

Portanto, segundo o autor, o educador não é herói ou ancião a transmitir as tradições, e as suas principais qualidades necessitam ser a ética do respeito, e a previsão das mudanças e a sua capacidade de inovação. Para Gomes (2010, p. 91):

> Ao educador não cabe mudar periodicamente de pele, como uma cobra, e sim modificar-se sempre por baixo da pele, até porque cada idade sua exige perspectivas padrões e diferentes. [...] Mudar embaixo da pele, em profundidade, é estar certo da instabilidade estável e dos problemas que nascem, se desdobram e se solucionam." (Gomes, 2010, p. 91)

Para atuar como professor com a geração do hoje é preciso conhecer os nossos alunos, e não pré-julgarmos suas capacidades, sermos o melhor professor que pudermos ser, o professor que nós queríamos ter. Portanto, nesse momento, cabe ao educador a humildade e a consciência de que é apenas uma das fontes de saber dialogal, e nos cabe educar, muitas vezes mudo, por meio do exemplo, e com a ética, pois palavras se perdem e exemplos ficam (Gomes, 2010).

Considerações Finais

Por meio do estudo documental observa-se que as pesquisas realizadas sobre o uso excessivo e sem supervisão de mídias digitais, pode trazer impactos negativos no desenvolvimento cognitivo, físico, psíquico e socioemocional de alunos da Educação Básica.

Entre os *déficits* apresentados ao longo da pesquisa então que a exposição descontrolada às tecnologias digitais e o acesso à internet sem o acompanhamento de responsável, pode prejudicar a concentração, a memória, o desenvolvimento da linguagem, a qualidade do sono, entre outros, podendo impactar negativamente na vida acadêmica, social e pessoal desses alunos.

Além disso, o estudo viabilizou compreender que para que haja mudanças no comportamento dos alunos atuais em relação de dependência socioemocional das mídias digitais, são necessárias atitudes também da família, ou responsável do aluno, para ter uma organização da rotina da família, tendo espaço para conversas, brincadeiras saudáveis, de modo que possam retomar uma troca de experiências e afeto em família e supervisionar melhor os conteúdos que os alunos estão tendo acesso por meio das TICs. Portanto, é necessário ensinar também pelo exemplo, não basta querer que alunos fiquem menos conectados às mídias, deve-se começar dando o exemplo.

Referências

ALVES, Manoel Messias Santos; FERRETE, Anne Alilma Silva Souza; SANTOS, Willian Lima. Desenvolvimento e validação de um instrumento de identificação de vulnerabilidade digital (Q-IVD) para estudantes da Educação Básica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.40, e39797, 2024.

ARAÚJO, Ana Gabriela de *et al*. *Nomofobia e o uso de telefones celulares por crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.* São João da Boa Vista: Projeto Integrado, 2023. Disponível em: http://ibict.unifeob.edu.br:8080/jspui/handle/prefix/5543. Acesso em: 22 out. 2025.

BARRETO, Maribel Oliveira. *Teoria e prática de uma Educação Integral*. 1ª ed. Salvador: Sathyarte, 2006.

BRASIL. *Lei nº Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025*. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica, 2025.

COPATTI, Carina; MOREIRA, Débora Oliveira. Formação estética para a construção do sensível na docência universitária. In: FÁVERO, A.A.; TONEITO, C.; ODY, L.C. (orgs.). *Docência Universitária.* Campinas/SP: Mercado de Letras, 2015, p.121-148.

GASPAR, Alexandre Paiva; CACIATORI, Amneris Ribeiro; CABRAL, Marcio da Veiga FERRARI, Renata Fermino; TERACIN, Vera Cristina Souza. Tecnologias de aprendizagem integradas: desafios da sala de aula**.** *Revista Amor Mundi*. Santo Ângelo, v. 4, n. 4, p. 29-35, 2023.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2024.

GOMES, Candido Alberto. Os jovens a quem "ensinamos". *In:* FREITAS, Lêda Gonçalves de; CUNHA FILHO, José Leão da;

MARIZ, Ricardo Spindola (orgs.). *Educação superior:* princípios, finalidades do ensino e formação continuada de professores. Brasília: Universa: Líber Livro, 2010, p. 65-100.

HABOWSKI, Adilson Cristiano, PEREIRA, Zeni Terezinha Gonçalves; GOTTSCHALCK, Diana Raquel Schneider; SOARES, Deivid De Souza; MILBRADT, Carla Milbradt Carla. *As tecnologias nas práticas educativas e o desenvolvimento da criatividade.* Chapter: January, 2020.

IBGE EDUCA. Matérias especiais: 92,5% domicílios tinham acesso à Internet no Brasil, 2023. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21581-informacoes-atualizadas-sobre-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao.html. Acesso em: 12 de out. 2025.

MASETTO, Marcos. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lucia (orgs). *Ensinar e aprender no ensino superior***:** por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005, p.79-108.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia M. M.; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, e180201, 2019. https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/?format=html&lang=pt.

OLIVEIRA, Debora Moreira de; LIMA, Marilia Gabriela Gomes; JULIÃO, Maria Mírian Ipiranga; FALCÃO, Greice Jane da Silva; SANTOS, Rodrigo da Costa Ribeiro dos. O uso excessivo de Tecnologias Digitais e seus impactos nas competências socioemocionais de adolescentes. *Revista Contemporânea*, v. 4, n. 12, 2024. https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/download/6825/4861

SILVA, Thiago Rocha; SOUSA, Daniel Vitor Gomes. Os impactos cognitivos sobre crianças e adolescentes dependentes das tecnologias digitais. *Revista Saúde dos Vales*, v. 7, n. 1, p. 1-26, 2025.

SOARES, Andressa Alves; AZEVEDO, Gilson Xavier de. Riscos e benefícios do uso do celular na Educação Básica. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, v. 46, n. 93, set. dez. 2024.

SOUSA, Óscar de. Aprender e ensinar: significados e mediações. In: TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lucia (orgs). *Ensinar e aprender no ensino superior*: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005, p. 35-60.

PEREIRA, Flávia da Cunha; AZEVEDO, Diana Paola Gutierrez Diaz de; ALMEIDA, Andreza de Souza; FELÍCIO, Carla Bittencourt; RISSE, Lea Sandra; MOREIRA, Leonard Barreto. Funções cognitivas e os impactos das Tecnologias Digitais na memória. *Temas em Saúde*, v. 18, n. 4, 2018. https://temasemsaude.com/wp-content/uploads/2018/12/18412.pdf

ZORZO, Graziela; GASPERI, Angélica Maria de; rosa, Lucas de Freitas da; EMMEL, Rúbia. As TICS no ensino de matemática e a problematização do teorema de Tales em contexto de ensino remoto. *Anais…* Encontro Nacional de Educação (ENACED) e Seminário Internacional de Estudos e Pesquisa em Educação nas Ciências (SIEPEC), 2020. https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/enacedesiepec/article/view/1878

III - DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E INTERDISCIPLINARIDADE

CAPÍTULO 14 - INTERDISCIPLINARIDADE, FORMAÇÃO DOCENTE E COLABORAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SAÚDE: UMA ANÁLISE CONTEMPORÂNEA E DIALÓGICA

Altair Alberto Fávero
Andressa Carolina Baratto
Desirê Pauletti

Introdução

A formação em saúde no ensino superior lida com desafios complexos decorrentes das transformações constantes dos sistemas de cuidado, das demandas sociais por integralidade e da necessidade de colaboração entre diversas áreas profissionais. A histórica fragmentação disciplinar mostra-se insuficiente diante das exigências contemporâneas, justificando a busca por abordagens que articulem saberes e epistemologias (Silva; Tolentino Júnior, 2021; Costa et al. 2021).

Simultaneamente, a formação de professores é essencial para viabilizar práticas pedagógicas interdisciplinares. Pesquisas recentes indicam que docentes da área da saúde ainda apresentam carências significativas de formação pedagógica adequada (Grasel; Rezer, 2019; Moraes *et al*. 2024). Além disso, autores como Fávero e Toneto (2010), Fávero (2009; 2015) e Fávero, Tonieto e Consaltér (2018) defendem que a docência deve ser compreendida como prática investigativa e crítica, pautada pela complexidade e pelo diálogo.

Nesse contexto, a colaboração científica, especialmente na forma de *team science* (ciência em equipe), tem adquirido relevância crescente, fortalecendo processos de aprendizagem e produção de

conhecimento (National Research Council, 2015; Wuchty, Jones e Uzzi, 2007). Este artigo analisa como interdisciplinaridade, formação docente e colaboração científica se inter-relacionam para qualificar a educação superior em saúde.

Interdisciplinaridade como Fundamento Epistemológico

A interdisciplinaridade representa uma mudança epistemológica relevante no modo de produzir e compreender o conhecimento. Conforme discutem Silva e Tolentino Júnior (2021), ela consiste numa nova atitude frente à complexidade, articulando saberes e promovendo integração. Nessa mesma direção, Costa et al. (2021) destacam que a abordagem interdisciplinar amplia a capacidade de analisar problemas multifatoriais, oferecendo perspectivas mais abrangentes e contextualizadas. Nesse sentido, a interdisciplinaridade vai além da simples articulação entre áreas, implicando uma reconfiguração das bases do conhecimento, fundada no diálogo entre diferentes racionalidades científicas. Reconhece-se que os fenômenos contemporâneos, especialmente na saúde, são marcados por múltiplas determinações que não podem ser plenamente compreendidas por abordagens fragmentadas. Assim, a complexidade passa a orientar a produção do conhecimento, exigindo abertura à pluralidade epistemológica e à integração efetiva entre os saberes.

Junior et al (2022) defendem que a formação superior pautada na interdisciplinaridade pode contribuir de maneira significativa para modos de vida mais sustentáveis, cooperativos e saudáveis. Destacam dois desafios centrais que dificultam esse avanço: a setorização do conhecimento e a defasagem dos projetos político-pedagógicos em relação às exigências atuais de uma formação holística. Superados esses entraves, a interdisciplinaridade poderá se consolidar independentemente da área de formação, favorecendo análises mais amplas e soluções que contemplem de forma equilibrada o ser humano e o ambiente. No âmbito da educação interprofissional. Reeves et al. (2017) em um estudo de

revisão indicam que intervenções voltadas à melhoria da colaboração interprofissional, especialmente quando baseadas em mudanças na prática, podem gerar melhorias modestas tanto nos processos clínicos e na eficiência dos serviços, quanto nos desfechos de saúde dos pacientes, quando comparadas ao atendimento usual ou a outras intervenções alternativas. Assim, demonstrando que práticas colaborativas aprimoram competências profissionais e produzem melhores resultados formativos.

Fávero, Tonieto e Consaltér (2018), propõem que, ao entendermos o processo de construção do conhecimento como uma forma de resolver problemas escolares, também ampliamos nossa compreensão sobre como enfrentar os desafios da vida cotidiana, já que esses não se apresentam de maneira compartimentada em disciplinas, como ocorre no ambiente escolar. A própria vida é interdisciplinar, e aproximar-se dessa lógica torna-se essencial. Nesse sentido, destaca-se o potencial criativo na resolução de problemas como uma proposta epistemológica capaz de sustentar novas formas de pensar, planejar e agir no cotidiano das instituições de ensino.

As contribuições de Fávero (2009; 2015) aproximam-se dessa perspectiva ao defender que a complexidade e a pluralidade epistemológica constituem pilares fundamentais da formação superior, na medida em que reconhecem que o conhecimento não se organiza de forma linear ou isolada, mas resulta da interação entre múltiplas dimensões e saberes. A complexidade, nesse sentido, expressa a natureza interdependente dos fenômenos, enquanto a pluralidade epistemológica indica a coexistência de diferentes formas de compreender e produzir conhecimento, que, longe de se excluírem, se complementam na construção de análises mais consistentes e críticas. Tauchen, Fávero e Alvarenga (2017), por sua vez, falam que os princípios do pensamento complexo sustentam duas teses centrais. A primeira defende que as interações disciplinares podem ser ampliadas pelo diálogo, mas é a postura epistemológica dialógica — associada à aprendizagem intersubjetiva — que realmente cria o necessário tensionamento

disciplinar, permitindo incluir e problematizar contradições. A partir disso, torna-se fundamental refletir sobre os tempos e espaços que possibilitam essa aprendizagem. A segunda tese argumenta que a interdisciplinaridade, nas práticas de ensino, não é uma característica intrínseca de sujeitos ou disciplinas, mas uma emergência epistêmica de caráter pragmático. Assim, não existem "professores interdisciplinares", e sim modos de pensar orientados por posturas dialógicas que favorecem compreensões interdisciplinares. Nesse sentido, a proposta é uma interdisciplinaridade como estratégia epistemológica em contextos educativos.

Formação Docente: Profissionalização Crítica

Em relação à formação docente, um estudo conduzido por Moraes e Costa (2024), identificou que as práticas de formação docente nas instituições de ensino superior da área da saúde apresentam formatos e propósitos variados, incluindo aprimoramento curricular, desenvolvimento de competências, qualificação dos recursos de ensino-aprendizagem, uso de tecnologias e reflexão teórico-epistemológica sobre a docência. Observaram que programas institucionalizados tendem a ser mais consistentes e estruturados, enquanto ações não institucionalizadas permanecem dependentes da iniciativa individual, o que dificulta sua continuidade, ainda que essas iniciativas geralmente surjam de demandas coletivas do corpo docente. Nessa perspectiva, os autores destacam que a formação docente, ao lidar com a complexidade do ensino em saúde, exige a articulação entre diferentes dimensões do saber, superando abordagens fragmentadas e tecnicistas. Conforme assinalam, "as iniciativas de formação docente revelam a necessidade de integrar múltiplos conhecimentos e práticas, evidenciando a natureza complexa e dinâmica da docência no ensino superior em saúde" (Moraes e Costa, 2024). Tal compreensão reforça a importância da pluralidade epistemológica, ao reconhecer que diferentes perspectivas teóricas

e metodológicas são necessárias para sustentar práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e coerentes com a realidade multifacetada da formação em saúde.

Grasel e Rezer (2019), partem do pressuposto de que o modelo hegemônico de ensino em saúde, ancorado no paradigma biomédico e na racionalidade instrumental, ainda exerce forte influência sobre a formação universitária. Entre os aspectos que demandam maior reflexão e investigação, destaca-se a formação para a docência nessa área, considerando que a atuação do professor impacta diretamente a trajetória dos futuros profissionais, que compreenderão e exercerão a saúde como prática social. Nesse sentido, os autores evidenciam que a formação docente precisa incorporar a complexidade inerente ao campo da saúde, superando visões reducionistas e fragmentadas. Como afirmam, "a docência em saúde exige a compreensão ampliada dos processos formativos, para além da lógica estritamente técnica" (Grasel e Rezer, 2019). Tal perspectiva reforça a necessidade de uma pluralidade epistemológica, capaz de integrar diferentes saberes e enfoques, reconhecendo que a formação em saúde demanda abordagens múltiplas e interconectadas, coerentes com a natureza complexa das práticas profissionais.

A formação docente é reconhecida como um dos maiores desafios institucionais. Estudos mostram que grande parte dos professores ingressa na docência superior sem preparo pedagógico adequado (Grasel e Rezer, 2019). Revisões recentes apontam limitações profundas nos programas de desenvolvimento docente, frequentemente centrados na técnica e pouco voltados ao pensamento crítico (Moraes e Costa, 2024; Falcão et al., 2025).

Fávero (2009; 2015) e Fávero e Tonieto (2010) ampliam essa discussão ao destacar que a profissionalização docente exige consciência epistemológica, pesquisa e diálogo. Para o autor, uma formação sólida precisa integrar teoria, prática, investigação e complexidade. Assim, a consolidação da interdisciplinaridade depende diretamente de uma formação docente crítica, investigativa e institucionalmente sustentada. Seguindo nessa

perspectiva, Fávero e Tonieto (2010) enfatizam que a docência no ensino superior não pode ser reduzida à transmissão de conteúdos, mas deve constituir-se como prática reflexiva e investigativa, na qual o professor compreende e problematiza os fundamentos do próprio conhecimento. Como assinala Fávero e Tonieto (2010) e Fávero (2009), a docência implica uma postura epistemológica que articula saber, fazer e investigar, reforçando que a complexidade e o diálogo entre diferentes saberes são elementos centrais para a construção de práticas pedagógicas mais consistentes e críticas.

Colaboração Científica e "*Team Science*"

A crescente complexidade das questões de saúde impulsiona modelos colaborativos de pesquisa. Segundo Gesing et al. (2025) a formação em profissões da saúde, por sua natureza interdisciplinar, demanda a investigação de problemas por equipes de pesquisa compostas por diferentes áreas. À luz do modelo conceitual da Dinâmica do Desenvolvimento da Pesquisa Interdisciplinar, os autores examinam os processos e as experiências de uma equipe interdisciplinar de pesquisa, destacando os elementos que favoreceram uma colaboração bem-sucedida. Para eles o trabalho em equipe e a colaboração têm como base uma liderança transparente e distribuída, favorecendo a descentralização da autoridade e da tomada de decisões entre diferentes grupos.

Reeves et al. (2017) realizaram um estudo com o objetivo de avaliar o impacto de intervenções baseadas na prática, concebidas para melhorar a colaboração interprofissional (CIP) entre profissionais das áreas da saúde e assistência social. Obtiveram evidências de que as atividades interprofissionais contribuem para a melhoria da qualidade do atendimento percebida pelos pacientes, para a continuidade do cuidado e para o fortalecimento de comportamentos colaborativos entre profissionais.

Wuchty, Jones e Uzzi (2007) analisam o predomínio crescente das equipes na produção científica, mostrando que estudos

colaborativos têm impacto superior aos individuais. O relatório do National Research Council (2015) identifica fatores como infraestrutura adequada, liderança distribuída e cultura colaborativa como determinantes para o sucesso da *team science*. Sob esta análise, os autores demonstram que a produção do conhecimento científico tem se deslocado de esforços individuais para dinâmicas coletivas, nas quais a diversidade de competências potencializa os resultados. Como destacam, "teams increasingly dominate solo authors in the production of knowledge" (Wuchty; Jones; Uzzi, 2007), evidenciando que a colaboração amplia o impacto e a relevância das pesquisas. De modo convergente, o National Research Council (2015) aponta que ambientes institucionais que favorecem a integração entre pesquisadores e a partilha de responsabilidades são fundamentais para o êxito das práticas colaborativas.

Essa perspectiva converge com Fávero (2009; 2015), que compreende o conhecimento como construção coletiva, sustentada pela pluralidade de saberes e pela investigação conjunta. Nessa abordagem, o processo de produção do conhecimento ultrapassa a lógica individual e fragmentada, passando a se constituir a partir do diálogo entre diferentes perspectivas teóricas e práticas. Assim, a articulação entre sujeitos, saberes e experiências torna-se elemento central, reforçando a ideia de que a construção do conhecimento é dinâmica, compartilhada e orientada pela complexidade dos fenômenos.

Considerações Finais

A análise apresentada evidencia que interdisciplinaridade, formação docente e colaboração científica são pilares fundamentais da educação superior em saúde. A interdisciplinaridade constitui base epistemológica essencial; a formação docente crítica, como defendida por Fávero (2009; 2015), Fávero e Tonieto (2010), fornece estrutura pedagógica necessária; e a colaboração científica amplia a capacidade investigativa e inovadora.

Conclui-se que currículos integrados, programas permanentes de formação docente e políticas institucionais de incentivo à pesquisa colaborativa são imprescindíveis para enfrentar os desafios contemporâneos da saúde e promover práticas educativas coerentes com a complexidade e a integralidade do cuidado. Assim sendo, torna-se fundamental que as instituições de ensino superior assumam um compromisso ativo com a superação da fragmentação do conhecimento, promovendo ambientes formativos que valorizem o diálogo interdisciplinar, a reflexão crítica e a produção coletiva do saber.

Ademais, a consolidação dessas diretrizes exige não apenas iniciativas pontuais, mas a construção de políticas institucionais contínuas, capazes de sustentar processos formativos ao longo do tempo. Ao articular ensino, pesquisa e extensão sob uma perspectiva interdisciplinar e colaborativa, a educação superior em saúde pode avançar na formação de profissionais mais preparados para lidar com a complexidade dos contextos sociais e sanitários, contribuindo de forma mais efetiva para a qualificação do cuidado e para o fortalecimento dos sistemas de saúde.

Referências

COSTA, Lucilene Alves Pereira; NUNES, Nilza Rogéria de Andrade; MENDES, Rosilda. Interdisciplinaridade e as múltiplas dimensões do trabalho em saúde. *Tempus – Actas de Saúde Coletiva*, Brasília, v. 12, n. 2, p. 231–249, 2021.

FÁVERO, Altair Alberto. Políticas de formação Pedagógica: possibilidades de superar o mal-estar docente. In: Angelo Vitório Cenci; Claudio Almir Dalbosco; Eldon H. Mühl. (Org.). Sobre *Filosofia e Educação*: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. 1ed.Passo Fundo: UPF, 2009, v. 1, p. 403-419.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. *Educar o Educador:* reflexões sobre formação docente. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010.

FÁVERO, Altair Alberto. Desafios teórico-metodológicos da avaliação de processos educativos. *Roteiro*, Joaçaba, SC, edição especial, p. 85-100, 2015.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro (org.). *Interdisciplinaridade e formação docente*. Curitiba: CRV, 2018.

FALCÃO, Ilka Veras et al. Formação para a docência na graduação na área da saúde no Brasil: um protocolo de revisão de escopo. *Research, Society and Development*, v. 14, n. 5, e6514548831, 2025.

GESING, Peggy et al. Team science in interdisciplinary health professions education research: a multi-institutional case study. *Advances in Health Sciences Education,* v. 30, p. 1123–1140, 2025.

GRASEL, Claudia Elisa; REZER, Ricardo. Formação para a docência na educação superior no campo da saúde: horizontes de pesquisa. *Formação Docente,* Belo Horizonte, v. 11, n. 20, p. 145–162, 2019.

JUNIOR, Antônio Pereira; BISPO, Carlos José Capela; PONTES, Altem Nascimento. Interdisciplinaridade no âmbito do ensino superior: da graduação à pós-graduação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 751–767, 2022.

MORAES, Bibiana Arantes; COSTA, Maria da Silva Campos. Programas de formação docente em saúde de instituições públicas de ensino superior. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 22, p. 1–25, 2024.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. *Enhancing the effectiveness of team science*. Washington: National Academies Press, 2015.

REEVES, Scott et al. Interprofessional collaboration to improve professional practice and healthcare outcomes. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2017.

SILVA, Márcio Emílio Caldeira da; TOLENTINO JÚNIOR, Dilceu Silveira. Interdisciplinaridade e ensino superior na área da saúde: perspectivas para a formação profissional. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 6, e1545615455, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i6.15455.

TAUCHEN, Gionara; FÁVERO, Altair Alberto; ALVARENGA, André Martins. Interdisciplinaridade: da simplificação ao pensamento complexo. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 62, p. 1011–1032, 2017.

WUCHTY, Stefan; JONES, Benjamin F.; UZZI, Brian. The increasing dominance of teams in production of knowledge. *Science*, v. 316, n. 5827, p. 1036–1039, 2007.

CAPÍTULO 15 - POTENCIALIDADES DA CAPOEIRA COMO PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Willian Rodigheri Longhi
Carina Tonieto

Introdução

A Capoeira, por sua natureza plural, integra corpo, música, história, arte e identidade cultural, podendo ser uma poderosa ferramenta pedagógica interdisciplinar. Alinhada aos princípios da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2007), ela possibilita o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e culturais ao promover aprendizagens significativas que conectam diferentes áreas do conhecimento.

Sob a luz das reflexões de Fávero e Tonieto (2020) sobre as potencialidades da interdisciplinaridade, o ensino da Capoeira revela-se como prática crítica e criativa, capaz de articular teoria e prática e superar visões fragmentadas do saber. Assim, o presente estudo busca discutir de que modo a Capoeira pode contribuir para a formação integral do estudante, para o cumprimento das competências gerais da BNCC nos anos iniciais do ensino fundamental e, simultaneamente, para a valorização da cultura afro-brasileira e da diversidade presente na escola.

O presente estudo analisa e apresenta informações acerca dos domínios motor, socioemocional e cognitivo, evidenciando a relevância da prática da Capoeira como importante contribuição para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Embora cada etapa escolar contemple objetivos e competências específicas, este trabalho

enfatiza os Anos Iniciais, por se tratar de um grupo etário que demonstra elevada aderência às oficinas de Capoeira.

A Manifestação Cultural da Capoeira

A capoeira é uma manifestação cultural presente em todo o território brasileiro e em mais de 150 países que expressa simultaneamente o canto, o toque dos instrumentos, a dança, os golpes, o jogo, a brincadeira, os símbolos e rituais de herança africana recriados no Brasil. (IPHAN, 2000, p.1).

De acordo com Fontoura e Guimarães (2002), a história da Capoeira está ligada diretamente aos negros no Brasil. No período da colonização, com a chegada dos europeus, houve a necessidade de mão-de-obra barata. Escravizaram, inicialmente, indígenas brasileiros que acabaram por reagir de forma negativa e não aguentaram os maus tratos. Dessa forma, trouxeram povos africanos para o país, transportados nos porões dos chamados navios negreiros em condições precárias e subumanas. Muitos dos escravizados sucumbiam em decorrência de doenças ou maus-tratos (Campos, 2009). Quando chegavam em solo brasileiro, eram vendidos aos senhores de engenho de maneira que dividissem os povos semelhantes, para que não falassem o mesmo dialeto e, dessa forma, evitassem a comunicação e armassem possíveis rebeliões (Fontoura; Guimarães, 2002).

A origem da Capoeira, para Areias (1983 apud Fontoura; Guimarães, 2002), remonta à necessidade dos escravizados africanos em se defenderem das situações de maus-tratos que eram expostos. Como não possuíam armas para se defender, descobriram em si mesmos a sua arma. Criaram uma defesa pessoal à semelhança das brigas dos animais, com golpes como coices, saltos e botes e utilizaram de características das suas manifestações culturais trazidas da África, como danças, cantigas e movimentos. Dessa forma nasceu o que hoje chamamos de Capoeira. Praticavam-na como dança e ritual enquanto vigiados, e, quando possível, treinavam-na como defesa pessoal. Quando

surgia a oportunidade, utilizavam de seus conhecimentos para fugirem para outros locais.

Nos dias atuais, a Roda de Capoeira é composta por diversas pessoas organizadas em círculo, seguindo os comandos dos mais antigos e experientes. São utilizados instrumentos musicais (berimbaus, atabaques, pandeiros, agogôs) que por meio dos seus toques ditam o que irá acontecer a seguir. A ritualidade, para Silva (2018), inicia com duas pessoas entrando no círculo, respeitando a formação dos instrumentos. No seu jogo são realizados movimentos de ginga, ataques utilizando diversas partes do corpo, esquivas, acrobacias e movimentos de domínio corporal, entre tantos outros.

A Capoeira é reconhecida Patrimônio Cultural Brasileiro através do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, órgão do Ministério da Cultura (IPHAN, 2008). Leal e Oliveira (2009) afirmam que a capoeira ganhou dimensão internacional nas últimas décadas podendo ser caracterizada como uma prática globalizada. Em 2014, essa manifestação popular recebeu o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade em através da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2014).

Segundo Campos (2009), muitos mestres falam da capoeira como uma arte, poesia, luta, folclore, expressão corporal, harmonia, equilíbrio, espiritualidade, emoção, jogo de cintura, liberdade, e outras características que repercutem no modo de vida de cada um deles. Por ser uma arte abrangente que engloba tantos aspectos, essa manifestação popular estimula inteligências variadas em seus praticantes, trazendo benefícios físicos, sociais, culturais e emocionais.

Atualmente, é uma prática popular ensinada em academias, pré-escolas, escolas, universidades, projetos sociais, instituições de pessoas com deficiência e outros ambientes. Devido a sua pluralidade e diversidade de práticas, identificamos o potencial interdisciplinar da Capoeira.

Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) é um documento normativo para as redes de ensino públicas e privadas e suas instituições. Serve como referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil.

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2017, p. 7.)

A BNCC não é o único documento normativo. Todas as instituições de ensino estão sujeitas às normas estaduais e municipais de onde se localizam. Entretanto, a BNCC é o maior documento, sendo respeitado obrigatoriamente em todo país e, ainda, é o referencial utilizado para que as outras esferas administrativas elaborem as próprias diretrizes educacionais.

A BNCC é organizada de forma estruturada e progressiva, sendo dividida em três grandes categorias:

1. Educação Infantil;
2. Ensino Fundamental (anos iniciais: 1º ao 5º ano; e anos finais: 6º ao 9º ano);
3. Ensino Médio.

Dentro de cada etapa, há objetivos e competências específicas. No presente estudo, daremos ênfase aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por ser um grupo que possui grande aderência às oficinas de Capoeira.

Antes de detalhar cada área, a BNCC apresenta 10 Competências Gerais, válidas para toda a Educação Básica. São elas que orientam a formação integral do estudante por meio dos aprendizados e habilidades cognitivas, sociais, culturais e emocionais:

Figura 1. Competências Gerais da Educação Básica



COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil, 2017, p. 09 e 10.

Para o Ensino Fundamental, as informações são organizadas por Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares:

Figura 2. Organização da BNCC



Fonte: Os autores, 2026

O Ensino Fundamental Anos Iniciais é considerado um período essencial para desenvolver a alfabetização, autonomia, pensamento crítico, convivência social e capacidades cognitivas fundamentais. Nos próximos tópicos desse trabalho, daremos uma maior atenção às Linguagens (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física) e Ciências Humanas (História e Geografia) por serem áreas que podem ser comunicadas por meio do ensino da Capoeira.

Mitos e Potencialidades da Interdisciplinariedade

Para discutir capoeira como prática interdisciplinar é preciso compreender corretamente o que é esse conceito. O texto de Fávero e Tonieto (2020) esclarece o significado deste termo e ajuda a corrigir as concepções superficiais ou incorretas (mitos) e a destacar os elementos potentes dessa abordagem.

Inicialmente, é importante conceituar que as práticas interdisciplinares são aquelas que fogem das seguintes abordagens:

1. Perspectiva monodisciplinar: trabalha somente uma disciplina isoladamente;
2. Perspectiva multidisciplinar: muitas disciplinas que coexistem e se reconhecem, porém, sem trocas entre si;
3. Perspectiva pluridisciplinar: há trocas muito pontuais e eventuais entre as disciplinas, as quais podem estar ligadas ao objeto, método ou sujeito.

Um dos mitos apresentados pelos autores supracitados é de que para ser interdisciplinar é preciso acabar com as fronteiras entre as disciplinas. Relacionando à prática da capoeira escolar, ela se comunica com a Educação Física, Artes, História e Língua Portuguesa, pertencendo a todas as áreas e sem "eliminar" nenhuma. Logo, a interdisciplinaridade não exclui matérias, mas cria pontes entre elas.

Outro mito refere-se que uma pesquisa ou trabalho só é relevante se for interdisciplinar. A Capoeira, embora plural e diversa, possui práticas específicas que buscam desenvolver uma ou outra área dessa manifestação popular. Por unir diversas formas de representação, como luta, dança, música, jogo, acrobacias e artesanato, por vezes se faz necessário trabalhar somente uma dessas vertentes para amadurecer os conhecimentos com especificidade. Quando fortalecemos os fundamentos individuais de cada área, elas podem se comunicar de forma mais eficiente futuramente. Essa analogia pode ser empregada à outros cursos,

pois é reconhecido que o trabalho disciplinar contribui para a geração de novos conhecimentos, para o aprofundamento dos saberes e para a inovação. Toda prática educacional pode ter momentos disciplinares, mas ganha potência quando se abre ao diálogo com outros saberes.

Fávero e Tonieto (2020) defendem que não podemos negar formas criativas e inovadoras de inserir a interdisciplinariedade no cotidiano da produção do conhecimento. A ideia de que só há uma forma legítima de explorar esse conceito é equívoca. A Capoeira é um exemplo vivo disso, uma vez que saiu de um ambiente de descriminação e hoje recebe reconhecimento mundial pela sua contribuição significativa para o processo civilizatório. Se a sociedade se mantivesse presa aos conceitos antigos e obsoletos, a prática da Capoeira ainda estaria no Código Penal Brasileiro (Brasil, 1940), como cita o Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil de 1890, promulgado pelo Decreto nº 847 em 1890 em seu artigo 402, inserido no capítulo XII, intitulado Dos vadios e Capoeiras:

> Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação de Capoeiragem: andar em carreiras, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal; Pena de prisão celular por dois a seis meses. Parágrafo único. É considerado circunstância agravante pertencer a capoeira em alguma banda ou malta. (Braga; Saldanha, 2025).

Isso mostra como vivências não valorizadas podem se tornar ferramentas pedagógicas importantes quando bem abordadas e reconhecidas. Por isso, os docentes devem ter flexibilidade e criatividade no amadurecimento da interdisciplinariedade.

A BNCC exige que cada componente mantenha sua identidade, mas dialogue com os demais — exatamente o que a

capoeira faz ao articular movimento, música, história e linguagem. Assim, abre espaço para criar novas formas de ensinar e aprender.

A Capoeira como Proposta Interdisciplinar no Ambiente Escolar

A capoeira gera soluções criativas que unem o indivíduo em sua plenitude, possibilitando a abertura para a inovação, metodologias ativas, projetos integradores e aprendizagens significativas incentivadas por documentos normativos, como a BNCC (Brasil, 2017) ou o Referencial Curricular Gaúcho – RCG (Rio Grande do Sul, 2018). Essa manifestação popular propõe a abertura criativa a novas maneiras de aprender — com o corpo, o som, o jogo e a coletividade.

Ao provocar a vigilância epistemológica, mencionada por Bachelard (1977, apud Fávero e Tonieto, 2025), possibilita aos professores o ato de não cair no improviso superficial, mas planejar com fundamento, criando um campo de reflexão e atuação que esteja aberto a novos conceitos e métodos. Ao programar aulas interdisciplinares de capoeira, o docente precisa pensar sobre o que ensinar, como articular os componentes e quais objetivos da BNCC estão sendo trabalhados. Isso legitima a capoeira como prática séria, planejada e fundamentada.

Ao contribuir com a construção metodológica inovadora é possível abordar conteúdos diversos de forma natural e orgânica: integra Educação Física, História, Artes, Música, Língua Portuguesa e Sociologia. Podemos, como exemplo de prática inovadora, utilizar as cantigas de Capoeira para trabalhar a história da diáspora negra, a geografia dos povos e os países de origem, trabalhos aos quais eram subemetidos e outras informações que concernem à história, à geografia, às linguagens e à sociologia. A seguir, encontra-se a letra de uma cantiga para exemplificar:

> Antigamente o negro era acorrentado, vivia escravizado, sem ter paz na sua vida. E de repente, acabou a escravidão, o negro é solto em liberdade sem ter muita informação. Mas e agora, o que é que

> eu vou fazer? Eu tenho que sobreviver, e não sei ler nem escrever. Vou trabalhar no cais para o meu filho estudar e quem sabe algum dia conseguir se afirmar. Depois de tanto sofrimento, vejo que tudo foi em vão, pois o negro é mau olhado pela discriminação. Ô vejam só a minha terra que eu não tenho mais direito, e esse tal de Apartheid só aumenta o preconceito. Isso que é a liberdade, a maneira de dizer, eu agora sou escravo de um outro tipo de poder. (Abadá Capoeira, s/d).

Além de articular diferentes ciências, contribuir para o atendimento pleno de diversas competências gerais na BNCC:

> **Competência 1:** valorização do conhecimento histórico e cultural [...] **Competência 3:** repertório cultural e artístico [...] **Competência 4:** utilizar diversas linguagens para o entendimento mútuo [...] **Competência 6:** empatia, respeito à diversidade e exercício da cidadania [...] Competência 7: Argumentar com fatos e dados para defender ideias que respeitam a si mesmo, aos outros e ao planeta [...] **Competência 8:** autoconhecimento, autocuidado e diversidade [...] **Competência 9:** Exercitar valores sociais, como a empatia, para respeitar e promover o respeito aos direitos humanos [...] **Competência 10:** responsabilidade e cidadania. (Brasil, 2017 – grifo dos autores).

A BNCC incentiva práticas integradoras, mas elas precisam ser consistentes – e a capoeira é um exemplo amplamente coerente quando compreendida por esse viés.

Considerações Finais

Para Lenoir (2014), no ambiente escolar a interdisciplinaridade tem como objetivo formar o estudante e integrar aprendizagens, promovendo conexões entre conteúdos e valores. Por ser uma prática plural e diversa, que contribui para o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional dos praticantes, a Capoeira

configura-se como uma potente ferramenta de transformação social por meio da educação.

É importante enfatizar que, para garantir a interdisciplinaridade, é necessário haver diálogo entre profissionais de diferentes áreas. Assim, o professor de Capoeira precisa atuar em conjunto com os demais docentes. Sem a integração de métodos, conceitos e práticas colaborativas reais, as ações tendem a resultar apenas em multidisciplinaridade.

Com base em Fávero e Tonieto (2020), podemos sustentar que o ensino da Capoeira ultrapassa a simples justaposição de conteúdos e se torna um espaço de reorganização do conhecimento, constituindo, portanto, um exemplo de prática interdisciplinar viva que contribui significativamente para atender às competências e habilidades da BNCC.

Referências

ABADÁ CAPOEIRA. APARTHEID. Associação B. Rio de Janeiro: Abadá Capoeira – Associação de Apoio e Desenvolvimento da Arte Capoeira, s/d. Disponível em: https://www.letras.com/abada-capoeira/1412402/. Acesso em: 19 de maio 2026.

BRAGA, Janine de C. F.; SALDANHA, Bianca de S. *Capoeira: da criminalização no Código Penal de 1890 ao reconhecimento como esporte nacional e legislação aplicada.* Anais XXIII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI/UFPB, 2014, João Pessoa - PB**.** Disponível em: http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=7de47452d56d59cf. Acesso em 28 nov. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. *Código Penal.* Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1940. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 02 de maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Ministério do Turismo. *Roda de Capoeira recebe título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade.* 26 nov. 2014. Disponível em: http://cultura.gov.br/roda-de-capoeira-recebe-titulo-de-patrimonio-cultural-imaterial-da-humanidade/. Acesso em: 23 nov. 2025.

CAMPOS, H. *Capoeira regional: a escola de Mestre Bimba***.** Salvador: EDUFBA - Editora da Universidade Federal da Bahia, 2009. 306 p. ISBN 9788523217273. Disponível em: http://books.scielo.org/id/p65hq. Acesso em: 23 nov. 2025.

FÁVERO, Altair A.; TONIETO, Carina. Mitos e potencialidades da interdisciplinaridade: reflexões sobre um tema emergente. *Acta Scientiarum Education,* v. 42, e38982, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012020000100100&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 nov. 2025.

FONTOURA, Adriana R. R.; GUIMARÃES, Adriana C. de A. História da Capoeira. *Revista da Educação Física*, v. 13, n.2, p. 141-150. 2002. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3712/2553. Acesso em: 23 nov. 2025.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – IPHAN. *Capoeira se torna patrimônio cultural brasileiro.* 08 jul. 2008. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/2067. Acesso em: 23 nov. 2025.

LEAL, Luiz A. P; OLIVEIRA, Josivaldo P. de. *Capoeira, identidade e gênero*: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil. Salvador: EDUFBA - Editora da Universidade Federal da Bahia,

2009. 200 p. ISBN: 9788523217266. Disponível em: http://books.scielo.org/id/96v9g. Acesso em: 23 nov. 2025.

SILVA, Maria Sandra da. *Musicalidade na Capoeira: Uma construção oral através da Musicalidade na Capoeira.* Orientador: José Roberto Santos Lima. 2018. 41f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História Bacharelado) - Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2018. Disponível em: http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/3599. Acesso em 23 nov. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil e Ensino Fundamental.* Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: https://h-curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index. Acesso em: 05 maio 2026.

CAPÍTULO 16 - APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: MAIS UMA METODOLOGIA PARA O ENSINO SUPERIOR?

Carine Marcon
Tamara S. R. Rossi

Introdução

Nas últimas décadas, a educação tem sido interpelada por demandas de inovação pedagógica, em resposta a um cenário marcado pelo avanço científico-tecnológico, pela complexificação das relações sociais e pela necessidade da formação de sujeitos críticos e autônomos. Nesse contexto, emergem as chamadas metodologias ativas, sendo estas um conjunto de práticas que deslocam o foco do ensino centrado no professor para uma aprendizagem centrada no estudante, buscando, assim, promover engajamento, criticidade e protagonismo durante o processo formativo (Souza; Dourado, 2015).

Entre essas metodologias, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), ou *Problem- Based Learning* (PBL), ocupa lugar de destaque, pois articula teoria e prática a partir da resolução de situações-problema que simulam ou representam desafios reais da vida acadêmica, profissional e social. Diferentemente das abordagens tradicionais, a ABP favorece a aprendizagem colaborativa, o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção significativa do conhecimento (Borochovicius; Tassoni, 2021).

A ABP é apenas uma entre tantas outras metodologias centradas na aprendizagem ou representa um diferencial expressivo no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior? Instigadas por essa questão, pretendemos, a partir deste

capítulo, discutir os limites e as possibilidades desta metodologia ativa no cenário educacional. Inicialmente incorporada por cursos da área da saúde, essa metodologia vem ganhando espaço em outras áreas, como desenvolvimento de sistemas, administração e educação, embora ainda existam poucas produções brasileiras voltadas à sua discussão e implementação. Nesse sentido, acreditamos ser fundamental refletir se a ABP é apenas mais uma metodologia ou se há algo singular em sua proposta.

A ABP surgiu na década de 1960, na Faculdade de Medicina da Universidade McMaster, em Hamilton, Ontário, Canadá, como uma alternativa aos métodos tradicionais de ensino médico, que eram criticados por promover a memorização fragmentada e pouco duradoura. O modelo rompeu com o ensino tradicional centrado no professor e passou a adotar situações-problema como ponto de partida para o aprendizado, estimulando a integração entre teoria e prática (Savin-Baden; Major, 2004; Borochovicius; Tassoni, 2021).

Sua concepção foi influenciada por perspectivas pedagógicas progressistas, especialmente a pedagogia experiencial proposta de John Dewey, que enfatizava a experiência como eixo estruturante do aprendizado, e pelas contribuições de Jerome Bruner, com foco na construção ativa do conhecimento (Penaforte, 2001; Ribeiro, 2008; Veiga, 2015). Desde então, a ABP expandiu-se para diversos contextos além da Medicina, consolidando-se em cursos de Engenharia, Direito, Enfermagem, Educação e, mais recentemente, também em experiências na educação básica (Christiansen et al., 2013; Farias; Silva; Dias, 2021).

No cenário educacional contemporâneo, a ABP não se restringe apenas a uma técnica didática, mas representa uma mudança paradigmática na forma de compreender ensino e aprendizagem. Ao desenvolver a autonomia do estudante, e designar o professor mediador do processo de aprendizagem, rompe-se com a lógica instrucionista e abre-se espaço para aprendizagens colaborativas, interdisciplinares e contextualizadas, alinhadas às demandas do século XXI (Souza; Dourado, 2015).

Apesar de seu reconhecimento, a ABP ainda levanta questionamentos sobre sua aplicação e eficácia em diferentes contextos, especialmente no cenário brasileiro. Este capítulo propõe refletir sobre os limites e as potencialidades das metodologias ativas, com foco na ABP, buscando entender se ela representa apenas uma alternativa didática ou se oferece um diferencial pedagógico capaz de favorecer aprendizagens significativas, colaborativas e contextualizadas. Ao longo da discussão, espera-se contribuir com subsídios teóricos e práticos que orientem tanto futuras pesquisas quanto a implementação de práticas educacionais mais dinâmicas e engajadoras.

Resgate Histórido da ABP

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), conhecida internacionalmente como Problem-Based Learning (PBL), surgiu no final da década de 1960, idealizada por Howard Barrows e Tamblyn no curso de Medicina da McMaster University, no Canadá, como resposta à necessidade de formar médicos mais críticos, autônomos e preparados para a resolução de problemas reais de saúde. O modelo rompeu com o ensino tradicional centrado no professor e em aulas expositivas, passando a adotar "situações-problema" como ponto de partida para o aprendizado, estimulando a integração entre teoria e prática (Gwee, 2009).

Situada em bases construtivistas, a proposta buscava promover o aprendizado ativo, contextualizado e autônomo (Ribeiro, 2023). Em 1969, a primeira turma composta por 19 estudantes iniciou suas atividades utilizando o método, tendo como base problemas clínicos simulados que integravam saberes de diferentes áreas do conhecimento (Savin-Baden; Major, 2004; Borochovicius; Tassoni, 2021).

Nas décadas seguintes, o modelo ganhou força ao substituir o ensino por memorização por estratégias, com a discussão de problemas reais em pequenos grupos tutorados como ponto de partida para a aprendizagem e autodireção e integração entre

conhecimentos básicos e clínicos. Entre os anos 1970 e 1980, o modelo da McMaster foi adotado por outras instituições como Maastricht (Países Baixos), Newcastle (Austrália), University of New Mexico e Havard (EUA), entre outras (Gwee, 2009). Na Austrália, desde 1978 a ABP passou a integrar o ensino médico de forma consolidada, e tornou-se até mesmo endossada pelo *Australian Medical Council*. Desta forma, o método se consolidou como uma alternativa inovadora no ensino médico em diferentes países, ganhando reconhecimento pela sua eficácia na formação clínica e no desenvolvimento de capacidades como trabalho em equipe, consciência analítica e aprendizagem ao longo da vida (Chiavaroli; Trumble; McColl, 2013).

No Brasil, a ABP começou a ser introduzida nos anos 1990, inicialmente em cursos de Medicina, acompanhando as reformas curriculares que buscavam maior integração entre conteúdos básicos e clínicos (Schlichting; Heinzle, 2020), sendo incorporado nos currículos médicos de forma gradual, especialmente em escolas comprometidas com a inovação pedagógica. Dados apresentados por Ronn et. al. (2019) em sua revisão de literatura, relatam que as primeiras escolas de Medicina a adotar esse método foram a Faculdade de Marília (SP) em 1997 e a Universidade Federal de Londrina (PR), em 1998.

A adoção da ABP buscou substituir métodos tradicionais centrados em memorização, promovendo aprendizado autônomo, discussão em pequenos grupos e atuação do professor como facilitador. Apesar do crescente interesse, a literatura brasileira ainda registra experiências limitadas, geralmente restritas a currículos piloto ou programas específicos. Barreiras como resistência institucional, necessidade de capacitação de professores, planejamento curricular interdisciplinar e recursos adequados influenciam sua implementação e expansão (Ronn et. al., 2019; Maia, Feitosa e Neto, 2020).

Com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a área da saúde a partir de 2001 (Brasil, 2001), foram estabelecidos parâmetros para a formação de profissionais críticos,

éticos e capazes de atuar de forma integral no Sistema Único de Saúde (SUS). Dentro das DCNs, a ABP ganha destaque com a promoção da aprendizagem centrada no estudante, integração entre teoria e prática, e o estímulo a metodologias ativas, que favoreçam o desenvolvimento do raciocínio clínico e das capacidades profissionais (Ronn et. al, 2019).

A partir daí, a ABP se expandiu para outras áreas do ensino superior, como enfermagem, fisioterapia, odontologia, direito, engenharia e ciências sociais, consolidando-se como um marco pedagógico que privilegia a aprendizagem ativa, a interdisciplinaridade e a autonomia do estudante. Assim sendo, uma forma de ensino e aprendizagem que fomenta a construção e consolidação de habilidades e ações profissionais e cidadãs (Ribeiro, 2023).

O percurso histórico permite compreender que, mais do que uma inovação pontual, a ABP constitui um desdobramento natural das mudanças educacionais que buscavam aproximar ensino e realidade. Assim, ao avançar da sua origem até o contexto atual, o método se consolida como uma metodologia ativa que privilegia a autonomia e o protagonismo do estudante.

Definições e Princípios da ABP Enquanto Metodologia Ativa

As metodologias ativas de aprendizagem representam uma abordagem pedagógica que rompe com o modelo tradicional de ensino, centralizando o estudante como o principal agente do seu processo de construção de conhecimento (Maia et al. 2020). Em um cenário de transformações sociais e tecnológicas, que demandam profissionais com capacidade reflexiva, capacidade de autoaprendizagem e habilidades colaborativas, o modelo passivo, focado na transmissão de conteúdo, mostra-se insuficiente. Assim, as metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBP), emergem como possibilidades formativas qualificadas para a formação de sujeitos mais autônomos e preparados para a

complexidade do mundo do trabalho e da vida em sociedade (Maia et. al., 2020; Schlichting; Heinzle, 2020).

A principal característica das metodologias ativas reside no seu fundamento filosófico e prático: o conhecimento é construído pela ação, pela experiência e pela reflexão sobre a prática. O professor, nesse contexto, assume um novo papel, deixando de ser o detentor e transmissor do saber para se tornar um mediador, um orientador que guia o estudante na jornada de descoberta e resolução de problemas. A sala de aula se transforma de um espaço de monólogo a um ambiente dinâmico de diálogo, questionamento e colaboração, onde a interação entre pares e a busca ativa por soluções se tornam o motor da aprendizagem (Maia et. al., 2020; Schlichting; Heinzle, 2020).

A implementação dessas metodologias tem como objetivo a formação de capacidades multifacetadas, que extrapolam a memorização de informações. Ao engajar os estudantes em desafios autênticos e contextuais, as metodologias ativas promovem o desenvolvimento de habilidades como a criatividade, a resiliência, a comunicação eficaz e a capacidade de trabalhar em equipe. Tais capacidades são cruciais para a atuação profissional em um mercado que exige flexibilidade e a habilidade de lidar com a constante inovação, aproximando, assim, a teoria da prática e tornando a aprendizagem num processo mais relevante e significativo (Maia et. al., 2020; Schlichting; Heinzle, 2020).

Cindy Hmelo-Silver, uma das principais referências contemporâneas em ABP, define a prática pedagógica como "um método instrucional no qual os estudantes aprendem por meio da resolução facilitada de problemas" (Hmelo-Silver, 2004, p. 236). A pesquisadora descreve ainda como o processo educativo deve partir de situações complexas e abertas, que não apresentam uma solução única e definitiva.

Em sua descrição, Hmelo-Silver (2004) aponta os cinco grandes objetivos pedagógicos da ABP: 1-Desenvolver conhecimento flexível; 2- Habilidades eficazes de resolução de problemas; 3-

Competências de aprendizagem autodirigida; 4- Capacidade de colaboração eficaz e; 5- Motivação intrínseca para aprender.

A aplicação da ABP, conforme desenvolvida na *Harvard Medical School*, organiza-se em três fases interdependentes. A primeira corresponde à identificação do problema, formulação de hipóteses e levantamento de dados adicionais, seguida da definição de temas de estudo, elaboração do cronograma e realização do estudo independente. A segunda fase contempla o retorno ao problema, com crítica e aplicação das novas informações, bem como a solicitação de dados complementares, a redefinição do problema, a reformulação das hipóteses e a identificação de novos temas de aprendizagem, incluindo o registro das fontes consultadas. Na terceira e última fase, o processo é retomado com a síntese dos conhecimentos adquiridos e a avaliação final, visando à consolidação da aprendizagem e ao desenvolvimento de capacidades cognitivas e investigativas (Vignochi et. al., 2009)

Na ABP, o professor deixa de ser o principal detentor do conhecimento e assume o papel de facilitador do aprendizado colaborativo. Segundo Hmelo-Silver (2004), o docente orienta os alunos por meio de questionamentos abertos que tornam o raciocínio dos estudantes visível e garantem o engajamento de todos no grupo. Embora possa fornecer instrução direta pontual quando necessário, sua função central é promover a autonomia, estimular a aprendizagem autodirigida e apoiar a reflexão crítica, permitindo que os estudantes se tornem participantes ativos na construção do próprio conhecimento e no desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

A ABP valoriza, portanto, não apenas o conteúdo, mas também o processo de aprendizagem, estimulando a autonomia, a reflexão crítica e o desenvolvimento de habilidades de estudo autodirigido. Além disso, a implementação da ABP envolve o ensino contextualizado e centrado no aluno, no qual problemas clínicos concretos servem de catalisadores para a construção cumulativa do conhecimento. Chiavaroli; Trumble; McColl (2013) enfatizam que a ABP deve ser entendida menos como um método rígido e mais

como um conjunto de princípios pedagógicos fundamentais, com uma aprendizagem ativa, colaborativa, contextualizada e facilitada. Reforçando os ganhos claros em competências comunicativas, trabalho em equipe e manejo da incerteza, embora ainda haja debates sobre lacunas no domínio de ciências básicas. Os autores atribuem que muitas falhas atribuídas ao método decorrem de implementação inadequada e não da proposta em si, destacando o papel essencial da formação e acompanhamento de tutores.

No entanto, a inovação do método ocorre quando estratégias são articuladas intencionalmente para responder a demandas formativas autênticas, potencializando a criatividade e a autonomia discente. Bezerra et al. (2024, p. 10) ressaltam que o papel do educador na aprendizagem significativa é essencial, pois cabe ao docente atuar como mediador e facilitador do processo educativo. Nesse contexto, sua função é criar condições que favoreçam o engajamento ativo e pessoal dos estudantes com o conteúdo, estimulando a construção de sentidos relevantes e o desenvolvimento da autonomia.

Por outro lado, para Fávero e Tonieto (2015) o risco do modismo emerge quando práticas como a ABP, a sala de aula invertida ou a aprendizagem por projetos são implementadas apenas como tendências superficiais, sem mediação docente qualificada e sem a transformação real do processo de ensino-aprendizagem. A adoção dessas metodologias requer não apenas políticas de apoio e investimentos em infraestrutura, mas também um esforço articulado entre gestores educacionais e docentes para superar as barreiras iniciais do processo, incluindo a capacidade de adaptar o ensino às necessidades do aprendizado e de personalizar a prática pedagógica (Bezerra et al., 2024).

Etapas de Implementação e Funcionamento da ABP

A implementação do ABP inicia-se com a formação de um grupo tutorial (pequenos grupos de aprendizagem onde se realizam discussões de situações-problema ou casos clínicos), cujo

foco não é apenas encontrar respostas corretas, mas desenvolver pensamento crít ico, autonomia na pesquisa e habilidades de trabalho em equipe (Toledo Jr. et. al, 2008). Segundo, Toledo Jr. et. al. (2008) o professor tutor atua como facilitador, promovendo a reflexão e mantendo o grupo direcionado, sem fornecer respostas prontas. E a estrutura do processo envolve cinco etapas interdependentes, que se repetem a cada novo problema:

1. Apresentação do Problema: O professor tutor introduz um problema aberto e desafiador, complexo o suficiente para não ter solução óbvia. O objetivo é estimular análise, discussão e aprofundamento, transformando a situação em uma investigação estruturada.
2. Trabalho em Grupo: O grupo realiza a primeira sessão de discussão, compartilhando conhecimentos prévios e formulando hipóteses. Durante esta etapa, identificam-se lacunas de conhecimento que se convertem em questões de estudo, direcionando a pesquisa subsequente.
3. Pesquisa: Cada membro assume responsabilidade individual por investigar os tópicos definidos, utilizando fontes científicas, literaturas especializadas ou consulta a especialistas. Esta etapa promove autonomia, seleção crítica de informações e desenvolvimento de habilidades investigativas.
4. Socialização: O grupo se reúne para compartilhar e discutir os resultados da pesquisa. A troca de informações permite esclarecer dúvidas, corrigir mal-entendidos e construir coletivamente uma compreensão aprofundada do problema.
5. Sistematização: O conhecimento adquirido é organizado e sintetizado para formular uma solução ou resposta coerente ao problema inicial. Esta etapa pode resultar em relatórios, apresentações ou mapas conceituais, evidenciando a capacidade do grupo de aplicar e comunicar o aprendizado de forma estruturada.

A dinâmica do grupo tutorial caracteriza-se pela interação e colaboração, em que a análise conjunta, a discussão de ideias e a troca de saberes promovem um aprendizado mais profundo do que a memorização isolada. Identificar lacunas de conhecimento e transformá-las em objetivos de estudo direciona o processo, tornando o aprendizado mais significativo e integrado (Toledo Jr. et. al, 2008).

Hmelo-Silver (2004) aponta a importância do professor como facilitador na ABP atuando como mediador, não como detentor de conhecimento e, portanto, não havendo a necessidade de que o mesmo seja especialista no conteúdo, mas sim um "aprendiz-experiente", que saiba modelar estratégias de aprendizagem e raciocínio.

Esse caráter de protagonismo estudantil exige flexibilidade e abertura no processo educativo. No ABP, a resolução de problemas ultrapassa a aplicação de conteúdos previamente definidos: ela envolve lidar com incertezas, construir hipóteses e reformular caminhos. É nesse contexto que a ideia de improvisação criativa (Favero; Tonieto, 2015) se insere, pois o enfrentamento de problemas reais raramente segue roteiros rígidos, demandando adaptação constante e criatividade por parte de estudantes e mediadores, o que reforça a natureza dinâmica da metodologia.

É necessário, portanto, flexibilidade e adaptação por parte do facilitador com ajuste de suas estratégias conforme o estágio da ABP e as necessidades do grupo. Tal exigência encontra respaldo em Fávero e Tonieto (2015), que diferenciam a improvisação desqualificada da improvisação criativa, que nasce do planejamento intencional e da capacidade de adaptação do docente diante do inesperado.

A docência universitária, tradicionalmente centrada na transmissão de conteúdos, muitas vezes confunde criatividade com improvisação desarticulada. Favero e Tonieto (2015) mostram que, quando entendida como ausência de planejamento, a improvisação compromete a qualidade pedagógica e perpetua práticas pouco conectadas à aprendizagem significativa. Em contrapartida, a

metáfora teatral evidencia que a verdadeira improvisação nasce do preparo consistente, do domínio técnico e da intencionalidade pedagógica. Na ABP, o professor deixa de ser mero transmissor e assume o papel de mediador da aprendizagem. Isso exige não apenas domínio do conteúdo, mas habilidades pedagógicas para orientar investigações, estimular hipóteses e valorizar diferentes caminhos cognitivos. Favero e Tonieto (2015) destacam que a criatividade docente resulta de escolhas intencionais e planejadas, apoiadas em repertórios metodológicos diversos. A flexibilidade do professor, nesse contexto, manifesta-se ao reorganizar percursos, ajustar estratégias e acolher a imprevisibilidade, sempre preservando a intencionalidade formativa, potencializando a autonomia discente e o protagonismo na resolução de problemas.

A analogia entre improvisação teatral e docente reforça que a adaptação criativa não implica ausência de método, mas decorre de formação rigorosa, experiência acumulada e consciência pedagógica (Favero e Tonieto, 2015). Esse entendimento se alinha às demandas contemporâneas do ensino superior, marcado pela complexidade social e profissional e pela necessidade de formar sujeitos críticos, inovadores e colaborativos. No ABP, a flexibilidade docente permite alinhar problemas às necessidades emergentes do grupo, transformando incertezas em motor de inovação. Assim, a docência qualificada se configura como exercício contínuo de criação, promovendo ambientes de aprendizagem dinâmicos e responsivos, essenciais para preparar estudantes para uma sociedade em constante transformação.

Desafios de Implementação da ABP: Modismo ou Possibilidade Formativa Instigante?

A implementação da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) no contexto brasileiro apresenta avanços e desafios. Pesquisas qualitativas indicam impactos positivos em domínios como avaliação formativa, motivação e atitudes dos estudantes, embora existam limitações metodológicas e dificuldades práticas.

Hmelo-Silver (2004) destaca que a função do facilitador não é transmitir respostas, mas orientar os alunos por meio de questionamentos estratégicos, modelando o raciocínio e apoiando a aprendizagem autodirigida. Em turmas grandes, a gestão do tempo e o acompanhamento individual se tornam obstáculos, exigindo estratégias que garantam a participação ativa de todos. Estudos como os de Iamada (2018) e Gomes e Morais (2019) apontam a falta de preparo docente, a resistência institucional e a ausência de incentivos como fatores que dificultam a consolidação da metodologia no ensino superior. Além disso, currículos ainda fortemente baseados em aulas expositivas limitam a integração de práticas inovadoras e reduzem o potencial formativo da ABP.

No âmbito pedagógico, a ABP é reconhecida tanto como filosofia quanto como método de ensino, estruturando-se a partir de situações-problema que integram teoria e prática. Segundo Lim (2012), há diferentes formas de implementação do método, variando desde adaptações superficiais até modelos curriculares centrados integralmente na resolução de problemas. As versões híbridas, mais comuns nas escolas médicas, combinam ABP com aulas tradicionais, o que, se mal planejado, pode comprometer a autonomia do estudante e a profundidade do aprendizado. Kwan e Tam (2009, apud Lim, 2012, p.3) alertam que uma aplicação inadequada pode distorcer a proposta, reduzindo-a a um componente simbólico, "ensino ruim é ruim, mas ABP ruim é ainda pior". A eficácia do método depende, portanto, de integração curricular coerente, formação contínua de tutores e manutenção de problemas bem estruturados, de modo a favorecer o raciocínio clínico, a autonomia e a aprendizagem significativa (Lim, 2012).

A literatura reforça que o êxito da ABP está vinculado à atuação do professor como mediador e à colaboração entre estudantes. O professor facilitador deve criar um ambiente de reflexão, incentivar a troca de ideias e garantir que todos participem ativamente do processo. Como ressalta Hmelo-Silver (2004), aplicar o método em diferentes contextos educacionais requer adaptações que preservem a essência da aprendizagem colaborativa e autônoma. Nessa

perspectiva, Toledo Jr. et al. (2008) indicam que a ABP favorece a aprendizagem significativa ao ativar conhecimentos prévios e conectar teoria e prática, estimulando o pensamento crítico e a aplicação do saber em contextos reais.

O professor facilitador ocupa um lugar central na sustentação pedagógica do método, sendo o responsável por planejar intencionalmente as situações-problema e por garantir a autonomia do estudante. Como apontam Fávero e Tonieto (2015), a atuação docente qualificada na ABP exige um preparo rigoroso e um domínio técnico que permite ao professor adaptar o percurso educativo às necessidades do grupo sem perder de vista a intencionalidade formativa e metodológica e os objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Nesse sentido, a desresponsabilização docente é um risco que surge em implementações inadequadas do método, muitas vezes confundidas com "modismos" pedagógicos que negligenciam a necessidade de uma mediação docente. A eficácia da metodologia está intrinsecamente ligada à capacidade do docente de atuar como um aprendiz-experiente, que não fornece respostas prontas, mas articula o ambiente colaborativo e provê o suporte necessário para que a construção de conhecimento, dominio metodológico e habilidades investigativas.

Partindo do pressuposto de que a educação deve dialogar com as comunidades e com seus contextos sociais, econômicos e culturais, a Aprendizagem Baseada em Problemas também se configura como uma possibilidade fecunda para o ensino superior, pois permite aos estudantes explorar problemas reais como ponto de partida para o desenvolvimento de saberes e capacidades. O destaque da ABP reside na capacidade de proporcionar ao sujeito a vivência do “aprender a aprender”, em uma lógica cooperativa pautada na troca de saberes e na resolução de problemas. O conhecimento é construído de forma coletiva e contextualizada, a partir da integração entre pesquisa e saberes prévios, exigindo intenso trabalho em equipe, aspecto que representa tanto seu maior

potencial quanto um dos principais desafios dessa metodologia (Ribeiro, 2023).

Na educação superior, a ABP dialoga diretamente com o eixo da extensão universitária, ao trazer para a sala de aula experiências que aproximam a formação acadêmica da prática profissional. Segundo Ribeiro (2023), essa metodologia contribui para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre problemas reais que demandam a intervenção dos futuros profissionais em equipe, promovendo o exercício de princípios éticos, políticos e organizacionais. Outro ponto relevante refere-se à autonomia e à responsabilidade do estudante na condução da própria aprendizagem, pois, conforme observa Ribeiro (2023), a ABP requer organização e dedicação, estimulando o estudo independente e a busca contínua por conhecimento.

Embora inicialmente se baseie em conhecimentos prévios, o processo da ABP demanda crescente envolvimento fora da sala de aula, com o objetivo de construir sínteses e conexões entre conteúdos. Assim, o aprendizado torna-se colaborativo e interdisciplinar, orientado por problemas complexos que exigem reflexão e aplicação prática. Ao professor cabe o papel de mediador, guiando os estudantes na construção do saber e assegurando que a aprendizagem ocorra de forma significativa e integrada (Decker; Bouhuijs, 2016). Dessa forma, a sala de aula transforma-se em um espaço de prática e consolidação do conhecimento, desde que os conteúdos essenciais sejam preservados e o processo seja bem direcionado para garantir a formação integral e crítica dos futuros profissionais.

Considerações Finais

A análise realizada permitiu compreender que a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) se afirma como uma concepção pedagógica capaz de promover aprendizagens significativas, críticas e autônomas. Seu percurso histórico, desde a criação na *McMaster University* até a expansão para diversas áreas

do conhecimento, demonstra que a ABP surgiu como resposta a um modelo tradicional fragmentado, propondo uma alternativa centrada no estudante, na investigação e na integração entre teoria e prática. Fundamentada em princípios construtivistas e colaborativos, a ABP tem se mostrado importante no desenvolvimento de capacidades essenciais, como o raciocínio crítico, a resolução de problemas e o trabalho em equipe, aspectos indispensáveis à formação de profissionais preparados para os desafios contemporâneos e cooperativos.

Contudo, a literatura e as experiências brasileiras apontam que sua implementação ainda enfrenta barreiras significativas, como a resistência institucional, o despreparo docente e a inadequação das estruturas curriculares. Muitos programas limitam-se a aplicar a ABP de forma híbrida ou superficial, o que compromete seus resultados e reforça o risco do modismo pedagógico. Mais do que reproduzir técnicas, é necessário compreender a ABP como um modelo educativo que exige planejamento, acompanhamento e compromisso institucional.

No contexto do ensino superior brasileiro, a ABP revela-se uma proposta promissora por estimular a autonomia intelectual e a corresponsabilidade do estudante em sua formação, ao mesmo tempo em que redefine o papel docente, trazendo o professor, também como mediador do conhecimento. Essa mudança de paradigma contribui para a superação da lógica transmissiva e favorece a construção de ambientes de aprendizagem mais colaborativos e contextualizados. A ABP, portanto, reafirma-se como um instrumento potente de inovação pedagógica, alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais, à interdisciplinaridade e às demandas sociais e profissionais do século XXI.

Diante disso, pode-se afirmar que a ABP não é apenas mais uma metodologia entre tantas, mas uma abordagem que desafia práticas educativas convencionais e propõe um novo modo de compreender o processo de ensino e aprendizagem. Sua consolidação no cenário acadêmico brasileiro requer investimento contínuo em formação docente, em infraestrutura adequada e,

sobretudo, em uma cultura institucional que valorize a autonomia, a pesquisa e o protagonismo discente. Assim, a ABP se consolida como um caminho promissor para uma educação superior mais crítica e voltada à formação integral dos sujeitos e o desenvolvimento das comunidades em que os profissionais estarão inseridos.

Referências

BEZERRA, E. T. et. al. Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa: Estratégias para promover o engajamento e a autonomia dos alunos no processo educacional. *Revista Foco,* [S. l.], v. 17, n. 10, p. e6361, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n10-022. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/6361. Acesso em: 29 set. 2025.

BOROCHOVICIUS, E.; TASSONI, E. C. M. Aprendizagem baseada em problemas: uma experiência no ensino fundamental. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, e20706, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469820706.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES nº 4, de 7 de novembro de 2001.* Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Med.pdf. Acesso em: 7 set. 2026.

CHIAVAROLI, N.G.; TRUMBLE, S.C.; McCOLL, G.J. The principles of problem-based learning are more important than the method. *The Medical Journal of Australia*, v. 199, n. 9, p. 588-590, 2013. DOI: 10.5694/mja12.11820. Acesso em: 7 set. 2025.

CHRISTIANSEN, E. T. et al. (Org.). *Problem-based learning for the 21st century: new practices and learning environments.* Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 2013. ISBN 978- 87-7112-117-9. Disponível em: https://vbn.aau.dk/en/publications/10e4f3a7-f023-4a43-bed2- 9f33b0cf396d. Acesso em: 29 ago. 2025.

DECKER, Isonir da Rosa.; BOUHUIJS, Peter A. J. Aprendizagem baseada em problemas e metodologia da problematização: identificando e analisando continuidades e descontinuidades nos processos de ensino-aprendizagem. In: ARAÚJO, Ulisses, F.; SASTRE, Genoveva (Org.). *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo: Summus, 2016. p. 177-204.

FARIAS, C. S.; SILVA, S.; DIAS, P. N. S. (Org.). *Aprendizagem baseada em problemas na forma de estudo de caso aplicada ao ensino na educação profissional*. Rio Branco: Editora IFAC, 2021. ISBN 978-65-89055-04-4.

FÁVERO, A.A.; TONIETO, C. Criatividade não é improvisação: crítica a uma concepção equivocada de docência universitária. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos (Org.). *Docência universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 17–36.

GOMES, M. A.; MORAIS, L. A. Percepção docente sobre a aplicabilidade do PBL no ensino contábil: desafios e limitações. *Anais do 20º Congresso USP Internacional de Educação*, 2019. p. 1-19. Disponível em: https://congressousp.fipecafi.org/anais/20UspInternational/ArtigosDownload/2529.pdf. Acesso em: 18 set. 2025.

GWEE, M.C.E. Problem-based learning: a strategic learning system design for the education of healthcare professionals in the 21st century. *The Kaohsiung Journal of Medical Sciences*,v. 25, n. 5, p. 231–239, 2009.

HMELO-SILVER, C. E. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, v. 16, n. 3, p. 235-266, 2004. DOI: 10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3.

IAMADA, C. F. *Avaliação formativa na aprendizagem baseada em problemas: fortalezas e fragilidades*. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Profissões da Saúde) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Sorocaba, 2018. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21913. Acesso em 18 set. 2025

LIM, W. K. Dysfunctional problem-based learning curricula: resolving the problem. *BMC Medical Education*, v. 12, p. 89, 2012. DOI: 10.1186/1472-6920-12-89. Acesso: 07 set. 2025

MAIA, M. A. G. et al. Aprendizagem Baseada em Problemas na Educação Médica Brasileira: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Interfaces*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 571-580, 2020. Disponível em: http://189.1.58.125/index.php/interfaces/article/view/589. Acesso em: 10 set. 2025.

MOREIRA, L. M.; LOPES, T. I. B.. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): proposta de modelo pedagógico e avaliação da efetividade na educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 16, p. e7963, 2019. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7963. Acesso em: 18 set. 2025.

PENAFORTE, C. A. Aprendizagem baseada em problemas: uma experiência no ensino de graduação em medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 25, n. 2, p. 7–18, 2001.

RIBEIRO, L. R. C. A aprendizagem baseada em problemas (ABP): uma experiência no ensino superior. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 213–230, 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000200010.

RIBEIRO, L. R. C. *Aprendizagem baseada em problemas (PBL):* uma experiência no ensino superior. São Carlos: EdUFSCar, 2023.

RONN, A.P. et al. Evidências da efetividade da aprendizagem baseada em problemas na educação médica: uma revisão de literatura. *Revista Ciência e Estudos Acadêmicos de Medicina,* [S. l.], v. 1, n. 11, 2019. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/revistamedicina/article/view/3607. Acesso em: 7 set. 2025.

SCHLICHTING, T. de S; HEINZLE, M. R. S. Metodologias ativas de aprendizagem na educação superior: aspectos históricos, princípios e propostas de implementação. *Revista e- Curriculum*, v. 18, n. 1, p. 10–39, 2020.

SAVIN-BADEN, M.; MAJOR, C. H. *Foundations of problem-based learning*. Buckingham: Open University Press, 2004.

SOUZA, S. C.; DOURADO, L. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. *HOLOS,* v. 31, n. 5, p. 182–200, 2015. DOI: https://doi.org/10.15628/holos.2015.2880.

TOLEDO JÚNIOR, A. C. de C.. et al. Aprendizagem baseada em problemas: uma nova referência para a construção do currículo médico. *Rev Med Minas Gerais,* v. 18, n. 2, p. 123– 131, [S.d.]. Acesso em: 7 set. 2025.

VEIGA, I. P. A. *Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?* Campinas: Papirus, 2015.

VIGNOCHI, C. M. et. al. Considerações Sobre Aprendizagem Baseada em Problemas na Educação em Saúde. *Clinical and Biomedical Research,* [S. l.], v. 29, n. 1, 2009. DOI: 10.22491/2357-9730.6970. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/hcpa/article/view/6970. Acesso em: 7 set. 2025.

CAPÍTULO 17 - RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO ÂMBITO DA GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE O DIÁLOGO

Altair Alberto Fávero
Maurício Dalamaria Júnior
Eduardo Fonini Lodi
Roberta Pez Fagundes

Introdução

A relação entre professor e aluno constitui um dos pilares fundamentais do processo educativo no ensino superior, especialmente no âmbito da graduação. Esse vínculo ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, configurando-se como uma interação dialógica que possibilita a construção do conhecimento, o desenvolvimento da autonomia e a formação crítica do estudante (Freire, 1996). Desse modo, a qualidade dessa relação influencia não apenas o desempenho acadêmico, mas também aspectos motivacionais e socioemocionais que impactam diretamente a aprendizagem (Tardif, 2014).

Diante desse cenário, o diálogo assume o papel central. Por meio dele, estabelece-se uma via de mão dupla na qual o professor deixa de ser apenas o detentor do saber e passa a atuar como mediador, facilitador e orientador da aprendizagem. Esse processo favorece um ambiente mais democrático, participativo e significativo, aproximando o ensino das necessidades e expectativas dos alunos (Zabalza, 2004). Além disso, a construção de um espaço dialógico permite que o estudante se perceba como sujeito ativo no processo formativo, ampliando sua capacidade de reflexão e criticidade (Anastasiou; Alves, 2015).

Dessa forma, o presente estudo se propõe a investigar a relação professor-aluno na graduação sob a perspectiva do diálogo, sendo fundamental para compreender como práticas pedagógicas humanizadas e comunicativas podem contribuir para a formação integral. Além disso, busca identificar as competências necessárias tanto do docente quanto do discente para um relacionamento eficaz no contexto acadêmico e como se estabelece essa complexa interação.

Método

A pesquisa foi conduzida nas bases ERIC, Google Acadêmico e *Web of Science*, além de arquivos complementares presentes na literatura científica como livros e demais contribuições de literatura cinza. Foram utilizados os descritores e termos livres relacionados ao tema proposto, sendo eles: *"docente"*, *"discente"*, *"professor"*, *"aluno"* e *"contexto educacional"*, bem como seus correspondentes em língua inglesa: *"teacher"*, *"student"* e *"educational context"*, amparados pelos operadores booleanos *AND* e *OR*, a fim de combinar os termos e ampliar a sensibilidade da busca.

Como critérios de inclusão foram adicionados artigos originais, de revisão e demais contribuições de caráter científico que abordassem a relação entre aluno e professor, publicações na língua portuguesa, inglesa e espanhola, assim como, estudos sem restrição de data de publicação.

A seleção dos estudos foi realizada em duas etapas, a triagem inicial por meio da leitura de títulos e resumos, a fim de identificar o escopo de pesquisa de cada contribuição e a sua associação com o tema proposto. Após isso, procedeu-se com a seleção e leitura integral do conteúdo, avaliando sua capacidade de oferecer subsídio para a compreensão das ideias e ampliação de conceitos sobre a relação do docente e discente.

Os artigos foram analisados de forma independente por três revisores e divergências foram solucionadas por consenso. Posteriormente, os dados foram organizados segundo os principais

domínios que compõem a relação entre o professor e aluno. As informações extraídas foram discutidas de maneira crítica e integrativa entre os autores, de modo a permitir uma visão abrangente sobre os aspectos propostos.

A Perspectiva Discente na Relação Professor-Aluno

Quando se volta o olhar para o contexto universitário, a relação professor-aluno passa a ser compreendida como um espaço de interação e formação, no qual o estudante deixa de ocupar apenas o papel de receptor passivo de conteúdos e assume gradativamente uma posição ativa na construção do conhecimento. Esse movimento está alinhado às concepções de aprendizagem ativa e colaborativa, nas quais o diálogo emerge como elemento estruturante do processo pedagógico, sustentando práticas que favorecem o engajamento, o desempenho acadêmico e a satisfação com a experiência universitária (Ramsden, 2003; Biggs; Tang, 2011; Hagenauer; Volet, 2014; Owusu-Agyeman; Moroeroe, 2023).

Para que essa interação se desenvolva de maneira efetiva, é necessário que os acadêmicos cultivem competências relacionais, cognitivas e socioemocionais que possibilitem corresponder às exigências acadêmicas. Entre essas competências, destaca-se a comunicativa, articulada à capacidade de expressar dúvidas, opiniões e *feedback* de modo claro e respeitoso. Essa postura cria condições para vínculos mais sólidos com o docente e para a participação ativa no processo de ensino-aprendizagem (Ambrose *et al.*, 2010; Wang *et al.*, 2023). Além disso, a literatura aponta que a qualidade da comunicação interpessoal no ambiente acadêmico está diretamente relacionada ao sentimento de pertencimento e à integração do estudante ao contexto universitário, aspectos que influenciam significativamente sua permanência e sucesso (Tinto, 1993). A partir dessa perspectiva, interações consistentes e significativas com docentes e colegas favorecem não apenas o engajamento nas atividades acadêmicas, mas também a construção de vínculos institucionais mais sólidos. Assim, o desenvolvimento

de habilidades comunicativas ultrapassa a dimensão instrumental, configurando-se como elemento central para a integração acadêmica e social e para a consolidação de trajetórias formativas bem-sucedidas.

De maneira complementar, a empatia e o reconhecimento da alteridade docente assumem papel fundamental. Ao compreenderem que professores enfrentam desafios e limitações, os integrantes da turma ampliam as possibilidades de uma relação humanizada e colaborativa, fortalecendo a dimensão ética do processo educativo. Essa percepção dos estudantes de segurança emocional e equilíbrio entre autoridade e acolhimento docente mostra-se essencial para o diálogo e a confiança mútua (Tormey, 2021; Wang *et al.*, 2023). Além disso, evidências indicam que a empatia constitui um elemento central para a promoção da aprendizagem, sendo frequentemente associada ao engajamento acadêmico e a resultados educacionais positivos. Nesse sentido, destaca-se que "Um alto grau de empatia em um relacionamento é possivelmente o fator mais potente para gerar mudanças e aprendizado." (Rogers, 1969), evidenciando que ambientes educacionais pautados em relações empáticas tendem a favorecer não apenas o envolvimento dos estudantes, mas também a construção de experiências mais significativas.

Ademais, a proatividade do estudante, expressa no engajamento ativo em sala de aula, na participação em debates e na busca por material complementar, compõe uma postura relacional que vai além da simples recepção de conteúdo, demonstrando responsabilidade acadêmica e autonomia, além de contribuir para a consolidação de ambientes dialógicos mais equilibrados e fortalecer a posição do universitário como sujeito do processo formativo (Tinto, 2012; Owusu-Agyeman; Moroero, 2023; Plantin, 2024). Nesse contexto, no que concerne ao *feedback*, cabe ao acadêmico não apenas receber devolutivas, mas interpretá-las criticamente como instrumentos de autoavaliação e aprimoramento, uma vez que "Os alunos devem desenvolver a capacidade de monitorar a qualidade do próprio trabalho durante

a produção" (Sadler, 1989, p. 120), o que reforça a parceria com o professor e potencializa o processo de aprendizagem (Nicol; Macfarlane-Dick, 2006; Hattie; Timperley, 2007). Além disso, quando essa postura está associada ao respeito mútuo e à ética, expressos na honestidade acadêmica, na integridade e no reconhecimento da diversidade presente na sala de aula, promove-se a segurança psicológica necessária para a aprendizagem significativa, consolidando, assim, uma atuação ativa e consciente no próprio desenvolvimento (Wang *et al.,* 2023; Prananto *et al.,* 2025).

Por outro lado, embora fatores institucionais influenciem essa relação, cabe ao estudante mobilizar estratégias para superar obstáculos estruturais, como turmas numerosas, diferentes estilos de ensino e exigências variadas de avaliação, sendo que essa adaptação reflete o conceito de resiliência acadêmica, segundo o qual aqueles que conseguem se ajustar a contextos adversos tendem a manter relações mais produtivas e a construir trajetórias formativas consistentes (Ambrose *et al.,* 2010; Tinto, 2012; Tormey, 2021). Ainda assim, persistem desafios como timidez, insegurança, dificuldades de comunicação e disparidades culturais que podem limitar a voz estudantil, de modo que investir em competências socioemocionais e em programas que incentivem a participação ativa contribui para reduzir essas barreiras, preparando o acadêmico para ambientes profissionais colaborativos e interdisciplinares (Biggs; Tang, 2011; Owusu-Agyeman; Moroeroe, 2023). Além disso, a criação de ambientes pedagógicos inclusivos amplia as oportunidades para que todos participem do processo educativo, potencializando tanto a aprendizagem cognitiva quanto o desenvolvimento socioemocional e fortalecendo a formação integral do estudante (Ambrose *et al.,* 2010).

Dessa forma, ao se compreender as competências dos acadêmicos e sua influência sobre a qualidade da interação, torna-se possível relacioná-las às estratégias docentes de diálogo, fortalecendo a relação professor-aluno no ensino superior. Em síntese, comunicação clara, empatia, proatividade,

responsabilidade, abertura a devolutivas, respeito e ética configuram a base desse relacionamento, corroborando o protagonismo estudantil no ensino superior (Ramsden, 2003; Biggs; Tang, 2011; Tinto, 2012). Nesse contexto, tais competências não apenas favorecem a construção de vínculos mais horizontais, mas também ampliam a capacidade do estudante de se engajar criticamente com o conhecimento, participar ativamente das atividades propostas e responder de forma reflexiva às orientações recebidas.

A Perspectiva Docente na Relação Professor-Aluno

Ao deslocar o olhar da perspectiva discente para a atuação docente, logo pensamos na mesma como sendo um campo de obrigatoriedade unilateral do docente em fazer parte e possibilitar a inserção do aluno nessa perspectiva, o que não corresponde à complexidade dessa interação. Isso porque essa relação ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e a exposição de teorias técnico-científicas.

Nessa direção, o ato de ensinar exige o entendimento de que a educação é ideológica, e portanto, parte da natureza humana a maior associação a certos conceitos, pois sempre existirá a contribuição sob a perspectiva individual no ato de democratizar um conhecimento (Freire, 2016). Contudo, é de suma importância que o professor permita o entendimento do aluno de que diferentes pontos de vista divergem sobre assuntos variados no contexto acadêmico, permitindo ao mesmo criar suas próprias conjecturas e opiniões sobre essas determinantes. Desse modo, a democratização do conhecimento parte da facilitação do entendimento, e não deve ser compreendida apenas como o ato de depositar informações acerca de um tema específico, mas sim de objetificar um olhar crítico acerca de parâmetros e diferentes perspectivas, criando cada vez mais um aluno ativo, participativo e contribuinte. Sob essa perspectiva, Chaui (2016) define a ideologia como um *corpus* de representações e normas que impõem de antemão como se deve

pensar, agir e sentir, elevando em seu estudo a discussão crítica sobre a ideologia no campo da educação. Ela faz uma chamada ao professor para uma prática pedagógica não autoritária, não iluminista e que tem consciência de seus limites e contradições, contribuindo como um componente ativo, facilitando a autonomia do aluno nessa relação.

A partir dessa compreensão crítica, por meio de uma perspectiva ideológica da educação, entende-se que o professor é como um agente, que atua dentro dos aparelhos ideológicos do estado, sendo responsável pela transmissão de valores e pela formação de subjetividades, frequentemente alinhadas aos interesses de uma classe dominante. No entanto, através do pensamento crítico, abre-se também a possibilidade de o educador se divorciar dessa função reprodutivista, fomentando processos de singularização e rotas de fuga que resistam à lógica de serialização e promovam a autonomia do discente no espaço escolar (Gallo, 2010). Desse modo, entende-se o quão complexa é a participação do professor na interação com o aluno, não sendo apenas um expositor de conteúdo, mas também tendo a obrigatoriedade de estimular o pensamento crítico e analítico, como um contribuinte que foge das amarras ideológicas as quais é induzido a expor.

Atualização Constante e o Poder da Boa Didática

O papel do professor torna-se uma ponte entre o aluno e o conhecimento que deseja ser atingido. Desse modo, a habilidade docente permeia esses conceitos por meio de uma espécie de auxílio a autonomia, não bastando apenas ter o conhecimento e domínio do conteúdo ao qual aplica, mas também a habilidade de criar e utilizar ferramentas pedagógicas que intensifiquem o processo de educação, mediante trocas de experiências e pontos de vista (Brum e Schuhmacher, 2014). Nessa lógica, o ensino deve ultrapassar a simples transmissão de conteúdos, pois, como afirma Freire (2016, p. 25), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção".

Já é de senso comum a necessidade do professor em se manter atualizado e competente no que diz respeito às novas tendências e saberes teóricos de sua aplicação. Contudo William e Pacca (1997) alertam a importância do conhecimento científico estar associado à habilidade didática para a execução de um planejamento pedagógico conciso no ambiente escolar, contemplando ambos os fatores como um conjunto a ser explorado na relação entre aluno e professor. Associado a essa premissa, Silva (2023) elenca a formação continuada como fundamental para a formação de um profissional capacitado, tendo em vista a lacuna existente entre a formação inicial e a capacitação do docente para superar os complexos desafios impostos dentro da sala de aula. Desse modo, a contínua atualização se torna imprescindível para o aperfeiçoamento profissional não apenas no campo teórico, mas também didático, capaz de promover a reflexão crítica.

Sob essa ótica, Maia e Scheibel (2009) elencam algumas características que consideram essenciais para a docência, dentre elas destacam: o ensinamento do pensamento crítico e o desenvolvimento da comunicação, as quais são fundamentais para um bom entendimento a respeito do conteúdo explanado em sala de aula; além da promoção da autonomia do discente no processo pedagógico, tornando-o mais ativo e peça central do aprendizado, exercitando o que seria compreendido como uma "boa didática" dentro dessa premissa.

Equilíbrio entre Pesquisa e Docência

Quando voltamos nosso olhar para a docência na graduação, percebemos que existe um equilíbrio tido como "ideal" entre a produção de pesquisa e a prática docente, equilíbrio esse que muitas vezes parece utópico e distante da alçada de muitos profissionais que carecem de uma formação voltada ao retrospecto pedagógico, e não apenas técnico científico. Portanto, a integração entre pesquisa e docência se torna fundamental para o desenvolvimento da universidade inovadora, que promova o

pensamento crítico e se afaste de um modelo tradicional centrado na mera reprodução do conhecimento (Lampert, 2008).

Quando nos atemos ao campo da graduação, percebemos que a universidade se configura como um espaço privilegiado para a produção de pesquisa por uma série de fatores, dentre os quais se destacam: infraestrutura adequada, presença de profissionais qualificados e sua própria natureza institucional voltada à construção do conhecimento científico. Nesse contexto, pesquisa, ensino e extensão constituem pilares indissociáveis, ainda que apresentem especificidades em sua operacionalização, o que torna sua integração um desafio no cenário educacional (Gifted, 2016).

Associado a esses conceitos, Pires (2021) defende a investigação como uma ferramenta fundamental para desenvolver o pensamento crítico dos envolvidos no processo educativo. Desse modo, o desenvolvimento de estratégias didáticas associadas à pesquisa permite ressignificar as relações entre docentes e discentes no ensino superior, uma vez que a atividade investigativa deixa de ser uma competência exclusiva do professor e passa a envolver também o estudante, favorecendo a construção ativa do conhecimento e o desenvolvimento de sua autonomia intelectual.

Interação Aluno e Professor

A relação entre professor e aluno consolida-se como elemento central no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, indo muito além da simples transmissão de conhecimento, envolvendo interação, diálogo, motivação e construção conjunta do saber. No âmbito da graduação, ela influencia diretamente a qualidade do aprendizado, o engajamento acadêmico e o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas do estudante (Ramsden, 2003; Biggs; Tang, 2011).

A comunicação eficaz é um elemento central dessa relação. Professores que conseguem transmitir informações de forma clara e organizada facilitam a compreensão e incentivam a participação ativa dos alunos. De forma complementar, estudantes que se

sentem à vontade para questionar, expressar dúvidas e compartilhar experiências enriquecem o processo de aprendizagem (Ambrose *et al.*, 2010). Não obstante, o respeito e a empatia também desempenham papel essencial, tendo em vista que reconhecer a diversidade de experiências e perspectivas dos alunos fortalece a confiança mútua e permite que o docente adapte estratégias pedagógicas às necessidades individuais. Além disso, a motivação é um fator determinante: professores que estimulam a autonomia e promovem desafios adequados incentivam o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas (Tinto, 2012).

De maneira complementar aos elementos já discutidos, destaca-se o *feedback*, que deve ser frequente, específico e construtivo, permitindo que o aluno reconheça seus pontos fortes e identifique áreas de melhoria. Mais do que uma simples devolutiva, quando utilizado de maneira efetiva orienta o estudante sobre como avançar em sua aprendizagem, reduzindo a distância entre o desempenho atual e os objetivos esperados. Nesse sentido, Hattie e Timperley (2007) salientam que o *feedback* é uma das influências mais poderosas na aprendizagem e no desempenho, sobretudo quando fornece informações claras sobre onde o aluno está, para onde deve ir e como pode chegar lá. Assim, quando bem estruturado, ele contribui para uma aprendizagem significativa, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e tornando o estudante protagonista de seu processo formativo.

No entanto, apesar de seus benefícios, essa relação enfrenta desafios, como a desigualdade de poder entre professor e aluno, as diferenças individuais nos estilos de aprendizagem e a sobrecarga docente, que podem comprometer a qualidade e a frequência das devolutivas. Superar esses obstáculos exige planejamento pedagógico, sensibilidade e abertura ao diálogo (Nicol; Macfarlane-Dick, 2006). Nesse sentido, as diferentes percepções entre professores e alunos podem dificultar a efetividade do *feedback*, uma vez que frequentemente possuem entendimentos

distintos sobre seu propósito e qualidade, o que pode gerar ruídos na comunicação e limitar seu potencial formativo (Carless, 2006).

Em síntese, uma relação positiva entre professor e aluno na graduação, pautada em comunicação, respeito e empatia, favorece não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante, tornando a experiência universitária mais enriquecedora e transformadora.

Importância do F*eedback* entre o Professor e o Aluno

O *feedback* entre professor e aluno é um componente essencial do processo de aprendizagem no ensino superior. Ele vai além de simplesmente corrigir erros, desempenhando um papel fundamental na orientação, no desenvolvimento de competências e na construção contínua do conhecimento (Hattie e Timperley, 2007). Quando aplicado de maneira eficaz, promove maior engajamento, melhora o desempenho acadêmico e fortalece a relação entre docente e estudante.

Para ser eficaz, o *feedback* deve ser claro, específico e oportuno. Comentários genéricos, como "bom trabalho" ou "precisa melhorar", têm pouco impacto sobre o aprendizado. Por outro lado, o *feedback* detalhado, que aponta pontos fortes, áreas a serem aprimoradas e estratégias de melhoria, ajuda o aluno a compreender seu desempenho e a estabelecer metas de aprendizado concretas (Nicol e Macfarlane-Dick, 2006). Além disso, deve ser equilibrado, valorizando conquistas ao mesmo tempo em que sugere aprimoramentos, mantendo a motivação do estudante. Desse modo, o *feedback* formativo é entendido como uma informação direcionada à modificação do pensamento ou do comportamento com o objetivo de melhorar a aprendizagem (Shute, 2008), destacando seu caráter orientador e contínuo.

Nesse sentido, o *feedback* deve ser um processo bidirecional, para que o aluno possa refletir sobre suas ações, expressar dúvidas e contribuir para a própria avaliação. Esse treinamento fortalece a autonomia e a capacidade crítica do estudante, tornando-o

protagonista do seu aprendizado (Black e Wiliam, 1998). Professores que cultivam essa abordagem colaborativa incentivam não apenas o domínio do conteúdo, mas também habilidades de autocrítica, reflexão e resolução de problemas. Hattie e Timperley (2007, p. 81) afirmam que "O *feedback* é uma das influências mais poderosas na aprendizagem e no desempenho", destacando que sua efetividade depende da qualidade das interações e das informações fornecidas ao aluno durante o processo de aprendizagem.

Além disso, o mesmo influencia diretamente na construção de um ambiente acadêmico positivo. Alunos que percebem atenção, respeito e orientação de seus professores tendem a se engajar mais, participar ativamente das aulas e apresentar maior persistência diante dos desafios. Dessa forma, não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas um elemento que contribui para a formação integral do estudante (Shute, 2008).

Em resumo, o *feedback* entre professor e aluno é um instrumento poderoso para o ensino superior, capaz de orientar, motivar e desenvolver competências acadêmicas e pessoais. Quando aplicado de forma clara, específica e participativa, fortalece a relação docente-aluno, potencializa a aprendizagem e promove um ambiente educacional mais estimulante e colaborativo.

Como o Diálogo pode ser Estabelecido

O diálogo entre professor e aluno é um elemento essencial para a construção do conhecimento no ensino superior. Diferentemente da simples transmissão de conteúdo, o diálogo promove interação, reflexão e colaboração, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo (Biggs; Tang, 2011). Quando estabelecido de maneira aberta e respeitosa, favorece o engajamento do discente, o desenvolvimento de habilidades críticas e a consolidação de aprendizagens duradouras.

Um diálogo efetivo exige comunicação clara, escuta ativa e relações pautadas em respeito mútuo. À vista disso, cabe ao professor incentivar os estudantes a expressarem suas ideias, dúvidas e experiências, criando um ambiente seguro e acolhedor. Por sua vez, os alunos são estimulados a participar ativamente, questionar e propor soluções, assumindo um papel de protagonista do seu processo de aprendizagem (Ramsden, 2003). Além de favorecer o aprendizado cognitivo, o diálogo também fortalece a relação professor-aluno, promovendo empatia e confiança. Essa interação contínua permite ao docente compreender melhor as necessidades individuais dos estudantes e adequar suas estratégias pedagógicas, enquanto os alunos desenvolvem autonomia, pensamento crítico e capacidade de argumentação (Ambrose *et al.*, 2010).

Sob essa ótica, o diálogo não se limita às aulas presenciais, podendo ocorrer durante discussões em grupo, atividades práticas, fóruns *online* e sessões de tutoria. Quando valorizado, configura-se como um instrumento potente para estimular a reflexão, a resolução de problemas e a construção coletiva do conhecimento, promovendo uma experiência acadêmica mais rica e transformadora (Hattie; Timperley, 2007). Desse modo, abordagens baseadas na aprendizagem ativa reforçam o papel do estudante como agente central do processo educativo, uma vez que "a aprendizagem ativa é geralmente definida como qualquer método instrucional que engaja os estudantes no processo de aprendizagem, exigindo que realizem atividades significativas e reflitam sobre o que estão fazendo" (Prince, 2004, p. 223). Assim, o diálogo, aliado a esse tipo de estratégia, potencializa o engajamento discente e favorece a construção de conhecimentos mais profundos e duradouros.

Em resumo, o diálogo entre professor e aluno é fundamental para a aprendizagem significativa, o desenvolvimento pessoal e o fortalecimento da relação acadêmica. Por meio de comunicação aberta, escuta ativa e participação mútua, ele contribui para a

formação de estudantes críticos, autônomos e preparados para enfrentar os desafios do ensino superior e da vida profissional.

Considerações Finais

O presente estudo evidenciou que a relação professor-aluno na graduação ultrapassa a transmissão de conteúdos, configurando-se como um processo dialógico e colaborativo em que comunicação, empatia e *feedback* assumem significativa relevância. Nesse contexto, docentes e discentes desempenham papéis complementares e interdependentes na construção de um ambiente inclusivo e participativo, capaz de favorecer o engajamento, a autonomia e o desenvolvimento do pensamento crítico. Não obstante, a atualização constante do professor, aliada a uma didática qualificada e à sensibilidade frente às individualidades dos estudantes, fortalece esse vínculo e potencializa o processo de ensino-aprendizagem.

Não obstante, a valorização do diálogo e do *feedback* como práticas bidirecionais reforça o protagonismo discente e contribui para a construção de experiências acadêmicas mais significativas. Desse modo, mesmo diante de desafios institucionais e comunicacionais, investir em práticas pedagógicas humanizadas e em políticas educacionais que promovam a interação e o diálogo mostra-se essencial para consolidar uma educação superior de qualidade, favorecendo não apenas o desempenho acadêmico, mas também a formação integral e trajetórias acadêmicas e profissionais mais consistentes

Referências

AMBROSE, S. A.; BRIDGES, M. W.; DIPIETRO, M.; LOVETT, M. C.; NORMAN, M. K. *How learning works: seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco: John Wiley & Sons, 2010.

ANASTASIOU, L. das. G. C.; ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade*: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Univille, 2015.

BIGGS, J.; TANG, C. *Teaching for quality learning at university.* 4. ed. Maidenhead: McGraw-Hill Education, 2011.

BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and learning in the classroom. Assessment in Education: Principles*, Policies and Practices,* v. 5, n. 1, p. 7–74, 1998.

BRUM, W. P.; SCHUHMACHER, E. Uma proposta à luz do conhecimento científico e habilidade didática necessária ao professor para o ensino de geometria não euclidiana. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, Ponta Grossa, v. 7, n. 3, p. 118-135, 2014.

CARLESS, D. Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, v. 31, n. 2, p. 219–233, 2006.

CHAUI, M. Ideologia e educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245–257, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GALLO, S. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. *Educação***,** Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 229-244, 2010.

GIFTED, Á. G. Os três pilares da docência no ensino superior: o ensino, a pesquisa e a extensão. *Ágor-Revista Acadêmica de Formação de Professores*, v. 2, n. 2, 2016.

HAGENAUER, G.; VOLET, S. E. Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. *Higher Education*, v. 68, n. 2, p. 257–276, 2014.

HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The power of feedback. *Review of Educational Research*, v. 77, n. 1, p. 81–112, 2007.

LAMPERT, E. O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 131-150, 2008.

MAIA, C. M.; SCHEIBEL, M. F.; URBAN, A. C**.** *Didática:* organização do trabalho pedagógico. Curitiba, 2009.

NICOL, D. J.; MACFARLANE-DICK, D. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education***,** v. 31, n. 2, p. 199–218, 2006.

OWUSU-AGYEMAN, Y.; MOROEROE, P. Relationality and student engagement in higher education: exploring the role of communication and relational culture. *Journal of Student Affairs in Africa*, v. 11, n. 2, p. 65–80, 2023.

PRINCE, M. Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, v. 93, n. 3, p. 223–231, 2004.

PLANTIN E., A. Relational competence in higher education: the role of student engagement and dialogue. *Cogent Education*, v. 11, n. 1, e2331354, 2024.

PRANANTO, A.; CAHYADI, D.; RAHMAN, S. Perceived teacher support and student engagement among higher education students: a systematic review. *BMC Psychology*, v. 13, n. 1, p. 2412, 2025.

PIRES, A. L. de. O. A investigação na formação inicial docente: um equilíbrio dinâmico entre o desejável e o possível. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 59, n. 62, p. 1-24, 2021.

RAMSDEN, P. *Learning to teach in higher education.* 2. ed. London: Routledge, 2003.

ROGERS, C. R. *Freedom to learn: a view of what education might become*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company, 1969.

SADLER, D. R. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science***,** Dordrecht, v. 18, n. 2, p. 119–144, 1989.

SHUTE, V. J. Foco no feedback formativo. *Revista de Pesquisa Educacional*, v. 78, n. 1, p. 153–189, 2008.

SILVA, L. F. A formação continuada de professores da educação básica no Brasil: realidades e necessidades. *Revista OWL (OWL Journal)*, Campina Grande, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2023.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional***.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TINTO, V. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition.* 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

TINTO, V. *Completing college: rethinking institutional action.* Chicago: University of Chicago Press, 2012.

TORMEY, R. Rethinking student–teacher relationships in higher education: affection, safety and assertion. *Higher Education*, v. 83, n. 5, p. 1031–1052, 2021.

VILLANI, A.; PACCA, J. L. A. Construtivismo, conhecimento científico e habilidade didática no ensino de ciências. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 196-214, 1997.

WANG, M. T.; DEGOL, J. L.; HENRY, D. A. Teacher-student relationships in higher education: emotional support and student outcomes. *Journal of Educational Psychology*, v. 115, n. 4, p. 657–673, 2023.

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

CURRÍCULO DOS ORGANIZADORES E AUTORES

Adriana Martins de Oliveira (Organizadora)
Doutora em Educação (UFPR), Mestre em Educação (UFF) e graduada em Pedagogia (UFAC). Professora Adjunta da Universidade Federal do Acre, Campus Floresta. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES - UPF), e pesquisadora do projeto "Políticas Curriculares para o Ensino Médio". Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação, da Universidade Federal do Acre (NUPGEFE/UFAC) e integrante da Rede Nacional de Pesquisas sobre Ensino Médio – EMPesquisa.
E-mail: adriana.oliveira@ufac.br

Alice Nicolodi da Silva
Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (PPGL/UPF) - Linha de produção e recepção do texto literário. Bolsista PROSUC/CAPES - Modalidade II. Pós-graduada em Relações Internacionais pela mesma instituição.
E-mail: 1884414@upf.br
http://lattes.cnpq.br/5309569439518201
https://orcid.org/0009-0004-6785-1042

Alex Ignácio
Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Administração pela Universidade de Passo Fundo, na linha de pesquisa de Comportamento, Aprendizagem e Gestão de Pessoas. Graduado em Engenharia de Produção pela ULBRA. Pós-graduado em Gerenciamento Lean pela ULBRA e Controladoria e Finanças pela Faculdade Focus. Atua profissionalmente na área de Gestão e Processos Financeiros. Na pesquisa acadêmica, desenvolve pesquisas na área de ciências humanas, com foco em adoção de Inteligência Artificial e seus impactos na gestão organizacional. E-mail: ale_igui@hotmail.com
http://lattes.cnpq.br/4423561422278767
https://orcid.org/0009-0004-3926-5919

Altair Alberto Fávero (organizador)
É Pesquisador Produtividade do CNPq, possui Pós-Doutorado (Bolsista Capes) pela Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), Doutorado em Educação (UFRGS), Mestre em Filosofia do Conhecimento (PUC/RS), Especialista em Epistemologia das Ciências Sociais (UPF) e Graduado em Filosofia (UPF). Professor e pesquisador no Curso de Filosofia, Mestrado e Doutorado em Educação da UPF. Desenvolver os projetos de Pesquisa *Docência Universitária e políticas educacionais* (em andamento desde março de 2012) e *Políticas Curriculares para o Ensino Médio* (em andamento desde outubro de 2020). É coordenador do GEPES/PPGEduUPF e Integra o Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GIEPES/Unicamp). Membro do Grupo Interinstitucional EMpesquisa e pesquisador do projeto "A reforma Ensino Médio com a Lei 13415/2017: percursos da implementação nas redes estaduais e da rede federal de Ensino Médio". E-mail: altairfavero@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/5866881378328643
http://orcid.org/0000-0002-9187-7283

Ana Caroline Wolff
Mestranda em Educação no PPGEdu/UPF, linha de pesquisa: Processos Educativos e Linguagem. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior CAPES. Especialista em Alfabetização e Letramento, Graduada em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo. Email: 184765@upf.br
http://lattes.cnpq.br/2898331059406293
https://orcid.org/0009-0007-6032-3409

Andressa Carolina Baratto
Mestranda em Envelhecimento Humano (PPGEH/UPF) - Linha de Pesquisa Aspectos Biopsicossociais do Envelhecimento Humano. Enfermeira, pós-graduada em Enfermagem do Trabalho, Docência na Enfermagem, Urgência e Emergência e Saúde da Família pela Faculdade Bookplay. E-mail: 212240@upf.br
https://lattes.cnpq.br/5860796377449250

Andréia Silva de Oliveira
Doutoranda em Envelhecimento Humano (PPGEH/UPF) - Linha de Pesquisa Aspectos Biopsicossociais do Envelhecimento Humano, Mestre em Gerontologia pelo Programa de Pós-Graduação em Gerontologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Gestão e Atenção Hospitalar no Sistema Público de Saúde pelo Programa de Residência Multiprofissional Integrada da UFSM. Graduada em Nutrição pela Universidade Franciscana. Atua como Nutricionista Técnica Administrativa em Educação no Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), campus Alegrete. E-mail: 212237@upf.br
https://lattes.cnpq.br/7386011344730979
https://orcid.org/0000-0003-0199-5620

Andressa Leite Moraes
Mestranda em Envelhecimento Humano pelo Programa de Pós-Graduação em Envelhecimento Humano (PPGEH/UPF). Especialista em Biomedicina Estética (INAESP). Graduada em Biomedicina (FASURGS). Atua na área de Biomedicina Estética, com ênfase em procedimentos estéticos faciais minimamente invasivos. Integrante do Grupo de Estudos em Práticas e Educação em Saúde Baseadas em Evidências (GEPESBE/UPF). Membro do corpo editorial da Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano (RBCEH). E-mail: dressalm@hotmail.com
http://lattes.cnpq.br/4576263405575474
https://orcid.org/0000-0002-4026-4807

Angélica Maria de Gasperi
Mestra em Ensino de Ciências pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo, Rio Grande do Sul (RS) - Brasil, com bolsa CNPq. Licenciada em Matemática pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa, RS. Também foi monitora de turma na Oficina de Matemática do Programa Tempo Integral (pregão eletrônico n. 023/2024 - edital n. 02/2025) na UPF em uma parceria com Escola Públicas municipais de PF, com carga horária de 20 horas semanais. Atualmente é Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo (PF), RS, Brasil, com bolsa PROSUC I/CAPES. Atuou como professora de Matemática contratada pela Rede Pública Estadual do RS (2025). É pesquisadora nos

seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas Educacionais e Práticas Pedagógicas (GEPPEPP/UFFS); Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino de Ciências (IFFar); Grupo de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica - GruPECT/UPF. E-mail: angelicamariagasperi@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/9489762720899376
https://orcid.org/0000-0003-0880-2860

Angelo Vitório Cenci
Pós-doutorado pela UNICAMP/SP (2012) com doutorado em Filosofia também pela Universidade Estadual de Campinas (2006). Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1997) e graduação em Filosofia Licenciatura Plena pela Universidade de Passo Fundo (1989). É professor da Universidade de Passo Fundo (UPF). Coordena o Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (NUPEFE-UPF) e o Grupo de Estudos em Ética, Democracia e Educação (GEEDE-UPF). Foi coordenador do Curso de Filosofia da UPF por três mandatos e diretor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UPF por um mandato. Tem experiência nas áreas de Filosofia e Educação, com ênfase em Ética e Fundamentos da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ética e educação, formação pedagógica e formação humana, teoria crítica e educação, teorias do reconhecimento e educação e teorias do sujeito. E-mail: angelo@upf.br

Bruno Alberti
Mestrando em Engenharia pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Universidade de Passo Fundo (PPGEng/UPF), bolsista CAPES (DS – Cota II). Possui graduação em Engenharia Civil pela mesma instituição, com período de intercâmbio internacional na Universidade do Porto (Portugal), com ênfase em Modelagem da Informação da Construção (BIM) e urbanismo. Desenvolve pesquisas voltadas à automação do projeto estrutural em ambiente BIM, com foco no posicionamento de pilares por meio de redes neurais em grafos (GNN) e otimização multiobjetivo, sob orientação do Prof. Dr. Guilherme Fleith de Medeiros. E-mail: 166479@upf.br;
http://lattes.cnpq.br/7682520520954180

Carina Tonieto (organizadora)
Pós-doutora em Educação (UPF). Doutora em Educação (UPF), Mestre em Educação (UPF/Bolsista Capes), especialista em Gestão Educacional (UFSM), graduada em Filosofia (UPF), pesquisadora e vice-coordenadora no Projeto de Pesquisa *Docência Universitária e políticas educacionais.* Professora do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS/Campus de Ibirubá). Vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil e ao Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior - GIEPES, ligado à Unicamp. Membro do Grupo Interinstitucional EMpesquisa e pesquisador do projeto "A reforma Ensino Médio com a Lei 13415/2017: percursos da implementação nas redes estaduais e da rede federal de Ensino Médio".
E-mail: tonieto.carina@gmail.com

Carine Marcon
Professora de Sociologia, licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Fronteira Sul UFFS Campus Erechim/RS (2017). Pedagoga, graduada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa Erechim/RS (2024). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul UFFS Campus Erechim/RS (2020). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo UPF Passo Fundo/RS. E-mail: carii.marcon@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/3939360651056189
https://orcid.org/0000-0002-0476-3828

Carolina Jainara Zandoná Fornari
Mestranda em Educação (PPGEdu/UPF), bolsista CAPES – Linha Pesquisa: Fundamentos da Educação. Psicanalista em formação pelo PROJETO Associação Científica de Psicanálise e Humanidades. Pós-graduada em Psicologia Escolar e Transtorno da Infância e da Adolescência. Graduada em Psicologia (UPF). Membro Integrante do Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (NUPEFE-UPF), do Grupo de Estudos em Ética, Democracia e Educação (GEEDE-UPF) e do Núcleo de Pesquisa Psicanálise e Interfaces (PROJETO-ACPH). E-mail: carolinajainara@gmail.com.
http://lattes.cnpq.br/2557514729588734

Desirê Pauletti
Doutoranda em Envelhecimento Humano e Mestre em Envelhecimento Humano (PPGEH/UPF) – Linha de Pesquisa Aspectos Biopsicossociais do Envelhecimento Humano, Especialização em Psicoterapia de Orientação Analítica (UPF), Especialização em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescente (USP). Graduada em Psicologia (UPF). E-mail: desinp@gmail.com / 12872@upf.br
http://lattes.cnpq.br/1985380669922271
https://orcid.org/0009-0002-6359-7775

Eduardo Fonini Lodi
Fisioterapeuta graduado pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Possui pós-graduação em Fisioterapia Ortopédica, Traumatológica e Esportiva pelo Centro de Estudos em Reabilitação Traumato-Ortopédica (CERTRO) e especialização em Pré e Pós-Operatório de Joelho pelo Método Felipe Fumê. Atualmente, é mestrando no Programa de Pós-Graduação em Envelhecimento Humano da Universidade de Passo Fundo (PPGEH/UPF), bolsista CAPES/PROSUC - Modalidade I. É pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Dor, Funcionalidade e Reabilitação (LAPDOR).
Email: efoninilodi@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-7823-3548
http://lattes.cnpq.br/7982493818558643

Elizabete Nascimento Aguiar
Doutoranda em Letras (PPGL/UPF) – Linha de Leitura e Formação do Leitor, Mestre em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGL/UFRN), Especialização em Literatura e Formação do Leitor pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Letras (UECE). Atua como professora da rede estadual do Ceará, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Rede Nordeste de Ensino de Literatura (RENELIT). Email: eliza24jd@gmail.com
https://lattes.cnpq.br/7806992277292026
https://orcid.org/0009-0008-6147-9090

Esther Buffon de Vargas
Mestranda em Letras (PPGL/UPF), com bolsa PROSUC/CAPES – Modalidade II; Linha de pesquisa: Produção e Recepção do Texto Literário. Especialização em Alfabetização e Letramento pela Universidade de Passo Fundo (2026). Graduada em Letras – Português e Inglês (UPF). E-mail: 188619@upf.br
http://lattes.cnpq.br/6165966224926329
https://orcid.org/0009-0004-6887-9717

Francisco Carlos do Santos Filho
Psicanalista, doutor em método psicanalítico e formações da cultura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre em teoria e técnica de investigação do aparelho mental pela Universidade Católica de Pelotas, especialista em psicoterapia psicanalítica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, graduado em psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, professor e pesquisador aposentado da Universidade de Passo Fundo, fundador, coordenador do núcleo de pesquisa em psicanálise e interfaces e diretor da Escola de Psicanálise do Projeto - Associação Científica de Psicanálise e Humanidades de Passo Fundo. E-mail: franciscocsantosf@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/6203612431061078
https://orcid.org/0000-0001-7868-2003

Gabriele Pedon Silva
Mestranda em Letras (PPGL/UPF), com bolsa PROSUC/CAPES – Modalidade II; Linha de pesquisa: Produção e Recepção do Texto Literário. Graduada em Letras - Português, Inglês e respectivas literaturas (UPF). E-mail: 184951@upf.br.
https://orcid.org/0009-0005-0445-7424
http://lattes.cnpq.br/5540546037148585

Ilonise Vera Suptitz
Mestranda em Educação (PPGEdu/UPF), bolsista CAPES – Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais. Pós-graduada em Especialização em Pedagogia Gestora (Administração, Supervisão e Orientação Educacional). Graduada em Licenciatura em Matemática (UNIJUÍ). Atuou como Supervisora de Ensino (SMEC) coordenou o Programa Mais Alfabetização – MEC e como formadora de professores, mediando os estudos da BNCC - RCG e DCNEB. Também atuou como professora mediadora da discussão e construção do Referencial Curricular de Chapada- RCC. Atualmente é professora da rede municipal e estadual, atua na formação de professores e palestras sobre Inclusão (TEA) e presta assessorias pedagógicas em diversos municípios da região.E-mail: ilonises@hotmail.com
http://lattes.cnpq.br/6597334856284783

Inara Carbonera Biazus
Mestranda em Envelhecimento Humano (PPGEH/UPF) – Linha de Pesquisa Aspectos Biopsicossociais do Envelhecimento Humano, MBA em Gestão da Inovação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Graduada em Farmácia (UPF), integrante do Grupo de Pesquisa em Ciências Farmacêuticas e Toxicológicas (GFTox/ UPF), no qual atua no projeto "Nootrópicos ou Nootóxicos? A toxicidade de smart drugs".
E-mail: inarabiazus209@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/2900926672612233
https://orcid.org/0009-0009-3114-7922

Isabela Morette
Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF), bolsista CAPES (DS - Cota II). Possui graduação em Letras pela mesma instituição. Desenvolve pesquisas voltadas à área de Leitura e Formação do Leitor. Atua como mediadora de leitura no Clube do Livro Jornadas, projeto voltado à leitura, mediação e discussão da obra de autores integrantes do acervo das Jornadas Internacionais de Literatura de Passo Fundo. Possui experiência em produção e revisão textual acadêmica, bem como em práticas docentes na educação básica, atuando no ensino de Língua Inglesa na Rede Notre Dame. E-mail: 184429@upf.br.
http://lattes.cnpq.br/4049699558718788

Ivan Fortunato
Licenciado em Pedagogia (Universidade Estadual Paulista - UNESP). Doutorado em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (Universidade de São Paulo - USP), Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (Universidade Estadual Paulista - UNESP) e Doutorado em Geografia pela (Universidade Estadual Paulista - UNESP). Estágio pós-doutoral na Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, na Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA e na Universidade Federal do ABC - UFABC. Professor no Instituto Federal de São Paulo, campus Itapetininga. E-mail: ivanfrt@yahoo.com.br
http://lattes.cnpq.br/8293044394759438
https://orcid.org/0000-0002-1870-7528

Jaciara Fernandes dos Santos
Mestranda em Letras (PPGL/UPF), com bolsa PROSUC/CAPES – Modalidade I; Linha de pesquisa: Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso. Graduada em Letras – Português e Espanhol (UPF). E-mail: 179166@upf.br
http://lattes.cnpq.br/4490428550592689
https://orcid.org/0009-0001-5659-9361

João Gabriel Wibelinger Holtermann
Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade de Passo Fundo, Especialista em Direito Penal e Processual Penal pela Fundação Escola Superior do Ministério Público, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Passo Fundo e Bolsista CNPq.
E-mail: 152847@upf.br
http://lattes.cnpq.br/9729202165668458

João Vitor Fachi
Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Administração pela Universidade de Passo Fundo – UPF, na linha de Competitividade de Marketing. Graduando em Administração pela UPF. Graduado em Direito pela UPF. Pós-graduado em Advocacia Previdenciária pela Escola Brasileira de Direito – EBRADI. Atua profissionalmente na área de gestão de riscos, especialmente na análise de crédito, bem como desenvolve pesquisas no campo das ciências, tecnologias e inovação. E-mail: jvitorfachi@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/9825944536757639

Jonas de Almeida Júnior
Mestrando em Educação (PPGEDU/UPF), com bolsa CAPES - Modalidade II; Linha de pesquisa: Processos Educativos e Linguagem. Graduado em Pedagogia (L) (UPF).
E-mail: 189865@upf.br
http://lattes.cnpq.br/3105030649687374
https://orcid.org/0009-0009-1981-5289

Josiéle da Silva Prade
Doutoranda em Envelhecimento Humano (PPGEH/UPF) - Linha de Pesquisa em Aspectos Biopsicossociais do Envelhecimento Humano, Mestre em Ciências da Saúde e da Vida pela Universidade Franciscana (UFN), Especialização em Docência em Educação Profissional pelo Instituto Farroupilha. Graduada em Nutrição pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). E-mail: josiele25silvaprade@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/8785839120514766
https://orcid.org/0000-0001-6187-2396

Letícia Camera Dettmer
Doutoranda em Bioexperimentação (PPGBio/UPF) – Linha de Biopatologia, Mestre em Desenvolvimento Rural (UNICRUZ), Especialização em Bovinocultura de leite pela Rehagro (2023). Graduada em Medicina veterinária (UNICRUZ). Durante a graduação desenvolveu pesquisas vinculadas ao PIBIC e a FAPERGS. Docente e pesquisadora no Curso de Medicina veterinária da UNICRUZ. Professora substituta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Ibirubá. Participa nas duas instituições de projetos de extenção.
E-mail: leticiacamera@yahoo.com.br
https://lattes.cnpq.br/6920953823528244

Marina Lorenzon
Mestranda em Educação (PPGEdu/UPF) – Linha de Processos Educativos e Linguagem. Especialização em Educação Inclusiva com ênfase em Deficiência Intelectual (Universidade Católica Dom Bosco/MS - 2015). Licenciada em Física pela Universidade de Passo Fundo (RS/2013). Curso Normal/Magistério (Colégio La Salle Carazinho/2009). Atualmente professora efetiva na área de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Carazinho RS. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica – (GruPECT/UPF). E-mail: m24.lorenzon@gmail.com
https://lattes.cnpq.br/7891061232126558
https://orcid.org/0009-0006-7669-8670

Nathyelly do Oliveira dos Santos
Mestranda em Educação (PPGEedu/UPF), com bolsa CAPES - Modalidade I; Linha de pesquisa: Processos Educativos e Linguagem. Graduada em Artes Visuais (L) (UPF), vice-cordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação Humana.
E-mail: 165685@upf.br
https://lattes.cnpq.br/1048873725808520

Maurício Dalamaria Júnior
Graduado em Educação Física pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Atualmente é bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e discente do Programa de Pós-Graduação em Envelhecimento Humano (Mestrado) da Universidade de Passo Fundo. Possui especialização em Biomecânica com ênfase em Musculação e Reabilitação Musculoesquelética pela Faculdade Escola Sobral de Oliveira (FAESDO), em cooperação técnica com o Instituto Brasileiro de Formação de Personal Trainers (IBRAP); especialização em Fisiologia do Exercício pela Universidade de Passo Fundo (UPF); e especialização em Reabilitação de Lesões e Correção Postural pelo Centro Educacional Elite, reconhecido pela Faculdade Unità (UNITÀ). É membro do Grupo de Pesquisa em Gerontecnologia da Universidade de Passo Fundo, integrando a linha de pesquisa "Estudos sobre aspectos teóricos e práticos em gerontecnologia", e do NEXUS-GERONTec Grupo Interdisciplinar de Gerontecnologia, Inovação e Saúde no Envelhecimento, da Universidade Federal do Paraná, atuando na linha de pesquisa "Tecnologias Digitais, Letramento e Inclusão Digital no Envelhecimento".
Email: mauriciodalamariajuniorrs@gmail.com
https://orcid.org/0009-0003-5360-9581
http://lattes.cnpq.br/7069964547638534

Patrick Tomaz
Mestrando em Engenharia Civil e Ambiental (PPGEng/UPF) – Linha de Inovação e Sustentabilidade em Infraestrutura e Ambiente Urbano pela Universidade de Passo Fundo. Graduado em Engenharia Civil (UPF). E-mail: 178790@upf.br
http://lattes.cnpq.br/2614310641338945
https://orcid.org/0009-0009-5493-4419

Pedro Artur De Marco
Mestrando no Programa de Pós Graduação em Administração (PPGADM/UPF) – Linha de Competitividade e Marketing. Graduado Design Gráfico (UPF), com experiência em docência na formação profissional nos cursos de Assistente Administrativo e Operador de Processos Logísticos (SENAI), além de cursos ministrados em áreas multidisciplinares. E-mail: pedroarturdemarco123@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/4795198117823632
https://orcid.org/0009-0004-4169-6443

Roberta Pez Fagundes
Fisioterapeuta graduada pela Universidade de Passo Fundo (UPF).Atualmente, exerce atividade clínica nas áreas de Fisioterapia Neurofuncional. Possui formação em Fisioterapia Vestibular e no Conceito Bobath Adulto. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Envelhecimento Humano (PPGEH/UPF), bolsista CNPq-PIBPG. Docente na Universidade Atitus nas disciplinas Fisioterapia Neurofuncional.
Email: robertapzf@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-4042-3660
http://lattes.cnpq.br/8018298312197968

Tamara S. R. Rossi
Possui graduação em Nutrição pela Universidade Federal da Bahia (2010). Especializada em Nutrigenômica e Nutrigenética na Prática Clínica, Prescrição de fitoterápicos e Suplementação Clínica e Esportiva. Pós graduada em Docência em Nutrição, pós graduanda em Imunologia Clínica. Atualmente é professora de dietoterapia e dietética da Escola Técnica Sistema de Ensino Gaúcho e professora de dietoterapia e dietética da Escola Estadual de Educação Profissional João de Césaro.
E-mail: tamara-rossi@educar.rs.gov.br
http://lattes.cnpq.br/0984420352961799
https://orcid.org/0009-0007-3862-4731

Valcenir da Silva Ribeiro
Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Administração pela Universidade de Passo Fundo, na linha de pesquisa de Competitividade e Marketing. Graduado em Ciências Contábeis pela Faculdade Anhanguera de Passo Fundo. Atua profissionalmente na área contábil e desenvolve pesquisas no campo de Ciência, Tecnologia e Inovação, com ênfase na adoção da Inteligência Artificial e em seus impactos sobre o trabalho, as organizações e a atuação profissional. E-mail: valcenir_ribeiro@hotmail.com
http://lattes.cnpq.br/7109343438446941

Willian Rodigheri Longhi
Mestrando em Educação (PPGEdu/UPF/Bolsista Capes) – Linha de Políticas Educacionais. Graduado em Educação Física - Licenciatura (UCS/Bolsista ProUni). Professor através da Associação Brasileira de Apoio e Desenvolvimento da Arte-Capoeira – ABADÁ-Capoeira. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gestão da Educação - GE-Quali. E-mail: 212278@upf.br
http://lattes.cnpq.br/4966214273966177
https://orcid.org/0009-0007-0252-4480

Yasmim Meazza
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Bioexperimentação da Universidade de Passo Fundo (PPGBioexp/UPF). Graduada em Biomedicina pela Universidade ATITUS Educação. É bolsista MAI/DAI do CNPq. E-mail: mim.meazza@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/6017002651535223
https://orcid.org/0009-0005-4427-6257

A coletânea em tela é continuidade de um processo de formação de novos professores no âmbito da Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo marcado por um amplo e qualificado processo de estudos, pesquisas e práticas docentes que têm ocorrido em torno da disciplina de Estágio Docência I: Pedagogia Universitária de nove Programas de Pós-Graduação *Strico Sensu* da Universidade de Passo Fundo, articulado com o projeto de Pesquisa "Docência Universitária e Políticas Educacionais" desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (Gepes/PPGEdu/UPF). Em um cenário marcado por rápidas transformações tecnológicas, mudanças nas formas de produzir conhecimento e desafios persistentes à formação humana, torna-se fundamental interrogar os sentidos da profissão docente e as possibilidades de reinventar as práticas educativas. É nesse horizonte que se insere a presente coletânea, *Identidade docente, cultura digital e interdisciplinaridade*, organizada em três eixos temáticos que, embora possuam especificidades, convergem para uma questão central: quais são os desafios e as possibilidades de construir uma docência universitária crítica, reflexiva, humanizadora e comprometida com a formação integral dos estudantes?

Pedro & João Editores
pedrojoaoeditores.com.br
ISBN 978-65-265-3384-0