

Desafios contemporâneos da docência no ensino superior

Gissele Prette, Adriana Gomes-Alves y Regina-Célia Linhares-Hostins

RESUMO

A mercantilização da educação, as mudanças na relação professor-aluno e o uso acrítico de metodologias ativas são fatores que têm gerado mudanças no contexto educacional contemporâneo. Este ensaio teórico busca discutir os desafios da docência no ensino superior no contexto contemporâneo, com ênfase na relação professor-aluno e nos saberes, na perspectiva de Freire e Bauman. Analisa o diálogo, o fortalecimento das relações interpessoais e o uso de metodologias ativas no processo educativo a partir de uma perspectiva crítica. Observa-se que novos desafios surgem na prática docente no ensino superior, cabendo às universidades, docentes e acadêmicos aprimorar o processo educativo a partir de uma perspectiva reflexiva e inclusiva, utilizando conceitos e práticas que superem a apropriação acrítica de metodologias ativas e contribuam para uma perspectiva sólida e crítica para enfrentar os desafios educacionais e sociais.

Palavras chave: docência, ensino superior, metodologias, mercantilização.

Gissele Prette

gissele@edu.univali.br

Brasileira. Mestre em Administração Universitária pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil; Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí, Brasil. Membro do Grupo de pesquisa Observatório de Políticas Educacionais da Univali; Professora, Coordenadora dos Cursos de Pedagogia, Assessora da Pró-Reitoria de Graduação no Centro Universitário de Brusque, Brasil. Temas de pesquisa: políticas públicas em educação, inclusão, tecnologias na educação, formação docente na educação superior, estudantes com transtorno do espectro autista na educação superior. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9351-1736>.

Adriana Gomes-Alves

adriana.alves@univali.br

Brasileira. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí, Brasil. Professora e pesquisadora. Temas de pesquisa: tecnologias na educação, políticas públicas em educação, inclusão. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8960-6006>.

Regina-Célia Linhares-Hostins

reginalh@univali.br

Brasileira. Mestre e doutora em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil (2000; 2006). Pós-doutorado, Institute of Education, University College London, Inglaterra. Pesquisadora Produtividade –PQ-2 CNPq e professora tempo integral no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade do Vale do Itajaí, Brasil. Coordena o grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Educacionais, e participa como pesquisadora convidada no Laboratório Observatório de Práticas Escolares, e no Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional. Temas de pesquisa: Suas pesquisas têm sido direcionadas para dois eixos de pesquisa: 1. políticas de ensino superior (graduação e pós-graduação); 2. políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8676-2804>.



Desafíos contemporáneos de la docencia en la educación superior

RESUMEN

La mercantilización de la educación, los cambios en la relación profesor-alumno y el uso acrítico de metodologías activas son factores que han generado cambios en el contexto educativo contemporáneo. Este ensayo teórico busca discutir los desafíos de la docencia en la educación superior en un contexto contemporáneo, haciendo énfasis en la relación y el conocimiento professor-alumno, desde la perspectiva de Freire y Bauman. Analiza el diálogo, el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y el uso de las metodologías activas en el proceso educativo desde una perspectiva crítica. Se observa que surgen nuevos desafíos en la práctica docente en la educación superior, y corresponde a las universidades, al profesorado y a los académicos mejorar el proceso educativo desde una perspectiva reflexiva e inclusiva, utilizando conceptos y prácticas que superen la apropiación acrítica de metodologías activas y contribuyan a una perspectiva sólida y crítica para abordar los desafíos educativos y sociales.

Palabras clave: docencia, educación superior, metodologías, mercantilización.

Contemporary challenges for teaching in higher education

ABSTRACT

The commercialization of education, changes in the teacher-student relationship, and the unquestioning use of active methodologies are factors that have triggered changes in the contemporary educational context. This theoretical essay aims to debate the challenges of teaching in higher education in the contemporary environment, with an emphasis on the teacher-student relationship and on knowledge, from the perspective of Freire and Bauman. It addresses the dialogue, the strengthening of interpersonal relationships, and the use of active methodologies in the educational process from a critical perspective. It is clear that new challenges are emerging for higher education teachers in their practice, and it is up to universities, teachers, and academics to improve the educational process from a reflective and inclusive perspective, implementing concepts and practices that overcome the unquestioning appropriation of active methodologies and to contribute to a robust and critical perspective for addressing educational and social challenges.

Keywords: teaching, higher education, methodologies, commercialization.

Recepción: 07/10/24. **Aprobación:** 05/05/25.

Introdução

Historicamente, o conhecimento tem sido associado à quantidade de informações, ou seja, a conteúdos a serem transmitidos pelo professor de forma vertical, sem considerar as necessidades do estudante. Rancière (2007: 44) chama essa concepção de embrutecimento, revelado no Mito da Pedagogia, em que a lógica da explicação se constitui como um mecanismo de opressão intelectual, que ocorre quando uma inteligência é colocada sob a dependência de outra. Freire (2005) denomina a educação tradicional de “educação bancária”, sendo o professor o único detentor do conhecimento que “deposita” saberes nos estudantes, os quais os absorvem passivamente. Dessa forma “o educador, [...], é o sujeito do processo, os educandos, meros objetos” (Freire, 2005: 83).

Sob esse olhar, cabe destacar as abordagens distintas das escolas moderna e contemporânea, que refletem em mudanças nas percepções sobre o conhecimento, o papel dos educadores, dos educandos e dos métodos de ensino. A transição da escola moderna para a contemporânea está atrelada a transformações sociais, culturais, tecnológicas e filosóficas ocorridas no último século em decorrência de mudança de paradigma nas relações sociais, em grande medida gerada pela revolução tecnológica.

A escola moderna, do final do século XIX até meados do século XX, foi amplamente estruturada com base nos princípios filosóficos do racionalismo, empirismo e positivismo, os quais se fundamentavam na capacidade da razão humana de compreender e controlar o mundo por meio do conhecimento objetivo. Sob esse pressuposto, a escola apoia-se em uma visão de conhecimento objetivo, estável e acumulativo; seus métodos de ensino são transmissivos, centrados no professor, os métodos de aprendizagem, por sua vez, são receptivos e passivos, voltando-se para a formação de indivíduos racionais e informados. O Currículo ganha contornos rígidos, disciplinares, lineares e a avaliação padroniza-se, baseada em testes que medem o conhecimento acumulado, exigindo

do professor com perfil autoritário e transmissor do conhecimento, e dos estudantes uma postura passiva e receptiva (Aranha, 2012).

A transição da escola moderna para a contemporânea, está localizada, em um contexto tecnológico avançado e complexo, o que se reflete em mudanças significativas do processo de ensino e de aprendizagem. Enquanto a escola moderna priorizava a transmissão do conhecimento consolidado e a preparação dos estudantes para o cenário industrial; a escola contemporânea busca preparar os estudantes para um mundo interconectado e em constante mudança, no qual a capacidade de adaptabilidade, a criatividade e o pensamento crítico são competências fundamentais. Essa mudança reflete uma reconfiguração paradigmática nas relações educativas, exigindo transformações nas práticas pedagógicas em todos os níveis.

A partir de meados do século XX até o momento, a escola contemporânea passa a ser influenciada por teorias construtivistas, pós-modernistas e críticas, alicerçando-se na construção do conhecimento, no contexto e nas experiências de cada estudante para a configuração do processo de ensino e de aprendizagem. Para essa escola evidenciam-se as seguintes características: Conhecimento: subjetivo, contextual e dinâmico; Método de Ensino: facilitador e centrado no estudante Método de Aprendizagem: ativo e participativo; Currículo: flexível e interdisciplinar; Avaliação: formativa e baseada em desempenhos; Papel do Professor: guia e facilitador da aprendizagem; Papel do Estudante: copartícipe ativo e ao que se refere aos Objetivos Educacionais: desenvolvimento integral e adaptabilidade (Aranha, 2012).

Diante desse contexto, essa transição representa uma inclinação estrutural aos modos de conceber os processos de ensino e aprendizagem, refletindo as reconfigurações epistemológicas e socioculturais interligadas ao contexto histórico e político. Ao transitar para os modelos pedagógicos da contemporaneidade, observa-se o impulso por transformações



culturais, econômicas e tecnológicas que tensionam a centralidade do conhecimento acumulado em favor de uma epistemologia situada, relacional e plural. A emergência de perspectivas construtivistas, pós-estruturalistas e críticas introduz uma nova lógica pedagógica pautada pela valorização das experiências subjetivas, das práticas colaborativas e da autonomia intelectual dos sujeitos (Freire, 2005).

Ainda que a proposta da escola contemporânea represente um avanço no sentido de democratizar o acesso aos processos de construção do conhecimento, é preciso considerar os riscos e armadilhas de sua implementação acrítica. A flexibilização curricular, a ênfase nas metodologias ativas e o deslocamento da centralidade do professor para o estudante, quando não ancorados em fundamentos pedagógicos sólidos e em condições estruturais adequadas, podem resultar na diluição dos referenciais formativos e na precarização da função docente. O discurso da facilitação da aprendizagem, muitas vezes desprovido de reflexão crítica, tende a reduzir a docência a uma atividade operacional e despolitizada, comprometendo a mediação intencional e dialógica que caracteriza o ato educativo genuíno.

É, portanto, decisivo que a transição entre os modelos não seja compreendida como substituição de um paradigma por outro, mas como a coexistência conflituosa de lógicas educacionais, atravessadas por disputas ideológicas e interesses estruturais. Reivindicar uma escola contemporânea crítica exige mais do que reformulações metodológicas: demanda a construção de um projeto político-pedagógico comprometido com a equidade, a justiça social e a formação de sujeitos históricos, capazes de intervir no mundo de forma ética, consciente e transformadora.

Este estudo tem por objetivo discutir os desafios da docência diante do cenário contemporâneo do

ensino superior, sob o olhar das concepções de Paulo Freire e Zygmunt Bauman. Trata-se de um ensaio teórico, realizado a partir de uma análise bibliográfica, das teorias de autores renomados, com a intenção de compreender a realidade estudada. Destacam-se as concepções de Freire (2003, 2005, 2013a, 2013b) e Bauman (2001, 2010, 2014; Bauman e Donskis, 2019), no campo da educação no ensino superior, especialmente no que tange à relação professor-estudante e à construção do conhecimento, com o propósito de compreender essa realidade estudada no campo da filosofia e da educação, sob o olhar dos dois importantes pensadores que fundamentam essa temática.

Os posicionamentos de Paulo Freire¹ e Zygmunt Bauman² indicam o lugar da educação como elemento central no processo de autoconsciência para a transformação da sociedade. Freire (2003: 40) enfatiza que “a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática”. Com base nas discussões do autor, Costa (2015: 85) destaca que a “educação é o processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação, reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana”. Ao valorizar a ação-reflexão como uma prática contínua de reinvenção do mundo, Freire propõe um modelo educacional inclusivo, no qual a participação ativa dos sujeitos é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A visão de educação para Bauman é um processo de integração dos indivíduos à sociedade. Ele afirma que a principal missão da educação foi, e continuará sendo, “a preparação de recém-chegados à sociedade para a vida social na qual estão se qualificando a fim de nela ingressar” (Bauman, 2014: 171). Nesse contexto, ele deixa claro que o papel central da educação é proporcionar às novas gerações as habilidades, os

¹ Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), educador brasileiro, natural da região Nordeste do Brasil, com características marcantes da cultura daquela região. Disponível em: https://www.ebiografia.com/paulo_freire/. Acesso em: 22 jan. 2024.

² Zygmunt Bauman (1925-2017), Sociólogo, pensador, professor e escritor polonês: é um crítico da sociedade contemporânea. Disponível em: https://www.ebiografia.com/zygmunt_bauman/. Acesso em: 22 jan. 2024.

conhecimentos e os valores necessários para viverem e contribuir dentro de um determinado contexto social. Quanto a inclusão, Bauman suscita a reflexão como o sistema educacional pode se adaptar para atender às necessidades dos estudantes, independentemente de suas particularidades. Desse modo, a inclusão não se resume a preparar o estudante para a sociedade, mas também a transformar a sociedade e suas instituições, tornando-as mais justas e acolhedoras.

Mesmo vindos de contextos diferentes e com abordagens filosóficas distintas, os autores, compartilham preocupações centrais sobre a educação e a sociedade e refletem sobre a necessidade de uma educação transformadora, que vá além da transmissão de conhecimento técnico e instrumental, buscando a emancipação dos sujeitos. Suas ideias dialogam em torno de temas como a liberdade, a ética, o diálogo e a crítica à mercantilização do ensino. Ao associar as considerações de Freire e Bauman, evidencia-se uma abordagem consistente e abrangente para compreender o papel da educação e do conhecimento no mundo contemporâneo.

Freire oferece uma metodologia voltada à capacitação e à conscientização por meio do diálogo e da problematização, enquanto Bauman nos convida a compreender a complexidade e a fluidez da modernidade líquida. Nesse sentido, ambos contribuem com uma perspectiva robusta e incisiva no enfrentamento dos desafios educacionais e sociais da contemporaneidade.

Paulo Freire fundamentou sua pedagogia dialógica no exercício da dialogicidade entre educando e educador, almejando transformar o estudante em um aprendiz ativo. O diálogo constitui-se, assim, em um dos pilares do processo educacional, no qual ambos os sujeitos participam de forma significativa. Melchiorretto *et al.* (2023) afirmam que o processo educativo ocorre por meio de palavras, ações e reflexões na interação entre as pessoas, sem que haja alguém como detentor máximo do saber; é na

dialogicidade que se efetiva a interação com os educandos, na qual se reconhece o conhecimento prévio que cada discente traz consigo.

A dialogicidade, para Freire (2003: 122), é compreendida como o momento em que os seres humanos se encontram para conhecer e refletir sobre a realidade tal como a fazem e refazem, como seres conscientes que são, “o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos”. Com base nisso, é possível compreender que o acesso ao conhecimento mediado pela dialogicidade pode desencadear processos emancipatórios no estudante, promovendo uma educação crítica. Freire (2013b: 28) afirma que “ser autêntico só pode ser dialógico” e complementa:

O diálogo e a problematização não adormecem ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto do saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação. (Freire, 2013b: 37).

Dessa forma, Freire concebe a educação como uma ferramenta determinante para a transformação social, defendendo que, por meio do diálogo crítico e da reflexão conjunta sobre o mundo, educadores e educandos se preparam transformá-lo, reafirmando a educação como uma prática emancipadora e libertadora.

Bauman, por sua vez, reconhecido por suas análises profundas sobre as transformações sociais, cunhou a metáfora da “modernidade líquida” para caracterizar a fluidez e instabilidade do mundo, no qual as pessoas carecem de referências sólidas. Sua filosofia, portanto, conjectura sobre a sociedade do consumo, do medo, da vida e do tempo, da ética e dos valores humanos, da globalização, do papel da



política e conseqüentemente da mercantilização do ensino. Assim Bido (2017: 50) observa que, para Bauman:

o tema educação aparece, portanto, não a partir de uma teoria pedagógica própria, mas como um problema sociológico a ser investigado. A partir da sua leitura sociológica sobre a educação, enquanto fenômeno, compreende-se como ela é dialogada com a tendência ou modelo socioeconômico contemporâneo, especificamente a delimitada como sociedade de consumo.

Essa perspectiva nos convida a refletir sobre os desafios contemporâneos da educação. Até que ponto a educação pode ser moldada por essas dinâmicas econômicas em detrimento da compreensão das dinâmicas sociais? Nessa mesma linha, Arruda Teo e Alves (2023: 2), apontam que vivemos “tempos de desqualificação do que não é inovador e, convertendo-se a educação em mercadoria, as metodologias ativas passam a ser incorporadas aos discursos (e as práticas) como a grande inovação a garantir a qualidade do ensino superior”. Entendem-se aqui as metodologias ativas como abordagens que envolvem os estudantes em atividades complexas, com tomada de decisões e avaliação de resultados, apoiadas por materiais relevantes, e mediadas pelo docente (Morán, 2015).

Ao aprofundar essa análise teórico-conceitual, Dardot e Laval (2016) examinam como a racionalidade neoliberal se infiltra nas instituições educativas, promovendo a adoção de princípios gerenciais pautados pelo desempenho, pela eficiência e pela produtividade, valores oriundos da lógica mercadológica. Essa lógica competitiva passa a estruturar não só comportamento dos indivíduos, mas também o funcionamento das instituições, conferindo a centralidade à utilidade imediata do conhecimento, negligenciando o compromisso com a formação integral. Dessa forma, práticas pedagógicas como as

metodologias ativas, embora apresentem potencial transformador no âmbito da aprendizagem, podem ser ressignificadas dentro de uma lógica instrumental, convertendo-se em dispositivos que reforçam uma concepção de ensino subordinada às exigências do mercado. Tal reconfiguração contribui para o esvaziamento do compromisso com a formação crítica e emancipatória, ao privilegiar métricas de desempenho e eficiência em detrimento do papel socialmente comprometido da educação superior.

Voltando o olhar para o ensino superior, Marin e Linhares Hostins (2022) destacam que a universidade representa um marco importante na vida dos indivíduos, sendo um espaço de saberes especializados e mais intensos, que exige foco e persistência. Inserida em um contexto de intensas transformações sociais, a universidade configura-se como um ambiente de encontros, de interesses e de divergência de opiniões (Simmel, 2006). Dentro desse espaço paralelo, moldado pela dinâmica da sociedade, emergem diversas culturas acadêmicas, estas culturas refletem como as instituições se adaptam e respondem às múltiplas pressões a que são submetidas. Assim, entender as culturas acadêmicas e os diferentes modos de agrupamento social aos quais os indivíduos pertencem é fundamental, pois os grupos têm uma influência direta na formação dos sujeitos e em seus comportamentos.

A educação superior no contexto contemporâneo

Um dos principais fatores da mudança no âmbito educacional na contemporaneidade é a mercantilização, por meio da qual a educação passou a ser vista como mercadoria, com uma visão voltada ao setor financeiro, fazendo com que o ensino perdesse sua essência que é a formação humana. A mercantilização da educação impõe um desafio duplo, por um lado, a precarização das condições de trabalho dos docentes, frequentemente submetidos a contratos temporários, metas de desempenho e sobrecarga

laboral; por outro lado, uma exigência constante de adesão a práticas pedagógicas tecnicistas e padronizadas, muitas vezes em detrimento de uma formação crítica e humanizada.

Nesse contexto, Ball (2005) evidencia que a docência se torna performativa, pois os professores são cobrados por resultados mensuráveis e rápida adaptação a inovações educacionais ditadas pelos interesses mercadológicos. Essa pressão transforma o fazer pedagógico em um produto, e o docente em um executor de procedimentos, enfraquecendo seu papel intelectual.

Bianchetti e Sguissardi (2017) evidenciam a rapidez e a intensidade transformação das universidades brasileiras em organizações de perfil mercadológico, resultando na financeirização da educação. Nesse sentido, ao vivenciar o processo de mercadorização/mercantilização, destaca-se que o termo *commodity*³ foi inserido no vocabulário da educação superior/universidade, indicando sua conversão em mercadoria (commodity), submetida aos critérios do mercado como um grande negócio. Cada vez mais, as universidades têm sido geridas como organizações empresariais, e cada vez menos como instituições sociais.

Diante desse cenário, a docência universitária encontra-se inserida em um contexto de mercantilização, na qual a lógica de mercado subordina o conhecimento aos ingressos financeiros. Essa realidade transforma o professor em um operador de resultados, pautados por metas, rankings e desempenho mensurável.

Bianchetti e Sguissardi (2017) apontam ainda que, tanto para o Estado quanto para o mercado, a conversão da educação em um produto de baixo custo e de alta rentabilidade constitui uma estratégia funcional aos interesses empresariais. Se essa mercantilização não ocorresse, o sujeito-estudante, concebido como cliente, estaria menos exposto à lógica de exploração

por parte de setores empresariais, que frequentemente, demonstram indiferença ou mesmo desprezo pela dimensão formativa e humanizadora do processo educativo. Estes agentes demonstram maior preocupação com as flutuações do mercado financeiro do que com as transformações estruturais no mundo do trabalho, onde os estudantes buscam uma formação sólida como condição para assegurar a produção digna de sua existência, fator essencial para o ser humano e para toda a sociedade.

Um dos grandes desafios para a educação superior, de acordo com Bauman (2010), é a sociedade *versus* consumismo, fortemente presente na área educacional, pois o conhecimento tem sido gerado e descartado com a mesma velocidade. Para o autor, o estudante aliena-se ao trabalho e ao consumo, desejando sempre o mais, trabalhar mais consumir mais, e acaba relegando os estudos a segundo plano. Mesmo os que ainda mantêm algum interesse, tendem a buscar soluções rápidas e imediatistas, voltadas para as necessidades momentâneas.

O problema do ajustamento e da acomodação, para Freire (2013a), está relacionado ao mutismo, sendo uma das consequências imediatas da ausência de uma experiência democrática. O indivíduo ajustado não se engaja no diálogo, não participa ativamente, pelo contrário, submete-se passivamente às condições que lhe são impostas. Quando o ser humano se adapta demasiadamente às imposições da sociedade, está omitindo sua identidade e os saberes essenciais à sua existência. Assim, torna-se indispensável o diálogo/dialogicidade, para evitar que a adaptação decorra do medo ou da opressão.

Para discutir os desafios da contemporaneidade para a docência, é necessário compreender o que significa “ser contemporâneo”, a partir da concepção de Agamben (2009: 65), que afirma que para coexistir na contemporaneidade é preciso “manter fixo o olhar no escuro da época, mas também

³ *Commodity*: o uso do termo é uma provocação para a compreensão do ensino ser submetido a legislação mercantil, como possibilidade de negociação.



perceber nesse escuro uma luz que, dirigida por nós, distancia-se infinitamente de nós”. Esta designação nos leva a refletir e compreender sobre a percepção do escuro, não como ausência de luz, mas como abertura e posicionamento crítico para identificar o que há nesse escuro, ou seja, os acontecimentos e as relações sociais em meio a tantas circunstâncias. Dessa forma, o que une Freire e Bauman são as críticas ao sistema social e suas reflexões acerca da autonomia e da liberdade. Compreender a sociedade contemporânea, a partir da visão dos autores, é percorrer um caminho de diálogo e dialogicidade nas relações educacionais.

O pensar e o fazer educação na contemporaneidade tornaram-se processos complexos, permeados por diversas teorias de estratégias de ensino e de aprendizagem, além de leis e políticas voltadas à permanência dos estudantes nas instituições, contemplando aspectos da economia, da cultura, da sociedade, do mundo do trabalho e da família. Diante desse cenário consumista, Bauman (2010: 42) afirma “o consumismo de hoje não consiste em acumular objetos, mas em seu gozo descartável”. Isso evidencia diferentes compreensões entre jovens e adultos e, conseqüentemente, entre professores e estudantes, no que se refere às noções de certo e errado, passado e presente, consumo e desperdício.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o conhecimento também se tornou comércio, ou seja, várias instituições de ensino hoje lucram com a produção desse conhecimento, pois existem os compradores denominados como “estudantes-clientes”. A esse respeito, Bauman (2010: 43. Grifo do autor) questiona: “porque o ‘pacote de conhecimentos’ adquiridos [...] na universidade deveria escapar dessa regra universal?” Freire na sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2005), já antecipava o que Bauman evidencia: o avanço da globalização e a ascensão do capitalismo neoliberal. A teoria freireana se opõe a esse cenário do consumo, pois defende a autonomia do sujeito como um ser livre, pensante e transformador, divergente

do modelo neoliberal, marcado pelo controle e pela precificação.

Para Santos de Oliveira e Gomes Figueira (2022), vivenciamos uma crise existencial causada pelo isolamento social e pela divisão de classes, resultantes da lógica neoliberal, que fortalece uma cultura antidialógica e antirracional, conforme aponta Freire em seus escritos. A contemporaneidade é vista por Freire como um cenário de opressão e Bauman a define como uma sociedade desumanizada. Santos de Oliveira e Gomes Figueira (2022: 28) enfatizam que “nas universidades os professores capazes de enxergar uma liquidez em meio educacional tentam ao máximo extrair dos estudantes um diálogo capaz de torná-lo centro na sua formação, humanizando-o”. A prática do diálogo, legitimada por Freire, tem como premissa a humanização do ser humano desumanizado, conforme também apontado por Bauman.

A configuração da sociedade contemporânea, tal como discutem Bauman e Donskis (2019), revela que as pessoas estão cada vez mais propensas a romper os laços humanos, tornando-se individualistas e adoecendo com mais facilidade, por não conseguirem viver em sociedade, nem mesmo em seus ambientes de trabalho. Conseqüentemente, tal padrão de vida interfere na educação, especialmente, na Educação Superior, pois muitos jovens sentem-se desmotivados para adentrar as salas de aula, não encontrando razão para estudar. Diante desse contexto, é fundamental que a universidade reafirme sua identidade social e sua cientificidade, iniciando pela prática docente. Como destaca Georgen (2006), a universidade, para além dos apelos mercadológicos, não pode perder sua essência humanista e social.

Desafios da prática docente na educação superior: uma outra relação professor-estudante e conhecimento

Apresentados os desafios contemporâneos da docência na Educação Superior por meio das

contribuições de Freire e Bauman, destaca-se que tratar de educação na contemporaneidade é uma tarefa extremamente complexa e desafiadora. Conforme afirma Morin (2000: 47):

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano.

A visão do autor aponta para a necessidade de uma educação que não se restrinja ao ensino de conteúdos técnicos, mas que prepare os estudantes para atuarem como sujeitos ativos, críticos, solidários e conscientes, nos quais a empatia e o respeito pelas diferenças sejam essenciais ao desenvolvimento individual e social.

Para Arruda Teo e Alves (2023), pensar a atividade de ensino e aprendizagem como uma unidade dialética, que organiza os processos de ensinar e aprender, é fundamental. Elas destacam alguns elementos centrais, como a organização de processos de ensino e aprendizagem ativa, que evidenciam o papel dos sujeitos envolvidos. Não se trata de centralizar o processo exclusivamente no professor ou no estudante, mas na relação entre ambos e sua interação com o conhecimento. O ensino ativo requer o comprometimento de ambas as partes: ao professor cabe planejar e conduzir o processo com intencionalidade, decidindo sobre os conteúdos e as estratégias didáticas, alinhadas aos objetivos propostos; ao estudante, compete o engajamento e a responsabilidade com as atividades de estudo, problematizando e refletindo criticamente sobre elas.

Na mesma linha, Masetto (2018), afirma que as metodologias ativas promovem o protagonismo do estudante na construção de sua trajetória profissional, mas que elas só farão a diferença no processo

de ensino e de aprendizagem se forem utilizadas com o objetivo de desenvolver as competências e a cidadania compatíveis com as demandas da contemporaneidade. Para isso, é fundamental a colaboração dos docentes, que atuam como facilitadores do processo, e dos estudantes, que devem assumir papel ativo nesse percurso.

Compreende-se, assim, que as metodologias são consideradas ativas por demandarem atividades de aprendizagem cognitivas, criativas e transformadoras, tanto em nível individual quanto coletivo. É por meio desse engajamento que os sujeitos se apropriam deliberadamente das objetivações humanas mais complexas, promovendo seu desenvolvimento humano. Por fim, os conteúdos representam os elementos específicos do objeto das atividades de ensino e aprendizagem. O domínio desses conteúdos não apenas promove o desenvolvimento dos assuntos, mas também torna processo educacional ativo e transformador, tanto para os sujeitos, quanto para suas formas de interação e intervenção no mundo (Arruda Teo e Alves, 2023). As autoras ainda complementam:

as metodologias ativas parecem ter sido alçadas à posição de inovação máxima, à margem da qual não se pode ser moderno (no sentido de oposição ao que é ultrapassado). A esse propósito, as metodologias ativas (re)surgem impregnadas de um forte apelo mercadológico que vincula a inovação a uma ideia difusa e nebulosa de qualidade, especialmente em tempos de incentivo à privatização do ensino superior e de acirramento da concorrência nesse segmento. (Arruda Teo e Alves, 2023: 2).

Tal afirmação nos convida a uma reflexão sobre o uso das metodologias ativas, elas não devem ser tratadas como uma solução universal ou como um símbolo da inovação. É imprescindível que sejam integradas de maneira crítica e intencional, considerando as especificidades dos contextos educacionais



e as reais necessidades dos estudantes. A inovação genuína na educação não se limita à adoção de novas metodologias, mas reside em como essas práticas são utilizadas para criar aprendizagens significativas e para enfrentar os desafios reais do ensino, promovendo uma educação verdadeiramente transformadora. Só assim, será possível impedir e garantir que a educação não se torne uma mercadoria, mas um espaço de desenvolvimento humano integral, capaz de preparar os indivíduos para os desafios complexos do mundo contemporâneo.

Bauman (2001: 23) destaca que: “em relação à hoje e à nossa própria condição, creio que estamos diante de uma situação nova na história, porque temos que ser libertados de uma sociedade rica, poderosa e que funciona relativamente bem”. O apelo de Bauman é para que repensemos a relação entre progresso e liberdade, questionando se a sociedade realmente atende às necessidades da existência humana. Sua crítica sugere que a verdadeira libertação não é escapar das dificuldades econômicas ou funcionais, mas em reconstruir uma visão de sociedade na qual a liberdade signifique viver com autonomia, propósito e dignidade, em oposição a um modo de vida moldado por valores materiais.

Diante de todo o cenário da educação contemporânea, pressionada pela privatização do ensino e pela mercantilização do conhecimento, é necessário resgatar seu verdadeiro papel: a promoção do desenvolvimento humano integral. Maritain (2012) evidencia que a educação, concebida sob uma perspectiva humanista integral, deve orientar-se para atender às necessidades antropológicas e socioantropológicas do sujeito, promovendo a integração harmoniosa entre as exigências individuais e sociais. Nesse processo, é imprescindível que o senso de liberdade se desenvolva de forma simultânea ao da responsabilidade, capacitando o estudante a assumir riscos, exercer sua autonomia em favor do bem comum e cultivar, de forma contínua, o respeito à dignidade humana.

Não basta aderir às metodologias ativas ou seguir o imperativo da inovação; é preciso que as práticas pedagógicas sejam reflexivas, críticas e contextualizadas, e que se sustentem no diálogo. A inovação, quando dissociada de um propósito humanizador, corre o risco de se tornar superficial e meramente mercadológica, como advertem Freire e Bauman.

O engajamento dos estudantes na educação contemporânea é fundamental para que a construção dos saberes vá além da transmissão do conhecimento. A função da educação não apenas entregar informações, mas inspirar os estudantes a explorar, vivenciar e desenvolver a capacidade de pensar de forma inovadora, para que possam transformar suas ideias em ações e impactar positivamente a sociedade. A (re)significação da prática docente contribui para o fortalecimento das relações interpessoais e para a construção coletiva do conhecimento, alicerçada no protagonismo e no desenvolvimento da autonomia, por meio da dialogicidade.

Considerações finais

Este ensaio teórico buscou problematizar a educação, em particular a educação superior, a partir das contribuições de Freire e Bauman. Suas críticas nos levam a refletir sobre a contemporaneidade e sobre as formas de mobilizar os estudantes em torno do interesse pelo conhecimento, tornando-os sujeitos de transformação pessoal e social. Não é possível pensar em educação sem o diálogo e sem o fortalecimento das relações humanas.

As discussões de Bauman apresentam a condição efêmera das relações, constituindo um dos efeitos mais visíveis da chamada sociedade líquida, na qual as dinâmicas sociais são moldadas pela lógica mercadológica que tende a reduzir a vida a dimensões utilitárias e consumistas, materializando a própria vida. Por sua vez, a práxis freireana, fundamenta-se na pedagogia dialógica, promovendo a participação ativa dos estudantes na construção de seu processo educacional.

Dessa forma, a práxis educacional deve estar articulada à realidade dos estudantes, assim, tanto a universidade quanto o professor precisam estar preparados para acompanhar as mudanças tecnológicas e sociais, sem perder de vista o horizonte do saber, utilizando-se de métodos pautados no diálogo, que se transforma em dialogicidade, capazes de despertar o interesse pelo aprendizado crítico e reflexivo.

Com isso, este ensaio buscou contribuir com estudos afins, evidenciando que o ambiente universitário

deve ser um espaço que favoreça o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, fortalecendo as relações interpessoais e contribuindo para a transformação da realidade acadêmica. Observa-se que novos desafios se apresentam à prática docente na educação superior, e compete às universidades, aos educadores e educandos o aprimoramento do processo educacional, de forma reflexiva e inclusiva, como caminho para superar as apropriações acríticas dos “novos” modelos de ensino. ■

Referências

- Agamben, Giorgio (2009), *O que é contemporâneo? E outros ensaios*, Chapecó, Argos.
- Aranha, Maria Lúcia de Arruda (2012), *História da Educação e da Pedagogia-Geral e Brasil*, São Paulo, Moderna.
- Arruda Teo, Carla Rosane Paz e Solange Maria Alves (2023), “Por uma Teoria Histórico-Cultural da Atividade para as Metodologias Ativas”, *Educação & Realidade*, vol. 48, <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/MFQJ5LHfvL3XYsvtnccX9jR/>>.
- Ball, Stephen John (2005), “Profissionalismo, gerencialismo e performatividade”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 35, núm. 126, pp. 539-564, <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/447>>.
- Bauman, Zygmunt (2001), *Modernidade Líquida*, Rio de Janeiro, Zahar.
- Bauman, Zygmunt (2010), *Capitalismo Parasitário*, Rio de Janeiro, Zahar.
- Bauman, Zygmunt (2014), *Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida*, Rio de Janeiro, Zahar.
- Bauman, Zygmunt e Leônidas Donskis (2019), *Mal Líquido*, São Paulo, Zahar.
- Bianchetti, Lucídio e Valdemar Sguissardi (2017), *Da Universidade à Commoditycidade ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado*, São Paulo, Mercado das Letras.
- Bido, José Mateus (2017), “Perspectiva educacional em Zygmunt Bauman: a ‘trans-formação’ do eu no ‘capitalismo parasitário’”, *Imagens da Educação*, vol. 7, núm. 1, pp. 49-57, <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/33855>>.
- Costa, José Junio Souza da (2015), “A Educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica”, *Theoria-Revista Eletrônica de Filosofia*, vol. 8, núm. 18, pp. 72-88.
- Dardot, Pierre e Christian Laval (2016), *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, São Paulo, Editora Boitempo.
- Freire, Paulo (2003), *Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2005), *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2013a), *Educação como prática de liberdade*, São Paulo, Paz e Terra.



- Freire, Paulo (2013b), *Extensão ou comunicação?*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Georgen, Pedro (2006), “Universidade e compromisso social”, em Dilvo Ristoff y Palmira Sevegnan (eds.), *Educação superior em debate: universidade e compromisso social*, pp. 65-95, Brasília, Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Marin, Lucas Josias y Regina Célia Linhares Hostins (2022) “Universidade Contemporânea: Pressões da Modernidade Líquida”, *Educação e Filosofia*, vol. 36, núm. 77, pp. 1005-1036, <<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/59936>>.
- Maritain, Jacques (2012), *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris, Parole et Silence.
- Masetto, Marcos Tarciso (2018), “Metodologias ativas no ensino superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais?”, *Revista e-Curriculum*, vol. 16, núm. 3, pp. 650-667. DOI: <<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i3p650-667>>.
- Melchiorretto, Albio Fabian, Celso Kraemer, Brigitte Klemz Jung e Ricardo José Mezzomo (2023), “Dialogicidade e reflexividade: aproximações entre Paulo Freire e Antônio Nóvoa”, em André Luiz Correia de Brito, Andreza Cipriani, Katiúscia Raika Brandt Bihringer y Patricia Tatiana Raasch (orgs.), *Epistemologias dos saberes em educação: perspectivas e possibilidades*, Porto Alegre, Fi, pp. 55-76.
- Morán, José (2015), “Mudando a educação com metodologias ativas”, em Carlos Alberto de Souza y Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.), *Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, vol. 2, pp. 15-33, Ponta Grossa, Foca Foto-PROEX/UEPG, <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf> [Consulta: setembro de 2024].
- Morin, Edgar (2000), *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, São Paulo, Cortez.
- Rancière, Jacques (2007), *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Belo Horizonte, Autêntica.
- Santos de Oliveira, Camila y Felipe Luis Gomes Figueira (2022), “Conteudismo, liquidez educacional e ansiedade: um olhar a partir de Paulo Freire e Zygmunt Bauman”, *Agon*, vol. 2, núm. 6, pp. 14-33, <<https://seer.ufrgs.br/index.php/agon/article/view/136571/90382>>.
- Simmel, Georg (2006), *Questões fundamentais da sociologia: Indivíduo e sociedade*, Rio de Janeiro, Zahar.

Cómo citar este artículo:

Prete, Gissele, Adriana Gomes-Alves y Regina-Célia Linhares-Hostins (2025), “Desafios contemporâneos da docência no ensino superior”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. xvi, núm. 47, pp. 91-102, DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2025.47.1913>.