



## A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO HOLÍSTICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO PARA GARANTIR O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO.

### THE NEED FOR HOLISTIC TRAINING OF UNIVERSITY PROFESSORS TO ENSURE THE FUNDAMENTAL RIGHT TO EDUCATION

Afonso Nonato do Nascimento Neto\*

Lucas Ribeiro de Faria\*

**Resumo:** Este artigo examina a disparidade entre a formação pedagógica de professores universitários e a eficácia na comunicação de suas pesquisas. Utilizando uma metodologia qualitativa, a pesquisa inclui uma revisão de literatura abrangente sobre a evolução da formação pedagógica no ensino superior, além de analisar materiais didáticos e práticas pedagógicas em diferentes instituições. A estrutura do estudo é dividida em capítulos que abordam, inicialmente, a história e os conceitos fundamentais da pedagogia universitária. Segue com uma análise crítica dos métodos tradicionais de formação docente, comparando-os com práticas mais modernas e eficazes. O estudo também avalia materiais de apoio utilizados nas formações, como livros e guias pedagógicos, identificando suas limitações. O trabalho conclui com propostas de reformulação dos programas de formação, sugerindo a inclusão de estratégias que integrem melhor a teoria com a prática em sala de aula, no escopo de promover uma comunicação mais clara e significativa que leve em conta as características dos estudantes e melhore a qualidade do ensino superior.

**Palavras-chave:** Formação Pedagógica; Ensino Superior; Docência; Professor Universitário; Direito Constitucional à Educação.

---

\* Advogado, mestrando em Direito pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe, bolsista CAPES, e-mail “afonsonetto13@hotmail.com”, endereço na Rua Doutor Augusto Cesar Leite, nº 941, bairro Grageru, Aracaju/SE, CEP nº 49025450.

\* Advogado, mestrando em Direito pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe, e-mail “lrfadvocacia@mail.com”, endereço profissional na Rua Sônia Alves Lopes, nº 2245, bairro Coroa do Meio, Aracaju/SE, CEP nº 49.035-740.





**Abstract:** This article examines the disparity between the pedagogical training of university professors and their effectiveness in communicating their research. Using a qualitative methodology, the study includes a comprehensive literature review on the evolution of pedagogical training in higher education, as well as an analysis of teaching materials and pedagogical practices across different institutions. The study is structured into chapters that initially address the history and fundamental concepts of university pedagogy. It then provides a critical analysis of traditional teaching methods, comparing them with more modern and effective practices. The study also evaluates the supporting materials used in training, such as books and pedagogical guides, identifying their limitations. The paper concludes with proposals for reforming training programs, suggesting the inclusion of strategies that better integrate theory with practice in the classroom, aiming to promote clearer and more meaningful communication that takes into account student characteristics and enhances the quality of higher education.

**Keywords:** Pedagogical Training; Higher Education; Teaching; University Professors; Constitutional Right to Education.

## INTRODUÇÃO.

O tema central do presente artigo é a formação pedagógica contemporânea dos professores universitários, inserida em um cenário de complexidades e desafios presentes no cenário brasileiro do ensino superior.

Buscando analisar a eficácia do ensino superior no país, o objetivo foi realizar um estudo acerca da evolução da preparação pedagógica dos docentes de nível superior, considerando as necessidades contemporâneas de necessidade de transmissão de conteúdo e de estímulo multissensorial do aluno em sala de aula. Ademais, busca-se investigar como as instituições de ensino superior brasileiras estão formando seus docentes.

Este artigo tem o escopo de avaliar se, além da avaliação acadêmica sobre a titulação e produção acadêmica dos professores, existe um preparo dos professores para a atuação em sala de aula, com a utilização de ferramentas discursivas, mentais, tecnológicas, corporais e físicas que estimulem o aluno em sala de aula, tanto a se engajar no processo educativo quanto a conciliar o estudo teórico com a prática extraclasse.





A metodologia utilizada, consistente em abrangente revisão de literatura sobre o tema, também se valeu de análise de documentos aplicáveis ao ensino brasileiro, a exemplo de circulares, assim como de legislação de regência.

No primeiro capítulo foi realizado um esforço acerca do passado e do presente da formação pedagógica do professor universitário, com uma análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Circular n. 028/99/PR/CAPES.

O segundo capítulo propôs um *turning point*, sendo aventada a possibilidade de alteração do paradigma histórico de formação dos professores universitários para que as instituições de ensino superior promovessem a capacitação de seus docentes de maneira a trazer os docentes para o papel de participantes ativos do processo formativo.

O terceiro capítulo abordou a necessidade de uma comunicação dialética em sala de aula para que o docente esteja apto a estabelecer, com o correto domínio da linguagem (em sentido *lato*), uma conexão com os discentes que gerem um processo de engajamento e de identificação com o processo de ensino.

O quarto capítulo, já munido de certo aporte teórico prévio, se debruçou sobre a efetiva aplicação do método de ensino pelo professor universitário, propondo uma postura mais interventiva em relação às ações que devem ser adotadas em sala de aula.

Por fim, o quinto capítulo arrematou a necessidade de uma formação holística do professor universitário, com a conclusão pela necessidade de reescrever os paradigmas atuais de formação de docentes atuantes no ensino superior, sem ignorar a titulação e a produção acadêmica, para melhorar sua comunicação e eficácia na desafiadora sala de aula contemporânea, garantindo, assim, o direito fundamental e constitucional à educação.

Os estudos trazidos nesse artigo, na conclusão, apontaram para uma necessidade de modificação do critério de seleção do docente para o ensino no nível superior, aliada à carência de normatização adequada dos órgãos responsáveis pelo controle de qualidade do ensino brasileiro, devendo este problema ser corrigido com uma avaliação mais rigorosa do Estado.

## **1 PASSADO E PRESENTE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.**

No meio educacional, a competência pedagógica do professor universitário se impõe





como pauta a ser tratada com urgência. Não obstante os professores de ensino fundamental e médio, que usualmente se qualificam por meio de cursos especializados, ou seja, a licenciatura, a formação pedagógica dos docentes de ensino superior pedagogia, geralmente, é mínima, quando existente, somente é encarada como uma exigência formal para comprovação de formação. Desse modo, não obstante tais profissionais detenham títulos de Mestrado e Doutorado, a qualificação pedagógica para Educadores Universitários, é negligenciada, e ou quando contemplada, considerada menos importante ou secundária.

O diminuto ou inexistente treinamento em pedagogia entre os professores universitários é comumente justificado pela ideia de que o ensino superior é composto por alunos adultos motivados e autodirigidos, que não necessitam de métodos específicos e elaborados para serem ensinados. Em última instância, a linha de raciocínio por trás dessa crença supõe a maturidade e motivação auto gerada do universitário, em oposição às exigências e desafios inerentes à gestão de alunos em outros níveis de ensino. Portanto, a partir desta perspectiva, a formação de professores universitários em pedagogia é amplamente dispensável ou mesmo desnecessária. Esta linha de argumentação reflete parcialmente a estrutura e a cultura existentes nas instituições de ensino superior. Como mencionado, a avaliação do mérito acadêmico é predominantemente baseada no sucesso em pesquisa e publicação científica em muitas IFES brasileiras, diminuindo, portanto, o valor do treinamento em pedagogia. Desse modo, a qualidade das universidades é frequentemente avaliada com base na qualidade de seus programas de pós-graduação e na extensão de sua produção científica, enquanto a eficácia e o impacto do ensino recebem menos atenção e reconhecimento (GIL,2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece certos requisitos formais para o desenvolvimento profissional de professores do ensino superior e destaca a importância de frequentar programas de pós-graduação. Mas as leis que regem o tema são pouco específicas em relação à formação pedagógica de professores universitários. Isso leva à um estado de desconsideração geral da dimensão pedagógica no ensino superior e à tendência de considerar o conhecimento disciplinar como suficiente para o sucesso do professor.

Especificamente sobre o artigo 66 da LDB, é interessante iniciar a presente análise com fato histórico de que a lei sofreu um processo de enxugamento, isto é, foram omitidos alguns





trechos que subsidiariam uma formação pedagógica mais robusta para os professores do ensino superior.

Quanto ao artigo n.66 da LDB, Pachane e Pereira (2004) observam que, no processo de "enxugamento", omitiu-se do texto final o seguinte trecho: "acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias de ensino". Portanto, diferentemente da versão original proposta pelo senador Darcy Ribeiro, a LDB publicada em 1996 é considerada omissa sobre a política de formação pedagógica do professor universitário porque foi empobrecida ao ter importante trecho retirado. Isso fica evidente ao reproduzir-se o art. 74 da versão original da LDB. "Art. 74 - A preparação [sic] para o exercício do magistério superior se faz em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias de ensino."

Há que se atentar, ainda, para o fato de ter-se utilizado o termo preparação (... a preparação para o exercício do magistério superior...) e não formação, apesar da existência de consistente literatura sobre o conceito de formação (bildung) (ADORNO, 1995; HUMBOLDT, 1997; FICHTE, 1999). Nessa direção, duas observações parecem cabíveis: (i) enquanto formação é um conceito, preparação é apenas um termo; (ii) enquanto formação pressupõe um processo, preparação remete a algo pontual, localizado, específico (preparar uma aula, uma prova, uma visita técnica, um roteiro de entrevista etc.) (LOURENÇO, LIMA, NARCISO, 2016, p. 5)

No âmbito infralegal, é importante lembrar que em 28 de fevereiro de 1999 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) publicou a circular n. 028/99/PR/CAPES tornando o estágio de docência obrigatório para seus bolsistas. Desde então, a CAPES exige que os bolsistas participem de um estágio docente por, no mínimo, um semestre, com a justificativa de que essa atividade contribui para a formação de mestres e doutores. Os programas de pós-graduação com mestrandos e doutorandos bolsistas da CAPES têm autonomia para definir o formato desse estágio.

A preocupação com mestrado e doutorado no Brasil surgiu 40 anos após o estabelecimento do Brasil, neste caso, objetivando muito mais suprir a falta de professores nas universidades federais do que formação pedagógica do bolsista. Além disso, vale frisar que pela normativa essa exigência é feita apenas para os bolsistas da CAPES, então abrange apenas uma parcela de alunos e é ainda menor quando se considera que os bolsistas que já exercem a função de docentes têm dispensa da exigência. Portanto, fica implícito no documento a ideia de que a exigência é apenas um período de aulas a serem ministrados e não parte do processo formativo do profissional concebido para se pensar criticamente sobre sua prática docente. (LOURENÇO, LIMA, NARCISO, 2016).

A falta de pedagogia é elencada por diversos especialistas como uma situação



preocupante para as universidades brasileiras, ao contrário do que parece, é uma questão urgente, que leva a reflexões sobre como essa situação se consolidou e como isto afeta o ensino superior como um todo, exigindo mudanças. Entre essas condições estão: i) a racionalidade instrumental que frequentemente sustenta os processos formativos na educação superior; ii) a finalidade da universidade como serviço público e a quem ela serve; iii) a racionalização do trabalho no ensino superior desvinculada dos seus objetivos mais amplos; iv) o niilismo pedagógico entre professores, tanto jovens quanto experientes, relacionado à sua dimensão pedagógica e à complexidade inerente; v) a falta de exigência de formação didático-pedagógica na pós-graduação e para ingresso no ensino superior, conforme as políticas públicas; vi) a hierarquização entre pesquisa e ensino, entre outros fatores (MELO, 2018).

É preciso, também, refletir sobre o contexto de surgimento das universidades brasileiras para uma análise crítica da relação universidade-sociedade, a profissão docente e as influências político-econômicas a ela intrínsecas. Desde as primeiras tentativas de se criar universidades no Brasil, do período colonial ao Império, início da República, do Plano Atcon e o Relatório Meira Mattos à Reforma Universitária de 1968, do processo de mercantilização das universidades nos anos 1990 e consequências pela escolha de um modelo produtivista, racionalidade técnica e ideais de sociedade de consumo (MELO, 2018).

Como se depreende, esta nova orientação para a formação universitária implica novas formas de conceber o exercício docente. Se, até há uns anos atrás, às Universidades eram atribuídas apenas a missão de transmitir os conhecimentos que ao longo dos tempos vão sendo acumulados e de produzir novos conhecimentos através do envolvimento em investigação, agora, com esta concepção de formação, não pode ser descurada a criação de condições que assegurem a aprendizagem e a utilidade social dessa aprendizagem (LEITE, 2012, p.11)

Ao afirmar isso, é necessário frisar, não se está colocando em um lugar de menor importância a cultura da investigação científica. O que se destaca é a necessidade de valorizar igualmente o ensino-aprendizagem. Para cumprir essa tarefa, os professores devem possuir conhecimentos pedagógico-didáticos que auxiliem os estudantes na construção de suas aprendizagens. A defesa desse tipo de conhecimento (pedagógico-didáticos) refere-se à compreensão das interações humanas, no contexto mediador do ensino e suas relações, buscando identificar os fundamentos da ação docente. Isso inclui tanto a expressão de uma visão pedagógica quanto a implicação desse trabalho nos diálogos existentes e possíveis



(LEITE,2012).

A formação de professores universitários enfrenta desafios específicos, com cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecendo uma preparação limitada para a docência, destacando a velha questão da formação de pesquisadores versus a de professores. Além disso, como se verificou, a carreira acadêmica raramente inclui dispositivos formais para a preparação pedagógica prévia dos docentes. Há poucas iniciativas institucionais existentes para o desenvolvimento profissional dos professores resultando em uma "solidão pedagógica", onde há uma desconexão entre a formação recebida e as exigências reais da prática pedagógica. (MELO, CAMPOS, 2019)

Neste contexto, é compreensível que a UNESCO enfatize a importância de focar o ensino-aprendizagem no aluno e de aumentar a atenção às questões pedagógico-didáticas nas universidades. A organização apela para que os docentes adquiram conhecimentos que sustentem efetivamente suas práticas profissionais (LEITE, 2012).

Ora, é este reconhecimento de um saber-fazer que confere especificidade à ação docente e é ele que justifica um lugar para o conhecimento pedagógico-didático que supere a visão reducionista de que basta, para se ser professor, o conhecimento da área específica a que cada docente se encontra vinculado. Isto é, é este reconhecimento de que existe um saber específico para o exercício da docência que contraria a visão de que quem sabe, automaticamente sabe ensinar e também a de que só quem sabe investigar, pode realmente ensinar (LEITE, 2012, p.14-15)

A necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre a formação do professor universitário é fundamental nesta perspectiva. Cunha (2007) pontua que ao contrário dos outros níveis de ensino, este professor historicamente se originou da profissão que ele exerce ou já exerceu no mundo do trabalho, isto é, a crença de que aquele que possui habilidades práticas também possui a capacidade de ensinar tem sido a lógica subjacente ao recrutamento desses docentes.

Ademais, a Universidade, enquanto legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se dependente de um poder que tem suas raízes nas estruturas sociais mais amplas do campo de trabalho, predominantemente controladas por corporações. Essa configuração "natural" levou à ideia de que são os profissionais de determinada área que devem definir os currículos dos cursos universitários correspondentes, como médicos para medicina, economistas para cursos de economia e assim por diante. Essa tradição afastou o campo da





pedagogia do ambiente universitário. No ensino superior, o prestígio tem sido atribuído não aos conhecimentos pedagógicos, mas principalmente às competências relacionadas à pesquisa, onde geralmente a dimensão pedagógica não é incorporada. Essa cultura é mais proeminente em certas áreas acadêmicas.

Dentro deste panorama, é imperioso reconhecer que a prática da docência universitária foi fortemente influenciada pela concepção epistemológica em voga, típica da ciência moderna, distintamente presente nas ciências exatas e naturais, que definiram historicamente o que é e o que não é conhecimento. Sob esse preceito, o conteúdo específico ganhava uma importância muito maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades na formação dos professores. Outro aspecto da desvalorização da pedagogia universitária é sua concepção instrumental, frequentemente vista como um conjunto de normas e prescrições que, sob a perspectiva da racionalidade técnica, promoveriam uma resolução messiânica de problemas. Não se reconhece a visão de que a pedagogia universitária é um espaço de interconexão de "conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão.

Tudo isso sugere uma interação entre os fatores mencionados, que se refletem em uma prática social objetiva e facilmente identificável. Nesse contexto, a carreira universitária é estabelecida com a ideia de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica, conforme materializado pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Isso reflete um valor que evidencia que, para ser professor universitário, é mais importante o domínio do conhecimento em sua área de especialidade e das formas acadêmicas de sua produção (CUNHA, 2007).

Com todo este panorama construído entre o passado e o presente, percebe-se que modificar em algum grau o modo em que se estrutura a formação pedagógica no ensino superior é preciso conhecer a origem do atual estado de coisas, isto é, como ele se enraizou nas estruturas de ensino, para a partir daí propor mudanças que realmente toquem o cerne da questão.

## **2 A NECESSIDADE DE MUDANÇA NA CULTURA E FORMAÇÃO DOCENTE.**

Em meio ao cenário acadêmico das Instituições de Ensino Superior (IES), emerge um





palco onde se desenrola o intrincado debate sobre as políticas de formação dos docentes universitários. Aqui, não se limita apenas a uma análise superficial do papel da educação ou do professor; adentra-se nos labirintos dos fundamentos teóricos e metodológicos que norteiam a construção do conhecimento. Acrescenta-se a isso o desafio imposto pelas diretrizes de avaliação, emanadas de órgãos gestores externos, que moldam a própria produtividade na universidade.

Diante das instituições educacionais se coloca o desafio da organização de cursos de formação contínua, nos quais os professores sejam considerados participantes ativos do processo formativo. Ademais, é necessário reconhecer que soluções simplistas não são capazes de resolver problemas complexos. Portanto, se verifica necessário criar processos formativos que realmente promovam uma formação teórico-prática consistente, que forneça aos docentes vários conhecimentos profissionais prontos para seu exercício na docência. Dessa forma, as instituições educacionais devem oferecer reais condições como flexibilidade de horários, infraestrutura e incentivos para que seus professores possam e queiram participar das ações formativas (MELO, CAMPOS 2019).

Corrêa e Ribeiro levantam uma indagação intrigante: seria possível promover uma formação de professores dentro dos limites e do tempo estabelecido pelos programas de pós-graduação? Na análise de tais autores, a resposta é sim, pois, tal como a formação de um habitus científico, a formação de um habitus pedagógico configura-a processo contínuo. Ou seja, não se pode desejar a formação de um professor de forma completa e integral em um tempo relativamente curto de dois ou quatro anos, mas sim aproveitar-se deste tempo para lançar e discutir, refletir, construindo assim, elementos de sustentação para uma prática social complexa: a docência no ensino superior. Trata-se, portanto, do início formal desta construção de uma identidade docente (LOURENÇO, LIMA, NARCISO, 2016).

Além disso, como já observado por Lourenço, Lima e Narciso (2016), o professor universitário não é treinado para trabalhar em uma instituição acadêmica, mas em um sistema de ensino superior, que por sua vez é uma engrenagem com várias instituições, cursos e alunos. Isso significa que as funções de professor nem sempre se limitam ao estudo e à pesquisa. Em geral, os professores do ensino superior realizam muitas tarefas. Essas atividades incluem estudar e pesquisar, descobertas de comunicação, inovação de ensino, orientação de alunos e





parte da gestão da organização, bem como contatos com o mundo do trabalho e cultura. Em geral, todos esses processos exigem uma ampla gama de habilidades e competências.

Para superar esta situação, no período de 2013 a 2016, Melo e Campos (2019) relatam que uma Ifes de Minas Gerais desenvolveu ações formativas multi e interdisciplinares – rodas de conversa, curso de docência universitária, fóruns internacionais sobre docência universitária, oficinas e minicursos direcionadas aos professores em exercício, as quais contemplaram: vinculação da formação com a prática profissional; práticas formativas que possibilitassem a valorização permanente dos saberes da docência, para além das aulas expositivas; conhecimento didático-pedagógico dos conteúdos a serem ensinados, a partir de metodologias que favorecessem a compreensão dos objetos de ensino e o trabalho de transformação destes objetos de saber em objetos a serem ensinados nas aulas; realização de práticas investigativas que possibilitassem a interação teoria-prática.

Em grande parte das IES, no Brasil, apesar do corpo docente geral ter significativa experiência e estudos na área específica de conhecimento, impera a inaptidão e o desconhecimento científico, sobre o processo de ensino-aprendizagem. Analisando os profissionais de vários ramos que iniciam no campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados; trazem consigo conhecimentos de suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, contudo, em geral, não se questionam sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los (MELO, CAMPOS, 2019).

Nesse sentido, explicita Melo:

Compreendemos que tornar-se professor significa, necessariamente, formar-se profissionalmente e continuamente, no sentido de conhecer a especificidade epistemológica para o pleno exercício do magistério superior. Nesse sentido, entendemos que as IES também são responsáveis pelo trabalho dos professores, principalmente daqueles que estão na fase inicial de suas carreiras e merecem atenção especial, pois as aproximações e os distanciamentos entre a identidade pessoal e a identidade profissional não podem ser realizados individualmente. Essa fase requer, portanto, a construção coletiva de ações formativas e, principalmente, acolhimento institucional nessa delicada fase de ingresso na carreira docente. (MELO, CAMPOS, 2019, p. 12)

Neste sentido, as ações de docentes individuais não contribuem significativamente para





provocar mudanças em suas prática profissionais, além disso, as ações de formação caracterizadas por sua pulverização, fragmentação esporadicidade em nada contribuem para que os docentes provoquem rupturas com as suas crenças e concepções historicamente construídas ao longo de seus processos de formação para a docência. Pelo contrário, esse processo deve de acontecer ao longo da vida profissional, possibilitando, assim a reconstrução permanente de seus saberes e de suas identidades, culminando em seu desenvolvimento profissional docente pleno. No processo de formação docente a apropriação de saberes e conceitos científicos relacionados ao desenvolvimento da docência é condição indispensável para se avançar na compreensão da subjetividade da ação docente. (MELO, CAMPOS, 2019). Finalmente, segundo Junges (2016) um bom professor deve desenvolver cinco competências indispensáveis para atuar como professor de forma eficaz, resumidas por: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social.

O conhecimento não se limita a compreensão do conteúdo a ser ensinado, mas também o aspecto de conhecer a “cultura profissional”, isto é, a natureza dos valores e da prática escolar de uma dada instituição, mais importante ainda, a oportunidade de aprender com os colegas. O tato pedagógico, por outro lado, refere-se à possibilidade de se envolver com os alunos em um nível significativo, alcançar “entrar” nos seus projetos educacionais. Por último, o compromisso social, é a participação dos professores no âmbito público da educação de um bairro. A formação dos professores deve desenvolver saberes profissionais que possam suportar uma ação autônoma, capaz de enfrentar as situações novas e inesperadas, e de adaptar-se a diferentes meios em ambiente de mudança.

É necessário, portanto, compreender que os processos de formação e de produção dos diferentes saberes são complementares, já que a prática pedagógica supõe formação e adaptação a contextos sociais e históricos em constantes processos de mudança. Dessa maneira, “saber ensinar” é uma competência exclusiva do professor, o que implica diretamente no domínio de um saber pedagógico sem o qual o conhecimento a ser transmitido não é aprendido.

No âmbito do Ensino Superior, o professor, no papel de docente, também atua como um pesquisador produtor de conhecimento científico resultante de sua investigação. Essa dupla condição que exerce o docente universitário é o que lhe dá uma qualidade própria, distinta da dos demais docentes, questão que não se reproduz nos demais níveis do ensino. Dito isso, os





saberes de ensino e de investigação devem ser integrados, fazendo com que o professor estude e investigue sobre os saberes e conhecimentos que se produzem a partir de sua prática pedagógica. A competência de pesquisar e ensinar não podem ser excludentes, mas sim mutuamente potencializadoras:

Essa percepção da profissionalidade docente universitária supera a visão de "quem sabe, sabe ensinar" e de que "um bom pesquisador é um bom professor", destacando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a importância do conhecimento pedagógico nesse nível de ensino.

Aproximando-se ao conceito de profissionalidade apresentado, **Bolzan e Isaia** ao estudarem a aprendizagem da docência no Ensino Superior, propõem o conceito de professoralidade. Para as autoras, a professoralidade implica não somente no domínio dos saberes já explicitado no conceito de profissionalidade, mas inclui as atitudes e os valores do professor como pessoa e profissional, que se constituem ao longo de seus percursos formativos, pessoais e profissionais. A partir desse princípio, compreende-se que, para construir sua profissionalidade, o professor baseia-se em saberes provenientes da prática e da teoria, construídas no dia a dia da profissão, durante o seu desenvolvimento profissional. Não há ressignificação da prática sem a teoria e vice-versa, ambas dão sustentação à profissionalidade e à formação docente. (JUNGES, 2016, p. 218)

Com fundamento nesta constatação basilar, isto é, de que não há uma formação inicial para a docência universitária, surge uma inevitável necessidade: a formação pedagógica continuada. Esta busca constante do saber não só fomenta o crescimento pessoal, mas enriquece a identidade e a capacidade do docente no meio acadêmico em que está inserido.

Essa formação pedagógica não precisa ser compulsória, nos elucida Lourenço, Lima e Narciso, (2016) mas sim incentivada e promovida nos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação e nas diretrizes para o ensino superior. O autor nos demonstra que é crucial construir coletivamente uma cultura que valorize a docência na universidade, posicionando o ensino não como um encargo, mas como um dos pilares fundamentais da instituição. Nesse sentido, mais do que apenas uma formação pedagógica específica, o que se requer é uma mudança de mentalidade que reconheça a importância intrínseca do ensino. Uma disciplina dedicada exclusivamente à formação pedagógica dificilmente seria capaz de abarcar a diversidade de necessidades de cada curso e professor. Em vez disso, é necessário promover uma cultura formativa que permeie todas as atividades acadêmicas, desde discussões em sala de aula até seminários integradores que enfatizem o valor pedagógico da prática docente. Entretanto, iniciativas mais concretas de formação também são essenciais. Na medida em que





a formação pedagógica é capaz de promover o pensamento crítico dos docentes sobre a educação de forma abrangente, considerando as finalidades, os métodos, o papel da educação na sociedade e a responsabilidade para com o estudante, ela se apresenta como um processo fundamental para se realizar o ensino de qualidade e significativo no sistema de Ensino Superior.

Isso se mostra verdadeiro pelo fato de uma das críticas mais recorrentemente dirigidas aos cursos superiores diz respeito à ausência de didática por parte dos professores universitários. Esta limitação tem sido objeto de discussão não apenas no âmbito da literatura, mas também em diagnósticos formulados por consultorias, conversas com coordenadores de cursos, professores e estudantes, independentemente da notabilidade da instituição e curso. Por isso, o próximo capítulo irá aprofundar na importância da comunicação como essencial para o processo pedagógico (LOURENÇO, LIMA, NARCISO, 2016).

### **3 A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO DIALÉTICA EM SALA DE AULA.**

Para discutir sobre a pedagogia do professor universitário, no seu papel de ensino efetivo aos alunos do nível superior, é essencial que exista uma comunicação eficiente entre o docente e o discente.

Essa comunicação perpassa os aspectos não só da linguagem, mas sensoriais, a exemplo de recursos audiovisuais e realização de experiências que coloquem o conteúdo em prática.

Especificamente acerca da comunicação, os ensinamentos de INWOOD (1997) revelam que Zenão de Eléia foi considerado o “pai da dialética” da antiguidade, sendo a “arte da conversação” trabalhada, também, por Sócrates e Platão, na posterioridade do desenvolvimento do pensamento grego.

No período histórico do Iluminismo, Immanuel Kant apresentou a análise da dialética com a “deviração de antinomias”, trazendo duas respostas incompatíveis a uma mesma questão como método de transcender a experiência da linguagem (INWOOD, 1997).

Todavia, somente com HEGEL que a dialética passou por uma aferição de método, quando foram introduzidos os termos de tese, antítese e síntese, trabalhados em três etapas:





Lato sensu, a dialética de Hegel envolve três etapas: (1) Um ou mais conceitos ou categorias são considerados fixos, nitidamente definidos e distintos uns dos outros. Esta é a etapa do ENTENDIMENTO. (2) Quando refletimos sobre tais categorias, uma ou mais contradições emergem nelas. Esta é a etapa propriamente dialética, ou da RAZÃO dialética ou negativa. (3) O resultado dessa dialética é uma nova categoria, superior, que engloba as categorias anteriores e resolve as contradições nelas envolvidas. (INWOOD, 1997, pp. 118-119)

Como demonstrado, HEGEL desenvolveu a noção de dialética com a contraposição de ideias antagônicas e opostas (tese e antítese), de forma que o resultado do confronto gerasse uma conclusão (síntese) que reúna as qualidades de ambas as ideias e resolva suas controvérsias.

Após HEGEL, a dialética continuou a ter seus fundamentos estudados e desenvolvidos por ADORNO e HABERMAS, entretanto, com certa distinção na abordagem. Segundo ADORNO, a dialética seria uma ferramenta utilizada para decifrar determinações objetivas do meio social, seguindo a perspectiva de investigar a objetividade nas formas sociais de produção. ADORNO trata a dialética como instrumento para criticar a formação cultural e a indústria cultural porque esses institutos seriam responsáveis por reproduzir condições sociais de perpetuação de dominação e alienação (MAAR, 2002).

Desta forma, a dialética de ADORNO é permeada por uma crítica negativa, com a intenção de que o pensamento negue a injustiça social e reflita a alienação histórica como geradora de sofrimento (MAAR, 2002).

HABERMAS, por outro lado, questiona a abordagem da dialética de ADORNO, trazendo a noção da “Dialética do Esclarecimento”. Assim, HABERMAS desenvolve uma teoria baseada na ação comunicativa, de forma que a intersubjetividade e a racionalidade comunicativa sejam elementos centrais (HABERMAS, 1985).

Por conseguinte, HABERMAS nega a abordagem pessimista de ADORNO em relação à dialética, chamando-a de espécie de resposta inadequada às condições sociais modernas, trazendo um maior enfoque para a racionalidade e a comunicação (HABERMAS, 1985).

Percebe-se, assim, que apesar da dialética ter surgido na antiguidade, e apesar de HEGEL ter sido o primeiro a estudá-la com a aplicação de um método (tese, antítese e síntese), somente com HABERMAS que passou a ser valorada a comunicação (teoria do agir comunicativo) através da linguagem.





A evolução histórica dos estudos da dialética demonstra que não basta que existam uma tese, uma antítese e uma síntese, conforme o ideal hegeliano, devendo existir também uma efetividade no uso da linguagem, uma comunicação racional, como discorreu HABERMAS na teoria do agir comunicativo, sob pena de não ocorrer um debate racional entre as partes que permita uma conclusão:

Essa definição coaduna-se com o que hoje se espera do professor do ensino jurídico, alguém capaz de estimular o desenvolvimento cognitivo nos alunos, para que futuros operadores do direito atuem como agentes facilitadores da comunicação e promovam a percepção de que os conflitos fazem parte da natureza humana, mas podem ser superados de forma positiva, através de diálogos construtivos. E que sejam reservadas aos métodos heterocompositivos somente as demandas que requeiram esse tipo de procedimento. (SILVA; VITALE; SILVA, 2016, pp. 203-227)

O professor universitário, no seu papel em sala de aula, deve estar ciente sobre a necessária dialética que deve permear o processo de ensino e de absorção do conhecimento, com o domínio da racionalidade e a utilização de uma comunicação racional e efetiva com o aluno, para que ambos aprendam e desenvolvam o saber de forma conjunta.

#### **4 APLICAÇÃO DO MÉTODO DE ENSINO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.**

O professor universitário é agente de suma importância na formação acadêmica e capacitação da população que tem acesso ao ensino superior. É através dos ensinamentos passados em sala de aula e em disciplinas práticas que se capacitam os agentes que ingressarão no mercado de trabalho.

Deve este profissional estar ciente do seu compromisso social, aplicando planos de ensino, formulando objetivos específicos, estruturando conteúdos e aplicando estratégias de ensino-aprendizagem com aulas expositivas, discussões, simulações, recursos audiovisuais e avaliações de aprendizagem (GIL, 2009).

Um reconhecimento da defasagem na formação do professor universitário tem levado diversas instituições de ensino superior a “desenvolver programas com vistas a alcançar objetivos dessa natureza”, especialmente após a Resolução nº. 12/83 do Conselho Federal de Educação, que obrigou aos cursos de pós-graduação *lato sensu* que “destinassem ao menos um sexto de sua carga horária mínima para disciplinas de conteúdo pedagógico” (GIL, 2009, p. 21).





A formação pedagógica no ensino universitário é tarefa complexa, considerando a diversidade de conteúdo e a multiplicidade de personalidades e realidades dos alunos:

Além de um sólido domínio da matéria, o ensino universitário de qualidade parece ser uma tarefa complexa, que requer a competência de se comunicar bem com os estudantes, em grandes ou pequenos grupos, em situações formais ou informais, e relacionar-se com eles como pessoas, de maneira que eles sintam como positivas e motivadoras. O ensino universitário exemplar deve engendrar um aprendizado ativo não somente dos fatos básicos, teorias e métodos, mas também das relações entre os diferentes ramos do conhecimento. Deve promover o pensamento, as habilidades de comunicação e de resolução de problemas, características de uma pessoa educada. Sobretudo, deve esperar-se do estudante que recebeu o melhor que o ensino universitário pode oferecer, tanto em artes liberais, como em currículo técnico e profissional, que saia com uma capacidade acurada para avaliar criticamente as informações – que saiba a diferença entre sabedoria e tolice. Tal ensino pode fazer uso de diferentes habilidades e pode ser oferecido em uma variedade de estilos e cenários, mas sua característica unificadora é que estimula os estudantes para um envolvimento ativo em seu próprio aprendizado. (LOWMAN, 2004, p. 22)

A tarefa complexa do ensino universitário perpassa pela competência e motivação do estudante; pela competência e motivação do professor e; pelos objetivos e organização do curso. A junção desses fatores viabiliza o processo de aprendizagem com o estudo de fatos e teorias e a aplicação de resolução de problemas através da capacidade de comunicação entre professor e aluno (LOWMAN, 2004).

Na formação do professor universitário deve ser aprendida a consciência de que o ensino não necessariamente conduzirá ao aprendizado ou ao sucesso do aluno, devendo o docente ter flexibilidade suficiente para suavizar entraves que possam surgir em decorrência da aplicação do método pedagógico (BARRETO; NASCIMENTO; PESSOA, 2023).

Pode o aprendizado ser potencializado se associado a experiências práticas, com a materialização no ambiente fora da sala de aula da teoria aprendida em sala de aula. Trata-se de técnica de ensino de essencial importância, não apenas para a fixação do conteúdo, mas também para a preparação do discente para o mercado de trabalho:

Em razão de a ciência estar baseada em investigações empíricas e na aplicação de princípios gerais a exemplos do mundo real, as aulas de ciência são universalmente acompanhadas de experiências em laboratório. Da mesma forma, os cursos em ateliê nas artes visuais e performáticos, cursos na saúde e nos campos relacionados com os negócios e jornalismo sempre oferecem aos estudantes contato direto com projetos ou atividades fora da sala de aula. Mas outras disciplinas também podem beneficiar-se de tarefas que solicitam que os estudantes trabalhem em projetos ou que façam observações sistemáticas fora da classe e depois integrem sua experiência na discussão em classe ou no trabalho escrito. (LOWMAN, 2004, p. 231)





A formação pedagógica deve perpassar por uma transmissão de conteúdo com viés marcante, no escopo de estimular a memorização permanente. O docente deve ter a capacidade de usar a emoção para envolver totalmente a atenção do aluno e para transferir o interesse pela matéria ensinada (LOWMAN, 2004).

A entonação de voz e a linguagem corporal empregadas também assumem especial relevância no ensino em sala de aula, não podendo ser excessiva, a ponto de passar a impressão de certa agressividade, tampouco insuficiente, gerando tédio e desinteresse (BARRETO; NASCIMENTO; PESSOA, 2023).

Em relação ao método avaliativo, deve-se evitar arbitrariedades e avaliações pontuais, devendo o enfoque recair em métodos de avaliação periódicos que englobem a experiência teórica e prática da matéria, e não apenas a capacidade de memorização de informações:

A ideia do resultado final pode motivar os alunos, muitos dos quais estudam o semestre inteiro por causa da nota que esperam (ou temem) tirar no final. A nota do final do semestre tem influência na escolha futura dos cursos pelos estudantes, mas não motiva os alunos nem enfoca sua aprendizagem tão direta e imediatamente como os testes e os trabalhos” e “testes dão aos alunos uma dimensão do objetivo e da profundidade de seu conhecimento, tanto quanto os atletas aprendem sobre suas forças e fraquezas através da competição ativa. De modo similar, assim como os técnicos aprendem da observação de seus atletas em competição, os professores universitários aprendem dos testes quão eficiente seu ensino tem sido. (LOWMAN, 2004, p. 237)

Em conclusão, a tarefa de formação pedagógica do professor universitário revela-se como complexa empreitada, devendo considerar não apenas aspectos motivacionais e técnicos do docente, mas também sua capacidade de transmitir o conteúdo de forma efetiva, utilizando-se de posturas dentro e fora da sala de aula para maximizar a conexão com o aluno e seus aprendizados teórico e prático.

## **5 A (DES)NECESSIDADE DE FORMAÇÃO HOLÍSTICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.**

A realidade histórica e contemporânea da formação do professor universitário com uma formação pedagógica voltada às especificidades atuais do ensino superior, especialmente em uma sociedade tão informatizada, tecnológica e globalizada traz à lume a possível





necessidade de formação holística do profissional docente, que deve estar preparado para lidar com os desafios em sala de aula, ao mesmo tempo em que estimula um aprendizado interessado e eficiente do alunato.

É necessário que, observando-se o papel importante do docente, o foco seja transferido aos alunos, para que seja analisada a perspectiva não de forma isolada considerando a figura do professor, mas o conjunto de agentes internos e externos à sala de aula que otimizem o aprendizado:

[...] ao longo dos anos, a metodologia aplicada ao ensino jurídico tem recebido inúmeras críticas, em razão de não se adequar às novas tendências constitucionais de valorização do ser humano. Esse modelo metodológico reflete, em certa medida, uma visão autoritária do processo de aprendizagem, centralizado na figura do professor, e não em uma perspectiva holística e complexa das diversas relações estabelecidas entre professor e aluno, entre os alunos e entre todos (alunos e professor) com a realidade que os circunda. (BARRETO; NASCIMENTO; PESSOA, 2023, p. 73).

Não basta o domínio do conteúdo específico, mas uma capacitação para o enfrentamento dos desafios da sala de aula de forma eficaz, devendo ser estimulados o interesse e o engajamento dos alunos. Tal postura depende não apenas da incorporação de novas tecnologias e metodologias de ensino, mas também de uma compreensão mais aprofundada do papel do professor enquanto facilitador do processo de aprendizagem.

A formação do corpo docente universitário necessita de reestruturação para que se adeque aos desafios e oportunidades do mundo contemporâneo. É necessária uma abordagem holística que considere, além do domínio do conteúdo da disciplina, o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, a promoção de igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade.

A questão adquire expressiva tônica na sociedade digital e no mundo globalizado contemporâneo, sendo necessária uma adaptação das práticas pedagógicas para que o ensino seja adequado à geração de alunos que cresceu com imersão na tecnologia e abundância de informações obtidas na *internet*.

Nesse cenário, o uso eficaz das tecnologias digitais pelo professor revela-se como essencial para promover um aprendizado significativo e engajador. Existem ferramentas como plataformas de ensino *online*, recursos multimídia, realidade virtual e simulações digitais que





podem ser incorporadas ao método de ensino para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Tal uso tecnológico, entretanto, deve ser conduzido pelo docente de forma que se estimule o pensamento crítico diante do desafio da sobrecarga de informações. O professor atua não apenas como um fornecedor de conteúdo, mas também como um auxiliador de organização de informações. Os desafios trazidos pela sociedade digital exigem que os professores universitários não parem no tempo, adotando uma abordagem integrada e responsável com o uso das tecnologias disponíveis no processo de ensino, formando cidadãos críticos e conscientes no contexto globalizado do Século XXI.

Em razão de tantos desafios, a formação pedagógica do professor universitário deve ser objeto de atenção nas universidades, com a realização de cursos específicos que incorporem o papel do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade:

Boa parte da responsabilidade acerca da desvalorização da preparação pedagógica dos professores deve-se à própria universidade, que nem sempre valoriza o professor no desempenho de suas funções docentes. O prestígio de uma universidade é medido por seus cursos de pós-graduação e pelas pesquisas que promove. O professor, por sua vez, tende a ser valorizado por sua titulação e por seus trabalhos científicos. Seu mérito enquanto professor não é avaliado. (GIL, 2009, p. 16)

Diante desse cenário, é de fundamental importância que as universidades reconheçam a importância da formação pedagógica dos professores, aplicando políticas e programas de incentivo ao desenvolvimento profissional dos docentes. A título de exemplo, é possível a oferta de cursos sobre metodologias de ensino, métodos de avaliação educacional, psicologia da aprendizagem ou outras áreas relevantes para uma formação mais completa do professor universitário:

E, com base nessa perspectiva Cortella (2001) defende que ao educador fica a incumbência desafiadora de angariar estratégias que estimulem a humanização do processo educativo, em que pese uma percepção de ensino superador e resiliente, que vise à mitigação das desigualdades sociais e culturais, que tanto distanciam os universos dos discentes e bem como dos docentes, e promova um processo de ensino-aprendizagem mais abrangente, equalizador e humanista. (PESSOA; PORTO; SANTOS, 2022, p. 254)

É importante encarar o ensino universitário, que possui dependência direta com o docente, como agente de transformação social. A educação empreendida em nível superior deve desempenhar um papel de nodal importância na promoção de igualdade de oportunidades e no





combate às desigualdades sociais e culturais.

Aos professores deve ser reconhecida não apenas a responsabilidade de transmitir o conhecimento, mas também o direito à capacitação pedagógica e profissional para que se sinta apto a promover, em sala de aula, valores de inclusão, diversidade e respeito mútuo.

## CONCLUSÃO.

Os resultados da pesquisa destacaram a urgência de estabelecer um programa institucional de desenvolvimento profissional para os docentes, fundamentado em uma abordagem emancipatória que conceda ao professor um papel central em seu próprio processo de aprimoramento.

Lamentavelmente, percebe-se uma espécie de desvalorização da importância de preparação pedagógica dos professores nas instituições de ensino superior. De forma equivocada, o prestígio costuma ser medido em razão da produção científica ou da titulação acadêmica, com pouco ou nenhum foco nas habilidades de ensino em sala de aula, o que sem dúvida afeta a experiência de aprendizagem dos alunos.

Diante disso, bem pontua Lourenço (2016): quem é responsável por educar os educadores para o ensino superior? Qual concepção de educação deve ser privilegiada e por quê? Enquanto essa questão não recebe prioridade na política educacional, a responsabilidade recai, individualmente, sobre cada professor, e, institucionalmente, sobre algumas instituições de ensino superior sensíveis à necessidade de investir na formação de seu corpo docente. Esse investimento não apenas responde às demandas do mercado educacional competitivo, mas também à crescente complexidade do ambiente educacional e à urgência de uma avaliação mais rigorosa por parte do Estado. Exemplificando, existem iniciativas como o Programa de Estágio de Capacitação Docente da UNICAMP, o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino da USP, o Centro de Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem do Insper e da FGV, e o Núcleo de Práticas Docentes da ESPM. Esses programas demonstram um compromisso ativo com a educação continuada e a capacitação docente.

No entanto, é um fato público e notório, apontado por diversos pesquisadores que devido às lacunas da legislação nacional, a formação pedagógica dos professores universitários





é deixada aos regulamentos de cada instituição de ensino superior, demonstrando uma visão subjacente de que essa formação não é prioritária.

Para além deste problema, se deve também reconhecer que o modelo tradicional de ensino universitário não pode ter sua abordagem centrada apenas na figura do professor. É necessário que seja desenvolvida uma visão mais ampla e menos estática do ensino focada na valorização do ser humano e na promoção de igualdade de oportunidades, com uma abordagem mais inclusiva e holística do ensino.

Todavia, à medida que se analisa detidamente o problema do magistério de nível superior, fica evidente a necessidade da formação pedagógica dos professores. Formação esta que enfatize não apenas os métodos de ensino, mas também a incorporação de conceitos acerca do papel do professor em relação ao aluno, à escola e à própria sociedade. (GIL, 2009, p. 17)

Como resultado, e já apontado aqui, o critério de seleção para a docência no ensino superior tem se limitado ao conhecimento específico da área e à titulação acadêmica. A falta de legislação adequada é uma das razões pelas quais as instituições não reconhecem a importância dos conhecimentos pedagógicos para os futuros docentes. Portanto, é essencial que órgãos como a CAPES e o Ministério da Educação se envolvam na elaboração, em conjunto com as universidades, de uma legislação que promova de forma clara e estruturada a formação pedagógica no ensino superior.

## **REFERÊNCIAS.**

BARRETO, Alana Maria Passos; NASCIMENTO, Silas da Silva Freire; PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (org.). **Reflexões necessárias e atuais sobre a pesquisa e ensino em direito**. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833-41.

CUNHA, Maria Isabel da. **O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão**. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.





HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

INWOOD, Michael. **Dicionário Hegel**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

JUNGES, K. dos S.; BEHRENS, M. A. **Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior**. *Educar em Revista*, n. 59, p. 211–229, jan. 2016. Disponível

em:

<<https://www.scielo.br/j/er/a/hGT8sHpdSBr9fzfLMsmYH9x/?lang=pt#>>. Acesso em: 14 jun. 2024.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. **Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica**. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 25, n. 1, p. 7-27, 2012. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3014>>. Acesso em: 14 jun. 2024.

LOURENÇO, C. D. da S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. P. **Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração?**. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 21, n. 3, p. 691–718, ago. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/LnBRp8XwNRj5Dx5WGC33ZTS/#>>. Acesso em: 14 jun. 2024.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as Técnicas de Ensino**. Trad. Harue Ohara. São Paulo: Atlas, 2004.

MAAR, Wolfgang Leo. **Dialética: centro da controvérsia Adorno/Habermas**. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, v. 25, p. 87-105, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/trans/a/dXF3mtF8sHQ7Ytrxbn8FM7P/>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

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





MELO, Geovana Ferreira; CAMPOS, V. T. B. **University pedagogy: for an institutional teaching development policy in higher education.** Cadernos de Pesquisa, v. 49, n. 173, p. 44–62, jul. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/TyvzMrmKzC3M7GSsykM8NcC/?lang=pt#>>. Acesso em: 14 jun. 2024.

PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (org.). **Sobre ensinar e pesquisar direito: reflexos para além das salas.** 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2020.

PESSOA, Flávia Moreira Guimarães; PORTO, Matheus Macedo Lima; SANTOS, Luiz Antônio de Alcântara (org.). **Perspectivas contemporâneas da pesquisa e do ensino em Direito.** 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2022.

SILVA, Lucas Gonçalves da; VITALE, Carla Maria Franco Lameira; SILVA, Luciana Aboim Machado Gonçalves da. **A solução consensual de conflitos e a atual visão do operador do direito: novos desafios do ensino jurídico com reflexos para uma sociedade mais justa.** Prisma Jurídico, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 203-227, jan./jun. 2016.

