

O Educador e a Formação para a Autonomia no Ensino Superior

Thaísa Angélica Déo da Silva Bereta

Como citar: BERETA, Thaísa Angélica Déo da Silva. O Educador e a Formação para a Autonomia no Ensino Superior. *In:* BERETA, Thaísa Angélica Déo da Silva; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael (org.). **Estudos sobre a formação ética na educação básica e no ensino superior**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 25-46.
DOI:<https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-397-7.p25-46>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

2.

O Educador e a Formação para a Autonomia no Ensino Superior

Thaís Angélica Déo da Silva Bereta

Com a pandemia da Covid-19, observamos um aumento das discussões sobre o processo de aprendizado e as lacunas que podem ter acontecido no ensino-aprendizagem de nossos estudantes. Principalmente, quando se observa o oferecimento de aulas no formato remoto/híbrido, ou mesmo, a partir do não oferecimento, mas de distribuição de materiais para o autoestudo dos alunos.

Para Moreira e Schlemmer (2020), essa modalidade de ensino (remoto ou aula remota) é percebida pelo distanciamento geográfico de professores e estudantes. Em decorrência das restrições de interação física, impostas pelos órgãos sanitários, como forma de frear a contaminação pela Covid-19, essa modalidade foi adotada por diferentes níveis de ensino e por diversas instituições educacionais no mundo todo.

Nesse momento, a integração da tecnologia foi um grande avanço para a educação, mas somente seu uso, não consolida uma transformação da educação, no século XXI. Dada essa problematização, é preciso avançarmos em campos fundamentais, como a formação de habilidades e de competências, possibilitando

aos estudantes tornarem-se protagonistas em seu processo de aprendizagem (SUNDE; JÚLIO; NHAGUAGA, 2020).

Entretanto, os impactos sobre a educação são preocupantes, pois reproduzem assimetrias já existentes nas sociedades, diminuindo os efeitos pandêmicos sobre os atores econômicos privilegiados e com acesso ao ensino privado e às tecnologias em contraposição a atores econômicos mais vulneráveis (SENHORAS, 2020).

Qual o real impacto disso no sistema educacional? A resposta para essa pergunta ainda virá com as pesquisas que estão sendo realizadas. Somente com a análise da realidade, poderemos compreender o quanto o distanciamento do estudante dos espaços de sala de aula, o distanciamento da relação professor-aluno, o distanciamento entre os pares e, conseqüentemente, o distanciamento dos livros, apostilas e recursos pedagógicos foram prejudiciais para a formação dos estudantes em todos os níveis de ensino.

O olhar dessas pesquisas para o Ensino Superior precisa ocorrer, uma vez que os graduandos poderiam não estar totalmente preparados para assumirem a responsabilidade na construção de seu aprendizado. É importante destacar que essa afirmação decorre do cenário: não se trata de uma adaptação ao aprendizado remoto, mas, sim, a uma mudança abrupta de um espaço interativo de sala de aula, para um espaço remoto e de distanciamento.

Partindo desse princípio do desenvolvimento de pesquisas, vislumbramos uma aproximação entre os estudos da academia e as práticas educacionais. Se as propostas e as pesquisas acadêmicas fossem mais amplamente aproveitadas, talvez pudéssemos presenciar uma mudança mais eficaz e duradoura no sistema educacional. No entanto, enquanto isso não se efetiva, precisamos repensar o papel da

educação, da escola e do professor no longo caminho da formação de sujeitos mais críticos e reflexivos. Reproduzir modelos de educação que estejam pautados em metodologias tradicionais de transmissão de conhecimentos, hierarquizadas e de constante submissão do saber do aluno não vem apresentando resultados significativos ao longo da história educacional brasileira. Portanto, discutir e efetivar o uso de metodologias mais ativas, centradas na relação professor-aluno como protagonistas do conhecimento e de novas possibilidades de ressignificação do processo de ensino-aprendizagem, são de fundamental importância para a modificação da crise que a educação vem enfrentando nos inúmeros centros educacionais espalhados em nosso imenso país.

De acordo com Santos (2005), o atual contexto educacional impõe, à prática, um número expressivo de demandas que desafiam os educadores, fazendo-os revisar e renovar de modo permanente seu entendimento sobre o sentido da educação que defendem e executam.

A sala de aula é um espaço privilegiado de muitas interações, trocas e construções. É um espaço no qual há a produção de novos sentidos e significados (TUNES; TACCA; BARTHOLO JÚNIOR, 2005), no qual professor e estudante mergulham em um universo de múltiplas interações. É um espaço de excelência para engendrar valores fundamentais intrínsecos ao desenvolvimento pleno e ao trabalho, mas é necessária a coerência entre os objetivos do ensino superior e das instâncias pedagógicas, para que realmente se concretize seus fundamentos (SANTOS, 2005).

Durante o período de ensino remoto, não foi possível a garantia desse espaço privilegiado e poucas interações aconteceram, assumindo muito mais uma educação tradicional do que de uso de

metodologias ativas. A comunicação ocorreu, predominantemente, de forma bidirecional (do tipo um para muitos), com o docente como protagonista da videoaula, realizando-a de forma mais expositiva (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Contudo, esse não foi o único momento na história da educação brasileira que presenciamos tal fato. Nem sempre esse espaço foi entendido como de possibilidades, mas, muitas vezes, foi compreendido como o de transmissão de conhecimentos da figura autoritária do professor para o estudante, que pouco ou nada sabia a respeito do que estava sendo trabalhado nas disciplinas.

Resgatando, o contraponto entre Escola Tradicional e Escola Nova, a escola tradicional visava à transmissão do conhecimento, que era visto como externo ao estudante e não estava relacionado a inclinação do aluno em aprender, ou seja, impedia a ocorrência de descobrimentos e expressões pessoais. O docente era o centro gravitacional da escola tradicional, portador de conhecimentos. Ao aluno, cumpria-lhe a tarefa de assimilação passiva e heterônoma, associada à subordinação dos conhecimentos advindos dos docentes e dos livros. Tais práticas levam a questionamentos sobre a ineficiência da metodologia utilizada e a uma perniciosidade do desenvolvimento de seus alunos (MESQUITA, 2010).

Por essa razão, o movimento da Escola Nova advém como um movimento embasado na revisão e na crítica de sua antecessora, a pedagogia tradicional. Na Escola Nova, o principal foco está na importância do aluno. Uma de suas características mais marcantes é a importância dada à atividade dos alunos, ao protagonismo deste em seu processo de aprendizagem e estas, como espontâneas, guiadas a partir de suas necessidades e interesses (MESQUITA, 2010).

Saviani (2008) destaca que a Escola Nova visa o sentimento, o pensamento psicológico, os processos pedagógicos, o estudante, o interesse, a espontaneidade, o não-diretívismo, a qualidade, uma pedagogia de inspiração experimental com contribuições da Biologia e da Psicologia, com destaque para o aprender a aprender.

Na Escola Nova, os docentes têm seus papéis e funções modificados, pois não dirigem mais o processo pedagógico, passando a atuar no acompanhamento, no auxílio e na assistência aos discentes, trazendo conhecimentos que enriqueçam e que favoreçam a busca do estudante para o que desejam saber (MESQUITA, 2010).

Com o escolanovismo, consolidaram-se mudanças no desenvolvimento do docente ao nível das competências pedagógicas que foram assumindo, adicionando-se a essas as competências cognitivas e de conteúdo, consideradas, até então, o único instrumento essencial para a atividade do docente (POCINHO; GOUVEIA FRAGOEIRO, 2012).

Já em relação à formação de professores pela Escola Nova, entende-se que esses não devem ser preparados para ensinar conteúdos relacionados às disciplinas do currículo e intervenções nas atividades, senão para assistir os alunos em seu próprio processo educativo (MESQUITA, 2010). Nessa concepção de formação, vislumbramos a possibilidade de que espaços sejam criados no sentido de permitir ao estudante a construção de seu aprendizado, a partir daquilo que elege como significativo.

Cesar e Duarte (2010) destacam que a educação não deve ser pensada como algo dado e pronto, mas, sim, constantemente repensada a partir das transformações do mundo. Foi a partir dessa necessidade, imposta pela pandemia, que a educação e suas práticas

tiveram que se transformar para que ensino-aprendizagem continuasse existindo. Entretanto, muito ainda precisa ser percorrido, para que os princípios fundamentais do ensino superior proporcionem uma formação para a autonomia.

O educador e suas múltiplas funções

Cada vez mais, o educador precisa resgatar o valor socialmente útil e transformador de seu trabalho, buscando superar o valor de troca material e simbólica que tem caracterizado o trabalho intelectual produzido no meio acadêmico, para que possa criar o novo e ir contra apenas ao modelo conteudista e transmissor deste (MAGALHÃES, 2013).

O termo docência se origina da palavra latina *docere*, que significa ensinar, e sua ação se complementa, necessariamente, com *discere*, que significa aprender. Assim, docência, entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral (SOARES; CUNHA, 2010a, p. 23).

Devemos reforçar a ideia de que o docente existe, porque existem os estudantes. Sua atividade está centrada no estudante e no apoio na tarefa de o fazer pessoa, atuando como um facilitador da aprendizagem deste. Ao conhecer o estudante, saber seu nome, sua história e o que é significativo para ele, um grande avanço está ocorrendo (TEIXEIRA, 1995).

Vieira e Vieira (2018) destacam que por excelência o docente é um mediador, facilitador, intermediário e incentivador na relação

aluno-conhecimento, pois aproxima-os e serve como elo desta. Assim, para uma boa relação pedagógica, necessariamente deve existir uma boa relação de mediação entre aluno-docente-conhecimento, estando este docente também na mediação de tensões e conflitos nos ambientes de aprendizagem. Para tanto, “[...] o sucesso do docente depende da cooperação ativa do aluno” (LABAREE, 2000, p. 228).

Ao ser um facilitador do processo de aprendizagem, o educador pertence ao grupo, estabelecendo um clima positivo na classe e propiciando a participação de todos. Ao priorizar a empatia e o respeito pela individualidade, está propiciando um ambiente seguro para o aprendizado, e que o estudante assuma um papel ativo neste processo, em que ambos têm responsabilidade intrínseca. Dessa forma, é muito provável que conjuntamente ao desenvolvimento cognitivo ocorra o crescimento pessoal do estudante e com isso, a aprendizagem seja significativa (SANTOS, 2005).

Muitas discussões precisam ainda ocorrer quando entendemos que a sala de aula é um espaço compartilhado entre professor-estudante. Quando pensamos nesse compartilhamento, somos, também, capazes de entender que é uma corresponsabilidade sob o processo de ensino-aprendizagem. Todos os membros são parte fundamental para que haja a evolução do aprendizado e da associação deste com a realidade que vivenciada. Assim, se firma a necessidade do aprendizado significativo para os envolvidos, para que realmente possam evoluir para além de transmissões de conteúdos em sala de aula.

Santos (2005) discute a aprendizagem significativa. Para o autor, essa forma de aprendizagem acontece quando o conteúdo é relevante para os interesses pessoais do estudante, mas nos alerta que

a função do docente deve estar preservada em decidir quais os conteúdos que são relevantes ao aprendizado deste estudante, não perdendo de vista os objetivos de sua disciplina.

Frente a esse panorama, precisamos compreender a necessidade de uma mudança no modo como as aulas acontecem e como são estruturadas pelo docente. Masetto (2001) apresenta que quatro pontos centrais precisam ser planejados, a saber (i) qualidade do ensino; (ii) conceito de sala de aula; (iii) objetivos do ensino-aprendizagem; e (iv) atividades a serem desenvolvidas. Suscita a urgência da mudança da prática atual para que se atinja a qualidade e esta pode estar presente a partir do conhecimento do docente de cada estudante e na criação de condições e oportunidades para que a aprendizagem seja efetiva, por meio da prática (SANTOS, 2005).

O conceito de sala de aula também precisa ser ressignificado, passando de um espaço de transmissão e controle autoritário do docente para um espaço de compartilhamento, de trocas e construções. Antes, ainda, dessa efetiva mudança no conceito de sala de aula, o próprio docente precisa estar imbuído do significado desta mudança para o processo educacional. Assim, poderá permitir que novas construções e interações aconteçam neste espaço, pois também os objetivos do ensino-aprendizagem foram repensados e redefinidos para colocar o estudante como foco e ser ativo, Podemos defender o uso das metodologias ativas, como estratégias de ensino-aprendizagem que nos permitem o entendimento da importância do agente, ou seja, do estudante, na dinâmica de construção do aprendizado.

Calheiros Pereira Sobral e colaboradores (2020) destacam que as metodologias ativas e inovadoras devem ser cada vez mais exploradas no ambiente universitário, com a finalidade de diversificar,

contextualizar e estabelecer um diálogo com a aprendizagem. É justamente esse diálogo que precisa ser reforçado no ambiente acadêmico: um diálogo capaz de permitir que o aprendizado seja estabelecido com todos os envolvidos.

Para a utilização de metodologias ativas, a preparação inicia-se muito antes do horário da aula. O docente constrói a dinâmica do aprendizado com atividades que permitam ao estudante buscar seu conhecimento, discutindo com seus pares e trazendo para o espaço da discussão sua(s) experiência(s) anterior(es) sobre a situação-problema, que contextualize diante da realidade as possibilidades de resolutividade (CALHEIROS PEREIRA SOBRAL *et al.*, 2020). Sob essa perspectiva, identificamos uma crescente busca por essas estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem, principalmente em cursos de graduação na área da saúde

À luz do que aponta Teixeira (1995), identificamos, além das questões metodológicas já supracitadas, que o docente assume diversas funções no sistema educativo, sendo elas (i) o docente como pessoa – reforçando a concepção de que o professor deve ser ele mesmo e não usar máscaras para possibilitar uma outra imagem de si mesmo; (ii) o docente com os estudantes – favorecendo uma aprendizagem pela promoção do sujeito envolvido neste processo, ou seja, ensinar a partir do conhecimento prévio de estudante; (iii) o docente com os outros docentes – entendendo a prática docente como uma função de cooperação entre si, com o grupo de pares; (iv) o docente e os pais – pensando na função de complementaridade do aprendizado já iniciado no núcleo familiar e da inclusão da família como parte do sistema educacional, embora haja um maior distanciamento dos docentes e dos pais no Ensino Superior,

configurando mais a presença do estudante neste processo; (v) o docente com outros trabalhadores da educação – reforçando a importância dos auxiliares no âmbito educacional; e (vi) o docente e a comunidade – valorização da extensão, transcendendo os espaços da escola para intervir e transformar o meio.

A partir dessa apresentação das múltiplas funções do docente, esperamos que ele seja capaz de reavaliar suas funções, entendendo a importância de sua atuação na relação com todos os envolvidos no sistema educacional. Sendo para tanto, esperado uma postura de mediação nos processos educativos, a fim de permitir o desenvolvimento dos envolvidos de forma autônoma, crítica e reflexiva. Desta forma, visando a importância do docente neste processo de formação, trataremos a seguir, mais especificamente do Ensino Superior, do fazer docente e dos desafios que ocorrem na docência no ensino superior.

A docência universitária e seus desafios

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2020) fica resguardado que a educação é um dever tanto da família quanto do Estado, e deve estar inspirada nos princípios de liberdade, bem como nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Já a educação superior é considerada como a etapa posterior à educação básica, e visa a preparação para o exercício de uma profissão. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) a Educação Superior tem por finalidade

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição; VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 2020, p. 32-33).

Finalidades essas que, por sua vez, funcionam como objetivos que direcionam a implantação e realização do ensino superior. Mesmo sendo definidas tais finalidades, nem sempre, conseguimos presenciá-las nas inúmeras Instituições de Ensino Superior (doravante, IEA) do país.

Gatti (2018) destaca que as IES enfrentam desafios ao serem formadoras de futuros profissionais, a saber: (i) na elaboração de currículos que sejam integrados horizontal, vertical e transversalmente; (ii) na integração de práticas pedagógicas e teorias, mas ao mesmo tempo, na diferenciação entre conhecimento disciplinar e conhecimento para ensinar; (iii) no uso de abordagens interdisciplinares, tecnologias, mídias integrando-as ao pedagógico; trabalhar de forma cooperativa; dentre tantos outros desafios que vão se constituindo no cotidiano das práticas educacionais.

Críticas frequentes à docência universitária, tanto em instituições públicas como em privadas, ocorrem no sentido de serem conteudista demais e desarticuladas da realidade, reforçando várias tensões e conflitos entre docentes e as instituições. No entanto, sabemos que a docência universitária não está resumida à aplicação de técnicas e de recursos didáticos, mas na articulação do conhecimento científico e didático com o conhecimento dos processos de aprendizagem e esse conjunto às concepções (mais amplas e críticas) de sociedade, homem e conhecimento em cada aula (MAGALHÃES, 2013). Colocamos, aqui, um grande desafio à docência universitária: contribuir para o desenvolvimento do estudante, enfocando em uma construção da capacidade crítico-reflexiva, articulando teoria, técnica e prática.

Em sala de aula, o conhecimento trabalhado é social, a partir de uma comunicação compartilhada entre docente, estudantes e o material utilizado. Social pois, o conhecimento é apropriado em sua materialidade quando se expressa de forma articulada e mediado por uma visão de mundo socialmente existente e construída (MAGALHÃES, 2013). Por meio da possibilidade de comunicação e de interação, que a sala de aula propicia, ao estudante interiorizar o conhecimento sob uma ótica mais crítica e reflexiva, de posicionamentos divergentes e/ou aproximados, propiciados pelo ambiente acadêmico.

É de fundamental importância que esse trabalho cooperativo seja incentivado pelos departamentos, a fim de propiciar uma reflexão coletiva sobre a didática e apoio mútuo entre os docentes, com o objetivo da melhoria da qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Essa reflexão coletiva sobre as práticas, as atitudes e as crenças individuais e coletivas e de abertura para mudança, contribui para o desenvolvimento e uma postura de busca permanente de crescimento tanto pessoal quanto profissional (SOARES; CUNHA, 2010a).

O desenvolvimento profissional dos docentes está diretamente ligado ao desenvolvimento organizacional, pressupondo uma gestão democrática e participativa, com reflexões críticas e propositivas do grupo, pretendendo a garantia, aos estudantes, de aprendizagens significativas e de crescimento pessoal (SOARES; CUNHA, 2010a), além de possibilitar o desenvolvimento profissional deles.

O docente vivenciará, ainda, desafios no sistema educacional ao trabalhar na promoção de uma educação que seja contextualizada

e baseada em metodologias ativas de ensino-aprendizagem, ao assumir um destaque estratégico e representar um fator crítico no desenvolvimento de iniciativas educacionais orientadas por competência (LARA *et al.*, 2019).

Soares e Cunha (2010a) complementam que outros desafios ocorrem para a docência no ensino superior: entender que o processo formativo se desenvolve num contexto grupal e que existem pessoas com histórias de vidas distintas. Assim, o contexto grupal não é apenas o cenário no qual a aula acontece, mas sim, o princípio educativo, que permite a formação de cidadãos e profissionais que sejam reflexivos, críticos e solidários, a partir da vivência concreta da sala de aula. Outro desafio, é o dos alunos compreenderem a finalidade de estudar os conteúdos apresentados, de entender a lógica, inclusive de negociar as formas propostas pelo docente para o desenvolvimento dos conteúdos e da avaliação da aprendizagem.

Marcelo Garcia (1999) fala em tal fato, a passagem da dependência para a autonomia e conseqüentemente, para a aprendizagem autônoma. A complexidade da docência universitária apresenta-se, também, na articulação entre teoria e prática, possibilitando a formação de profissionais que sejam comprometidos com uma transformação social, que sejam críticos, reflexivos e autônomos. Inclusive na tarefa de compreender de forma crítica a profissão, bem como o amplo contexto em que ela está inserida. Mais um desafio está na mercantilização, ou seja, na configuração de uma relação de prestador de serviços e clientes, que ocorre entre professor-aluno e que ocasiona uma distorção pedagógica (SOARES; CUNHA, 2010a).

A docência do ensino superior é uma atividade complexa do ponto de vista político, social, intelectual, psicológico e pedagógico, cujos saberes e competências imprescindíveis ao seu exercício, sumariamente apresentados neste estudo, a configuram como um campo específico de intervenção profissional. Dessa forma, como acontece com as demais profissões, não podem ser adquiridos por imitação, e, sim, mediante uma formação específica e consistente (SOARES; CUNHA, 2010a, p. 30).

Assim, outro ponto surge como importante, o de repensar sobre a formação docente diante das demandas emergentes da educação. Isso, pois, a docência universitária configura-se como um campo de conhecimento, que tem sua complexidade e especificidade pouco reconhecidas. Dessa forma, o ensino não se constitui como uma atividade que possui e exige saberes próprios, mas está integrado à pesquisa. Essa competência de pesquisar é reconhecida como principal atributo do docente universitário, por se compreender que a pesquisa é fundamental para desenvolver nos estudantes: questionamento, reflexão crítica e problematização, na perspectiva da formação da autonomia (SOARES; CUNHA, 2010b).

Soares e Cunha (2010b) afirmam que para que essa relação seja consistente, eficaz e caminhe na direção de uma formação de profissionais investigativos, críticos e transformadores, entre a integração do ensino e da pesquisa, pressupõe reflexões a respeito da concepção de ensino na universidade, que é baseada na transmissão disciplinar e fragmentada de conhecimento ora consolidados. Contudo, as autoras reforçam o entendimento de que a aprendizagem do estudante é uma construção do saber que lhe é próprio e

constituído na ligação como um elo indispensável para a implementação do ensino com pesquisa na graduação.

Podemos acrescentar ao desenvolvimento desta docência na universidade, a sua relação com a extensão, que são ações voltadas ao desenvolvimento do protagonismo em diferentes grupos sociais, colaborando efetivamente para a mudança social, ou seja, a produção de conhecimento está vinculada à necessidade de formação de agentes para a transformação social. Assim na Extensão, se assume a necessidade acadêmica de uma postura no Ensino e na Pesquisa que norteie o compromisso da universidade para com as políticas públicas, contribuindo para tanto, com a implementação e o reconhecimento da universidade, como espaço socialmente referenciado (AUGUSTI; DALCIN, 2016).

O docente precisa pensar em prática pedagógicas, objetivando, com isso, integrar o discente com a comunidade, sob sua mediação; ao mesmo tempo em que desenvolve ações de ensino e de pesquisa, são alguns dos desafios do fazer docente no ensino superior. O Tripé Ensino, Pesquisa e Extensão cada vez mais assume destaque nas discussões sobre os profissionais que queremos formar, pois a formação profissional pressupõe o envolvimento nos diferentes contextos e realidades individuais e coletivas.

Para tanto, formar um estudante para o exercício profissional requer que o docente e a universidade propiciem ações nas dimensões da Assunção de Responsabilidade (RT) e da Reflexão Dirigida (GR). Na primeira, com o objetivo de o graduando assumir responsabilidade frente ao processo de ensino-aprendizagem, possibilitadas pelo uso de metodologias ativas na educação, que conseqüentemente permitem mais autonomia para os estudantes.

Dessa forma, a RT, pode estar presente, no ambiente educacional e para além dele, se configurando nas atividades curriculares (que estão no currículo e são obrigatórias – disciplinas e estágios), semicurriculares (não obrigatórias, mas integradas à área de conhecimento – iniciação científica), extracurriculares (não obrigatórias e não ligadas à área de conhecimento – atividades esportivas) e não curriculares (em espaços externos à instituição educacional e não relacionadas à área de conhecimento – participação em organizações comunitárias), se constituindo enquanto espaços interessantes para a formação pessoal e profissional dos estudantes, bem como para o desenvolvimento de cidadãos mais autônomos.

Em contrapartida, na GR, quanto mais espaços forem propiciados pela instituição educacional para discussão e conversas, para integração de teoria e prática, mais supervisões relativas às práticas, mais se possibilita ao professor-aluno, o desenvolvimento da autonomia moral (SCHILLINGER-AGATI, 2006; BERETA, 2020).

À guisa de conclusão

As discussões apresentadas neste trabalho partem do entendimento de que em todo o processo educacional, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, incluindo a Pós-Graduação, a relação entre professor-aluno, de construção de aprendizados, está presente. Sabemos que cada um destes envolvidos tem um papel frente a esta dinâmica, e que estes agentes se relacionam no processo educacional.

Todavia, para uma formação de alta qualidade nesses níveis, fazem-se necessários investimentos políticos e financeiros para melhorar as atuais condições de formação inicial e continuada e de trabalho dos professores (MAGALHÃES, 2013). Não podemos deixar de enfatizar que o docente, é aquele que assume a função de formação de outros profissionais, tornando as demais profissões possíveis.

Assim, a função da universidade é a de propor ações que integrem os três eixos: Ensino, Pesquisa e Extensão, para tanto, emerge a necessidade de qualificação docente, de desenvolvimento de ações nestas esferas, e de um currículo que busque formar profissionais autônomos e comprometidos com as intervenções que realizarão em suas práticas profissionais, em uma sociedade vulnerável e carente de tantos recursos, como a realidade vivida pela população brasileira.

Contudo, a escola e a universidade que objetivamos para todos, enquanto instituição e mediadora, tem a obrigação, de atuar no favorecimento do acesso e do sucesso de todos os estudantes, por meio de processos de comunicação intercultural, bem como, de inclusão na mesma (VIEIRA; VIEIRA, 2018).

Referências

AUGUSTI, R. B.; DALCIN, L. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como paradigma de uma universidade socialmente referenciada. **Revista ELO – Diálogos em Extensão**, Viçosa, v. 5, n. 3, p. 38-49, 2016.

BERETA, T. A. D. S. **A Formação Ética do Psicólogo**: ambiente acadêmico e competência moral. Marília: Oficina Universitária, 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. Brasília: Senado Federal, 2020.

CALHEIROS PEREIRA SOBRAL, J. P. *et al.* Metodologias ativas na formação crítica de mestres em enfermagem. **Rev. Cuid.**, Bucaramanga, v. 11, n. 1, e822, abr 2020.

CESAR, M. R. A.; DUARTE, A. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, dez 2010.

GATTI, B. A. Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas. *In*: SANGENIS, L. F. C.; OLIVEIRA, E. F. R.; CARREIRO, H. J. S. (org.). **Formação de professores para uma educação plural e democrática**: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. p. 163-176.

LABAREE, D. F. On the Nature of Teaching and Teacher Education: Difficult Practices that Look Easy. **Journal of Teacher Education**, n. 51, v. 3, 228–233, 2000.

LARA, E. M. O. *et al.* O professor nas metodologias ativas e as nuances entre ensinar e aprender: desafios e possibilidades. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]**, Botucatu, v. 23, e18093, 2019.

MAGALHAES, S. M. O. Trabalho, pesquisa e ensino: tensões e desafios para a docência no ensino superior. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 60-78, 2013.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

MESQUITA, A. M. Os Conceitos de Atividade e Necessidade para a Escola Nova e suas Implicações para a Formação de Professores. *In:* MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 63-82.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2001.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, e63438, 2020.

POCINHO, M.; GOUVEIA FRAGOEIRO, J. Satisfação dos Docentes do Ensino Superior. **Act.Colom.Psicol.**, Bogotá, v. 15, n. 1, p. 87-97, jun 2012.

SANTOS, S. J. B. Ensino Superior: O Professor em Foco. **Rev. Educação.** Londrina, v. 8 n. 8, p. 25-34, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos. **Boletim de conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, ano II, n. 2, v. 5., p 128-136, 2020.

SCHILLINGER-AGATI, M. M. **Learning environment and moral development**: how university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries. Thesis (Master). Universidade de Konstanz, Konstanz, 2006.

SOARES, S. R., CUNHA, M. I. A docência universitária e a formação para seu exercício. *In*: SOARES, S. R., CUNHA, M. I. (org.). **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010a. p. 23-37.

SOARES, S. R., CUNHA, M. I. Reflexões e dilemas sobre a formação do docente da educação superior. *In*: SOARES, S. R., CUNHA, M. I. (org.). **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010b. p. 117-128.

SUNDE, R. M.; JÚLIO, Ó. A.; NHAGUAGA, M. A. F. O ensino remoto em tempos de tempos da pandemia da Covid-19 desafios e perspectivas. **Rev. Epistemologia e Práxias Educativa**, v. 3, n. 3, p. 2-11, 2020.

TEIXEIRA, Manuela. **O professor e a escola**: perspectivas organizacionais. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, 1995.

VIEIRA, A.; VIEIRA, R. A complexidade da escola contemporânea e a multiplicidade de papéis do professor/educador. *In*: SANGENIS, L.F.C, OLIVEIRA, E. F. R.; CARREIRO, H. J. S. (org.). **Formação de professores para uma educação plural e**

democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. p. 283-300.

TUNES, E., TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JÚNIOR, R. S. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa [online]**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 689-698, set/dez 2005.