

SABERES E PRÁTICAS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

KNOWLEDGE AND PRACTICES OF TEACHING IN HIGHER EDUCATION

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-034>

Priscila Helena de Moraes

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na linha Gestão, Política e Estado. Licenciada em Pedagogia pelo IMEPAC e em Letras pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico. Pós-graduada em Gestão Escolar com Ênfase em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar; Docência do Ensino Superior pela Faculdade Iguacu.

E-mail: priscila.moraes.helena@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5415231977938284>

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão sistemática da literatura sobre os saberes e práticas da docência no ensino superior, com recorte temporal de 2018 a 2024. Inicialmente, discute-se a constituição dos saberes docentes, evidenciando sua natureza multidimensional, que engloba aspectos pedagógicos, éticos e relacionais além do conhecimento disciplinar. Em seguida, analisa-se o papel do estágio de docência na pós-graduação como espaço formativo para a construção da identidade profissional e desenvolvimento de competências pedagógicas. Por fim, abordam-se os desafios pedagógicos contemporâneos, com ênfase na incorporação crítica das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e na adoção de práticas dialógicas e inclusivas. A metodologia utilizada foi a revisão sistemática da literatura, a partir da seleção e análise criteriosa de artigos científicos publicados no período indicado.

Palavras-chave: Saberes docentes; Docência no ensino superior; Tecnologias digitais; Práticas pedagógicas; Formação docente.

ABSTRACT

This article presents a systematic literature review on the knowledge and practices of teaching in higher education, covering the period from 2018 to 2024. Initially, it discusses the constitution of teaching knowledge, highlighting its multidimensional nature that includes pedagogical, ethical, and relational aspects beyond disciplinary knowledge. Next, it analyzes the role of teaching internships in postgraduate studies as a formative space for building professional identity and developing pedagogical competencies. Finally, it addresses contemporary pedagogical challenges, emphasizing the critical incorporation of Digital Information and Communication Technologies (ICT) and the adoption of dialogical and inclusive practices. The methodology used was a systematic literature review, based on the selection and careful analysis of scientific articles published during the specified period.

Keywords: Teaching knowledge; Higher education teaching; Digital technologies; Pedagogical practices; Teacher training.



1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, e com especial intensidade a partir de 2018, o ensino superior brasileiro tem sido impactado por uma série de transformações estruturais, políticas, tecnológicas e pedagógicas. Entre os principais vetores dessas mudanças estão a expansão do acesso às universidades, a diversificação dos perfis estudantis, a incorporação das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e o advento da pandemia de COVID-19, que impôs à docência universitária a necessidade de adaptação rápida a modelos remotos e híbridos de ensino. Esse contexto demandou uma reconfiguração profunda da prática docente, exigindo novos saberes, posturas pedagógicas e formas de interação com os discentes.

A docência no ensino superior deixou de se restringir à transmissão de conteúdos especializados para se constituir como prática complexa e situada, exigindo dos professores competências que envolvem não apenas o domínio do conhecimento disciplinar, mas também habilidades didáticas, sensibilidade às questões sociais e culturais, e capacidade de reflexão crítica sobre sua atuação. Tais exigências tornam visível a importância dos saberes docentes enquanto construções sociais, histórico-formativas e relacionais (Oliveira; Mozzer, 2024). Esses saberes, articulados à experiência e à formação profissional, são constantemente mobilizados e (re)significados nos cotidianos universitários.

O presente artigo tem como objetivo analisar os saberes e as práticas da docência no ensino superior brasileiro, com base em uma revisão crítica da produção científica publicada entre os anos de 2018 e 2024. A proposta é investigar como os saberes docentes têm sido abordados na literatura acadêmica recente, quais dimensões vêm sendo priorizadas na formação e na atuação dos professores universitários, e de que maneira os estágios de docência, as práticas pedagógicas e as políticas institucionais influenciam a constituição da identidade e da prática docente.

2 METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos, este artigo adota como metodologia a pesquisa bibliográfica com enfoque qualitativo, tomando como *corpus* artigos publicados entre 2018 e 2024 em periódicos científicos da área da educação, com destaque para estudos que tratam da formação docente, saberes profissionais, estágio de docência na pós-graduação e práticas pedagógicas no ensino superior. A seleção dos textos considerou sua relevância para o campo, a diversidade de enfoques teóricos e metodológicos, e a consistência analítica das contribuições.

O estudo baseia-se na necessidade urgente de sistematizar e refletir criticamente sobre as experiências, tensões e aprendizados que vêm marcando a docência no ensino superior em um período de intensas transformações. A literatura usada como referência aponta que, embora existam avanços em termos de reconhecimento da docência como prática complexa, ainda persistem lacunas na formação pedagógica de professores universitários, bem como desafios relacionados à valorização institucional desses saberes.



Na primeira seção, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a análise dos saberes docentes e das práticas pedagógicas no ensino superior. Depois, analisa-se a discussão dos principais achados da literatura recente, distribuídos em três eixos: a constituição dos saberes docentes, o papel do estágio de docência na pós-graduação, e os desafios pedagógicos enfrentados nas práticas universitárias contemporâneas. Por fim, nas considerações finais, são sistematizadas as principais conclusões do estudo, bem como sugestões para futuras investigações e políticas de formação docente.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A docência no ensino superior é um campo que demanda cada vez mais uma compreensão ampliada dos saberes envolvidos na prática pedagógica. Oliveira e Mozzer (2024), em revisão sistemática, destacam que os saberes docentes não se limitam ao domínio do conteúdo disciplinar, mas abrangem também conhecimentos pedagógicos, éticos, afetivos e políticos, que são construídos e reconstruídos na interação entre professores, estudantes e contexto institucional. Esses saberes são dinâmicos, pluralizados e profundamente influenciados pelas trajetórias formativas e experiências profissionais dos docentes. A valorização desses saberes permite reconhecer a complexidade da docência como um processo social e cultural, que ultrapassa a mera técnica e envolve a reflexão crítica e a adaptação contínua.

Além de plurais, os saberes docentes são temporais, personalizados e situados. Eles são temporais, porque as crenças dos professores sobre o ensino são provenientes de sua história de vida e são retomadas por eles nos primeiros anos da carreira para solucionar seus problemas. Além disso, os primeiros anos de experiência docente são determinantes para a estruturação da prática pedagógica. Eles são personalizados e situados, porque é na ação docente que assumem seu significado e sua utilidade. Por isso, não podem ser dissociados das pessoas nem das condições de trabalho. Além disso, o saber docente comporta sempre componentes éticos e emocionais, porque, ao tomar uma decisão, o professor se baseia frequentemente em valores morais ou normas sociais relativos às diferenças entre o que é permitido e o que é proibido. (Oliveira; Mozzer, p.5 2024)

Além disso, os autores identificam cinco eixos principais que orientam a investigação dos saberes docentes: formação inicial e continuada, identidade profissional, práticas pedagógicas inovadoras, articulação entre teoria e prática, e políticas institucionais. Cada eixo revela um aspecto particular da constituição do saber docente, mostrando que esta é uma área de estudo multifacetada e em constante debate. Essa pluralidade torna evidente a necessidade de superar visões simplistas e fragmentadas sobre o papel do professor universitário, valorizando sua atuação como mediadora entre conhecimento, experiência e contexto social.

Jesus, Fonseca e Macedo (2024) reforçam essa perspectiva ao criticar o predomínio das formações acadêmicas que privilegiam o conhecimento científico em detrimento das competências pedagógicas. Para esses autores, a qualidade da educação superior depende da integração efetiva entre os saberes disciplinares e os pedagógicos, sendo fundamental o reconhecimento institucional da docência como prática complexa,



situada e indissociável da formação contínua. Assim, a valorização dos saberes docentes é também uma questão ética e política, vinculada à garantia do direito à educação de qualidade e à formação integral dos estudantes.

Para enfrentar esses desafios, os docentes precisam investir em seu próprio desenvolvimento profissional, participar de programas de capacitação em tecnologia educacional e buscar recursos que os auxiliem na integração efetiva da inovação em sala de aula. Cerutti e Nogaro (2017) esclarecem que, aqueles que conseguem articular habilmente os saberes tradicionais com as possibilidades oferecidas pela tecnologia emergente estão melhor posicionados para proporcionar experiências de aprendizagem relevantes, preparando os alunos para os desafios de um mundo cada vez mais digital e interconectado. (Jesus; Fonseca; Macedo, p.5, 2024)

Esta seção evidencia a complexidade dos saberes docentes no ensino superior, que vão além do conteúdo disciplinar e envolvem aspectos pedagógicos, éticos e sociais. A formação contínua e a integração de saberes teóricos e práticos são essenciais para a adaptação às demandas da educação superior. Os professores, como mediadores entre conhecimento, experiências e contexto, precisam ser valorizados e apoiados por políticas educacionais. A docência, reconhecida como prática reflexiva e ética, será fundamental para garantir uma educação de qualidade e inclusiva. Assim, a valorização dos saberes docentes contribuirá para uma transformação positiva no ensino superior.

3.1 O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO COMO ESPAÇO FORMATIVO

O estágio de docência nos programas de pós-graduação stricto sensu é um dispositivo recente que vem ganhando destaque como espaço formativo para futuros professores universitários. Segundo Scheffer et al. (2023), esse estágio oferece uma oportunidade singular para que o discente vivencie, sob supervisão, os desafios e responsabilidades da prática docente, contribuindo para a construção de sua identidade profissional. Ao promover a articulação entre teoria e prática, o estágio permite o desenvolvimento de saberes pedagógicos que, muitas vezes, não são plenamente abordados nas disciplinas formais de formação.

Nesse contexto de estágio, o professor se torna um sujeito crítico e reflexivo quando reconhece que cada estudante apresenta especificidades, portanto, pensar em estratégias didático-metodológicas para mediar o conhecimento, se torna um caminho possível para inserir os estudantes no ensino e na aprendizagem. Assim, cabe destacar que “to support professional development in teaching internships, a variety of digital technologies have been used in teacher education” (MICHOS et al. 2022, p. 1). Na mesma linha de pensamento, Silveira e Golle (2019, p. 72) entendem que “o estágio consiste em um momento de trocar saberes. Ele tem como fundamento exercer, na prática, atividades voltadas a profissão. O estagiário deve desenvolver habilidades mediante supervisão, como por exemplo, a criticidade, a autonomia, a proatividade e assim criar a sua identidade. (Scheffer et al., p.6, 2023)

Entretanto, o mesmo estudo aponta para limitações institucionais, como a falta de orientações claras e o caráter muitas vezes burocrático do estágio, que comprometem sua potencialidade formativa. Silva e Viana (2024) ampliam essa discussão ao abordar a experiência do estágio durante a pandemia de COVID-



19, quando a inserção das TDIC se tornou imprescindível para a continuidade das atividades. O estágio, nesse contexto, se configurou como ambiente privilegiado para o desenvolvimento de competências tecnopedagógicas, mostrando que a formação para a docência deve abarcar também o domínio de novas tecnologias e estratégias de ensino mediadas por recursos digitais.

A reflexão sobre o estágio docente também revela a importância de práticas reflexivas e coletivas, em que o futuro professor possa dialogar sobre suas experiências e desafios, construindo saberes colaborativos e críticos. A formação docente, portanto, não se limita à transmissão de técnicas, mas envolve um processo contínuo de construção de significado e adaptação às complexidades do ensino superior contemporâneo.

3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A docência universitária, em sua complexidade contemporânea, exige dos professores uma adaptação constante às transformações sociais e educacionais que ocorrem no contexto globalizado. Esses desafios se ampliam diante da diversidade crescente dos estudantes, cujos perfis incluem uma variação considerável de culturas, gêneros, classes sociais e níveis de acesso à tecnologia. Jesus, Fonseca e Macedo (2024) observam que essa diversidade demanda práticas pedagógicas que superem o modelo tradicional de ensino, caracterizado por uma abordagem centrada na exposição unilateral de conteúdo. Em vez disso, é essencial adotar metodologias mais inclusivas, dialógicas e participativas, que promovam o engajamento ativo dos estudantes e incentivem a construção coletiva do conhecimento. Essas metodologias, conforme os autores, não devem ser apenas alternativas ao modelo tradicional, mas sim um novo paradigma educacional, capaz de refletir as complexidades e as necessidades da sociedade contemporânea.

Essa transformação pedagógica requer a mobilização de saberes múltiplos, que não se limitam ao domínio técnico ou disciplinar, mas que também englobam os aspectos relacionais e éticos da prática docente. Ao integrar esses diferentes saberes, a universidade se torna um espaço mais dinâmico e plural, capaz de promover uma educação que seja ao mesmo tempo inclusiva e crítica. Jesus, Fonseca e Macedo (2024) afirmam que a valorização desses saberes é essencial para ampliar a função social da universidade, tornando-a não apenas um local de formação acadêmica, mas também um agente transformador da sociedade. Essa ampliação da função social da universidade é um dos principais desafios da docência no ensino superior, especialmente em tempos de grandes mudanças sociais e tecnológicas.

Nesse contexto, a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas práticas pedagógicas se apresenta como uma necessidade urgente. A pandemia de COVID-19 acelerou essa transição, colocando em evidência a importância de uma atualização constante dos docentes em relação a essas ferramentas. Silva e Viana (2024) destacam que o domínio das TDIC deve ser entendido não apenas como uma competência técnica, mas como um elemento essencial para diversificar as estratégias de ensino



e, ao mesmo tempo, promover a inclusão digital dos alunos. Isso é particularmente relevante em um cenário no qual a educação superior se vê diante da necessidade de formar cidadãos críticos e preparados para atuar em um mundo cada vez mais digitalizado.

Contudo, a incorporação das TDIC nas práticas pedagógicas não pode ser feita de maneira superficial ou meramente instrumental. Silva e Viana (2024) afirmam que, para que as tecnologias cumpram seu papel na educação, elas devem ser utilizadas de maneira consciente e alinhada aos objetivos pedagógicos. A reflexão crítica sobre o uso das tecnologias é essencial para garantir que elas não se tornem um fim em si mesmas, mas sim um meio para potencializar o aprendizado dos estudantes. Nesse sentido, os docentes devem ser capazes de integrar as TDIC em suas práticas de forma estratégica, assegurando que essas ferramentas sirvam para promover a aprendizagem significativa e o engajamento dos alunos.

A utilização das tecnologias, portanto, deve ser mediada por um olhar crítico, que considere não apenas as potencialidades dessas ferramentas, mas também os desafios que elas impõem. O uso indiscriminado de tecnologias pode resultar em uma simplificação das práticas pedagógicas, em vez de contribuir para sua enriquecimento. Nesse sentido, é fundamental que os docentes se tornem não apenas usuários das tecnologias, mas também agentes críticos, capazes de refletir sobre seu impacto nas dinâmicas educacionais. Como argumentam Jesus, Fonseca e Macedo (2024), a função do professor no contexto das TDIC vai além da simples aplicação de ferramentas digitais, sendo necessário um compromisso ético e pedagógico para garantir que essas tecnologias promovam a construção coletiva do conhecimento e não apenas a transmissão de informações.

Além das questões tecnológicas, os desafios da docência no ensino superior envolvem também questões éticas e políticas que estão diretamente relacionadas à valorização do professor, à luta contra as desigualdades educacionais e à defesa de uma educação pública de qualidade. A realidade da educação superior no Brasil ainda é marcada por profundas desigualdades, que se manifestam tanto no acesso à educação quanto nas condições de trabalho dos docentes. A valorização do professor, portanto, é uma questão central para garantir a qualidade da educação superior e para assegurar que os docentes possam desempenhar seu papel de maneira plena e comprometida com a transformação social.

A complexidade da atuação docente no ensino superior exige, portanto, saberes múltiplos, que interliguem teoria, prática, contexto e um compromisso social profundo. Jesus, Fonseca e Macedo (2024) ressaltam que o docente não pode se limitar a um papel técnico, mas deve ser um agente de transformação social, comprometido com a formação integral dos estudantes. Essa formação integral deve englobar não apenas os aspectos técnicos e cognitivos, mas também as dimensões éticas, sociais e políticas do processo educativo. Nesse sentido, a universidade se apresenta como um espaço privilegiado para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, capaz de enfrentar as desigualdades sociais e promover a cidadania plena.



Os docentes, portanto, têm uma função social essencial, que vai além da transmissão de conhecimentos específicos. Eles são responsáveis por formar cidadãos críticos, capazes de compreender e atuar no mundo de maneira transformadora. Para isso, é necessário que os docentes integrem, em sua prática, os saberes técnicos, éticos e sociais, contribuindo para a formação de indivíduos que não apenas dominam uma área do conhecimento, mas também compreendem seu papel na sociedade e nas questões que afetam o bem comum. Jesus, Fonseca e Macedo (2024) destacam que, ao assumir esse compromisso, a universidade cumpre sua verdadeira função social, que é formar cidadãos capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

Finalmente, os desafios contemporâneos da docência no ensino superior demandam uma reflexão contínua sobre o papel da educação e da universidade na sociedade. Como apontam Silva e Viana (2024), o docente deve ser um agente de mudança, capaz de transformar as realidades educacionais e sociais em que está inserido. A adoção de práticas pedagógicas inovadoras, aliadas ao uso consciente das TDIC e ao compromisso com a justiça social, são elementos essenciais para que a universidade cumpra sua missão de promover uma educação de qualidade, inclusiva e transformadora. Dessa forma, a docência no ensino superior se configura como um processo dinâmico e plural, que exige dos professores não apenas a atualização constante de suas práticas, mas também um compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, busca-se analisar a discussão dos principais achados da literatura recente sobre a formação e a prática docente no ensino superior, com base em três eixos centrais: a constituição dos saberes docentes, o papel do estágio de docência na pós-graduação e os desafios pedagógicos enfrentados nas práticas universitárias contemporâneas. Esses eixos formam a espinha dorsal da reflexão sobre os desafios e as necessidades de transformação na formação e atuação dos professores universitários, considerando as dinâmicas sociais, culturais e tecnológicas em constante mudança.

Primeiramente, a constituição dos saberes docentes no ensino superior é abordada de forma a destacar sua natureza complexa e multifacetada. A literatura recente aponta que os saberes docentes não se resumem ao domínio exclusivo do conteúdo acadêmico, mas envolvem uma integração de dimensões pedagógicas, éticas, relacionais e políticas, que são constantemente ressignificadas no contexto institucional. Jesus, Fonseca e Macedo (2024) defendem que a docência universitária deve ser vista como uma prática reflexiva e situada, que exige do docente um equilíbrio entre o conhecimento científico e as competências pedagógicas que favoreçam processos de aprendizagem significativos. Essa abordagem holística considera que o ensino superior vai além da simples transmissão de informações, sendo uma prática que envolve também o compromisso com o desenvolvimento ético e social dos alunos.



Ademais, destaca-se que a docência deve ser reconhecida como uma prática dinâmica e complexa, que se reconstrói continuamente a partir das interações no cotidiano acadêmico. A universidade, como espaço de produção de conhecimento, exige dos professores não apenas competência acadêmica, mas também uma profunda capacidade de reflexão crítica e de adaptação às diferentes realidades de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva amplia a função do professor universitário, tornando-o não apenas transmissor de saberes, mas também um agente de transformação, capaz de moldar as práticas pedagógicas de forma ética e inclusiva. Para Jesus, Fonseca e Macedo (2024), o desenvolvimento dos saberes docentes é um processo contínuo, que envolve tanto a formação inicial quanto o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

No que diz respeito ao estágio de docência na pós-graduação, a literatura revela a importância desse processo como um momento crucial na formação de futuros docentes. O estágio de docência é compreendido como uma experiência prática supervisionada que proporciona ao estudante de pós-graduação uma aproximação realista com as demandas do ensino superior. Silva e Viana (2024) afirmam que essa etapa formativa oferece uma oportunidade única para a apropriação dos saberes pedagógicos, além de contribuir significativamente para a construção da identidade profissional do futuro professor. Durante o estágio, o docente em formação tem a chance de vivenciar a complexidade da sala de aula, compreender as responsabilidades pedagógicas e refletir sobre o papel social do ensino universitário.

Contudo, apesar dos avanços na implementação do estágio de docência, persistem desafios significativos no que tange à organização institucional dessa etapa formativa. A literatura aponta que a estruturação do estágio de docência nas pós-graduações muitas vezes é insuficiente, o que compromete o seu pleno potencial. A falta de uma orientação mais robusta, a escassez de recursos e a fragilidade na supervisão acadêmica são questões que ainda precisam ser abordadas para que o estágio cumpra sua função de maneira eficaz. Como argumentam Jesus, Fonseca e Macedo (2024), é necessário um maior reconhecimento e valorização dessa experiência nos programas de pós-graduação, garantindo que ela seja mais do que um simples requisito curricular, mas sim uma etapa essencial na formação de professores críticos e competentes.

Em relação aos desafios pedagógicos enfrentados nas práticas universitárias contemporâneas, um dos maiores obstáculos é a crescente diversidade do corpo discente. A pluralidade de origens culturais, experiências e expectativas dos alunos exige dos docentes uma adaptação constante de suas metodologias de ensino. A pandemia de COVID-19 intensificou essa necessidade de adaptação, ao obrigar a incorporação acelerada das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a literatura destaca que as TDIC devem ser integradas de forma crítica e reflexiva, indo além do uso técnico e superficial para uma compreensão pedagógica mais aprofundada. Silva e Viana (2024) argumentam que a digitalização do ensino não deve se limitar ao uso de ferramentas tecnológicas, mas deve



envolver um compromisso pedagógico com a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e inclusivos.

A pandemia, portanto, foi um marco que acelerou o processo de transformação digital nas universidades, mas também evidenciou as limitações do uso indiscriminado de tecnologias. Como destacam Jesus, Fonseca e Macedo (2024), a adoção de tecnologias deve ser acompanhada de uma reflexão crítica sobre seu impacto pedagógico, para que não se tornem um fim em si mesmas, mas sim um meio para a promoção de um ensino mais inclusivo e equitativo. A integração das TDIC requer uma adaptação das práticas docentes, que devem ser capazes de combinar o uso de tecnologias com métodos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem ativa e o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos.

Outro desafio significativo nas práticas pedagógicas contemporâneas é a superação das metodologias instrucionistas, que ainda predominam em muitas instituições de ensino superior. O modelo tradicional de ensino, centrado no professor e em uma transmissão unidirecional de conhecimento, tem se mostrado insuficiente para atender às necessidades de uma educação mais inclusiva e dinâmica. Jesus, Fonseca e Macedo (2024) sugerem que a adoção de metodologias dialógicas e participativas é essencial para a promoção de ambientes de aprendizagem mais democráticos, onde os alunos se tornem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. A educação superior, portanto, precisa se abrir para novas formas de ensinar e aprender, que valorizem a interação, o debate e a colaboração entre estudantes e professores.

Para que a docência universitária atenda às exigências do contexto contemporâneo, é necessário que haja uma articulação entre diferentes saberes disciplinares, habilidades tecnológicas e competências socioemocionais. O docente universitário deve ser capaz de integrar esses diversos conhecimentos de forma fluida, criando um ambiente de aprendizagem que não apenas se baseie em conteúdos acadêmicos, mas que também prepare os alunos para lidar com os desafios do mundo atual. A formação integral dos estudantes, como sugerem Silva e Viana (2024), deve ser uma das principais metas do ensino superior, pois apenas por meio de uma formação que contemple tanto os aspectos intelectuais quanto os emocionais e sociais é que será possível formar indivíduos capazes de atuar de maneira crítica e responsável na sociedade.

Por fim, os desafios pedagógicos da atualidade exigem uma transformação nas práticas de ensino superior, que deve ser conduzida de maneira integrada e estratégica. A superação das metodologias tradicionais, a incorporação crítica das TDIC e a valorização do estágio de docência como uma etapa essencial da formação acadêmica são passos fundamentais para uma educação universitária mais inclusiva, crítica e transformadora. Como afirmam Jesus, Fonseca e Macedo (2024), a universidade deve ser entendida como um espaço de formação não apenas acadêmica, mas também ética e social, que prepare os alunos para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais complexo e interconectado.



5 CONCLUSÃO

Este estudo evidenciou a complexidade e a multiplicidade dos saberes que sustentam a prática docente no ensino superior, destacando a necessidade de reconhecimento e valorização desses saberes como elementos essenciais para a qualidade da educação universitária. Como Jesus, Fonseca e Macedo (2024) ressaltam, a docência universitária não pode ser compreendida apenas a partir do domínio disciplinar, mas deve incorporar também dimensões pedagógicas, éticas e relacionais. Estas dimensões se manifestam em práticas reflexivas e situadas, que são capazes de responder às demandas cada vez mais diversificadas do corpo discente e do contexto institucional. A compreensão dessa complexidade é fundamental para repensar o papel do docente, que, além de ser transmissor de conteúdos, precisa atuar como facilitador do aprendizado e como mediador de um processo educacional que envolva o desenvolvimento integral dos alunos.

A análise dos estudos recentes reforça o papel fundamental do estágio de docência na pós-graduação como espaço formativo privilegiado. Essa experiência oferece aos futuros docentes uma oportunidade única de construir sua identidade profissional e de desenvolver competências pedagógicas essenciais, que não podem ser adquiridas exclusivamente nos cursos teóricos. Silva e Viana (2024) destacam que o estágio de docência permite aos pós-graduandos uma aproximação com a realidade do ensino superior, proporcionando um ambiente para a experimentação de metodologias, para o desenvolvimento de práticas reflexivas e para o enfrentamento de situações reais de sala de aula. No entanto, a persistência de fragilidades institucionais e a insuficiente valorização dessa etapa indicam a urgência de políticas acadêmicas e institucionais que fortaleçam e ampliem a formação pedagógica dos futuros docentes. Isso implica em garantir condições adequadas para o exercício qualificado da docência, proporcionando uma supervisão mais robusta e recursos adequados para os estágios, a fim de que esses momentos formativos não se tornem apenas requisitos burocráticos, mas realmente uma base para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no ensino superior.

Adicionalmente, os desafios pedagógicos impostos pelas transformações sociais e tecnológicas, especialmente evidenciados no contexto da pandemia de COVID-19, apontam para a necessidade de uma incorporação crítica das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no fazer docente. Como apontado por Jesus, Fonseca e Macedo (2024), essa incorporação exige dos docentes não apenas habilidades técnicas para o manuseio dessas ferramentas, mas também uma reflexão pedagógica profunda que considere as potencialidades e limitações das tecnologias no processo de mediação didática. A simples adoção de ferramentas digitais não é suficiente para garantir uma aprendizagem de qualidade. Ao contrário, é necessário que os docentes sejam capazes de integrar essas tecnologias de forma crítica e consciente, considerando seus impactos sobre a dinâmica da sala de aula e suas implicações para a construção do conhecimento. Nesse sentido, é essencial que as TDIC sejam usadas para promover uma aprendizagem



ativa, colaborativa e inclusiva, ao mesmo tempo em que se busca evitar a superficialização do ensino e a alienação dos alunos diante das tecnologias.

Além disso, o processo de digitalização do ensino expôs de maneira aguda a necessidade de uma reestruturação das metodologias pedagógicas tradicionais. A superação das práticas pedagógicas instrucionistas, que priorizam a transmissão unidirecional de conteúdo, é um dos grandes desafios contemporâneos da docência no ensino superior. Como sugerem Silva e Viana (2024), é imprescindível que se adotem metodologias ativas, dialógicas e inclusivas, capazes de promover ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos. Essas metodologias, ao focarem no protagonismo do aluno, visam não apenas o domínio de conteúdos, mas o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas que são fundamentais para a formação integral dos estudantes. A adoção de práticas pedagógicas mais participativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a problematização de temas complexos e a utilização de tecnologias colaborativas, é uma das formas de garantir que os estudantes se tornem não apenas receptores de informações, mas produtores de conhecimento, capazes de aplicar o que aprendem em contextos reais.

Assim, a construção de ambientes de aprendizagem significativos passa pela articulação entre conhecimentos disciplinares, habilidades tecnológicas e competências socioemocionais. A literatura aponta que a integração desses elementos é fundamental para atender às demandas contemporâneas da docência no ensino superior. Jesus, Fonseca e Macedo (2024) argumentam que o docente deve ser capaz de integrar diferentes saberes de forma que cada elemento contribua para uma formação mais completa e socialmente comprometida. O conhecimento acadêmico não pode mais ser visto como algo isolado, mas sim como parte de um processo mais amplo de formação do cidadão, que também envolve sua capacidade de agir éticamente, de se relacionar com o outro e de compreender o mundo de maneira crítica.

A incorporação das TDIC, portanto, deve ser feita de forma crítica e estratégica, a fim de que se aproveitem suas potencialidades sem perder de vista a formação integral dos alunos. O simples uso de tecnologias digitais, sem uma reflexão pedagógica clara sobre seu papel, pode resultar em um processo de ensino superficial e desarticulado. A adoção de práticas pedagógicas que integrem tecnologias de forma significativa pode, no entanto, oferecer oportunidades para uma aprendizagem mais profunda e conectada às realidades dos estudantes. Isso implica, portanto, em uma mudança na forma de conceber o ensino e a aprendizagem no contexto universitário, com ênfase na adaptação contínua às novas exigências do mundo contemporâneo.

Por fim, os desafios pedagógicos do ensino superior contemporâneo, como a necessidade de integrar as TDIC de forma crítica, a superação de práticas pedagógicas tradicionais e a valorização da formação pedagógica dos docentes, exigem um compromisso coletivo. Como concluem Jesus, Fonseca e Macedo (2024), é necessário que as instituições de ensino superior, os programas de pós-graduação e os próprios docentes se comprometam com a transformação das práticas pedagógicas, investindo na formação contínua,



na valorização do estágio de docência e na adaptação às novas realidades do ensino superior. A docência universitária não pode ser vista como um processo estático, mas como um campo em constante evolução, que exige do professor não apenas o domínio dos conteúdos acadêmicos, mas também a capacidade de adaptação e inovação diante das mudanças sociais e tecnológicas.

Este artigo, ao discutir os saberes e práticas da docência no ensino superior no período de 2018 a 2024, espera contribuir para o debate acadêmico e para a formulação de estratégias que promovam a valorização e o aprimoramento da formação docente, em consonância com as demandas contemporâneas da educação superior. Como a literatura sugere, é urgente que se estabeleçam políticas acadêmicas mais robustas, que integrem as transformações tecnológicas e as novas exigências pedagógicas, garantindo uma formação docente que prepare os professores para os desafios do futuro. O fortalecimento dos saberes docentes no ensino superior, portanto, é uma tarefa que envolve todos os agentes da educação, com vistas à construção de uma sociedade mais justa, crítica e inclusiva.



REFERÊNCIAS

JESUS, J. R. de; FONSECA, C. S.; MACEDO, G. E. L. de. Saberes docentes no Ensino Superior: desafios e tendências. **Revista de Iniciação à Docência**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 1, e14658, 2024. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/14658>.

LIMA, J. S.; VIANA, M. A. P. **O estágio de docência no ensino superior na pós-graduação stricto sensu: o fazer docente e a formação para a cidadania**. Boletim de Conjuntura (BOCA), Campina Grande, v. 16, n. 46, p. 424–440, out. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10042474>.

OLIVEIRA, T. M. A.; MOZZER, N. B. Os saberes docentes na área de ensino de ciências: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, 25 out. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698402024>.

SILVA, C. G.; VIANA, M. A. P. O estágio de docência na pós-graduação stricto sensu: a observação e uso das TDIC no percurso de vultosas aprendizagens. **Debates em Educação**, Maceió, v. 16, n. 38, e17817, 2024. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17817>.