UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS – PPGICH/UFFS

ALESSANDRA REGINA BIASUS

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Uma Análise Histórica, Contextual e Jurídica das Práticas Educativas e da Responsabilidade Civil das Instituições de Educação Superior no Brasil

ERECHIM
2025

ALESSANDRA REGINA BIASUS

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Uma Análise Histórica, Contextual e Jurídica das Práticas Educativas e da Responsabilidade Civil das Instituições de Educação Superior no Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira

Linha de Pesquisa 2: Educação, Culturas, Cidadanias Contemporâneas

ERECHIM

2025

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Biasus, Alessandra Regina
METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE HISTÓRICA, CONTEXTUAL E JURÍDICA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E DA RESPONSABILIDADE CIVIL DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL / Alessandra Regina Biasus. -- 2025.
128 f.

Orientador: Doutor Thiago Ingrassia Pereira

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Erechim,RS, 2025.

1. Metodologias Ativas; Educação Superior; Responsabilidade Civil IES. I. Pereira, Thiago Ingrassia, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ALESSANDRA REGINA BIASUS

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Uma Análise Histórica, Contextual e Jurídica das Práticas Educativas e da Responsabilidade Civil das Instituições de Educação Superior no Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 03/10/2025

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
THIAGO INGRASSIA PEREIRA
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira – UFFS

Orientador

gov.br Documento assinado digitalmente
ADRIANA SALETE LOSS
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Dra. Adriana Loss – UFFS

Avaliadora

ARNALDO NOGARO:46602348000

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro – URI

Avaliador

Dedico, a minha filha que é a razão da minha vida, ao meu esposo que sempre acreditou no meu potencial e aos meus pais que me deram a vida.

AGRADECIMENTOS

Neste momento tão significativo da minha vida acadêmica, gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que contribuíram para a realização desta dissertação de mestrado.

AGRADEÇO,

A Deus pela vida, pelas oportunidades, pela família, por minhas conquistas.

Aos meus pais pela vida, pela torcida e pela vibração com as minhas conquistas.

Ao meu esposo por sempre acreditar em mim, até mesmo quando nem eu acreditava, por ser meu parceiro de vida, meu amigo, por ter me dado o meu maior bem, nossa filha. Amo você.

À minha filha, por ser a minha maior torcedora, por sempre me incentivar, você é tudo para mim. Amo você.

A vocês, minha família, dedico esta conquista.

Aos professores Halfred, Alexandre, Jeferson, Adriana Loss, Marcela, Luiz Fernando, Thiago, Zoraia, Gerson Fraga os quais trouxeram, no decorrer das disciplinas obrigatórias e eletivas do PPGICH, temas e textos de cunho relevante e atual, que propiciaram leituras e debates de suma importância para aquisição de uma gama de conhecimento necessários ao desenvolvimento de nossos projetos de pesquisa.

Aos meus colegas de mestrado, foi um imenso prazer conhecer e conviver com vocês no decorrer das aulas. Agradeço pelo apoio, pelas discussões enriquecedoras e pela camaradagem. Vocês tornaram essa experiência mais leve e prazerosa e sou grata por cada momento compartilhado.

Ao meu orientar Prof. Thiago Ingrassia Pereira cuja orientação, paciência e expertise foram fundamentais para o desenvolvimento desse trabalho. Sua capacidade de instigar o pensamento crítico e sua disposição para compartilhar conhecimento foram essenciais para que eu pudesse superar os desafios ao longo dessa jornada. Agradeço, por ter sido presente e preciso em sua orientação, por ter tido paciência comigo e entendido a minha ansiedade em finalizar o processo de construção da pesquisa.

Aos membros da banca examinadora Profª Drª. Adriana Loss e Prof. Dr. Arnaldo Nogaro por suas valiosas contribuições e feedbacks que enriqueceram minha pesquisa e me ajudaram a aprimorar meu trabalho.

Aos meus alunos que vibraram comigo quando contei que estava buscando o mestrado e, principalmente, quando eu passei na seleção.
À minha colega e afilhada Cláudia Basi, que me auxiliou desde a seleção do mestrado até a busca por material para escrita da dissertação.
Às minhas amigas que vibram com as minhas conquistas.
À UFFS por disponibilizar um programa de pós-graduação de excelência.
Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desse trabalho, seja com palavras de incentivo, apoio emocional ou compartilhando suas experiências. Cada um de vocês deixou uma marca importante nessa jornada.

Muito obrigada!

"Porque cada um, independente das habilitações que tenha, ao menos uma vez na vida fez ou disse coisas muito acima da sua natureza e condição, e se à essas pessoas pudéssemos retirar do cotidiano pardo em que vão perdendo os contornos, ou elas a si próprias se retirassem de malhas e prisões, quantas mais maravilhas seriam capazes de obrar, que pedaços de conhecimento profundo poderiam comunicar, porque cada um de nós sabe infinitamente mais do que julga e cada um dos outros infinitamente mais do que neles aceitamos reconhecer."

José Saramago

RESUMO

A educação é um direito humano vital essencial para alcançar a justiça social, mas sua aplicação, especialmente na Educação Superior, encontra inúmeros desafios. Os métodos de ensino evoluíram da pedagogia tradicional, centrada no professor e no aprendizado passivo do aluno, para a pedagogia nova, que valoriza a escola como espaço de igualdade e o aprender a aprender, chegando à pedagogia tecnicista, voltada para o aprender a fazer e para a formação de indivíduos competentes e produtivos. A partir da década de 1970, a modificação do aprendizado baseado em projetos e a ascensão da Internet, levaram ao desenvolvimento da educação a distância. No século XXI, metodologias ativas, como aprendizagem baseada em problemas e salas de aula invertidas, tornaram-se proeminentes, com foco no aprendizado centrado no aluno. Este estudo visa responder em que medida as instituições de educação superior podem ser responsabilizadas juridicamente pela falha na aplicação das metodologias ativas, tendo por base doutrina, legislação e jurisprudências dos tribunais superiores brasileiros? Foram analisados alguns métodos ativos de ensino, a (im)possibilidade de responsabilização civil das instituições quanto à sua má implementação e à necessidade de formação continuada de professores. A pesquisa empregou técnica de pesquisa bibliográfica, exploratória, documental e jurisprudencial para analisar a literatura existente e identificar a (im)possibilidade de responsabilização civil das instituições de ensino superior pela má aplicação das metodologias ativas, através do método de abordagem qualitativo. Esse método de pesquisa é essencial para estudos qualitativos em educação e em ciências humanas, orientando a investigação e garantindo a integridade acadêmica por meio de instruções adequadas. A conclusão resume as descobertas e oferece recomendações para pesquisas futuras, no campo de educação, como forma de reforçar a cidadania, com foco no uso de metodologias ativas e da possível responsabilização civil das instituições de ensino superior pela falha na aplicação das referidas metodologias, mantendo um diálogo interdisciplinar entre educação, cidadania, direito.

Palavras-chave: Educação superior; cidadania; metodologias ativas; interdisciplinaridade; responsabilidade civil IES.

ABSTRACT

Education is a vital human right essential to achieving social justice, but its application, especially in higher education, faces numerous challenges. Teaching methods have evolved from traditional pedagogy, centered on the teacher and passive student learning, to a new pedagogy that values school as a space for equality and learning to learn, culminating in a technocratic pedagogy focused on learning by doing and the development of competent and productive individuals. Beginning in the 1970s, the shift away from project-based learning and the rise of the internet led to the development of distance learning. In the 21st century, active methodologies, such as problem-based learning and flipped classrooms, have become prominent, focusing on student-centered learning. This study aims to answer the question of whether higher education institutions can be held legally liable for failing to apply active methodologies, based on doctrine, legislation, and the case law of Brazilian higher courts.Some active teaching methods will be analyzed, the (im)possibility of civil liability of institutions regarding their poor implementation, and the need for continuous education of teachers. The research will employ bibliographic, exploratory, documentary and jurisprudential hermeneutics to analyze the existing literature and identify the (im)possibility of civil liability of higher education institutions for the poor application of active methodologies, through the qualitative approach method. This research method is essential for qualitative studies in education and in human sciences, guiding research and ensuring academic integrity through adequate instructions. The conclusion will summarize the findings and offer recommendations for future research in the field of education as a way to strengthen citizenship, focusing on the use of active methodologies and the possible civil liability of higher education institutions for failure to apply such methodologies, maintaining an interdisciplinary dialogue between education, citizenship, and law.

Keywords: Higher education; citizenship; active methodologies; interdisciplinarity; IES civil liability.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Fases da Pesquisa Bibliográfica.....17

FIGURA 2 – Percentuais de Aprendizagem..... 65

FIGURA 3 - Pressupostos da Responsabilidade Civil.....87

FIGURA 4 - Espécies de Responsabilidade Civil.....92

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Principais alterações LDB entre 2019 e 2024.....49
QUADRO 2 – História da pedagogia no Brasil..... 54
QUADRO 3 – Classificação das metodologias ativas.....69
QUADRO 4 – Formato cursos de graduação.....73
QUADRO 5 – Comparativo Sala de Aula invertida e Modelo Tradicional de ensino.....75
QUADRO 6 - Vantagens Professor e Alunos Sala de Aula Invertida.....82
QUADRO 7 - Elementos da Responsabilidade Civil Contratual e Extracontratual.....96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Código de Defesa do Consumidor
COVID-19	Doença do coronavírus
EaD	Educação a Distância
FIES	Fundo Financiamento Estudante Ensino Superior
IA	Inteligência Artificial
IES	Instituição de Ensino Superior
INE	Instituto Nacional de Ensino
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LMS	Sistema de Gestão de Aprendizagem
MEC	Ministério da Educação
MIT	Massachusetts Institute of Technology
PBL	Aprendizagem Baseada em Problemas
PPGICH	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
PR	Paraná
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SP	São Paulo
STJ	Superior Tribunal de Justiça
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR E A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA 21

2.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL GARANTIDO: UMA FORMA DE REFORÇAR A CIDADANIA E SUPERAR AS BARREIRAS IMPOSTAS PELA ESTRATIFICAÇÃO? 21

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL 39

2.2.1 Marco regulatório da educação superior no Brasil: apanhado histórico 46

2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 51

2.3.1 PRINCIPAIS MUDANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AO LONGO DO TEMPO.....54

2.5 A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DO FUTURO 599

3 METODOLOGIAS ATIVAS..... 666

3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS 666

3.1.1 Definição, características e classificação das metodologias ativas 699

3.2 MARCO REGULATÓRIO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL 733

3.3 PRINCIPAIS ABORDAGENS DE METODOLOGIAS ATIVAS 744

3.4 VANTAGENS E DESVANTAGENS DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....85

4 RESPONSABILIDADE CIVIL DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR..... 888

4.1 CONCEITO E PRESSUPOSTOS DE RESPONSABILIDADE CIVIL NO CONTEXTO JURÍDICO..... 888

4.1.1 Conduta..... 933
4.1.2 Dano 944
4.1.3 Nexo de Causalidade 955
4.2 RESPONSABILIDADE CIVIL CONTRATUAL E EXTRACONTRATUAL... 966
4.3 RESPONSABILIDADE OBJETIVA OU SUBJETIVA DAS IES EM RELAÇÃO AOS MÉTODOS DE ENSINO E SEUS RESULTADOS..... 977
4.3.1 Responsabilidade civil Objetiva..... 988
4.3.2 Responsabilidade Civil Subjetiva 999
4.4 ANÁLISE DE JURISPRUDÊNCIAS E CASOS CONCRETOS ENVOLVENDO FALHAS PEDAGÓGICAS OU INSATISFAÇÃO DOS ALUNOS.....99
4.5 RELAÇÃO ENTRE METODOLOGIAS ATIVAS E A RESPONSABILIDADE DAS IES: RISCOS E PRECAUÇÕES..... 1022
4.5.1 Riscos..... 1033
4.5.2 Precações.....103

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 1055

REFERÊNCIAS..... 1133

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito humano fundamental, essencial para o desenvolvimento pleno e a promoção da justiça social em uma sociedade. No entanto, a efetivação desse direito tem sido objeto de intensos debates e desafios, especialmente quando se trata da Educação Superior.

Ao longo dos séculos, tem-se observado inúmeras mudanças nas metodologias da Educação Superior, se passou do método tradicional (expositivo), baseado na transmissão de conhecimento do professor para o aluno, onde o professor assume o papel central, e os alunos são receptores passivos do conteúdo. Referido método prevaleceu até meados do século XX e ainda está presente em muitas instituições de ensino superior.

Outro método esporadicamente utilizado, especialmente em cursos de Direito e Filosofia, é o método socrático, utilizando o diálogo e questionamentos como principal ferramenta de ensino, incentivando os alunos a pensarem criticamente e a desenvolverem suas próprias respostas. Já na década de 1960, foi introduzido e até hoje ainda influente em algumas áreas, o método da educação libertadora, baseada nas ideias de Paulo Freire, que tem por finalidade a emancipação dos alunos através da reflexão crítica sobre sua realidade e a prática social libertadora.

Nas décadas de 1970 e 1980, ganha força o método de ensino por projetos, o qual envolve os alunos em projetos práticos que integram várias disciplinas, sendo o foco a aprendizagem de modo ativo e a aplicação de conhecimentos teóricos em situações reais.

Na década de 1970, surge a Educação a Distância (EaD), a qual utiliza tecnologias de comunicação, como correio, televisão, tendo se expandido, no final dos anos de 1990, com o advento da internet, para oferecer cursos aos alunos que não estão fisicamente presentes na instituição. A partir do início do século XXI, torna-se mais popular o conjunto de métodos que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, como acontece com a aprendizagem baseada em problemas (PBL), aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, e ainda, ensino híbrido. Estas são as chamadas metodologias ativas.

Todavia, é importante salientar que, a partir da década de 1980, ganhou popularidade o “método construtivista” em diferentes concepções, o qual é baseado

nas teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky, onde o conhecimento é construído pelo próprio aluno através de experiências e interações sociais.

Nesse contexto, surge a problemática da pesquisa: Em que medida as instituições de Educação Superior podem ser responsabilizadas juridicamente pela falha na aplicação das metodologias ativas, tendo por base doutrina, legislação e jurisprudências dos tribunais superiores brasileiros?

Para responder a essa questão, aliado aos princípios do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, e da Linha de Pesquisa 2: Educação, Culturas e Cidadanias Contemporâneas, esse estudo propõe uma investigação aprofundada, pautada em uma análise crítica, de cunho interdisciplinar, abordando diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo, Educação, Direito, Sociologia. Nessa perspectiva, conforme Barreto *et al.* (2015, s/p) "[...] quando diferentes disciplinas buscam alcançar um objetivo comum por meio da interação e trocas entre seus saberes específicos, temos então uma ação interdisciplinar".

Buscou-se, por meio de uma metodologia hermenêutica bibliográfica[1], compreender se, a forma como estão sendo utilizadas as metodologias ativas na Educação Superior, está alinhada com o histórico e suas raízes e, se existem implicações jurídicas para as instituições de ensino, no que se refere à responsabilidade civil em caso de falhas na aplicação dessas metodologias.

A presente dissertação tem como objetivo geral analisar em que medida a implementação de metodologias ativas na Educação Superior no Brasil está alinhada com o histórico e as raízes dessas práticas, e quais são as implicações jurídicas para as instituições de educação no que tange à responsabilidade civil em casos de falhas na aplicação dessas metodologias.

A fim de responder a problemática proposta, tem-se por objetivos específicos:

- Identificar os principais marcos legais, perpassando pelas constituições brasileiras, marcos políticos e educacionais que moldaram o sistema de Educação Superior no país;

[1]A metodologia hermenêutica bibliográfica é uma abordagem que combina elementos da hermenêutica, a arte e ciência da interpretação, com a análise de literatura acadêmica e outras fontes bibliográficas. Ela é particularmente útil em pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais, onde o entendimento profundo e a interpretação de textos são essenciais para desenvolver uma compreensão crítica de um tema.

- Investigar as raízes teóricas e filosóficas das metodologias ativas, destacando suas influências principais e como essas ideias foram adaptadas ao contexto educacional brasileiro;

- Analisar a aplicação contemporânea das metodologias ativas no ensino superior brasileiro, avaliando sua eficácia, desafios e impactos na formação acadêmica e profissional dos estudantes, a partir do levantamento de dados bibliográficos de artigos de relatos de experiências; e, por fim,

- Avaliar a responsabilidade civil das instituições de ensino superior no Brasil em relação à implementação e falhas na aplicação das metodologias ativas, considerando as implicações legais e éticas envolvidas, com base na jurisprudência dos Tribunais Superiores de Justiça.

A escolha desse tema se fundamenta na relevância do debate em torno do uso das metodologias ativas na Educação Superior. Nos últimos anos, as metodologias ativas de ensino têm ganhado destaque na Educação Superior por promoverem uma aprendizagem mais engajada e participativa. Essas metodologias incluem abordagens como aprendizagem baseada em problemas, estudos de caso e ensino colaborativo, que visam envolver os alunos de maneira mais dinâmica nos processos de ensino e aprendizagem.

No entanto, a adoção dessas metodologias não está isenta de desafios e implicações para as instituições de ensino. A responsabilidade civil das instituições pode ser afetada pela eficácia e segurança dos métodos adotados, uma vez que qualquer falha na implementação ou resultados insatisfatórios podem ser interpretados como negligência na prestação de serviços educacionais. Além disso, as instituições precisam garantir que essas metodologias não comprometam a integridade acadêmica e a segurança jurídica dos alunos, o que inclui a proteção de direitos e a oferta de um ambiente de aprendizado adequado.

Portanto, esse estudo não apenas se justifica pela importância intrínseca do tema, mas também pela sua relevância prática na promoção de uma Educação Superior comprometida com a excelência, inclusiva e democrática.

Ao investigarmos os desafios e as possíveis implicações jurídicas, para as Universidades tanto privadas como públicas[2], uma vez que a implementação sem

[2] As universidades federais são órgãos públicos, mas também prestam serviços (educação, pesquisa, extensão, etc.). A discussão sobre a aplicabilidade do CDC aos serviços públicos é complexa, mas o entendimento predominante é que, mesmo em relação a serviços públicos, o CDC pode ser

observância de método pode levar à falha e a resultados insatisfatórios, que, invariavelmente, acarretarão responsabilização jurídica, mais especificamente responsabilização civil das instituições de Educação Superior, ante serem prestadores de serviços, regulamentada pelo Código de Defesa do Consumidor, pretendemos apontar a necessidade de formação continuada de docentes e os cuidados a serem observados para correta implantação das metodologias ativas.

Ainda, no que tange à escolha do tema de pesquisa, este se deu, também, em razão da atuação da pesquisadora como professora universitária, e que tem, entre suas atribuições, aplicar metodologias ativas, sem formação pedagógica adequada, bem como pelo fato de termos que pensar se a má prestação de serviço educacional pode ou não ensejar a responsabilidade civil da instituição de ensino.

Segundo Gil (2002), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir que o pesquisador tenha acesso a uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Nas palavras de Prodanov e Freitas (2013, p. 54), a pesquisa bibliográfica, e concebida a partir de materiais já publicados colocando o pesquisador em contato direto com toda a produção escrita sobre a temática que está sendo estudada. Os autores seguem referindo que, “[...] na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar”.

Para iniciar o processo, é crucial definir claramente o problema de pesquisa para orientar a busca por livros relevantes. Antes de afinar a pergunta de pesquisa e identificar lacunas no conhecimento, uma revisão preliminar da literatura permite ao pesquisador familiarizar-se com as principais teorias e debates sobre o tema (Gil, 2002).

Para tal, será realizado um levantamento de obras acadêmicas, artigos científicos, dissertações, teses, relatórios governamentais e outras fontes relevantes relacionadas ao tema metodologias ativas na Educação Superior. Serão consultadas bases de dados acadêmicas, como Portal Capes, *Scopus, Web of Science* e *Google* Acadêmico, além de bibliotecas digitais e repositórios institucionais.

---

aplicado quando há relação de consumo. Há jurisprudência sobre a aplicabilidade do CDC a universidades públicas em diversas situações, como contratos de matrícula, pagamentos de mensalidades e até mesmo em relação à qualidade dos serviços prestados.

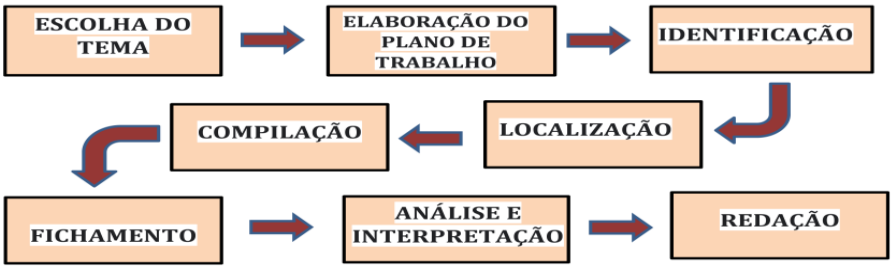
Os materiais obtidos serão criteriosamente selecionados com base em sua relevância para o tema em questão. Serão considerados critérios como ano de publicação, credibilidade da fonte, abordagem teórica e contribuição para o desenvolvimento do estudo. Serão priorizadas obras clássicas e recentes, de autores reconhecidos na área e que abordem diretamente a pedagogia universitária, as metodologias ativas na Educação Superior e suas implicações jurídicas.

Os materiais selecionados serão analisados criticamente, buscando identificar conceitos-chave, abordagens teóricas, metodologias utilizadas e principais resultados e conclusões apresentados. Serão identificadas lacunas na literatura, contradições entre os estudos e possíveis vieses metodológicos.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), no planejamento e na organização de uma pesquisa bibliográfica, deve-se considerar as seguintes etapas: escolha do tema; elaboração do plano de trabalho; identificação; localização; compilação; fichamento; análise e interpretação, e, posteriormente, redação.

Nesse sentido, tem-se a figura a seguir, que ilustra as fases da pesquisa bibliográfica:

Figura 1 – Fases da Pesquisa bibliográfica



Fonte: Brito; Oliveira; Silva (2021).

É crucial escolher materiais confiáveis e de alta qualidade, como livros, artigos acadêmicos e teses, que podem ser acessados por meio de bases de dados acadêmicas e bibliotecas especializadas (Cervo; Bervian; Silva, 2017). Após a seleção, a coleta de dados envolve a leitura e anotação das fontes em detalhes, destacando os principais conceitos, metodologias e resultados significativos.

Para comparar e avaliar diferentes pontos de vista e evidências, é importante realizar uma análise crítica das informações coletadas. Essa etapa permite a identificação de tendências, controvérsias e lacunas no corpo da literatura existente (Lakatos; Marconi, 2003).

Os resultados da revisão serão sistematizados de forma a organizar as informações obtidas e identificar os principais temas, debates e tendências presentes na literatura. Serão elaboradas tabelas e quadros conceituais para auxiliar na visualização e interpretação dos dados.

Com base na análise crítica da literatura, será elaborada dissertação final que sintetize os principais achados da revisão bibliográfica. O relatório incluirá uma introdução, contextualizando o tema, uma apresentação dos materiais revisados, uma análise crítica dos resultados e conclusões, bem como recomendações para pesquisas futuras.

É importante ressaltar, conforme referido por Lima e Mioto (2007), que a flexibilização na obtenção de dados não torna a pesquisa bibliográfica mais fácil, ao contrário, requer mais trabalho do pesquisador, pois exige disciplina e atenção ao percurso metodológico, sendo, portanto, um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância de etapas, de leitura, de interlocução crítica com o material bibliográfico, o qual, por sua vez, permite um leque de possibilidades na apreensão das questões que envolvem o objeto de estudo.

Conforme Minayo (2009), ela permite que o pesquisador saiba o que a área em estudo forneceu em apoio à identificação de lacunas que podem ser exploradas e contribuindo para o desenvolvimento de uma estrutura teórica sólida. A revisão também evitará a repetição de estudos de pesquisa, economizando tempo e recursos.

Ela também fornece uma boa análise dos dados coletados, fornecendo referências de estudos anteriores que se comparam e contrastam bem com as novas descobertas, permitindo uma imagem acadêmica do contexto educacional. Portanto, essa é uma etapa que precisa preceder a coleta de dados primários para orientar a investigação adequadamente, para que a pesquisa a ser realizada seja de grande utilidade e relevância no campo da educação.

O papel do pesquisador na pesquisa bibliográfica é multilateral e de grande importância em todas as etapas da pesquisa científica, com referência particular à educação. Em princípio, o pesquisador deve formular de forma restrita o tópico e os problemas de pesquisa para a busca subsequente de literatura apropriada. Tendo determinado o assunto da pesquisa, o pesquisador precisa buscar fontes sistematicamente e no devido tempo — livros, artigos em periódicos científicos, teses, dissertações e outros trabalhos acadêmicos relacionados ao assunto.

A avaliação constitui uma parte importante do processo de pesquisa e direciona a capacidade do pesquisador de avaliar a qualidade, relevância e confiabilidade das informações coletadas. Isso também inclui criticar as metodologias e os resultados de outros estudos associados à área de pesquisa e apontar todos os possíveis vieses. Quando as informações pertinentes coletadas forem concluídas, o pesquisador precisa compilar um documento resumindo todas as informações.

Além disso, o pesquisador deve transformar o material em blocos de construção que tornarão a estrutura teórica útil para a pesquisa, bem como organizar a literatura como um relato coerente e coeso para que o leitor possa compreender o que é conhecido no momento e onde o conhecimento tem lacunas que justificam pesquisas futuras. Isso pode assumir a forma de resumo da literatura, tabelas comparativas ou uma narrativa integrativa.

Segundo apontamentos de Prodanov e Freitas (2013), outro papel importante é manter a atualização da revisão da literatura ao longo do estudo, pois a qualquer momento novos estudos podem ser publicados, o que pode ter um impacto no estudo. O pesquisador deve estar ciente das últimas tendências e mudanças que acontecem no escopo da pesquisa e adicionar novas descobertas e teorias que são necessárias. Em terceiro lugar, o pesquisador tem que conduzir a revisão da literatura colocando de forma ética todas as referências que foram utilizadas para evitar plágio e para dar crédito ao trabalho de outros.

A pesquisa bibliográfica, portanto, é mais do que preparatória para algum ponto de vista, é um processo dinâmico e contínuo para qualquer pesquisa qualitativa em educação sobre relevância, qualidade.

Na perspectiva de Lima e Mioto (2007, p. 28), “[...] a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto do estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”.

Conforme Pizzani *et al*. *(*2012, p. 54), a pesquisa bibliográfica é entendida como a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico, podendo ser chamada de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica.

Com base nos apontamentos referidos anteriormente, tem-se que a leitura tem grande influência na pesquisa bibliográfica, pois é através dela que o (a) pesquisador (a) poderá identificar as possíveis respostas para seus problemas de pesquisa, portanto o uso do método de pesquisa bibliográfica valer-se-á de referenciais teóricos para investigar o problema de pesquisa.

Com base no aporte teórico levantado, far-se-á o desdobramento da pesquisa, construindo, além da introdução, três capítulos. O primeiro capítulo tratará a Educação Superior e a pedagogia universitária, primeiramente apontando a educação como direito social garantido constitucionalmente, trazendo uma contextualização da Educação Superior no Brasil e seu marco regulatório, apontando práticas pedagógicas na Educação Superior, principais mudanças na pedagogia ao longo do tempo, perpassando interdisciplinaridade na Educação Superior e formação do profissional do futuro.

Já o segundo capítulo será dedicado a tratar das metodologias ativas, trazendo o fundamento teórico, suas definições e características, bem como o marco regulatório na Educação Superior, apontando as diretrizes e normas do Ministério da Educação, os parâmetros e normas legais que guiam a organização curricular, apontando as principais abordagens das metodologias ativas, apresentando suas vantagens e desafios no contexto da Educação Superior.

No que tange ao terceiro capítulo, será discutida a responsabilidade civil das instituições de Educação Superior, perpassando pelo conceito, pressupostos no contexto jurídico, apontando a conduta, o dano e o nexo de causalidade, conceituando a responsabilidade civil contratual, extracontratual, bem como a responsabilidade civil objetiva e subjetiva das instituições de Educação Superior em relação aos métodos de ensino e seus resultados, finalizando com análises de jurisprudências apontando a existência ou não de casos concretos envolvendo falhas pedagógicas ou insatisfação dos alunos, apontando a relação entre metodologias ativas e a responsabilidade das instituições de Educação Superior, riscos e precauções.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR E A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Esse capítulo será dedicado a demonstrar que a educação é um direito constitucional garantido e uma forma de reforçar a cidadania. Posteriormente, será contextualizada a Educação Superior no Brasil, bem como a pedagogia universitária, perpassando pelo marco regulatório da Educação Superior, as práticas pedagógicas na Educação Superior, trazendo as principais mudanças na pedagogia ao longo do tempo e, também, a interdisciplinaridade no contexto da formação superior.

2.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL GARANTIDO: UMA FORMA DE REFORÇAR A CIDADANIA E SUPERAR AS BARREIRAS IMPOSTAS PELA ESTRATIFICAÇÃO?

Antes de adentrar no tema educação como direito social garantido, se torna necessário fazer um breve apanhado das constituições brasileiras e como a educação era tratada em cada uma delas. É sabido que todas as constituições brasileiras tiveram a marca ideológica dominante à época de sua promulgação, e todas elas, seja de maneira superficial seja amplamente, trataram sobre a educação.

Conforme a Câmara dos Deputados, a Primeira Constituição Nacional, outorgada em 1824 por Dom Pedro I, foi imposta após a dissolução da Assembleia Constituinte, composta por 179 artigos, sendo que nesta constituição foi estabelecido a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos e previu a criação de colégios e universidades (Raposo, 2005; Demarchi, s/d).

Assim referia a Constituição de 1824, sobre a educação:

> Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brazileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.
> [...]
> XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.
> XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (Brasil, 1824).

Já no ano de 1891 é promulgada a Segunda Constituição do Brasil, a qual foi elaborada após a Proclamação da República, em 1889, tendo sido inspirada na Constituição dos Estados Unidos. Esta garantia o presidencialismo e o federalismo no País, com autonomia dos estados, a separação entre o Estado e a Igreja, entre outros. No que tange a Educação, essa constituição instituiu o ensino leigo, ministrado nos

estabelecimentos públicos, tendo, portanto, adotado o modelo federal e se preocupado em discriminar a competência legislativa da União e dos Estados no que concerne a matéria educacional. Neste sentido:

> A Constituição Republicana de 1891, adotando o modelo federal, preocupou-se em discriminar a competência legislativa da União e dos Estados em matéria educacional. Coube à União legislar sobre o ensino superior enquanto aos Estados competia legislar sobre ensino secundário e primário, embora tanto a União quanto os Estados pudessem criar e manter instituições de ensino superior e secundário. Rompendo com a adoção de uma religião oficial, determinou a laicização do ensino nos estabelecimentos públicos (Raposo, 2005, p. 2).

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891, em seu artigo 72, § 6º, tratava sobre o ensino ser leigo e ministrado em estabelecimentos públicos.

> Art.72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no paiz a inviolabilidade dos direitos concernentes á liberdade, á segurança individual e a propriedade, nos termos seguintes:
> [...]
> § 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos (Brasil, 1891).

A primeira constituição brasileira a dedicar espaço significativo à educação, com pelo menos 17 artigos, foi a Constituição de 1934, mas em linhas gerais, mantém a estrutura anterior do sistema educacional, sendo de competência da União traçar as diretrizes da educação e fixar o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2018).

O texto traz tendências conservadoras, no sentido de favorecer o ensino religioso de frequência facultativa, sendo que tais influências se fazem presentes no apoio irrestrito ao ensino privado, através da isenção de tributos.

Conforme Vieira (2007), os anos 30 (trinta) representaram um período fértil, tendo sido preparado pelos movimentos sociais da década anterior, como por exemplo a fundação do Partido Comunista do Brasil (1922) e das Revoltas Tenentistas (1922 e 1924), os quais traduziram insatisfações contra as oligarquias e sistemas republicanos vigentes.

No que se refere a previsão de financiamento educacional, a Constituição de 1934, menciona:

> Importante matéria do texto é o financiamento da educação. Pela primeira vez são definidas vinculações de receitas para a educação, cabendo à União e aos municípios aplicar "nunca menos de dez por cento e os Estados e o Distrito

> Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do sistema educativo" (art. 156). Nos mesmos termos é estabelecida a reserva de parte dos patrimônios da União, dos Estados e do Distrito Federal para a formação de fundos de educação (art. 157). São ainda atribuídas responsabilidades relativas às empresas com mais de 50 empregados na oferta de ensino primário gratuito (art. 139) (Vieira, 2007, p. 297).

Essa Constituição ainda traz outros destaques, em seus artigos 150 e 158, no que se refere às normas do Plano Nacional de Educação que previa a liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual:

> Art. 150. Compete à União:
> a) fixar o plano nacional de educação, comprehensivo do ensino de todos os graos e ramos, communs e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o territorio do paiz;
> b) determinar as condições de reconhecimento official dos estabelecimentos de ensino secundario e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre elles a necessaria fiscalização;
> c) organizar e manter, nos Territorios, systemas educativos apropriados aos mesmos;
> d) manter no Districto Federal ensino secundario e complementar deste, superior e universitario;
> e) exercer acção suppletiva, onde se faça necessaria por deficiencia de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o paiz, por meio de estudos, inqueritos, demonstrações e subvenções.
> Paragrapho unico - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5, n. XIV, e 39, n 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá ás seguintes normas
> [...]
> Art. 158. É vedada a dispensa do concurso de titulos e provas no provimento dos cargos do magisterio official, bem como em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento.
> § 1º Podem todavia, ser contractados, por tempo certo, professores de nomeada, nacionaes ou estrangeiros.
> § 2º Aos professores nomeados por concurso para os institutos officiaes cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuizo do disposto no Titulo VII. Em caso de extincção da cadeira, será o professor aproveitado na regencia de outra, em que se mostre habilitado (Brasil, 1934).

No que se refere à Constituição de 1937, a qual tinha orientação oposta ao liberal texto de 1934, a chamada Constituição do Estado Novo, é claramente inspirada em regimes fascistas europeus. Em seu artigo 15, inciso IX, amplia a competência da União no que concerne a “[...] fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (Brasil, 1937).

É, também, na Constituição de 1937 que se tem o primeiro artigo dedicado a liberdade de ensino ou melhor, a livre iniciativa na educação. Neste sentido:

> Art. 128 - A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares.
> É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.
> Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (Brasil, 1937).

Neste momento histórico, na percepção de Vieira (2007), é clara a concepção da educação pública como aquela destinada aos que não puderem arcar com os custos do ensino privado, sendo que o velho preconceito contra o ensino, o qual está presente desde as origens de nossa história, permanece no pensamento do legislador estado-novista.

Nesta perspectiva, de que a educação pública é para os pobres, se tem:

> À ideia de gratuidade da Constituição de 1934 o texto de 1937 contrapõe uma concepção estreita e empobrecida. Embora estabeleça que "o ensino primário é obrigatório e gratuito" (art. 130), acrescenta no mesmo artigo o caráter parcial dessa gratuidade que "não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar". A educação gratuita é, pois, a educação dos pobres (Vieira, 2007, p. 298).

Com a queda da ditadura do Estado Novo, no ano de 1945, o presidente eleito General Eurico Gaspar Dutra, que de início se revela moderado, promulga a nova constituição em 1946, que vai orientada por princípios liberais e democráticos, tendo restabelecido os direitos individuais e políticos, a independência dos três poderes, a autonomia dos estados e municípios e a pluralidade partidária. No que se refere a educação, é de competência legislativa tratar das diretrizes e bases da educação nacional e aos Estados a competência residual para legislar sobre.

> A educação volta a ser definida como direito de todos, prevalece a ideia de educação pública, a despeito de franqueada à livre iniciativa. São definidos princípios norteadores do ensino, entre eles ensino primário obrigatório e gratuito, liberdade de cátedra e concurso para seu provimento não só nos estabelecimentos superiores oficiais como nos livres, merecendo destaque a inovação da previsão de criação de institutos de pesquisa. A vinculação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino é restabelecida (Raposo, 2005, p. 2).

A Constituição de 1946 retoma a orientação da Constituição de 1934, mas com algumas novidades. No artigo 5º, XV, estabelece ser de competência da União “[...] legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional”, de indicar que as constituições anteriores não mencionam a palavra legislar, mas sim traçar (1934), ou fixar as bases traçando as diretrizes (1937).

É no texto de 1946 que ressurge o tema da educação como direito de todos. Os artigos 166 e 167 assim referiam:

> Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.
> Art. 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem (Brasil, 1946).

No que se refere a educação escolar, a Constituição de 1946 mantêm a orientação de que os Estados e o Distrito Federal devem organizar seus sistemas de ensino, sendo competência da União organizar, em conformidade com o artigo 170, o sistema federal de ensino, sendo que o sistema federal de ensino tinha caráter supletivo, estendendo-se a todo o país nos estritos limites das deficiências locais.

Nota-se que prevalece a organização escolar que remonta à origem das primeiras determinações legais sobre a administração da educação, o que permanece até os dias atuais no que se refere a construção de um sistema de ensino no país.

Sob a égide da ditadura, é concebida a Constituição de 1967. Nela ficavam estabelecidos o bipartidarismo e as eleições indiretas para presidente com quatro anos de mandato. Traz consigo o fortalecimento do ensino privado, inclusive mediante previsão de meios para substituir o ensino gratuito por bolsas de estudo, desde que comprovadas a insuficiência de recurso; bom desempenho para estudantes de ensino médio e superior contemplados com as bolsas; limitação da liberdade acadêmica, além da diminuição do percentual de receitas vinculadas para manutenção e desenvolvimento do ensino.

Essa constituição reforça a natureza pública da educação, tratando-a como direito fundamental, apontando princípios norteadores para sua concretização.

Segundo Vieira (2007, p. 301):

> [...] no campo da educação, somente depois da Constituição de 1967 é que são encaminhadas as principais propostas de reforma do período. [...] Primeiro, é concebida a reforma do ensino superior (Lei nº 5.540/68). Depois toma corpo

> a reforma da educação básica, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus (Lei nº 5.692/71).

A Constituição de 1967 mantém as orientações do texto de 1946, no que concerne a ser competência da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art.8º, XVII, q), bem como acresce atribuições relativas aos planos nacionais de educação (art.8º, XVI).

Com o progressivo esgotamento do regime militar, com início em 1978, o país retoma os anseios pelo estado democrático de direito. Nesse cenário ocorreu a eleição de uma Assembleia Nacional Constituinte, que foi encarregada de dar ao país uma nova Constituição.

Então, no ano de 1988, é promulgada a Constituição Federal de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã. Veio com a finalidade de reconstruir a democracia e a cidadania, garantindo direitos sociais e políticos aos brasileiros e prevê no artigo 6º, como direito fundamental de natureza social, o direito à educação, mas não é apenas o referido artigo que trata desse direito.

Os artigos 205 a 214, que tratam da ordem social mais precisamente, apontam de forma explícita uma série de aspectos que envolvem a concretização do direito à educação, que vão desde princípios, objetivos, deveres dos entes federados para garantir este direito, bem como a estrutura educacional brasileira nos mais diversos níveis.

De referir que o direito à educação não encontra amparo apenas na Constituição Federal, o Brasil conta com vários outros documentos legais que contêm disposições relevantes a respeito do direito à educação, como por exemplo, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/90), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), o Plano Nacional da Educação (Lei 10.172/01), e muitos outros.

Importante salientar, que ao tratar da ordem social, a Constituição Federal de 1988, traz normas que irão afirmar e concretizar o direito fundamental à educação, estando previsto que a educação é um direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade à promoção deste direito.

Conforme referido por Menegaz e Adame (2014, p. 27-42), a Constituição Federal, “[...] institui que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No que se refere ao sistema constitucional, tem-se:

> No sistema constitucional, a competência para garantir o acesso ao sistema educacional público em relação a educação básica, com atenção especial ao ensino infantil, é, prioritariamente, dos Municípios, enquanto os Estados e o Distrito Federal atuarão no ensino fundamental e médio. Há um dever constitucional da União, dos Estados e Municípios em assegurar a universalização do ensino básico gratuito, organizando seus sistemas educacionais e definindo formas de colaboração entre os entes da federação. O direito à gratuidade da educação básica, contido no texto constitucional, refere-se ao ensino infantil, fundamental e ao ensino médio, sendo o acesso ao sistema educacional obrigatório e gratuito um direito subjetivo público (Costa, 2012, 3485).

De salientar, no que tange a Educação Superior, sua gratuidade não é garantida pelo Estado, sendo possível a oferta tanto pelo Estado como pela inciativa privada, desde que tenha autorização da Administração Pública.

Como se sabe, a autorização da Administração Pública é ato vinculante, e como tal, gera para a autorizatária, no caso a Instituição de Educação Superior privada, o direito de ofertar cursos, com autonomia garantida constitucionalmente. Porém, as instituições de Educação Superior estão submetidas às normas e regras no Ministério da Educação, neste diapasão:

> Tendo em vista que o Brasil se constitui em um Estado Constitucional de regime democrático, o cidadão tem a liberdade de decidir se quer ou não usufruir dos serviços público colocados à sua disposição. Todavia, o Estado não tem liberdade para deixar de oferecer serviços públicos, conforme sua conveniência, quando forem de natureza estratégica, portanto indelegáveis, como a segurança pública. Há, porém, os serviços essenciais, como o direito à educação, que devem ser exercidos pela administração pública, mas podem ser delegados à livre iniciativa (Costa, 2012, p. 3484)

Inúmeros estudiosos apontam que, a educação, é garantia de uma vida digna, de melhores salários, de diminuição de desigualdades. Dessa maneira, a educação é:

> [...] a segurança e a certeza que o Brasil tem de passar de uma nação de mão de obra barata a um país exportador de tecnologia, bens e ideias. Um país onde a cidadania e os direitos são plenamente exercidos, onde o Estado realmente conseguirá exercer seu papel prestacional, onde os cidadãos cobram e exigem que seus representantes exerçam o papel aos quais foram designados, um país livre de corrupção, colocando-nos assim no mesmo patamar das grandes potências mundiais (Menegaz e Adame, 2014, p.27-42).

O direito à educação, como já mencionado, está garantido pela Constituição Federal, em seu artigo 6º que assim refere:

> Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 1988).

Nas palavras de Sarlet (2018), todos os direitos elencados no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, são ditos direitos sociais, apontados como direitos de segunda geração e, como tal, dependem de uma ação positiva do Estado, eis que esse exerce uma função prestacional, dependendo desta prestação a concretude dos direitos sociais, por exemplo.

Insta mencionar que, quando se fala em direitos sociais, ou melhor, em garantir os direitos fundamentais e sociais, se fala também nos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana. Mas o que é dignidade humana[3]? Ou, ainda, o que é levar uma vida digna[4]?. A fim de trazer uma resposta para tais questionamentos, se tem:

> [...] Direitos fundamentais do homem constitui a expressão mais adequada a este estudo, porque, além de referir-se a princípios que resumem a concepção do mundo e informam a ideologia política de cada ordenamento jurídico, é reservada para designar, no nível do direito positivo, aquelas prerrogativas e instituições que ele concretiza em garantias de uma convivência digna, livre e igual de todas as pessoas E ainda complementa que [...] acha-se a indicação de que se trata **de situações jurídicas sem as quais a pessoa humana não se realiza, não convive e, às vezes, nem mesmo sobrevive**; fundamentais do homem no sentido de que todos, por igual, devem ser, não apenas formalmente reconhecidos, mas concreta e materialmente efetivados (grifamos) (Silva, 2013, p.178)

[3] No entendimento de Canotilho (2003, p.363), "A densificação do sentido constitucional dos direitos, liberdades e garantias é mais fácil do que a determinação do sentido específico do enunciado – dignidade da pessoa humana. Pela análise dos direitos fundamentais constitucionalmente consagrados, deduz-se que a raiz antropológica se reconduz ao homem como pessoa, como cidadão, como trabalhador e como administrado".

[4] Nas palavras de Paulo Bonavides (2001,p. 233), "[...] nenhum princípio é mais valioso para compendiar a unidade material da Constituição que o princípio da dignidade da pessoa humana". A dignidade como base material constitui-se na fundamentação ética da Constituição, dada pela cultura e pelos costumes de um povo, identificando-se em outras palavras como a parte não formal da mesma. A dignidade da pessoa humana como sustentação material da ordem constitucional reforça a ideia de que o direito à educação e seu conteúdo em dignidade representam um dos fatores para a viabilidade da própria democracia. O autor segue seu pensamento afirmando que, "[...] as formas democráticas do modelo participativo direto são politicamente em nosso tempo as mais compatíveis com o empenho e a concretização daquele princípio no constitucionalismo do século XXI". Portanto, os direitos fundamentais objetivam assegurar a liberdade do indivíduo por meio da sua capacidade de exercer sua autonomia, o que só terá sucesso diante de uma sociedade democrática, na qual os cidadãos tenham a garantia da igualdade de oportunidades e estejam conscientes para participar das decisões acerca de seus interesses e dos da comunidade.

Portanto, pode-se dizer que, ao falar de dignidade da pessoa humana, está se tratando do mínimo existencial, sem o qual, segundo referido “nem mesmo sobrevive”. Desta forma, a dignidade da pessoa humana é a garantia de inclusão social, de cidadania plena. Assim, sem o mínimo de dignidade o que se tem é a marginalização e a segregação social, o que em uma sociedade que valoriza a igualdade é intolerável.

A educação, sem dúvida, é fundamental a fim de salvaguardar a dignidade da pessoa humana, eis que somente a educação pode proporcionar ao ser humano autonomia. Para que o ser humano alcance autonomia é necessário que desenvolva efetivamente a aprendizagem, sendo dever do Estado a garantia desse direito a todas as pessoas, sem qualquer distinção e de forma igual, independentemente de sua condição.

A esse respeito, (Scholze,2009, p.*267-276*) coloca a educação como indissociável do princípio da dignidade da pessoa humana. Neste sentido:

> [...] a concepção de vida digna e de felicidade que era lastreada unicamente em possibilidade de exercício de uma autonomia individual foi suplantada por uma compreensão coletiva de qualidade de vida que passou a demandar a satisfação de necessidades materiais, entre elas, a educação. Tal mudança teve reflexos nas funções do Estado, que não apenas devia garantir o gozo dos direitos individuais, mas também agir para proporcionar a garantia dos direitos sociais. Por seu turno, a cidadania já não estava mais substancialista, onde a educação passou a assumir um papel fundamental na formação do indivíduo, na estabilidade social e no equilíbrio das instituições.

Para o ministro do Superior Tribunal de Justiça Og Fernandes, não é mera coincidência que a educação seja o primeiro direito social fundamental citado no artigo 6º da Constituição Federal, pois segundo o ministro:

> Não há exercício da cidadania sem a formação educacional, e não há educação efetiva sem a preparação das pessoas para defenderem seus direitos e cumprirem com seus deveres. Educação e cidadania são pautas interseccionadas na nossa Constituição e devem ser objeto de defesa permanente por governantes, pela sociedade civil e pelo Judiciário (STJ, 2023, s/p).

Outro aspecto importante a ser considerado, é o fato de que não é apenas o artigo 6º da Constituição Federal que trata do direito à educação, os artigos 206, 208 e 242 §1º, assim apontam:

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII - garantia de padrão de qualidade.
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
> IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
> Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
> [...]
> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
> II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
> V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
> VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
> VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
> § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
> § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
> § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.
> [...]
> Art. 242. O princípio do art. 206, IV, não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação desta Constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos.
> § 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (Brasil, 1988).

Em relação ao papel da Constituição Federal de 1988 na educação, tem-se:

> A Constituição Federal teve um duplo papel histórico na educação. De um lado, tratou de reverter situações criadas pelo regime militar, especialmente a censura e a perda de recursos na área educacional. A título de exemplo, ele cita os princípios trazidos pelo "colossal artigo 206", como a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, o pluralismo de ideias e a gestão democrática do ensino público.
> Por outro lado, o educador destaca que o Estado Democrático de Direito abriu as portas para a universalização da educação, para o acolhimento de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de frequentar os bancos escolares e para o reconhecimento da educação indígena multicultural e bilíngue, a

> exemplo do artigo 242, parágrafo 1º**,** e do artigo 208 da Constituição. Outro aspecto importante é a articulação entre o cidadão nacional e a pessoa humana. Há um apontamento de uma relação virtuosa entre direitos da cidadania e direitos humanos. Também há o princípio da gestão democrática nas escolas públicas, pela qual docentes, gestores e comunidade, cada qual com suas atribuições, devem se constituir em um núcleo voltado para o bem geral dos estudantes (Cury, 2023,s/p).

No dizer de Cury (2023, s/p), "[...] outro marco importante é o mandamento constitucional de criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como forma de atender à universalização, à federalização e ao desenvolvimento da educação", tendo sido cumprido com a edição da Lei 9394/96. A Lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo primeiro traz:

> Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

Este mesmo ordenamento jurídico refere que a educação é dever da família e do Estado, inspirada em princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No que se refere ao exercício da cidadania é, também, através da educação que as pessoas poderão exercê-la com consciência. Antes de tecer comentário a respeito da educação como forma de exercer a cidadania, é preciso fazer um breve apanhado histórico sobre a cidadania.

A etimologia da palavra cidadania é do latim *civitas*, que significa cidades, sendo que o termo está associado a um conjunto de regras pertencentes a uma comunidade política e social, que influenciam nas condições de vida de um cidadão (Mendonça, 2019).

É uma palavra que deriva da palavra cidadão, que por sua vez deriva da palavra cidade, mas é preciso referir que não se relacionam na mesma medida, visto que cidadania se relaciona com sentido de cidadão, mas não se relaciona na mesma medida com o sentido de cidade (Guimarães, 2013).

Nesta perspectiva, pode-se dizer que a palavra cidadania significa:

> [...] o que se pode definir como os direitos civis e políticos das pessoas, o que as caracteriza enquanto cidadãos. Cidadania significa assim as liberdades individuais de consciência, de expressão, de ir e vir, de ser considerado inocente antes que se prove que tem alguma culpa, segundo o próprio ordenamento jurídico de um Estado Nação. A estes direitos corresponde a

> obrigação de cumprir a lei. De outra parte, a cidadania é o fundamento do poder político, na medida em que dá aos cidadãos o direito de escolher seus governantes (Guimarães, 2013, s/p.).

Foi na Grécia Antiga a primeira referência histórica ao conceito de cidadão, mais precisamente no pensamento de Aristóteles, que surge a ideia de cidadania, não como se entende hoje, como estando correlacionado com direitos e justiça. Para o pensamento aristotélico, cidadania implicava um modo ético de ser e agir do homem grego, que se concretizava na participação política no traçado dos destinos da *polis*, e, sendo um cidadão útil a si e para a cidade, teria a possibilidade latente de experimentar a felicidade e ser um ser honrado.

Na concepção aristotélica, cidadania seria uma condição à participação política na administração da *polis*, que não era dada a todos os cidadãos, o cidadão tinha que preencher determinados requisitos, como por exemplo, como a necessidade de o governante saber, também, ser governado.

Ainda (Mendes, 2010) refere que segundo Aristóteles, o exercício da cidadania, mais do que condição, exigia responsabilidade e comprometimento, livremente assumidos pela pessoa, em prol do bem comum.

Conforme (Mendes, 2010), é preciso deixar claro que, na concepção de cidadania dos gregos antigos, para muito além de uma classificação jurídica que separava as pessoas em escravos e dependentes, metecos (estrangeiros) e cidadãos, a cidadania se configurava como uma habilidade pessoal a ser desenvolvida e exercida coletivamente.

Já para Hobbes, tendo em mente as doutrinas que floresciam na Europa entre os séculos XVII e XVIII, o contrato ou pacto compreendiam todas as teorias políticas que fundamentaram a origem da sociedade e a legitimação do poder político num contrato, ou seja, num acordo tácito, escrito/expresso, entre a maioria, demonstrando nitidamente, a transição entre o estado de natureza para o estado político ou a sociedade civil (Mattos, 2020).

Importante referir a diferença entre a perspectiva Aristotélica e a Hobbesiana no que tange a cidadania:

> [...] ao contrário do que Aristóteles afirmara na Política, para quem o homem é um animal político e a constituição da pólis se deve a um processo puramente natural, para Hobbes este processo de associação não é natural e a base do seu argumento está intimamente relacionada às noções de deliberação e vontade e, por outro lado, a de transferência e autorização de ações. Estas noções são descritas pelo filósofo a partir de uma fórmula fundamental que

> perpassa todas as definições tratadas por ele em suas principais obras acerca do contrato como elemento fundante do Estado moderno (Mattos, 2020, p. 230).

Hobbes aponta que, para se instituir um poder comum, é necessário que haja uma limitação da liberdade, e para que o homem possa viver com segurança suficiente e, graças ao seu labor e aos frutos da terra, pudesse se alimentar e viver satisfeito, seria conferindo força e poder a um homem ou a uma assembleia de homens, que estaria a favor de uma só vontade (Hobbes, 1968, Cap. XVII, p. 227-228 *apud* Mattos, 2020, p. 231).

Portanto, o contrato em Hobbes reside, no consentimento ou na vontade de cada homem, unir-se, para o bem comum, sendo que essa união necessita de um poder comum ou absoluto, por meio do qual, cada um conserva a paz entre si e, quando necessário, possam unir forças contra um inimigo comum.

Neste sentido, pode-se dizer que, ao fim e ao cabo, o acordo estabelecido entre os homens revela a estrita relação entre o conteúdo do contrato e a noção de autorização, ficando evidente o modo como Hobbes estabelece a conexão entre representante e representado, donde deriva a expressão da “vontade do soberano”. Eis que, se o soberano vem a ser a vontade de todos, visto que cada um transfere a um representante comum sua própria autoridade particular, transforma essa vontade particular em uma vontade comum, sendo, portanto, cada homem autor das ações do soberano.

No Brasil, a concepção de cidadania, passou por várias transformações, segundo Caldeira:

> [...] Trata-se, na verdade, de três modos distintos de contar, três concepções distintas sobre os que viviam na cidade. [...] Das três contagens, apenas a primeira foi realizada de acordo com critérios da época. Nela se reflete a maneira como a autoridade local avaliava não as pessoas que ali viviam, mas aquelas que tinha a qualidade de “morador”. Essa expressão era, na época, sinônimo de “homens bons”, isto é, pessoas de maior destaque, que tinham direito de votar e serem votados para os cargos públicos. Estes faziam parte da “sociedade” – e ainda por muito tempo houve quem considerasse o critério de entrada nesse círculo frouxo demais, como acontece numa definição de “homens bons” feita no início do século XX, pela qual a expressão definiria um grupo formado pelos “indivíduos mais responsáveis da vila, isto é, aqueles que já tinham exercido a governança, que os corregedores e juízes qualificavam em cadernos...” (Caldeira, 1999, p. 27).

Neste período, o senhor do engenho possuía apenas a possibilidade de influenciar o governo local, recebia diretrizes de Portugal e se limitava a obedecer, o produtor não era cidadão, mas apenas um elo necessário entre a mercadoria e o rei.

Porém, com a Independência, o senhor de engenho ganha o *status* de cidadão, tendo então que se preocupar com a reorganização política da nova nação, frente aos interesses conflitantes das províncias.

No ano de 1930, na Era Vargas, tem-se uma quebra de paradigmas na estrutura do estado brasileiro, não apenas no que diz respeito ao modelo de desenvolvimento econômico, mas traz mudanças nas relações entre classes sociais e no padrão de acumulação capitalista (Nunes, 1997 *apud* Mendes, 2010).

Neste período predominou a visão do Estado como símbolo da soberania nacional, como o direito desempenhado, sendo que as funções do Estado, segundo (Bobbio, 2007 *apud* Dal Ri e Cattani, 2015, p. 457), no que tange às normas de organização, eram voltadas para “[...] tornar possível a convivência de indivíduos (ou grupos) que perseguem, cada qual, fins individuais e tornar possível a cooperação de indivíduos (ou grupos) que perseguem um fim comum”.

Na atualidade, tem-se que o trajeto da cidadania brasileira, basicamente, segue universais valores políticos, mas que estão inseridos em uma sociedade estratificada.

Cabe então, verificar, se a educação de fato é uma forma de garantir a cidadania, reforçar a cidadania e superar as barreiras impostas pela estratificação, porém, necessário que seja apontado o conceito de estratificação social.

Para tanto, Diana (s/d), refere que estratificação social é um conceito sociológico usado para analisar e interpretar a classificação dos indivíduos e grupos sociais, com base em dados e condições socioeconômicas comuns, sendo que seu principal objetivo é compreender o funcionamento da organização hierárquica de uma sociedade.

Na perspectiva de (Stavenhagen,1973 *apud* Silva, 1980), o processo de estratificação social, referindo-se à disposição dos grupos ou indivíduos numa escala, constitui uma característica universal das sociedades humanas, que assume formas diferentes no tempo e no espaço.

Ao tratar da definição de classe social, (Costa Pinto,1970 *apud* Silva,1980) refere:

> Esse mesmo autor define classes sociais como sendo "grandes grupos ou camadas de indivíduos que se diferenciam, basicamente, pela posição objetiva que ocupam na organização social da produção. Essas classes se relacionam e se superpõem formando um sistema de classes que é parte integrante da estrutura social e que, historicamente, se transforma com a transformação da sociedade. A posição das diferentes classes na estrutura social é fundamentalmente determinada por suas

> relações com os meios de produção e com o mercado. Elas se identificam pelo papel que têm na organização do trabalho, e daí, pelo volume, pelo modo de ganhar e pelo modo de empregar a porção de riqueza de que dispõem".

Ao longo da história é possível, segundo (Giddens 2005, p.234), se identificar quatro sistemas de estratificação social, quais sejam: a escravidão, a casta, o estamento e a classe.

Nesta perspectiva, Silva e Radomsky (2015, p.18), referem que no contexto das sociedades modernas, o sistema de classes se apresenta como a forma de estratificação hegemônica.

No que concerne a estratificação social, de conformidade com Silva e Radomski (2015, p. 17):

> [...] entende-se ser a segmentação de determinada totalidade social por grupos que se diferenciam segundo a posse de recursos econômicos e simbólicos. A posse de tais recursos define a posição que os grupos sociais e os indivíduos assumem na estrutura de uma sociedade.

Diante de tais conceitos, tem-se que, na sociedade moderna, a forma de estratificação social mais usual é a disposição dos grupos de forma hierarquizada, levando em conta o poder econômico, separando-os em classes sociais.

Desta forma, cabe a pergunta: A educação é uma forma de superar as barreiras da estratificação social?

A fim de responder tal questionamento (Menezes Filho *et al.,*2007 e Hasenbalg, 2003 *apud* Salata, 2022) referem que a escolaridade alcançada pelos indivíduos constitui um elemento fundamental a fim de explicar as variações encontradas em termos de rendimento, *status*.

Na perspectiva de (Goldin e Katz, 2009; Collins, 1979; Thurow ,1975 e Spense, 1973 *apud* Salata, 2022), em maior ou menor grau, todas as abordagens sobre educação e desigualdades reconhecem que a educação possui propriedades posicionais. A educação, segundo Salata (2022), é um meio de condicionar as chances de vida do indivíduo, tendo por base sua classe de origem.

Inúmeros pesquisadores, apontavam, antigamente, que uma das formas de alcançar um nível maior dentre as classes sociais, seria e educação, porém, na atualidade, com a expansão educacional, Salata (2022) aponta que não reduziu, significativamente, a desigualdade entre a origem social do indivíduo e o resultado educacional.

Na perspectiva de Ladeira (2021, s/p), historicamente a escola não foi pensada para estar disponível às camadas populares, mas sim para servir como mais um aparelho ideológico do Estado. Portanto, a ampliação do acesso à educação, bem como o aumento da escolaridade devem ser vistos como resultado da pressão das classes trabalhadoras, para ter um acesso digno. Neste sentido Arroyo refere:

> [...] o mais grave na relação entre escola e a formação da classe trabalhadora no Brasil é que se fez tudo para que o trabalhador não fosse educado, não dominasse a língua, não conhecesse sua história, não tivesse ao seu alcance instrumentos para elaborar e explicitar o seu saber, sua ciência e sua consciência (Arroyo, 1980, p. 162).

Necessário ressaltar que, historicamente, o que era oferecido às camadas populares, em termos educacionais, estava voltado para o trabalho material e muito distante de disponibilizar toda a gama de conhecimento historicamente produzidos pela humanidade.

Essa reprodução dos ideais dominantes na Educação serve, portanto, apenas para estimular os interesses dos mais ricos em sobrepor seus direitos em detrimento dos economicamente mais pobres e para acentuar o que (Kuenzer, 2005, p. 77-94) chama de características da inclusão excludente: as estratégias de inclusão das classes trabalhadoras nas modalidades educacionais não exigem padrões de qualidade que permitam a formação de identidades intelectuais e eticamente independentes.

Tal fato existe a ponto de alguns alunos, não se conformarem com esse tipo de construção escolar capitalista e, por isso, ficarem à margem do processo de aprendizagem; então, por sua vez, isso reitera a noção aqui estabelecida de que a escola é mais uma forma de encarnação da estratificação social; criando em muitos alunos de baixo desempenho uma percepção de que não se encaixam no espaço educacional, que não lhes pertencem. Isso explica o que vemos, a curto prazo e diretamente, fracasso e evasão.

Portanto, é possível observar, de modo geral, como nosso sistema educacional incluir para excluir e, dentro dessas características de inclusão excludente, esses alunos serão excluídos do mercado de trabalho formal e, consequentemente, incluídos em empregos informais, onde o nível de exploração será muito maior e a precariedade mais intensa, sem pensar na exclusão inclusiva à qual foram

subsumidos, internalizando a responsabilidade individual por sua condição, que se torna seu modo de ser (Kuenzer, 2005, p. 77-94).

Isso nos leva a (Frigotto, 2006), que afirma que a escola nos termos do capitalismo monopolista levanta uma grande questão para ser aquela que corresponde ao padrão mínimo de leitura do capitalismo e, consequentemente, à escrita do sentido mínimo crítico, ou seja, em direção à autonomia crítica. Seu objetivo não é formado em um sujeito crítico individualmente independente, mas sim ser o indivíduo que apoiará, manterá e fará o desenvolvimento da produção capitalista. Por isso, ele afirma que responder por meio da expansão do acesso à escola e do prolongamento da escolaridade são respostas às necessidades do capital, pois, a escola produz uma massa de trabalhadores que, mesmo que não se considere explicitamente como trabalhadores marxistas, são mão de obra comprometida para um trabalho extremamente explorado, que não lhes dá nenhuma consideração sobre os processos de proletarização de seu trabalho.

Isso também é necessário para enfatizar que, cada vez mais, o problema não é a falta de vagas escolares, e fundamentalmente é a desqualificação do processo educacional, eis que, conforme (Gramsci, 1991, p.153) “a escola tradicional se apresente como uma ‘escola improdutiva’, desligada do trabalho e da vida prática, destina a formar intelectuais separados do mundo da produção.”

Assim, enquanto o Estado aprecia o valor primordial da educação para o desenvolvimento nacional na condução da economia, o Estado se descompromete com qualquer preocupação relacionada à educação de qualidade e crítica para os pobres.

Surge então a questão levanta por Frigotto:

> [...] Concretamente, a questão da desqualificação da escola é, antes de tudo, uma desqualificação para a escola frequentada pela classe trabalhadora, muito embora sê-lo para a burguesia. Qual o interesse da classe burguesa por um ensino e uma educação nivelados pela qualidade para a classe trabalhadora?” Tal perspectiva demandaria uma vontade política cuja direção fosse a superação das relações sociais de produção que geram a desigualdade (Frigotto, 2006, p.165).

Assim, a desigualdade social educacional é o que mais provoca esse sentimento de alienação nos alunos que frequentam essas escolas, que então não se sentem privados de seus direitos de se apropriarem, gradativamente e na medida do possível, de uma educação “robusta” que os tornasse capaz de uma emancipação possível de trazer uma sociedade mais justa.

Isso nos leva a Saviani (2011), que afirma que o agravante nas escolas públicas é uma imensa dificuldade da classe trabalhadora se apropriar do conteúdo disponibilizado pelos educadores. Se estamos abordando o conteúdo, então não estamos abordando “mobilizar para a transformação social”.

Saviani (2011), enfatiza que o conteúdo é fundamental, pois se o conteúdo não for relevante ou significativo, não existirá aprendizado e sim uma farsa, também ressalta que, se as classes populares não dominam o conteúdo cultural, elas não podem fazer valer seus interesses, porque estão desarmadas contra os dominadores que usam justamente esse conteúdo cultural para legitimar e consolidar sua dominação.

Neste sentido é a famosa frase de Saviani (2011), os dominados não podem se libertar se não vierem a dominar aquilo que os dominantes dominam. Por isso, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição para a libertação.

Dito isso cabe o questionamento: existe interesse para que as classes populares tenham o domínio do conhecimento? A fim de responder ao questionamento, tendo por base o entendimento de que o fracasso escolar é atribuído ao sistema capitalista, que se baseia numa realidade de desigualdades, isso também leva à conclusão de que a produção do fracasso escolar está associada à negação de direitos às classes comuns, ao mesmo tempo em que representa a deificação da riqueza e do poder para uma elite rica. Em última análise, o fracasso escolar, devido às disparidades sociais no mundo real da educação, é a retenção da autoridade sobre aqueles que detêm o poder.

É de suma importância insistir no conceito de que o sucesso escolar não pode ser atribuído apenas a uma minoria, porque é o direito inalienável de cada pessoa ter uma educação de qualidade, democrática, pública, laica e de base social, assim como todo aluno tem o direito a uma experiência bem-sucedida, no que tange a educação, com base na apropriação significativa de uma grande quantidade de conhecimento que seja significativo para ele e que o qualifique para o mercado de trabalho e a vida.

Nesse sentido, cada sujeito social é responsável por garantir que sua defesa de uma educação livre de qualquer tipo de exclusão e que garanta os mesmos direitos a todos os alunos igualmente envolvidos na luta pela superação das desigualdades sociais causadas pelo sistema capitalista. Pois somente por meio da ação coletiva será possível proporcionar a todos os indivíduos um ambiente objetivo, que lhes

permita ter uma vida mais digna, igualitária e acesso à educação, o que não é possível, se continuarmos tendo fracasso escolar.

Outrossim, conforme refere Pereira (2023, p.21), “[...] há uma íntima relação entre as condições socioeconômicas e o sucesso escolar. E, pelo cenário social que conforma a sociedade brasileira, os diplomas escolares representam limites e possibilidades de inserção digna na estrutura produtiva”.

Salata (2022) aponta, ainda, que quanto mais pessoas atingem um nível educacional, o valor da escolaridade diminui na mesma proporção, ficando claro, que a expansão educacional, não, necessariamente, irá implicar numa mobilidade social, principalmente, para as classes menos favorecidas.

Sendo assim, Salata (2022) adiciona que, famílias mais abastadas, que possuem maior proximidade com nível escolar e acadêmico, terão maiores e melhores condições de perceber esse processo, e por óbvio adotarão medidas para que os seus busquem níveis educacionais ainda mais altos, perpetuando, assim, a estratificação social.

Portanto, a educação como direito social garantido pela Constituição Federal, é sim um meio para o exercício da cidadania. Porém, a enorme expansão educacional ocorrida no Brasil, mesmo que tenha propiciado o acesso a um maior números de pessoas, tornando a chance de acesso a determinados níveis de escolaridade menos desiguais, na exata proporção acaba por diminuir as oportunidades atreladas as classes sociais mais baixas e, ao fim e ao cabo, essa expansão faz com que os indivíduos tenham que buscar níveis cada vez mais altos, a fim de manterem a posição social alcançada por seus pais, por exemplo. Portanto, aos que não têm condições econômicas de buscar níveis educacionais mais elevados, mesmo com o acesso à educação ampliado, as barreiras da estratificação acabam por se manter.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

No que se refere à Educação Superior no Brasil, trata-se de uma história, que desde o início até os dias atuais, está cheia de lutas e conquistas contra desafios estruturais, políticos, econômicos.

É necessário referir que, nos primórdios da formação da sociedade brasileira, não havia interesse em facilitar o acesso à educação para todos os cidadãos, pois

pessoas sem estudo, sem conhecimento, são mais facilmente manipuladas, e continuam sendo mão de obra barata e trabalhadores braçais.

A expansão que ocorreu nesse nível de ensino, principalmente no século XXI, garantiu modificações em larga escala no acesso a ele. No entanto, continua enfrentando obstáculos de desigualdade, qualidade e gestão.

De acordo com Cunha (1986 *apud* Viana, 2021), as primeiras escolas de Educação Superior no Brasil, foram fundadas no ano de 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil. No mesmo ano foram criadas as, hoje denominadas, Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia e a Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro, bem como a Academia da Guarda Marinha no Rio de Janeiro.

Durante 81 anos se percebeu um crescimento lento da Educação Superior, e o acesso era apenas para aquisição de diploma profissional para os membros das famílias com posses e que pretendiam cargos e funções privilegiadas no mercado de trabalho.

Segundo Martins (2002, p.5), até o final do século XIX, no Brasil, só existiam 24 (vinte e quatro) instituições de Educação Superior, com cerca de 10.000 alunos matriculados. Foi no ano de 1891, após a Constituição da República, a segunda da história brasileira e a primeira do período republicano, que começaram a surgir os estabelecimentos privados, a partir das elites e confessionais católicos.

As origens do ensino superior no Brasil, também, estão ligadas à criação das primeiras instituições educacionais dirigidas pelas elites, como as Faculdades de Direito de Olinda (1827) e do Largo de São Francisco, em São Paulo (1827). Durante o Império e as primeiras décadas da República, o ensino superior restringiu-se à formação da elite política e intelectual nacional.

Humerez e Jankevicius (2021, p.1) informam que, na década de 1920, as universidades passam a ser criadas não apenas como instituição de ensino de caráter político, mas sim como ambientes formadores de profissionais de nível superior, com condições de auxiliar no desenvolvimento da sociedade em razão do ensino, pesquisa e extensão.

Já no que se refere a reforma do sistema de ensino, temos:

> Entre os anos de 1945 e 1968 o Brasil, vivenciou a reforma de todo o sistema de ensino, que contou com a participação de discentes e docentes em defesa do ensino público, do modelo de universidade em oposição a escolas isoladas

> e a reinvindicação da eliminação do setor privado por absorção pública. Com relação às principais pautas da Educação Superior, estas foram pertinentes às instituições da cátedra; a compartimentalização devida ao compromisso com as escolas profissionais da reforma de 1931; e o caráter elitista da universidade (Viana, 2021, p.5).

No ano de 1961, do Congresso, em paralelo a reforma do sistema de ensino brasileiro, aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que na atualidade é denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei que defendia a iniciativa privada das universidades, indicando a 'liberdade' do ensino (Brasil, 1961).

Germano (1993, p. 89) refere que, com a Reforma Universitária, no ano de 1968, a Educação Superior passou por algumas mudanças, entre elas é de destacar: o departamento como unidade mínima de ensino, a criação dos institutos básicos; a organização do currículo em ciclos básicos e o profissionalizante; alteração do exame vestibular; a abolição da cátedra; a institucionalização da pesquisa; e a centralização das decisões em órgãos federais.

A Reforma Universitária de 1968 trouxe consequências, de conformidade com Schwartzmann (2011), pois houve uma expansão progressiva na Educação Superior privada, uma vez que o sistema público não conseguia atender as demandas, visto que os custos para implantação da reforma, a qual exigia a contratação de professores em tempo integral e o investimento em laboratórios e pesquisa, os quais tinham custos cada vez mais altos em virtude da procura dos alunos por curso gratuitos de graduação.

Ao tratar das influências de outros modelos na construção das universidades brasileiras, Pereira (2024, p. 24-25) refere:

> O legado colonial e a inserção subalternizada do Brasil no mercado capitalista global geraram um passivo histórico que desafia as funções estatais na garantia de direitos. Ao olharmos para a construção da universidade brasileira, percebemos a influência de diversos modelos importados dos países centrais do capitalismo. França, Alemanha e Estados Unidos são referências para a centralização da universidade como instituição autônoma de fundo científico em nosso país. Ainda que precedida por algumas iniciativas pontuais no período colonial e durante o império, somente no século XX é que teremos a consecução do primeiro projeto universitário mais perene e que servirá de base para a construção do nosso atual sistema de formação em nível superior: a Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1920.

A primeira universidade brasileira surgiu quase 500 anos após o descobrimento do país, o que reflete o papel marginal que a educação formal desempenhou durante a maior parte da história colonial (Schwartzman, 2011).

Outro dado importante, no que tange a expansão universitária, trazido por Viana (2021), é que, após a Reforma Universitária, entre os anos de 1985 e 1993 o quantitativo de vagas ofertadas na Educação Superior manteve-se relativamente estável, em torno de 1.500.000, com certa diminuição da participação no setor privado.

Necessário apontar, também, que a Lei 9394/96 (LDBEN), em razão, segundo Viana (2021) da hiperexpansão e a heterogeneidade da Educação Superior Brasileira, alterou a terminologia de ensino superior para Educação Superior, eis que este último representa a dimensão formativa e educativa peculiar aos cursos de graduação, pois ressalta o compromisso com o uso social do conhecimento na construção da cidadania e da democracia, enquanto o termo ensino superior se restringia somente a instrução específica de determina área do conhecimento.

Desde a segunda metade do século XX, houve um aumento específico no número de Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil, especialmente nas universidades públicas.

A implantação do processo de democratização do acesso ganhou mais força a partir dos anos 2000, com o estabelecimento de políticas como o ProUni, SISU e a Lei de Cotas (Lei 12.711/2012), que reserva uma cota nas universidades públicas para estudantes formados em escolas públicas, autodeclarados negros, indígenas e de baixa renda.

A Lei de Cotas representa uma dessas iniciativas de enfrentamento das desigualdades raciais e socioeconômicas no Brasil, garantindo a participação de grupos historicamente excluídos no ambiente acadêmico das Universidades (Silva e*t al.*, 2018).

Apesar da expansão, o ensino superior no Brasil enfrenta desafios relacionados à qualidade do ensino, infraestrutura e financiamento público. A questão central é a enorme discrepância criada entre o que as universidades públicas oferecem em termos de qualificação de professores, dedicação de tempo de trabalho dos docentes, no fomento à pesquisa e, nas condições mais seguras em comparação com instituições de ensino superior privado.

Importante salientar, que houveram severos cortes orçamentários nas universidades federais nos últimos anos, refletindo diretamente na pesquisa e

extensão, bem como na infraestrutura, a qual vem sendo desmantelada , visto não haver investimento na manutenção das mesmas.

O ensino superior privado é o setor que mais cresceu nas últimas décadas. Hoje, a maior parte dos alunos de graduação no Brasil está em instituições privadas, que oferecem, majoritariamente, cursos de formação universitária para tecnicismo e inserção rápida no mercado de trabalho. O crescimento das faculdades privadas, especialmente o ensino a distância (EaD), mudou o panorama educacional.

A expansão do ensino superior privado, em sua maioria com fins lucrativos, levanta questões sobre o que está sendo oferecido em termos de qualidade educacional e outras questões relacionadas, como o papel que essas instituições trazem no desenvolvimento cívico e profissional dos alunos (Souza, 2015).

O crescente número de instituições privadas de ensino superior, principalmente com fins lucrativos, dá origem ao que tem sido oferecido em termos de qualidade de ensino. Quais são seus papéis com os alunos em relação ao desenvolvimento cívico e profissional? (Souza, 2015).

Embora as políticas de inclusão tenham ampliado a entrada no ensino superior, a desigualdade permanece. Alunos de famílias de baixa renda que frequentavam uma escola pública enfrentaram barreiras relacionadas à educação básica de qualidade e ao custo de vida durante o período de graduação.

Programas como o ProUni e o FIES foram criados nesse contexto, diminuindo essas dificuldades, embora ainda apresentem muitas questões sobre sua eficiência, a trajetória do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) revela, ao longo da última década, os dilemas da política pública brasileira no equilíbrio entre democratização do acesso à educação superior e sustentabilidade fiscal. Durante o governo Dilma Rousseff (2011-2016), o programa passou por uma forte expansão, sendo concebido como instrumento de inclusão educacional, mas sem a devida previsão de mecanismos de regulação e controle de riscos financeiros. Já no governo Michel Temer (2016-2018), a crise econômica, somada à necessidade de ajuste fiscal, levou a uma profunda reformulação que transformou a natureza do programa, reduzindo seu alcance e levando parte da literatura a caracterizá-lo como um caso de “falência” de política pública.

Entre 2010 e 2014, o FIES conheceu seu auge. Nesse período, foram estabelecidas condições extremamente favoráveis: taxa de juros reduzida a 3,4% ao ano — posteriormente zerada em termos reais —, prazos de carência alongados e

financiamento de até 100% do valor das mensalidades (MEC, 2017). Como resultado, houve uma explosão de contratos, que saltaram de cerca de 50 mil em 2010 para mais de 700 mil em 2014, segundo dados oficiais do Ministério da Educação e do INEP. Contudo, essa ampliação não foi acompanhada de planejamento fiscal adequado, nem de critérios de sustentabilidade. Muitos estudantes de baixa renda, embora beneficiados pelo acesso imediato, enfrentaram dificuldades para honrar os pagamentos após a formatura, o que elevou rapidamente os índices de inadimplência (Amaral, 2018, s/p).

Ao assumir a presidência em 2016, Temer encontrou o FIES em situação crítica. Relatórios do Tribunal de Contas da União (2017) apontavam um déficit acumulado de R$ 32 bilhões, com mais da metade dos estudantes inadimplentes logo após o término da carência. O modelo mostrava-se insustentável, uma vez que o governo federal assumia integralmente o custo das mensalidades, sem contrapartida proporcional das instituições privadas, e sem a existência de um fundo garantidor robusto. Com a recessão de 2015-2016, que reduziu drasticamente a arrecadação pública, e a adoção da Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu o teto de gastos, o espaço fiscal para a manutenção do programa tornou-se ainda mais restrito (O Estado de S. Paulo, 2017).

Diante desse cenário, foi criado o chamado “Novo FIES”, a partir da Medida Provisória nº 785/2017, posteriormente convertida na Lei nº 13.530/2017. Entre as principais mudanças estavam: a divisão do programa em três modalidades (financiadas com recursos públicos, bancos privados e fundos regionais), a limitação da taxa de juros zero apenas para estudantes com renda de até três salários mínimos, a implantação de um fundo garantidor para dividir os riscos de inadimplência e a drástica redução do número de vagas financiadas, que passou de 700 mil ao ano para cerca de 100 mil em 2018 (MEC, 2017).

Essa reconfiguração explica a caracterização do FIES como um programa em “falência” no período. A democratização promovida inicialmente deu lugar a um modelo restritivo, marcado pela quebra da expansão massiva, pela inadimplência de milhares de estudantes com consequente restrição de crédito, pela desconfiança das instituições privadas de ensino superior e pela constatação de ineficiência social. Em síntese, embora o FIES tenha desempenhado papel importante na ampliação do acesso ao ensino superior, sua concepção desprovida de sustentabilidade fiscal comprometeu os resultados de longo prazo.

No que se refere às ações afirmativas, é necessário referir que, mesmo com seu crescimento no Brasil, ainda, o acesso ao ensino superior é limitado. Neste sentido Franco (2020,s/p) refere: “Mesmo com a expansão das políticas de ação afirmativa, a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil é limitada por desigualdades estruturais que privilegiam os mais ricos”.

Outro ponto a se destacar é relativo a internacionalização das universidades brasileiras, como algo bastante novo e ainda restrito. Acordos com instituições estrangeiras e programas de intercâmbio estudantil, como o Ciência Sem Fronteiras (2011-2015), foram criados para colocar o Brasil no mapa global de pesquisa e inovação.

A pandemia da COVID-19 acelerou os processos de implementação de novas tecnologias no ensino superior, com foco especial no ensino remoto. Uma das especificidades do ensino remoto é a evolução da desigualdade digital, porque muitos alunos não têm computadores ou internet de boa qualidade. O problema da inclusão digital é um dos mais atuais na conversa sobre o futuro da educação.

A pandemia enfatizou que a desigualdade digital é um fator crucial para a inclusão educacional. Segundo Almeida (2021), muitos educandos, em razão à dificuldade financeira, não tinham como ter *laptop*, ou celular, ou ainda acesso à internet, para acompanhar as aulas, fazendo com que esses educandos ficassem para trás.

Propostas recentes de reforma educacional impactam diretamente o ensino superior, como o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A inflexibilidade dos currículos escolares é pretendida pelo ensino superior para forçar mais ajustes nos alunos ao ingressarem na universidade. Embora seja um processo útil, é um grande desafio — especialmente em regiões com níveis de desenvolvimento mais baixos.

A reforma do Ensino Médio é um desses avanços na teoria, mas na prática esbarra em muitas estruturas, como a falta de recursos e treinamento de professores, necessários para sua implementação (Carvalho, 2019).

Diante de tais situações, o futuro do ensino superior no Brasil depende muito do atendimento das políticas de inclusão e da diminuição das desigualdades sociais. Outra coisa que terá que acontecer, é uma melhor orientação das universidades privadas, juntamente com o fortalecimento das universidades públicas para garantir uma educação de qualidade, com justiça social e desenvolvimento sustentável, no

dizer de Castro (2020), tem o comprometimento com a inclusão do cidadão no ensino superior.

Segundo Schwartzman (2011) é necessário que o ensino superior no Brasil dê um salto qualitativo, no sentido de formar cidadãos que sejam mais críticos e capazes de atuar em um mundo globalizado e cada vez mais tecnológico.

2.2.1 Marco regulatório da educação superior no Brasil: apanhado histórico

Importante salientar que a maior fonte de pesquisa para o desenvolvimento deste item, se deu junto ao site do Planalto[5], na barra – legislação - com o intuito de fazer um apanhado histórico do marco regulatório da Educação Superior no Brasil.

A primeira reforma educacional do Brasil, foi promovida pelo Marquês de Pombal, chamada de reforma educacional pombalina, a qual culminou com a expulsão dos jesuítas, tirando destes a regulação da educação e passando para as mãos do Estado. Segundo Seco e Amaral (2006), para o Brasil, a expulsão dos jesuítas significou a destruição do único sistema de ensino existente no país, porém, a reforma pombalina não foi implementada em Portugal e no Brasil ao mesmo tempo, foram quase trinta anos o tempo de que o Estado Português precisou para assumir o controle pedagógico da educação a ser oferecida no Brasil.

Foi no ano de 1759, através do Alvará Régio, que o Marquês de Pombal suprimiu as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as Colônias e ao mesmo tempo criava as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, as quais deveriam suprimir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas.

Quando da criação da Real Mesa Censória, em 1767, que tinha, a princípio, a incumbência de examinar livros e papéis que já haviam sido introduzidos e que seriam introduzidos em Portugal e, alguns anos depois, passou a administrar e dirigir os estudos das escolas menores de Portugal e de suas colônias, tendo apontado as necessidades, tanto da metrópole como na colônia, no que tange ao campo educacional, tendo em 1772, instituído o “subsídio literário”, que tinha por finalidade a manutenção dos ensinos primários e secundários (Seco ; Amaral, 2006).

Como se verifica, as primeiras reformas educacionais no Brasil se referiam apenas à educação primária e secundária. Nem mesmo a Constituição de 1824 que

[5] https://www.planalto.gov.br

trazia o ensino primário universal e gratuito e o direito a colégios e universidades foi respeitada pelos Governos (Curi, 2011).

Somente em 1808 é que foram criadas as primeiras escolas de ensino superior no Brasil, sendo que o controle sobre o ensino superior era exercido pela Coroa, a diretoria das faculdades, muitas vezes era exercida pelo Governo da Província, e os professores estavam submetidos à Real Mesa Censória de Lisboa, instalada no Brasil (Curi, 2011).

A descentralização do poder veio somente com a Constituição de 1891 e pelo Decreto nº 3.890/1901. De mencionar que, em 1891, Benjamin Constante, em razão do texto constitucional, cria o Conselho de Ensino Superior e o *Pedagogium*, uma tímida iniciativa de regulação do sistema, até então à deriva, no que diz respeito a sua regulamentação e funcionamento (Curi, 2011).

Foi o Decreto nº 8.659 de 05 de abril de 1911, o qual aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República e cria o Conselho Superior do Ensino. O decreto previa em seu artigo 2º, que: " Os institutos, até agora subordinados ao Ministerio do Interior, serão, de ora em diante, considerados corporações autonomas, tanto do ponto de vista didactico, como do administrativo (Brasil, 1911)".

Em 1931, na Era Vargas, o Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, representou um marco na história da Educação Superior no Brasil. Tratava do ensino superior no Brasil, o qual deveria obedecer, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados. A organização técnica e administrativa das universidades era instituída pelo Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do Estatuto das Universidades Brasileiras (Brasil, 1931).

O Decreto-Lei nº 305 de 26 de fevereiro de 1938, regulou a situação administrativa das instalações de ensino superior da República e, fixou os requisitos que os estabelecimentos de ensino superior estaduais, municipais e particulares deviam satisfazer, para que pudessem existir e funcionar, com ou sem o reconhecimento federal (Brasil, 1938).

A primeira LDB de 1961, instituída pela Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, traz novidades em relação a reforma de 1931 (chamada Reforma Francisco Campos – na Era Vargas). Nesse sentido:

> Dentre as novidades dessa lei em relação à Reforma de 1931, está a possibilidade de abertura para o funcionamento do ensino superior em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional. Outro destaque da lei foi a preocupação em regulamentar os mecanismos de expansão do ensino superior, com nova sistemática e três órgãos que poderiam decidir sobre a criação de novos cursos: primeiro, as universidades que gozavam de autonomia; segundo, os Conselhos Estaduais de Educação; por último, o Conselho Federal de Educação (CFE) (Curi, 2011, p. 40).

Foi por meio de decretos e leis, nos anos de 1966/1968, que se tentou a reestruturação da universidade brasileira. O Decreto-Lei nº 53 de 18 de novembro de 1966, fixou princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências, dentre as quais a unidade de funções do ensino e da pesquisa (Brasil, 1966, 1968).

Já o Decreto-Lei 252 de 28 de fevereiro de 1967 traz normas complementares ao Decreto Lei 53/1966, os quais foram base para a reforma universitária, ocorrida através da Lei 5540/1968 (Brasil, 1967)

A Lei 5.540/1968, segundo Curi (2011, p. 48), organizou a universidade brasileira nos moldes das universidades norte-americanas e também da Universidade de Brasília, buscando mais eficiência e reafirmando os princípios de unidade de funções do ensino e da pesquisa, da plena utilização de recursos materiais e humanos e o de não duplicação dos meios para fins idênticos ou equivalentes.

Já a LDB de 1971, instituída pela Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, o que não é objetivo do presente estudo, portanto não será tratada (Curi, 2011).

Em 1996, com a promulgação da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, foram estabelecidas novas diretrizes e bases da educação nacional (LDB). É a legislação que regula o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (desde a Educação Básica até o ensino superior) sendo a partir do art. 43, tratado sobre a Educação Superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, sofreu várias alterações entre os anos de 2019 e 2024, a fim de se adaptar às necessidades emergentes na educação.

Em 2019 a Lei 13.796 de 03 de janeiro de 2019, incluiu o art. 7º-A, o qual trata sobre liberdade de consciência e crença, possibilitando ao aluno ausentar-se de prova ou de aula marcada para dia em que, segundo os preceitos de sua religião, seja vedado o exercício de tais atividades.

Já a Lei 13.803 de 10 de janeiro de 2019, alterou o inciso VIII do artigo 12 da Lei 9.394/1996, a qual modificou o percentual de faltas e a obrigatoriedade de notificação do Conselho Tutelar Municipal, antes de 50% do percentual permitido em lei, para 30%.

A Lei 13.826 de 13 de maio de 2019, alterou do § 1º do artigo 44 da Lei 9.394/1996, o qual trata a divulgação do processo seletivo das instituições de ensino superior.

Em 3 de setembro de 2019, a Lei 13.868, altera as Leis nº 4.024/1961 e nº 9.394/96, para incluir disposições sobre as universidades comunitárias.

No ano de 2020, a LDB sofre alteração através da Medida Provisória nº 934, a qual ajusta o calendário escolar em razão da pandemia do Covid-19.

A Lei 14.164 de 10 de junho 2021, trouxe o contexto da violência contra mulher. Antes, a lei abordava apenas a prevenção de todas as formas de violência contra a criança e adolescente. Agora, incluiu o tema violência contra a mulher, ressaltando a importância de se trabalhar esse tema no ambiente escolar.

Já a Lei 14.191 de 03 de agosto de 2021, definiu a educação bilíngue para surdos como uma modalidade de ensino.

Em 2022 a LDB sofre nova alteração, através das Lei nº 14.333 de 04 de maio de 2022 e nº 14.407 de 12 de julho de 2022. Além de garantir, na escola pública, educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, o poder público também precisa fornecer aos alunos os insumos necessários ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O texto também define que os mobiliários, equipamentos e materiais pedagógicos precisam ser adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, incluindo aqueles com algum tipo de deficiência.

No ano de 2023 as alterações na LDB se deram através da Lei nº 14.533 de 11 de janeiro de 2023, a qual tratou ser dever do Estado garantir educação digital, com conectividade de todas as instituições de Educação Básica e Superior à internet de alta velocidade. Já a Lei nº 14.560 de 26 de abril de 2023, acrescentou do inciso IX ao artigo 70 da Lei nº 9.394/1996, o qual traz a obrigatoriedade de realização de atividades curriculares complementares voltadas ao aprendizado dos alunos ou à formação continuada dos profissionais de educação.

Ainda em 2023 a LDB sofreu novas alterações advindas da Lei nº 14.644 de 02 de agosto de 2023 que previu a instituição de Conselhos Escolares e os Fóruns dos Conselhos Escolares e da Lei 14.645 de 02 de agosto de 2023, a qual dispôs sobre a

educação profissional e tecnológica de nível médio com programas de aprendizagem profissional.

Em 2024, foram duas alterações que a LDB sofreu, em razão da promulgação da Lei nº 14.862 de 27 de maio de 2024 e da Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024. A primeira altera a LDB para permitir que os professores da Educação Básica pública utilizem os veículos de transporte escolar dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, além de revogar a Lei nº 10.709, de 31 de julho de 2003. Já a segunda, altera a LDB para definir diretrizes para o ensino médio, além de alterar as Leis nºs 14.818 de 16 de janeiro de 2024, 12.711 de 29 de agosto de 2012, 11.096 de 13 de janeiro de 2005, e 14.640 de 31 de julho de 2023.

A fim de facilitar a observação das principais alterações ocorridas na LDB entre 2019 a 2024.

Quadro 1 – Principais Alterações LDB entre 2019 a 2024

Período / Lei	Modificações Principais
2003 – Lei nº 10.639	Tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio.
2013 – Inclusão no art. 3º	Inserção do princípio da “consideração com a diversidade étnico-racial”.
2014 – Lei nº 13.006	Autorizou a exibição de filmes de produção nacional como componente complementar obrigatório.
2017 – Lei nº 13.415	Implementou o Novo Ensino Médio, ampliando a carga horária para cerca de 3.000 horas e introduzindo itinerários formativos.
2021 – Lei nº 14.191	Criou a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos (Libras + Português escrito), com inclusão no Capítulo V-A e ampliação do art. 3º.
2022 – Lei nº 14.333	Alterou o inciso IX do art. 4º para garantir mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à faixa etária e necessidades dos estudantes.
2023 – Lei nº 14.644/645	Reescreveu os art. 3, 9, 10, 11, 12, 14-A, 36-B, 39, 42-A, 42-B e 90-A para reforçar a gestão democrática, a educação profissional e técnica e mecanismos de controle social.
2023 – Lei nº 14.679/685	Expandiu os incisos dos artigos 5º e 61.
2023 – Lei nº 14.767 (dez/2023)	No art. 28, acrescentou a pedagogia da alternância como metodologia para escolas do campo.
2024 – Lei nº 14.862 (mai/2024)	Autorizou professores da educação básica pública a usar assentos vagos em transporte escolar.
2024 – Lei nº 14.495 (jul/2024)	Reformulou diversos dispositivos (artigos 24, 26, 35-B, 35-C, 35-D, 36 e 44) referentes ao Ensino Médio.
2024 – Lei nº 14.952 (ago/2024)	Introduziu o artigo 81-A, criando regime escolar especial para estudantes com condições de saúde ou mães lactantes.
2024 – Lei nº 14.986 (set/2024)	Adicionou o artigo 26-B, incluindo abordagens femininas nos currículos e instituindo a "Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História" nas escolas.
2024 – Lei nº 15.001 (out/2024)	Modificou os artigos 3º, 5º, 14-A, 56, 72 e 77 para ampliar transparência e controle social da educação.

Fonte: pedagogiadescomplicada.com.br

Após breve apanhado sobre os marcos regulatórios da Educação Superior no Brasil, é importante que sejam apontadas as principais práticas pedagógicas na Educação Superior.

2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A Educação Superior tem como pressuposto, atender as demandas e necessidades sociais, considerando um padrão mínimo de satisfação na construção do conhecimento.

Com o passar do tempo e cada vez mais, as universidades vem sendo provocadas a repensar suas práticas pedagógicas, para fazer com que o educando seja protagonista e tenha autonomia em seu processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 46) refere que uma das tarefas que mais importam na prática educativo-crítica é proporcionar as condições para que o educando, em suas relações, possa vivenciar a experiência profunda de assumir-se, propiciando a ele uma atuação mais efetiva no processo ensino e aprendizagem. Para tanto, é necessário que ocorra uma ruptura com modelos de ensinos mais tradicionais e enraizados.

Segundo Tauchen e Borges (2013, p. 5), a LDB, em razão de seus princípios e parâmetros, possibilitou às instituições de ensino superior maiores possibilidades para investir, sistematizar e inovar em suas propostas educativas.

Porém, apesar de abarcar princípios norteadores que foram trazidos pela LDB, o que se verifica nas IES, muitas vezes, é a utilização de metodologias descontextualizadas e fragmentadas.

A proposta que está inserida no contexto do ensino superior, pretende o desenvolvimento de um novo olhar pedagógico. Nesse sentido:

> [...] o importante é nos conscientizarmos da necessidade de rever nossos paradigmas e, com base nisso, “dar um passo de cada vez”, sem ter a ansiedade de resolver tudo “para ontem”. O que não podemos mais admitir é a postura de alguns professores, alunos e instituições de ensino que ainda concebem o professor como detentor do conhecimento e o aluno como ser passivo, que apenas absorve o conhecimento do mestre (Nogueira, 2012, p. 75).

Ao tratar de educação, não se pode deixar de falar da abordagem de John Dewey[6], o qual revolucionou a educação com sua abordagem centrada na aprendizagem ativa, experimental e progressiva.

Para Dewey (1979, p.18): “Cabe à educação progressiva tomar a lição dos inovadores e reformadores e buscar, sob urgência maior e maior pressão do que qualquer dos renovadores antigos, uma filosofia de educação fundada numa filosofia de experiencia”.

A educação progressiva para Dewey, segundo Moreira (2024), está baseada na ideia de que a educação deve ser centrada no aluno e adaptada às suas necessidades e interesses. Ele acreditava que a experiência do aluno, no que tange a sua aprendizagem, deveria ser ativa e participativa, cabendo ao educador a tarefa de incentivá-lo a explorar, questionar e descobrir por si só. Dewey via o ensino tradicional como passivo e autoritário e era um grande crítico desse modelo, pois considerava que o aluno deveria desenvolver habilidades de pensamento crítico e para resolução de problemas.

No que tange a abordagem centrada na aprendizagem ativa e experimental, Moreira (2024, s/p) refere:

> Dewey enfatiza a importância da aprendizagem ativa e experiencial. Ele argumenta que o conhecimento é construído através da interação com o mundo, e não apenas transmitindo de forma passiva. Para Dewey, a educação deve envolver atividades práticas e experiências reais, que permitam aos alunos aplicar o que aprendem em contextos significativos
> [...]
> Dewey acreditava que a educação deve preparar o aluno para a vida em uma sociedade democrática, promovendo a participação ativa e a responsabilidade cívica.

Quanto a aprendizagem experimental, Dewey refere:

> [...] se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem - não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos. A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas. Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos, ou conhecimentos mais extensos do que antes, será um dos seus resultados naturais. A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o

[6] Jonh Dewey, filósofo e educador do século XX, nascido em 1859, em Burlingtonm Vermont, EUA. Formado em Filosofia pela Universidade de Vermont e doutorado na Universidade Johns Hopkins (Moreira, 2024).

> nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida. E é nisso que consiste a educação. Educar-se é crescer, não no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem. (Dewey, 1859-1952, p. 16-17).

Parafrasenado Dewey (*in Democracy and Education*, capítulos VII, XII, XIV*,* 1916): “O professor é um guia e parceiro no processo de aprendizagem, não um mero transmissor de conhecimento. Sua tarefa é selecionar e organizar experiências de modo que o aluno participe ativamente, construindo significado a partir delas”.

A abordagem trazida por Dewey inspirou diversos métodos de ensino inovadores, como o ensino por projetos e a aprendizagem colaborativa, como por exemplo, William H. Kilpatrick – discípulo de Dewey, sistematizou o Método de Projetos em 1918, diretamente inspirado na filosofia pragmatista e na pedagogia experiencial de Dewey; Anísio Teixeira – no Brasil, educador que traduziu Dewey e defendeu que sua pedagogia orientou práticas como a escola ativa, a valorização da experiência e o ensino por projetos; Fernando Becker e outros autores da educação contemporânea – relacionam Dewey às práticas de aprendizagem colaborativa, destacando a ideia de educação como processo social e democrático.

Outrossim, falar de pedagogia é falar de Paulo Freire, nesse sentido, tem-se que o educador Paulo Freire concebeu uma educação inovadora, ou seja, a educação da libertação (ou educação problematizadora), que se baseia, conforme Chiarella *et al.* (2015), na indissociabilidade dos contextos e das histórias de vida na formação de sujeitos, que ocorre por meio do diálogo e da relação entre alunos e professores.

A educação problematizadora defendida por Freire, nas palavras de Chiarella *et al*. (2015, p. 418) busca:

> [...] estimular a consciência crítica da realidade e a postura ativa de alunos e professores no processo ensino-aprendizagem, de forma que não haja uma negação ou desvalorização do mundo que os influencia. Sendo assim, a educação é encarada como um ato político, e as relações estabelecidas entre alunos e professores devem ser embasadas em interações de respeito entre sujeitos e cidadãos, de modo a construir conhecimento crítico e centrado na busca pela autonomia.

A pedagogia Freireana busca a autonomia na educação, preconizando uma estratégia de “ação-reflexão-ação”, utilizando para tanto ferramentas que estimulem a curiosidade, a postura ativa e a experimentação do aluno.

Segundo Chiarella *et al.* (2015, p. 418-425), para Freire, o professor deve atuar de forma problematizadora, questionadora, mas sempre com postura respeitosa e gentil, desestimulando qualquer forma de discriminação e respeitando a diversidade entre os educandos. Portanto, o professor, segundo Freire, deve escutar o educando, sendo o diálogo sua principal ferramenta de ensino.

Ao tratar da etimologia da palavra conhecimento, Freire (2003) refere: “[...] o conhecimento não é algo dado e acabado, mas um processo social que demanda a ação transformadora dos seres humano sobre o mundo”, mencionando ainda que: “[...] conhecimento [...] não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade”.

Freire (2003, p. 40) acreditava que a educação é uma certa teoria do conhecimento posta em prática.

Portanto, segundo Costa (2015, p. 77):

> A educação defendida por Freire seria a teoria do conhecimento dele colocada em prática, ou seja, a teoria do conhecimento freireana, quando praticada, realizaria a concepção freireana de educação. Por isso, a concepção freireana de educação dependeria da concepção freireana de conhecimento, isto é, da sua teoria do conhecimento.

Freire tratava a pedagogia tradicional como uma educação de “domesticação”, ou seja, aquela em que o conhecimento é apenas transferido, e defendia a educação para “libertação” aquela em o conhecimento é um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade. Ou seja, conforme Costa (2015, p. 81), “ [...] os seres humanos teriam o dever de agir de modo transformador sobre a realidade, e um método a ser utilizado por esses serem para tal transformação seria a educação”.

No decorrer dos anos as práticas pedagógicas sofreram mudanças. No próximo item, o estudo apontará as principais mudanças ocorridas.

2.3.1 Principais mudanças nas práticas pedagógicas ao longo do tempo

Ao tratar da prática pedagógica ao longo do tempo, é necessária uma breve busca histórica. Nesse sentido:

> A História da Pedagogia é um campo fascinante que nos permite compreender as raízes e evoluções das práticas educacionais ao longo dos séculos. Desde as primeiras civilizações até os desafios contemporâneos, a pedagogia reflete não apenas as necessidades de ensino, mas também as transformações

> sociais, culturais e políticas que moldaram o conhecimento e a transmissão de valores (Costa, 2024, s/p).

A história destaca as diferentes correntes e práticas e pedagógicas ao longo do século, bem como os valores e as necessidades da sociedade, que acabam por influenciar a maneira como se ensina e se aprende. Outrossim, o estudo da história permite compreender a evolução das teorias pedagógicas.

Costa (2024) refere que autores clássicos como Rousseau e Dewey nos dão perspectivas valiosas sobre a educação progressiva, enquanto contemporâneos como Freire, promovem uma reflexão crítica e emancipatória.

Ainda, segue Costa (2024), comparar sistemas educacionais de países é outra forma de vender práticas inovadoras e boas. Outra alternativa é o uso de tecnologias emergentes e plataformas digitais que embarcam em novas metodologias de ensino com aprendizagem personalizada. Por fim, incluir as teorias interdisciplinares que dialogam com áreas como psicologia e sociologia também enriquecem a discussão sobre o passado, presente e futuro da Pedagogia.

Segundo Dias e Silva (2023), a educação é um processo dinâmico que está em constante evolução, necessitando de uma reavaliação de conceitos relacionados à educação, escola e sociedade.

A história da pedagogia no Brasil está fortemente ligada à história da educação colonial. De modo geral, segundo Saviani (2007) o início da pedagogia no Brasil em 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas liderados pelo padre Manuel da Nóbrega, quando foi fundada a primeira escola em Salvador (Bahia).

Os jesuítas, de conformidade com Saviani (2007) pertencentes à Companhia de Jesus, organizaram a educação no período colonial baseados no *ratio studiorum* (1599), documento normativo que sistematizava métodos de ensino e currículo, centrados em disciplina, repetição e memorização. Essa prática marcou a primeira pedagogia institucionalizada no Brasil, voltada à catequese, formação religiosa e ensino das primeiras letras.

Assim, é possível apontar os seguintes marcos:

Quadro 2 – História da pedagogia no Brasil

Período	Características principais	Fontes
1549–1759(Pedagogia Jesuítica)	Chegada dos jesuítas (1549) com Manuel da Nóbrega. Educação voltada	Saviani (2007)

	à catequese, moral cristã e primeiras letras. Base no *Ratio Studiorum* (1599).	
1759–1827(Reformas Pombalinas)	Expulsão dos jesuítas (1759).Estado assume a educação com aulas régias. Tentativa de secularização.	Aranha (2006)
1827–1890(Império e Escolas Normais)	Lei de 1827 cria escolas de primeiras letras. Fundação das primeiras Escolas Normais (1835, Niterói).	Saviani (2007); Romanelli (1978)
1890–1930(República Velha)	Expansão das Escolas Normais. Influência do positivismo e liberalismo. Educação marcada por seletividade social.	Aranha (2006)
1930–1961(Escola Nova)	Movimento da Escola Nova. Influência de Dewey e educação ativa. Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho como líderes.	Teixeira; Saviani (2007)
1961–1980(Pedagogia Tecnicista)	LDB de 1961.Regime militar fortalece a pedagogia tecnicista (eficiência, produtividade).Surgem críticas e pedagogia crítico-social.	Romanelli (1978); Saviani (2007)
1980–2000(Pedagogia Crítica)	Redemocratização. Paulo Freire e pedagogia libertadora. Constituição de 1988 garante educação como direito de todos.	Saviani (2007)
2000–Atualidade(Pedagogia Contemporânea)	Debates sobre inclusão, diversidade e novas tecnologias. Consolidação da pedagogia como curso e profissão regulamentada (LDB 9.394/96).	Aranha (2006); Saviani (2007)

Fonte: Elaborado pela Autora

Os trabalhos de Dias e Silva (2023) monitoram as influências de várias tendências educacionais, incluindo o movimento Escola Nova e Paulo Freire, na formação da Pedagogia. Refletindo o pensamento crítico como um elemento importante na formação de educadores, defendendo uma concepção ampla de educação que compreende mais do que mera formação técnica.

A ligação da formação com a teoria afirma que experiências práticas como inovações são vitais na evolução de educadores eficientes.

Outrossim, seguem Dias e Silva (2023), os impactos de vários movimentos educacionais, como o movimento da Escola Nova e as contribuições de Paulo Freire, no desenvolvimento da prática pedagógica. Destacando a importância da reflexão crítica na formação de educadores, defendendo uma compreensão abrangente da educação que vá além da mera formação técnica.

Além disso, a integração da teoria e da prática na formação, mostrando que experiências práticas, como melhorias, são essenciais para o desenvolvimento de educadores eficazes.

É importante ressaltar que muitos educadores contribuíram para o campo da Pedagogia. Por exemplo, enquanto Johann Heinrich Pestalozzi focava na aprendizagem emocional e intuitiva, Maria Montessori construiu técnicas baseadas na personalidade da criança. Enquanto Jean Piaget dava ênfase especial ao tema do desenvolvimento cognitivo na aprendizagem ativa, o pedagogo brasileiro Paulo Freire, uma das principais figuras, propôs uma educação libertadora que gira em torno do diálogo, além de elevar os níveis de consciência dos oprimidos. Um trabalho que influenciou uma carreira educativa globalmente.

Atualmente a prática pedagógica envolve uma combinação de teorias e práticas que trazem aprendizagem contextual e significativa aos alunos. Tecnologia educacional, metodologias colaborativas e orientação curricular focada no aluno são alguns dos requisitos nessa direção. Igualmente importante é uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica que permita a identificação e a prática de metodologias que promovam a educação inclusiva, o respeito à diversidade e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

As crescentes mudanças sociais e o progresso tecnológico, fazem com que a Pedagogia enfrente desafios, a fim de atender às necessidades de cada aluno e garantir equidade e qualidade na educação para todos. Além disso, um profissional de aprendizagem deve sempre reavaliar o papel no cenário de mudança constante que lidera o desenvolvimento de competências dos alunos, promovendo ambientes de aprendizagem inovadores e centrados no aluno.

A pedagogia e as relações com as novas tecnologias são extremamente pertinentes na aprendizagem moderna. A tecnologia é apenas o meio para enriquecer a situação de ensino-aprendizagem e oferecer recursos variados que atendem a diversos estilos de aprendizagem. É importante que, como qualquer um desses recursos tecnológicos, os educadores os usem com uma “pitada” de pedagogia crítica e cautelosa para garantir que o uso promova reflexão e colaboração, levando ao desenvolvimento de habilidades relevantes para o século XXI.

A universidade contemporânea vive um duplo deslocamento: de um ambiente de transmissão para um ecossistema de aprendizagem e de uma sociedade analógica para uma sociedade digital permeada por dados, plataformas e inteligência artificial

(IA). É possível compreender por que a docência no ensino superior precisa romper com o paradigma centrado no ensino para assumir, de modo consequente, um paradigma centrado na aprendizagem—sem abdicar do rigor acadêmico.

Zabalza (2004) descreve o “cenário” universitário como um sistema complexo, no qual condições institucionais, curriculares e organizacionais moldam a ação docente. Os “protagonistas” — professores e estudantes — carregam histórias, expectativas e modos de agir que afetam o que, de fato, acontece nas aulas. Transpondo essa moldura para a sociedade digital, três implicações emergem:

1. **Currículo vivo e permeável:** conteúdos deixam de ser estáticos; atualizam-se em fluxo aberto (repositórios, pré-prints, dados em tempo real). O desenho curricular precisa incorporar projetos, problemas autênticos e avaliação formativa, para que o estudante aprenda a aprender com o novo — e não apenas a repetir o já consolidado. Zabalza (2004) enfatiza a centralidade do planejamento didático e da avaliação como mediações da qualidade da docência.)
2. **Perfil docente ampliado**: além do domínio epistêmico, o professor atua como designer de experiências, curador de fontes, mediador ético do uso de tecnologias e orientador metacognitivo. Essa ampliação não substitui a pesquisa; antes, recoloca a pesquisa como motor de aprendizagem.
3. **Protagonismo estudantil**: em ambientes digitais, a agência discente — buscar, filtrar, produzir e compartilhar — é condição para que a informação se converta em conhecimento. A docência, então, organiza situações-problema, feedbacks de alta frequência e trilhas adaptativas.

A narrativa histórico-crítica de Gauthier; Tardif (2010) mostra que modelos pedagógicos (tradicional, escolanovista, tecnicista, crítico-social, entre outros) emergem para responder a problemas reais de cada época. Na sociedade digital, a resposta coerente combina:

- intencionalidade formativa (finalidades claras),
- mediações didáticas (metodologias ativas não como modismo, mas como coerência entre fins e meios),
- profissionalização docente (saberes do professorado: disciplinar, curricular, didático, experiencial e ético).

Esse enquadramento histórico ajuda a evitar tanto o tecnicismo ingênuo (substituir pedagogia por ferramenta) quanto o rejeicionismo acrítico das tecnologias. A questão central não é “usar ou não usar IA”, e sim como articular fins educativos, métodos e critérios de qualidade em contextos mediados por IA.Ferramentas de IA generativa e analítica (p.ex., assistentes de escrita, análise de dados, simulações) expandem tempos e espaços de aprendizagem: laboratórios virtuais, estudos de caso com dados reais, feedback imediato, tutoria personalizada. Mas complexificam a gestão da autoria, da avaliação e da integridade acadêmica. À luz de Zabalza (2004) e de Tardif; Gauthier (2010):

- **Do ensinar ao aprender**: deslocar o foco de “cobrir conteúdo” para desenvolver competências (investigação, pensamento crítico, comunicação acadêmica, ética de pesquisa). A IA entra como instrumento cognitivo (scaffold), não como atalho.
- **Avaliação autêntica**: priorizar tarefas que demandem interpretação situada, justificativas teóricas e decisões metodológicas (portfólios, projetos, , estudos de caso), com rubricas transparentes e momentos orais de defesa.
- **Didática com curadoria e transparência**: explicitar quando e como a IA pode ser usada, registrar prompts, versões e referências; ensinar verificação de fontes e traçabilidade do raciocínio.
- **Ética e autoria**: debater vieses algorítmicos, privacidade, propriedade intelectual e impactos sociais—temas intrínsecos à formação universitária.

Além das formas acima elencadas, a interdisciplinaridade na educação é outra forma a ser utilizada para a formação dos profissionais do futuro .

2.5 A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DO FUTURO

Pode-se dizer que interdisciplinaridade é um conceito para aplicar diferentes disciplinas no enfrentamento de desafios complexos, em uma visão mais ampla e eficaz. São maneiras de pensar e trabalhar que reúnem métodos, teorias e perspectivas de diferentes campos de aprendizagem, para uma compreensão de problemas mais ricos e multifacetados, bem como novas soluções encontradas por meio da descoberta de relacionamentos entre o que geralmente são áreas distintas.

De acordo com a definição de recompensar o ensino e a pesquisa, a interdisciplinaridade pode ser descrita como "[...] colaboração de especialistas entre campos para resolver problemas ativos que são (im)processáveis ou insolúveis da perspectiva de qualquer disciplina agitada sozinha" (Japiassu, 1976, p. 49).

A interdisciplinaridade tem crescido no cenário educacional, mais significativamente no ensino superior, com os crescentes desafios às fronteiras disciplinares. A própria natureza dos problemas enfrentados pela humanidade, nesse século XXI, é tal que requer treinamento muito especial em mais de uma disciplina e de fronteiras diversas para inculcar uma visão de mundo holística.

Essa tendência global à interdisciplinaridade é vital no contexto da educação para preparar profissionais para situações cada vez mais dinâmicas, inovadoras e multifacetadas. As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estão na área 45 do documento da CAPES, onde é enfatizado o acompanhamento da interdisciplinaridade para uma configuração de conhecimento, capaz de enfrentar os desafios da sociedade (CAPES, 2019).

É necessário refletir sobre a teoria e a prática da interdisciplinaridade no ensino superior, por meio da formulação de princípios e práticas pedagógicas para consolidar essa experiência no campo profissional.

A interdisciplinaridade é entendida como o nível de integração e diálogo, realizado por diferentes áreas do conhecimento, em suas tentativas de compor uma abordagem mais completa e integral dos problemas e questões em estudo.

Segundo Japiassu (1976), em outras palavras, a interdisciplinaridade é um processo de interação e reciprocidade entre as disciplinas — quando são complementares entre si — para produzir um conhecimento mais profundo e abrangente sobre qualquer evento. É importante ressaltar, no que tange as pesquisas:

> Numa primeira abordagem, convém ressaltar que o campo das pesquisas multi e interdisciplinares parece desafiar toda e qualquer tentativa de definição. De qualquer modo, podemos precisá-lo ou circunscrevê-lo por uma análise das noções vizinhas e dos problemas teóricos, bem como a partir das disciplinas que fazem apelo a uma estruturação coordenadora de seus conhecimentos particulares, cada uma partindo de um ponto de vista próprio para atingir um resultado especializado. É assim que, após demarcar e situar as funções fundamentais do interdisciplinar, enfrentaremos os principais obstáculos impedindo que se realizem as exigências de cooperações. É evidente que as pesquisas iniciam quase sempre de um esforço meramente multidisciplinar (Japiassu, 1976, p. 49-50).

Uma abordagem virgem: o campo da pesquisa multi e interdisciplinar pode ser dito para iludir todo e qualquer esforço de definição. Seja como for, podemos esclarecê-lo ou circunscrevê-lo examinando as noções vizinhas e problemas teóricos, e as disciplinas que fazem apelo a uma estruturação coordenadora de seus respectivos conhecimentos, cada uma partindo de seu próprio ponto de vista, para fazer um resultado especial que se pretenda.

Assim, tendo demarcadas e definidas as funções básicas da interdisciplinaridade, chegar-se-á aos principais obstáculos que impedem a concretização das condições de cooperação. Nesse sentido, a pesquisa quase sempre começa com um esforço meramente multidisciplinar.

Segundo Fazenda (2002), o objetivo mais essencial da interdisciplinaridade não é diluir as disciplinas, mas sim evidenciar as diversas "novelas" por meio do fortalecimento das relações entre elas que, finalmente, proporcionam uma melhor compreensão dos temas complexos preocupantes à sociedade contemporânea.

A Educação Superior vem enfrentando grandes desafios devido à urgência pelo atual mundo globalizado, marcado pelos avanços tecnológicos e pela crescente interdependência entre diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, formar profissionais isolados e com alta especialização em um único campo, já é algo ultrapassado e insuficiente, para a complexidade dos problemas contemporâneos.

O mercado de trabalho exige profissionais que consigam transitar por diferentes áreas do conhecimento, com competências e habilidades que não se restrinjam aos limites disciplinares tradicionais.

Essa demanda do mercado se reflete nas práticas pedagógicas, para promover a integração do conhecimento, tornando a formação dos alunos mais generalista e apta a ser reorientada diante das constantes mudanças.

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade se revela como uma estratégia educacional fundamental na preparação do profissional para atuar em ambientes de incerteza e complexidade.

Sem essa formação, não se conseguirá levar à maturidade capacidades como crítico-analítico e sistêmico-solucionador de problemas e criatividade, que nunca poderão ser oferecido de forma completa se o acesso for fragmentado. O diálogo interdisciplinar, em seu incentivo, possibilita a geração de novas perspectivas, bem como soluções mais valiosas e completas.

O Documento da Área 45 da CAPES (2019) afirma que a interdisciplinaridade é um fator constituinte da inovação acadêmica e científica.

É um impasse para o avanço de pesquisas capazes de responder às demandas sociais. De fato, o profissional do futuro deve ser capaz de integrar conhecimentos, navegar por diferentes territórios disciplinares e conseguir trabalhar em equipe; isso só acontece se for formado com apreço pela interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade no ensino superior só pode ser inovadora se, tanto o currículo quanto a pedagogia, passarem por mudanças. A organização curricular deve ser ajustada para integrar diferentes disciplinas, privilegiando o treinamento que representa vários pontos de vista. Além disso, as metodologias de ensino devem aprimorar a cooperação por meio de trabalho em grupo, que sustenta a construção do conhecimento em conjunto.

Uma das melhores maneiras de trazer integração entre disciplinas é por meio da utilização de projetos interdisciplinares. Nesse esquema, os alunos são apresentados ao desafio de resolver problemas reais que são multivariáveis e, em sua solução, ativar o uso de conhecimento de diferentes áreas.

Isso permite que os alunos desenvolvam habilidades de trabalho em equipe, tomada de decisões e resolução de problemas complexos — que são essenciais para a lide nos mercados de trabalho modernos.

A inovação é um dos principais resultados esperados da educação interdisciplinar. Como reúne diferentes domínios do conhecimento, torna-se possível criar novas maneiras de resolver problemas antigos e promover o progresso tecnológico e social. Segundo Morin (2003), o pensamento complexo que faz a interdisciplinaridade cria uma inovação, porque permite apreender as interações e interdependências que caracterizam os problemas contemporâneos.

A formação interdisciplinar transforma o profissional do futuro em um agente de inovação, capaz de trazer, diante dos desafios que surgirão no exercício de sua atividade profissional, soluções criativas e sustentáveis. Além disso, essa modalidade de educação tende a incutir na personalidade visões críticas e reflexivas — algo vital para atuar de forma ética e responsável na esfera do trabalho.

Apesar de tantas vantagens, a implementação da interdisciplinaridade na Educação Superior enfrenta alguns desafios. O primeiro deles é uma estrutura própria de universidades, que são organizadas de forma tradicional, em departamentos e faculdades, onde há uma clara separação de disciplinas.

Essa segmentação atua como um impedimento ao diálogo entre áreas e a implementação de projetos interdisciplinares. Outro problema é a formação de professores. Para que a interdisciplinaridade seja efetivada, os professores precisam estar preparados para trabalhar em equipe e enfrentar uma complexidade de questões, que vão além de sua esfera de competência profissional.

A falta de treinamento e de incentivos para o desenvolvimento da prática interdisciplinar são sérios obstáculos à disseminação dessa abordagem no ensino superior. O Documento de Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da CAPES de 2019 enfatizou que, além da área em si, a interdisciplinaridade se mostra de crucial importância para a produção de conhecimento que atenda às demandas sociais e científicas no Brasil.

De acordo com esse documento, a fragmentação do conhecimento impede uma compreensão completa das informações treinadas, e a interdisciplinaridade atua para integrar outras saídas desse impasse. Além disso, afirma que a pesquisa e o treinamento interdisciplinares são essenciais para a inovação e o desenvolvimento sustentável, porque sustentam a capacidade de desenvolver soluções integrais para problemas complexos.

A CAPES fomenta o desenvolvimento de programas de pós-graduação e pesquisas com esse foco na interdisciplinaridade, reconhecendo a importância que ela tem para a ciência brasileira. A interdisciplinaridade não é apenas aceita, mas essencial, como uma abordagem educacional na formação de futuros profissionais, por meio da qual as demandas diversas, complexas e baseadas na inovação do mundo contemporâneo, se tornam específicas de atenção.

A Educação Superior, por meio da adoção de Práticas Interdisciplinares, garante um ambiente para que seus alunos experimentem desafios com resolução de problemas criativos e colaborativos. Resolver abordagens que, por sua vez, alimentam algumas questões muito importantes relacionadas às competências profissionais.

O documento da Área 45 da CAPES refere que a interdisciplinaridade é a forma para se produzir conhecimento, formando profissionais e pesquisadores que sejam capazes de encarar os desafios científicos e sociais existentes no Brasil. Ainda, a interdisciplinaridade se torna, cada vez mais, imprescindível na Educação Superior para que o aluno possa lidar com as questões modernas, as quais estão cada vez mais complexas. A conexão de diferentes áreas do conhecimento, através da

interdisciplinaridade, permite uma compreensão profunda e amplas de questões que emergem na academia e no mercado do trabalho.

Sendo assim, a interdisciplinaridade é a superação do modelo tradicional, fragmentado e isolado de ensino para um ensino com uma visão integrada, colaborativa e holística.

Um dos primeiros autores brasileiros a definir a interdisciplinaridade, Japiassu (1976) vê essa prática como uma estratégia obrigatória na face-a-evitar “patologia do conhecimento”, por meio do isolamento das disciplinas e da fragmentação do conhecimento. O autor considera a interdisciplinaridade como "[...] as barreiras artificiais entre os territórios do conhecimento" a serem superadas, defendendo um “[...] diálogo interminável entre as áreas, pela possibilidade de uma ciência integrada e mais humana” (Japiassu, 1976, p. 45).

Não é considerada, meramente, como a mistura de conteúdo ou cooperação entre diferentes áreas no ensino superior, enfatiza Fazenda (2008), mas, na verdade, é o processo de construção coletiva do conhecimento que exige o envolvimento de professores e alunos.

Para Fazenda (2008, p. 89), a interdisciplinaridade é:

> A possibilidade de implementar uma nova abordagem pedagógica, em que o conhecimento seja construído coletivamente e integralmente. Isso exige que o professor não seja simplesmente um transmissor de conhecimentos compartimentados, mas, sobretudo, um facilitador de diálogos entre áreas do conhecimento, proporcionando aos alunos uma formação mais completa e crítica.

A interdisciplinaridade, no nível universitário, leva à formação de um papel de competências importantes no mundo moderno, entre elas o pensamento crítico, a criatividade e a inovação na resolução de questões complexas.

Na opinião de Morin (2003), o conhecimento fragmentado barra o caminho da percepção da realidade, que é sempre múltipla e dinâmica.

Nesse sentido Morin (2003, p. 17), “a educação do futuro deve lidar com a complexidade dos problemas de forma unida, ultrapassando as fronteiras disciplinares e proporcionando uma visão do todo (globalidade) e interligada .”

Assim, as universidades que adotam a interdisciplinaridade têm mais chances de formar profissionais mais preparados para enfrentar as complexidades do mercado de trabalho, que hoje exigem, com cada vez mais força, capacidade de transitar em diferentes campos de conhecimento.

O desafio da interdisciplinaridade no ensino superior, dentro dessa abordagem é, segundo Fazenda (2002, p. 56), “[...] derrubar a barreira epistemológica que aprisiona o conhecimento em domínios isolados e impede o desenvolvimento pedagógico de uma didática que favorece o diálogo e a integração entre diversas áreas do conhecimento”.

A interdisciplinaridade, portanto, tem se mostrado fundamental como instrumento de inovação e na formação de profissionais críticos e colaborativos, a serem postos em condições de enfrentar os desafios complexos, com uma visão ampla e integrada do conhecimento.

Dessa forma, levar a interdisciplinaridade para o ensino superior, deixa de ser uma opção epistemológica, para se tornar uma necessidade vital na construção de um sistema educacional adequado às exigências do século XXI.

Após os apontamentos anteriores, no que se refere à Educação Superior e a pedagogia universitária, perpassando pela educação como direito social garantido, a sua contextualização no Brasil, marcos regulatórios, as práticas pedagógicas e as principais mudanças ao longo do tempo além da interdisciplinaridade para formação do profissional do futuro, o próximo capítulo será dedicado a tratar das metodologias ativas, seus fundamentos teóricos, definições, marcos regulatórios, diretrizes e normas do MEC, principais abordagens relacionadas às metodologias ativas, vantagens e desafios.

3 METODOLOGIAS ATIVAS

Esse capítulo irá tratar das metodologias ativas, seus fundamentos, marcos regulatórios, definições e características, formas de abordagens, vantagens e desvantagens da aplicação na Educação Superior.

3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Na modernidade sólida, a escola assumia um papel central no projeto de civilização, delineado por intelectuais que buscavam a formação de uma sociedade organizada e racional. O modelo educacional estava fortemente vinculado ao Estado e à construção de um tecido social coeso, promovendo valores homogêneos e universais. Bauman (2010), ao tratar da educação ao tempo da modernidade sólida, refere que a educação estava ligada à divisão social do trabalho, sendo dever de todas as instituições e presente no cotidiano como forma de projeção da sociedade.

A transição para a modernidade líquida trouxe um novo paradigma, em que as estruturas rígidas da modernidade sólida deram lugar à fluidez e à incerteza. Esse processo afetou profundamente as instituições educacionais, que passaram a enfrentar desafios como a volatilidade dos saberes, a fragmentação dos processos formativos e a necessidade de constante adaptação às demandas do mercado. Como destaca Bauman (2010), vivemos um momento em que nossas vidas estão em constante transformação.

A escola, antes um espaço de transmissão de conhecimentos duradouros, tornou-se um local onde a aprendizagem precisa acompanhar a dinamicidade da sociedade contemporânea. Isso gera um dilema para o docente, que não é mais visto como a única fonte de saber, mas como um mediador em um cenário de informações descentralizadas e efêmeras. Ao tratar da função da escola, Almeida, Gomes e Bracht (2009) referem que era na escola que se aprendia a universalidade dos valores utilizados para interação social, e os professores/educadores eram a personificação dessa universalidade, ou seja, eram os únicos capazes de transmitir a receita para uma vida correta e moral.

O novo modelo educacional enfrenta também a pressão do mercado, que busca moldar a educação conforme suas necessidades. Isso coloca em risco o papel formativo da escola como espaço de construção de sujeitos autônomos e críticos. A

mercantilização da educação pode reduzir a docência a uma função técnica, desprovida de seu caráter reflexivo e investigativo. Como alerta Flickinger (2009, p. 68), “[...] no lugar de conhecimentos objetivos e habilidades instrumentais, exige-se uma competência reflexiva, a capacidade de questionar certezas antes construídas e redefinir constantemente o papel da educação”.

Diante desse cenário, a escola e o ensino superior são desafiados a se reinventarem, promovendo a inclusão de diferentes perspectivas e saberes, sem renunciar à formação crítica e autônoma dos estudantes. Esse desafio exige que a docência seja compreendida como um campo de investigação permanente, permitindo aos professores desenvolverem práticas inovadoras e adequadas à complexidade dos tempos líquidos.

Em um contexto marcado pela fluidez das relações sociais e pelo enfraquecimento das instituições tradicionais, a educação precisa equilibrar-se entre a flexibilidade e a manutenção de referenciais sólidos. Isso implica resistir às tendências de mercantilização exacerbada e reafirmar a importância de processos formativos que transcendam as exigências imediatas do mercado.

Segundo Favero (2025), a escola continua sendo um espaço necessário e fundamental para a formação de uma sociedade mais reflexiva e plural, desde que consiga se adaptar, sem perder sua missão formativa essencial.

Para que a escola atenda a sua missão formativa, as metodologias ativas, que tem como característica essencial a participação ativa dos discentes, sendo fundamental para uma aprendizagem mais significativa e alinhada com as demandas do século XXI. Porém, para os docentes, isso implica em constante adaptação e inovação em suas práticas pedagógicas, a fim de engajar os alunos de maneira efetiva.

A aprendizagem ativa ou significativa é bastante complexa, sobre determinada e manifestamente uma construção coletiva, feita por diferentes pares de mãos e perspectivas teórico-metodológicas que indicam princípios orientadores comuns quando se fala especialmente sobre o conceito de "projeto".

John Dewey, pedagogo norte-americano, postulou que o conhecimento deveria ser construído aliando a experiência, superando as práticas de memorização, sendo ele considerado por muitos o precursor da metodologia baseada em projetos (Schlichting; Heinzle, 2020).

Seguidor de Dewey, William Kilpatrick, em 1919, levou para a sala de aula e defendeu que os projetos desenvolvidos no processo ensino e aprendizagem deveriam partir de problemas do cotidiano (Schlichting; Heinzle, 2020).

Portanto, foi no final do século XIX, através de Dewey e posteriormente Kilpatrick, a implementação da aprendizagem baseada em problemas e projetos.

De conformidade com Schlichting; Heinzle (2020), foi entre os anos de 1940 a 1960, que nos Estados Unidos e na França, surgiram pedagogias voltadas à chamada aprendizagem significativa, a qual considerava o estudante como sujeito ativo que construía seu conhecimento.

Foi entre a metade dos anos 60, início dos anos 70, onde a crítica a pedagogia tradicional ganhou força, trazendo consigo mudanças pedagógicas e reconstrução nas concepções do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, segundo Schlichting e Heinzle (2020, s/p) “[...] o princípio da inter/multidisciplinaridade propostas pelas metodologias ativas de aprendizagem [...]”, mais do que uma formação acadêmica/escolar específica, propunha-se a formação complexa, isto é, a que visa ao panorama geral no qual os estudantes estão inseridos.

Em 1984, o método PBL foi disseminado pelos Estados Unidos e levou diversas universidades a atualizarem seus currículos de Medicina. (Schlichting e Heinzle, 2020)

No contexto nacional, foi na Universidade de Marília (SP) e na Universidade de Londrina (PR), nos cursos de Medicina que, em 1990, houve uma reformulação dos currículos, seguindo as orientações com a aprendizagem ativa (Zanolli 2004 *apud* Schlichting e Heinzle, 2020).

Na perspectiva freireana, a abordagem se dá dentro de um enfoque construtivista, cabendo ao professor assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias, aceitar que outros alunos expressem pontos de vistas diferentes dos seus, mas igualmente válidos, e possam avaliar a utilidade dessas ideias em comparação ao que o professor apresentou (Jófili, 2002).

Segundo referido pelo Instituto Nacional de Ensino (2018, s/p), Freire pontua que:

> [...] é necessário transcender o modelo tradicional de ensino, pautado numa aprendizagem mecânica e numa postura passiva do estudante. Esse posicionamento é validado com as próprias palavras do educador: A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico,

> epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção.

Dessa forma, o aluno deve ser preparado para realizar uma leitura crítica da realidade, não sendo mero espectador, pois se assim não for preparado, passará a receber a informação como verdade absoluta, acabando por conformar-se naturalmente.

Neste sentido Freire (2004, p. 67) traz que: “A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem a teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

3.1.1 Definição, características e classificação das metodologias ativas

Abordagens de ensino antigo — como palestras muito centradas no professor ou de cima para baixo — logo se encaixam nas salas de aula, dadas as complexidades dos novos desafios que prevalecem. Segundo Moran e Bacich (2017) metodologias ativas são alternativas pedagógicas que colocam em foco o processo de ensino aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem seja por descoberta, seja por investigação ou resolução de problemas.

Moran e Bacich (2017) apontam, a pirâmide de Willian Glasser, o qual dispõe em percentuais, o quanto aprendemos quando: lemos, ouvimos, observamos, vemos e ouvimos, discutimos com outros, fazemos e quando ensinamos aos outros.

Figura 2 – Percentuais de Aprendizagem

Fonte: https://atividadespedagogicas.net/

De acordo com a Pirâmide de Aprendizagem de Willian Glasser, o aluno consegue absorver:

10% daquilo que lê;

20% daquilo que ouve;

30% daquilo que observa;

50% daquilo que vê e ouve;

70% daquilo que debate com outros;

80% daquilo que escreve ou interpreta;

95% daquilo que ensina aos outros.

Conforme referido por Valente (2014), a aprendizagem ativa se contrapõe ao modelo tradicional de ensino passivo, onde o aluno apenas recebe informações. Nesse novo formato, o estudante participa ativamente por meio da resolução de problemas e projetos, construindo conhecimento de forma mais envolvente. Algumas estratégias comuns incluem a aprendizagem baseada em pesquisa, jogos educacionais e o *problem based learning* (PBL). Nesse contexto, instituições como o *MIT* e *Harvard* adotaram à “sala de aula invertida”, um modelo inovador que aproveita tecnologias educacionais para tornar o ensino mais eficiente e reduzir a evasão e a reprovação.

Valente (2014) traz o exemplo de Harvard que implementou o método *Peer Instruction* (PI), criado pelo professor Eric Mazur. Esse método exige que os alunos estudem o material previamente e respondam a questões em um sistema de gerenciamento de aprendizagem. O professor analisa as dificuldades antes da aula e foca nelas durante o encontro presencial. Na sala de aula, os estudantes participam de testes conceituais interativos e discutem as respostas em pequenos grupos, promovendo a troca de conhecimentos e a reflexão crítica sobre os conceitos trabalhados. Esse processo melhora significativamente a compreensão dos alunos, segundo estudos que analisaram seus resultados.

Outro modelo de metodologia ativa referido por Valente (2104) é o utilizado no *MIT*. O projeto *TEAL/Studio Physics*, liderado por John Belcher, reformulou a forma como a física é ensinada. As aulas tradicionais foram substituídas por ambientes interativos, onde os alunos trabalham em grupos, utilizando computadores para acessar materiais, visualizar conceitos e coletar dados experimentais. Antes da aula, os estudantes estudam os conteúdos e respondem a questões, enquanto, durante o encontro presencial, participam de atividades práticas, simulações e discussões mediadas pelo professor. Essa abordagem reduziu significativamente a taxa de reprovação e aumentou a participação dos alunos.

Metodologias de aprendizagem ativas são estratégias pedagógicas que colocam o aluno como protagonista do processo educacional, de forma autônoma, participativa e com o desenvolvimento de pensamento crítico-reflexivo. Diferentemente das antigas formas de ensino, essas novas formas colocam mais trabalho nos alunos, então eles precisam pensar mais e ter cuidado. Mesmo que o aluno tenha o papel principal, a ajuda do professor na aula é importante para que os métodos ativos funcionem bem para todos. Além disso, o professor pode usar quantos métodos ele ou ela achar que são os certos, no tempo que for necessário.

As principais características das metodologias ativas, podem ser relacionadas, entre outras, como:

a) autonomia dos alunos;
b) desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, senso de colaboração, responsabilidade, pensamento crítico;
c) uso da tecnologia;
d) dialogicidade (comunicar ideias);
e) capacidade de solucionar problemas;
f) desenvolvimento da criatividade.

Segundo o Instituto Nacional de Ensino (INE), ao longo dos anos foram elaboradas diversas forma de metodologias ativas, sendo que muitas vezes até se confundiam diante da similaridade, portanto, o INE desenvolveu um quadro com a classificação das metodologias ativas, o qual reproduzimos a seguir.

Quadro 3 – Classificação Metodologias Ativas

CLASSIFICAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS	
APRENDIZAGEM COLABORATIVA	Aprendizagem baseada em problemas (Problem-Based Learning – PBL) Aprendizagem baseada em projetos (Project-based learning) Aprendizagem baseada em Times (team-based learning – TBL) Instrução por pares (Peer-Instruction) Sala de Aula Invertida (Flipped classroom)
APRENDIZAGEM COOPERATIVA	Jigsaw Divisão dos Alunos em equipes para o sucesso (Student-Teams-Achievement Divisions – STAD) Torneio de jogos em Equipes (Teams – Games – Tournament – TGT)

Fonte: INE-EAD (2018, s/p).

As metodologias ativas anteriormente descritas, têm a potencialidade de despertar a curiosidade dos alunos, à medida em que se insere a teorização e se trazem elementos novos, fazendo com que os alunos desenvolvam, através da interação com os colegas, a melhor maneira para abordar o tema proposto pelo professor.

Mas, para que se promova uma aprendizagem significativa, é necessário que os professores busquem novas metodologias, focando no protagonismo e na postura crítica e autônoma dos estudantes, bem como tenham atitudes que possibilitem a

escuta dos alunos, valorizando suas opiniões, exercitando a empatia, encorajando-os a buscar o conhecimento.

3.2 MARCO REGULATÓRIO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9.394/96, regula o sistema educacional brasileiro da Educação Básica ao Ensino Superior, tanto no âmbito da educação pública quanto privada.

O novo marco regulatório do ensino superior, consiste, principalmente, nas mudanças indicadas pelo Decreto 9.235 de 15 de dezembro de 2017, que abrange uma série de aspectos associados ao Ensino Superior e ao funcionamento das IES.

A maioria das mudanças trazidas pelo Decreto 9.235/2017 estão relacionadas à busca pela inovação (seja estrutural, seja metodológica), e que essa busca seja melhor avaliada.

O decreto, ainda, apresenta alterações no âmbito do credenciamento e recredenciamento e avaliações das IES, sendo que, no que tange a avaliação, no eixo 2, que diz respeito ao desenvolvimento institucional, busca-se verificar se existe um real alinhamento entre as políticas de desenvolvimento institucional. Se torna necessário que as IES atentem para práticas de ensino que incorporem os avanços tecnológicos, que insiram metodologias que abarquem a interdisciplinaridade, bem como a prática de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, entre outros.

Já no ano de 2025, o Decreto nº 12.456 de 19 de maio de 2025, que dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação, referido decreto estabelece o escopo e as diretrizes da oferta de educação a distância (EaD) em cursos de graduação por instituições de ensino superior. Ele altera o Decreto n.º 9.235/2017 e define formatos, requisitos e proibições relativas à EaD nas IES no Brasil.

O objetivo geral do Decreto 12.456/2025 é regular a oferta de educação a distância por Instituições de Educação Superior (IES) em cursos de graduação, tendo como princípios orientadores:

- Promoção do acesso à educação superior de qualidade.
- Desenvolvimento de métodos de ensino diversificados e plurais.

- Garantia de acesso, permanência e aprendizagem com qualidade acadêmica, independentemente do formato.
- Estímulo à interação entre estudantes e profissionais da educação.
- Uso de TICs para desenvolver habilidades e competências.
- Promoção da cidadania, qualificação profissional e valorização da docência.
- Reforço do papel dos polos EaD e responsabilidade social das IES (Brasil, 2025)

Em seus artigos 4º a 12 o Decreto 12.456/25 traz o formato de ofertas reconhecidos, seus limites e exigências, conforme quadro abaixo:

Quadro 4 – Formato Cursos Graduação

Formato	Carga Horária Presencial	Carga EaD / Síncrona	Observações
Presencial	≥ 70% presencial	≤ 30% EaD	Modelo tradicional, pode incluir parte online.
Semipresencial	≥ 30% presencial	≥ 20% presencial ou síncrona mediada	Equilíbrio entre atividades presenciais e online interativas.
A Distância	≥ 10% presencial	≥ 10% presencial ou síncrona mediada	O restante pode ser assíncrono (plataformas digitais).

Fonte: Elaborado pela Autora

Importante ressaltar que é vedada a oferta a distância em cursos de Direito, Medicina, Enfermagem, Odontologia, Psicologia e licenciaturas, entre outros que venham a ser definidos pelo MEC.

3.3 PRINCIPAIS ABORDAGENS DE METODOLOGIAS ATIVAS

É sabido que a prática pedagógica na Educação Superior está sofrendo influência de um conjunto de novos desafios, especialmente aquele relativo ao processo ensino e aprendizagem. A cada ano, as instituições de ensino superior recebem pessoas cada vez mais cobradas em suas relações sociais, de trabalho, de produção, as quais trazem, consigo, suas formas de ser e de fazer, cada vez mais dinâmicas, muito diferentes da Educação Superior tradicional.

Conforme referido por Alves; Teo (2020, s/p), em razão do avanço tecnológico, " [...] novas demandas são também apresentadas a outros movimentos – políticos, sociais e pedagógicos – que se colocam na disputa dialética por outras possibilidades de ser e de estar no mundo, impondo a esses movimentos desafios antes inimagináveis". Diante disto, se impõe à Educação Superior, que reveja seus formatos de ensino e aprendizagem.

Para tanto, o uso das metodologias ativas, vêm ganhando cada vez mais força, a fim de estimular o educando a ser protagonista de seu conhecimento.

Dentre as modalidades de metodologias ativas, tem-se a aprendizagem baseada em problemas, segundo a qual, conforme referido por Amorin *et al.* (2017 *apud* Siqueira *et al.*, 2020, p. 258):

> Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL (do inglês, Problem Based Learning), trata-se de uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem implantada inicialmente na Universidade de McMaster, no Canadá, e em Maastricht, na Holanda, por volta dos anos de 1960. O PBL é usado em muitas escolas de medicina no Reino Unido e no mundo todo (WOOD, 1998), tendo como proposta pedagógica o ensino centrado no estudante e sua busca para solucionar problemas reais ou fictícios. No Brasil, essa técnica é utilizada desde o final da década de 90, sendo adotada por várias instituições de ensino superior, principalmente da área da saúde.

Portanto, observa-se que o PBL tem por foco a resolução de um problema, sendo que, para resolvê-lo, os estudantes devem buscar soluções nos conceitos que aprenderam.

Na perspectiva do uso das metodologias ativas na Educação Superior, é de suma importância que o educador veja e observe o educando, eis que, segundo Weffort (1996), tanto educadores quanto educandos podem crescer por meio de práticas reflexivas e colaborativas.

Nesse sentido, Wefford (1996) refere que, o educador que observa não apenas avalia a prática da coordenação, mas também reflete sobre o que significa ser um educador e um educando. Esse processo de reflexão é vital, pois permite ao educador desenvolver uma compreensão mais profunda sobre os aspectos do ensino e do aprendizado. Observar erros e incoerências na prática da coordenação ajuda a desmistificar o papel do educador e a identificar áreas para melhoria.

Outra modalidade de metodologia ativa é o uso da sala de aula invertida, na qual, segundo Silveira Júnior (2020, p. 4), "[...] tem-se uma mudança na forma

tradicional de ensinar, o conteúdo passa a ser estudado em casa e as atividades realizadas em sala de aula".

Segue Silveira Júnior (2020, p. 5) que, "A sala de aula invertida surgiu a partir de uma reflexão do professor de Ciências do Colorado (Estados Unidos), Aeron Sams, em 2007".

A sala de aula invertida, segundo Valente (2014) transforma a maneira tradicional de ensinar, deslocando a transmissão de conteúdo para o estudo prévio e utilizando o tempo da aula para interação, debates e atividades práticas. A implementação desse modelo exige mudanças no espaço físico, investimento em tecnologias educacionais e a produção de materiais didáticos adequados. No entanto, os resultados positivos demonstram que essa metodologia pode tornar a aprendizagem mais eficiente e atrativa, contribuindo para a formação de alunos mais engajados e preparados para os desafios acadêmicos e profissionais.

Esse modelo de metodologia ativa, propõe a inversão dos ambientes nos quais serão realizadas as atividades, seja por meio de leituras prévias, vídeoaulas ou outros recursos propostos pelo professor e a resolução de exercícios e outras atividades são realizados em sala de aula.

Segue um quadro comparativo entre o modelo de sala de aula invertida e o modelo tradicional de ensino.

Quadro 5 – Comparativo sala de aula invertida e modelo tradicional

	SALA DE AULA	**CASA E OUTROS**
MODELO TRADICIONAL	- Transmissão de informação; - Transmissão de conhecimento; - Resolução de exemplos; - Professor palestrante; - Estudante Passivo.	- Exercícios - Projetos - Trabalhos - Solução de problemas
MODELO SALA DE AULA INVERTIDA	- Atividade de simulação - Atividade de projeto - Trabalhos em grupo	- Leituras - Vídeos - Pesquisas

	- Debates - Professor Mentor - Estudante ativo	- Resolução de Exemplos

Fonte: Scheiders (2018 *apud* Silveira Júnior, 2020)

A aprendizagem invertida é:

> [...] uma abordagem pedagógica na qual a aula expositiva passa da dimensão da aprendizagem grupal para a dimensão da aprendizagem individual, enquanto o espaço em sala de aula é transformado em um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, no qual o professor guia os estudantes na aplicação dos conceitos (Silveira Júnior, 2020, p. 7).

No que concerne à metodologias ativas, o processo de escrita, com certeza pode ser uma forma de metodologia ativa, e com base nas ideias de Deleuze (2011, p. 11-17), "[...] o escritor enquanto vidente e ouvinte, objetivo da literatura: é a passagem da vida na linguagem que constitui as Ideias", sabe que muitas vezes na literatura de cordel, o autor usa as passagens do dia a dia para sua criação.

Mas além dos métodos tradicionais de metodologias ativas, como por exemplo PBL ou sala de aula invertida, estudos apontam que o uso do cordel é um método eficaz de metodologia ativa.

Como dito por Marinho (2020) o cordel chegou ao Brasil junto com os portugueses, entrando pelo Nordeste e por lá sendo propagado, sendo a região se tornado referência em literatura de cordel, hoje reconhecida como patrimônio cultural imaterial.

O cordel é uma poesia de caráter popular formada por versos que narram histórias de amor, fatos sociais e batalhas, sendo que os poetas cantadores representam o mastro dessa bandeira literária. Segundo Tavares (2005, p. 2, *apud* Siqueira *et al.,* 2020), eles conseguem:

> Reproduzir com versos as emoções mais complexas que se sente ou que se pode imaginar alguém sentir. Utilizando desta forma poética discutem filosofia, transformando conceitos subjetivos em uma linguagem menos complicada. Além disso, usando apenas as palavras, eles conseguem contas histórias, provocar risos e produzir emoções.

Na perspectiva de Siqueira *et al.* (2020), a literatura de cordel tem a capacidade de estimular nos estudantes um maior interesse pela abordagem de determinado

assunto*,* e isso se deve ao fato de sua estrutura ser rimada e ritmada, o que a torna uma ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Silva *et al.* (2024), o cordel é uma forma de expressão cultural intrinsecamente ligada ao Nordeste. Enraizado na história e nas tradições dessa região, seus temas frequentemente abordam questões sociais, políticas e históricas. Por fim, o cordel é conhecido por sua notória versatilidade e acessibilidade, tornando-se, assim, um recurso pedagógico ideal para inspirar os discentes a aplicarem os conhecimentos adquiridos na prática educacional, seja em contextos acadêmicos seja na Educação Popular.

Ainda, de acordo com Siqueira *et al*. (2020), o cordel pode ser usado na perspectiva interdisciplinar para unir componentes curriculares distintos em uma mesma área, para a construção do conhecimento unificado.

Ao analisar a literatura de cordel como metodologia ativa no Ensino Médio, Siqueira *et al.* (2020) trouxe como exemplos o uso dessa literatura no ensino de língua portuguesa a fim de trabalhar a coerência e a coesão textual, no ensino da geografia para trabalhar conceitos geográficos de paisagem e no ensino da física como recurso didático.

Porém, no que tange a Educação Superior, segundo Pereira et al. (2014 apud Siqueira *et al*., 2020*)* a incursão do cordel como metodologia ativa é escassa e o estudo de sua aplicabilidade pode ser encontrada na microbiologia e, mais recentemente, na epidemiologia (Souza *et al*.*,* 2016 *apud* Siqueira *et al.,* 2020*).*

Outrossim, de acordo com Fischer (2016) e Aquino (2011), através do estímulo de uma escrita livre, responsável, como uma metodologia ativa na Educação Superior, certamente libertará o aluno do poder disciplinar, na medida em que é uma ferramenta de resistência, um processo de autoconhecimento.

No processo do devir[7] da escrita, o aluno estará em constante transformação, se desconstruindo e se construindo, constantemente, abrindo caminho para criação de novas formas de subjetividade.

[7] Segundo Deleuze e Guattari (1980, p. 64), "[...] é que devir não é imitar algo ou alguém, identificar-se com ele. Tampouco é proporcionar relações formais. Nenhuma dessas duas figuras de analogia convém ao devir, nem a imitação do sujeito, nem a proporcionalidade de uma forma. Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos".

Historicamente, o ensino superior no Brasil foi pautado por um modelo tradicional, centrado no professor e na transmissão de conteúdos de maneira expositiva. De acordo com Tardif (2014), caracteristicamente o ensino tradicional é baseado na centralidade do professor, o qual é o “detentor do saber” e, o educando, como um receptor passivo. Esse modelo foi predominante até meados do século XX, período marcado por uma forte hierarquia entre professor e aluno.

Entretanto, já no início do século XX, algumas correntes pedagógicas começaram a questionar esse modelo. O movimento escola novista, inspirado por educadores como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, introduziu no Brasil uma nova forma de pensar a educação, valorizando a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento integral do indivíduo. Como observa Teixeira (2004), “[...] a escola deve ser um espaço de liberdade e experimentação, em que o educando aprende ao fazer e questionar”. Esse pensamento abriu caminho para o que hoje conhecemos como metodologias ativas.

A partir da segunda metade do século XX, o Brasil passou por uma série de reformas educacionais, muitas delas influenciadas pelo pensamento crítico de autores como Paulo Freire. A obra de Freire, especialmente Pedagogia do Oprimido (1987), foi crucial para a introdução de práticas que questionassem a verticalidade da relação entre professor e aluno. Como destaca Freire (1987, p. 68), “[...] não há saber mais, nem saber menos: há saberes diferentes”. Sua abordagem dialógica, em que o conhecimento é construído coletivamente, é um dos pilares das metodologias ativas.

As décadas de 1990 e 2000 foram marcadas por uma crescente democratização do acesso à Educação Superior no Brasil, e com isso, novas demandas surgiram em termos de práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas precisaram ser revistas, readaptadas, reestruturadas, abarcando novas práticas, nas quais os alunos sejam protagonistas na construção de seu conhecimento. Isso será possível através de práticas pedagógicas ativas, como por exemplo o uso do cordel para o estudo da geografia, física, química, microbiologia, epidemiologia, e qualquer outro componente curricular de interesse do educando, aliando a vivência prática com a teoria.

Após a leitura de Aquino (2011) e Fischer (2016) fica claro que a linguagem e a escrita, não são apenas ferramentas de comunicação, mas sim, um processo de subjetividade, uma forma de autoconhecimento.

Neste contexto, e perpassando pelo tema da pesquisa para elaboração da dissertação para aquisição do grau de mestre, qual seja, as metodologias ativas na Educação Superior e a responsabilidade civil das instituições de educação, penso que o educador através do seu papel de facilitador, deve ajudar os estudantes no desenvolvimento de suas habilidades expressivas, de sua criatividade, buscar mostrar para seu aluno, que ele precisa encontrar sua forma de escrita, sair daquela percepção de certo ou errado.

É através da escrita, que o educador pode estimular seus alunos a explorarem a sua criatividade, a fim de alcançar liberdade e emancipação, e através disso uma possível transformação social e pessoal.

Sendo assim, o estímulo da leitura e escrita é uma forma de metodologia ativa responsável, que certamente atingirá o objetivo educacional, qual seja, promover reflexões profundas e contínuas sobre o mundo e sobre si mesmo.

É importante salientar, que a leitura é o ponto de partida para a escrita, seja o ponto de ancoragem, como mencionado por Foucault (1982), alimentando a reflexão e abrindo caminho para a criação.

O estímulo à escrita como uma metodologia ativa na Educação Superior, certamente libertará o educando do poder disciplinar, na medida em que é uma ferramenta de resistência e, como já mencionado, um processo de autoconhecimento.

Aprende-se, no decorrer da aprendizagem, que a escrita, para ser “correta”, deve ser escorreita, com observância da norma gramatical e de pontuação, e, preferencialmente, objetiva. Porém, por exemplo, a escritora Clarisse Lispector, em sua escrita, por vezes, fragmentada, com pontuação irregular, cria uma sensação de fluidez e de indeterminação, que está em constante transformação.

Portanto, é possível se ter certeza de que, ao falar de metodologia ativa na Educação Superior, os educadores precisam estimular os alunos à uma escrita livre, responsável, longe das amarras do rigor metodológico, sempre que possível.

A subjetivação é outro exemplo de metodologia ativa que pode ser utilizada pelos educadores. Desse modo, a subjetivação, como metodologia ativa, supõe a elaboração e a mudança da subjetividade dos sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem, indicando a participação dos sujeitos no processo de construção de significado e conhecimento. Nesse sentido, o pensamento de Michel Foucault (1982); Gilles Deleuze e Félix Guattari (1980) é muito próximo, com sua visão da subjetividade como produzida dentro das relações e práticas sociais e não como um dado estático

ou inato. Esse processo é constante e dinâmico, uma apreensão pela interação composta de dar voz à experiências e afetos que modificam a compreensão de si e do mundo.

O conceito de subjetivação em Foucault pode ser definido como a forma como os indivíduos são produzidos como sujeitos por meio de tais práticas sociais, políticas e culturais na construção de quem e o que eles pensam ser. De acordo com Foucault (1982), a subjetivação é a operação que “produz sujeitos” onde diferentes normas, discursos e práticas exercem poder na construção das autoimagens e identidades das pessoas.

A ideia é estendida por Gilles Deleuze e Félix Guattari em relação à subjetivação no plural e em operações múltiplas. A ênfase é colocada em sujeitos sendo formados por meio de um processo rizomático que não tem centros fixos e está aberto à novas formações (Deleuze; Guattari, 1980).

Dessa maneira, a implementação da subjetivação como metodologia ativa permite que a educação seja um processo dialógico e transformador. Tal metodologia, acabaria por moldar um ambiente propício ao desenvolvimento de sujeitos críticos, reflexivos e autoconscientes e, portanto, a uma aprendizagem melhor e autêntica.

Quando aplicadas ao campo da educação, as práticas de subjetivação significariam um conjunto de práticas em que o sujeito aprendiz está ativamente envolvido no processo de constituição de sua própria subjetividade e conhecimento. Assim, os educandos não apenas recebem as informações passivamente, mas participam da criação delas à medida que constroem suas identidades e entendimentos ao se envolverem com o conteúdo e com os outros.

Por exemplo, pode-se considerar sua aplicação em abordagens pedagógicas por meio da subjetivação como uma metodologia ativa que promove autonomia, colaboração e reflexão crítica. Analisando quais práticas permitirão que os alunos se posicionem e expressem seus pensamentos e emoções em relação ao conteúdo profissional fornecido, contribuindo assim para uma subjetividade autônoma e engajada (Freire, 2004).

Na perspectiva de Freire (2004), tais processos educativos-emancipatórios de natureza crítica são indispensáveis para que o indivíduo se sinta sujeito de um processo de aprendizagem-mudança.

Outro aspecto importante que precisa ser referido, é que o advento das tecnologias da informação e comunicação (TICs) também foi um fator decisivo.

Segundo Morin (2003) a tecnologia, seja de informação, seja de comunicação, possibilita ambientes de aprendizagem dinâmico, colaborativos e que sejam centrados nos educandos.

Nesse período, metodologias como a aprendizagem baseada em problemas (*Problem-Based Learning - PBL*), a sala de aula invertida *(flipped classroom*) e o ensino híbrido começaram a ganhar espaço nas universidades brasileiras. Essas práticas buscam transformar o papel do aluno, tornando-o protagonista da aprendizagem e, ao mesmo tempo, promovendo uma integração mais significativa entre teoria e prática.

Apesar dos avanços, a implementação das metodologias ativas na educação superior brasileira ainda enfrenta desafios. Segundo Mazur (2018), a resistência de alguns docentes, ainda presos ao modelo tradicional, é uma barreira significativa. “A mudança de mentalidade é o principal obstáculo à adoção das metodologias ativas, pois muitos professores ainda acreditam que a transmissão de conteúdos de maneira expositiva é a forma mais eficaz de ensino” (Mazur, 2018, p. 12).

Neste contexto, outro desafio é a formação de professores, pois, para que as metodologias ativas sejam viáveis, é necessário que os professores sejam capacitados para atuar como mediadores e não apenas como transmissores de conteúdo. Segundo Behar e Silva (2016), é preciso que, no Brasil, os cursos de formação de professores incluam em suas matrizes curriculares metodologias ativas e o uso das tecnologias na educação.

De conformidade com Souza (2017), incorporar o Cordel ao currículo poderia estimular a criatividade dos alunos e ajudá-los a desenvolver habilidades linguísticas e culturais, podendo trazer uma série de benefícios educacionais para a sala de aula. O cordel tem rima na narrativa e aborda temas e, portanto, por meio de seus alunos, muitas obras permitem que questões complexas, tais como histórias de vida, eventos históricos, cultura popular, sejam abordadas com fácil acesso. Diante dessas informações, cabe a pergunta: é possível se utilizar do cordel na aprendizagem baseada em problema?

Segundo Siqueira et al. (2020), há mais de cinco décadas essa prática vem sendo utilizada como uma forma de abordagem educacional na área de saúde, em cursos de medicina e enfermagem. Sendo que o PBL, segundo os autores, se utiliza de material não clínico em um contexto clínico, vejamos:

> Na prática, o PBL é parte de um currículo integrado que utiliza material não clínico em um contexto clínico, permitindo os estudantes compreender a relevância do conhecimento científico e princípios relacionados à prática clínica (WULANSARI *et al*., 2018). Baseia-se na criação de um ambiente no qual os estudantes se tornam responsáveis pela aquisição do próprio conhecimento em circunstâncias de mundo real. No contexto social, o PBL visa promover habilidades de comunicação e colaboração, resolução de problemas, pensamento crítico e aprendizado autônomo, creditando protagonismo aos alunos nas tomadas de decisões que afetam a sua própria aprendizagem (Wulansari *et al.,* 2018; Car *et al.,* 2019).
> A estrutura típica de um PBL consiste de um tutor e um grupo de 8 a 10 alunos (incluindo um coordenador). O papel do tutor é facilitar os procedimentos, incentivando todos os membros do grupo a participarem para garantir que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos (Amorin, *et al*., 2017 *apud* Siqueira, et al., 2020).

Se a referida metodologia (PBL) com uso de Cordel, é possível de ser utilizada nos cursos de medicina e enfermagem, segundo Siqueira et al. (2020), apesar do estudo por eles desenvolvido estar baseado em outros pesquisadores que utilizaram o Cordel como ferramenta no processo ensino aprendizagem, porém, para que se tenha, segundo os autores, uma melhor percepção sobre o uso da Literatura de Cordel para ensinar através de metodologias ativas, em outros cursos, serão necessários estudos adicionais.

Diante do levantamento bibliográfico, todos os pesquisadores ratificam que as metodologias ativas são uma forma de responder, eficazmente, aos desafios contemporâneos do ensino superior, dadas as mudanças decorrentes de novas demandas sociais e tecnológicas. O modelo pedagógico de transmissão de conhecimento, tradicional, centrado no professor como único detentor do saber, vem sendo gradualmente substituído por abordagens que valorizam o protagonismo do aluno, como o PBL.

Nesse ambiente, a recomendação de incluir a Literatura de Cordel, subjetivação como metodologias ativas, pode ter grande relevância, por seus valores didáticos, relacionados a questões culturais e, principalmente, por manter os aprendizes motivados por meio da participação criativa.

Assim, por ser articulado em linguagem acessível e temática à universalidade, o Cordel se torna um aparato pedagógico de riqueza capaz de contextualizar o conhecimento próximo à realidade de seus aprendizes.

O uso de metodologias ativas como o PBL pode permitir melhor entendimento de conteúdos complexos ao oferecer um trabalho mais próximo e colaborativo,

relacionado à prática, que fomente o desenvolvimento de habilidades-chave (resolução de problemas, pensamento crítico e comunicação).

Embora os trabalhos desse estudo sejam preliminares, como o de Siqueira et al. (2020), que defendem as previsões do uso do Cordel no ensino superior, especialmente na área da saúde, é necessário investigar mais profundamente os efeitos dessa abordagem em outras áreas do conhecimento.

Portanto, o uso ativo do Cordel, na metodologia, é uma oportunidade de inovação no processo de ensino e aprendizagem, permitindo que os alunos aprendam de forma mais autônoma, reflexiva e significativa. Oferece capacidade porque é um dos caminhos propostos para a humanização nos processos formativos profissionais.

Assim, essa pesquisa contribui para o debate sobre novas perspectivas pedagógicas na medida em que a Literatura de Cordel pode ser um recurso útil para a Educação Superior, especialmente no âmbito das metodologias ativas. Mas, para consolidar essa prática, é urgente a formação de professores com expertise e que se desenvolvam mais pesquisas que investiguem sua eficácia em diferentes contextos educacionais.

Ainda, é importante referir que, além da Literatura de Cordel como metodologia ativa na Educação Superior, o(a) educador(a) como mediador(a), precisa estimular seus alunos a uma escrita livre, responsável, sempre que possível longe das amarras do rigor metodológico.

Outrossim Fonseca, Zucoloto e Hartmann (2012), ao citar Deleuze (1997), assim referem:

> Deleuze (1997), em seus trabalhos, insiste em mostrar quanto as palavras, quando se escreve, não estão a serviço de um ego, não se fazem expressão dos desejos do escrito, nem a ele consegue estar vinculadas. As palavras expressam. Simplesmente.

Nessa perspectiva, tem-se inúmeros modelos de metodologias ativas, que podem ser usadas na Educação Superior, mas antes de tudo é imprescindível que os educadores estejam preparados para o uso adequado de tais metodologias, sob pena de incorrer num grave e irreversível erro, qual seja, o mau uso das metodologias.

3.4 VANTAGENS E DESAFIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A aplicação das metodologias ativas traz vantagens tanto para os professores como para os alunos, porém, ela também traz desafios para ambos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem.

No que se refere às vantagens para o professor e alunos temos:

Quadro 6 – Vantagens Metodologias Ativas

VANTAGENS PROFESSORES	**VANTAGENS ALUNOS**
O professor não é mais o centro das atenções passando a auxiliar o aluno no processo ensino e aprendizagem, tal qual um mentor;	O aluno é o protagonista do seu aprendizado;
Possui mais liberdade para desenvolver e utilizar recursos didáticos;	Maior liberdade para programação dos estudos, se adequando a realidade do aluno;
Poderá se ter uma maior produtividade na sala de aula, em razão da maior interação entre professor e aluno;	Os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem serão auxiliados pelo professor, já que esse terá mais tempo para acompanhá-los;
Menor dispersão dos alunos;	Melhora da autoestima do aluno, já que estimula diferentes habilidades;
O professor conhece melhor seus alunos, podendo verificar necessidades específicas, avaliando o que melhor de adeque a cada indivíduo.	Adequação do professor à velocidade de aprendizagem do aluno;
	Interação aluno – professo e aluno-aluno estimulando o trabalho em grupo, permitindo ao aluno assumir papéis e

	atitudes que são de extrema importância para os profissionais do futuro;
	Menos tarefas de casa, visto que os exercícios são feitos em aula e em grupo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Evidentemente, que a implementação de metodologias ativas trazem consigo inúmeros desafios a serem superados pelos professores, pelos alunos e pelas instituições de ensino, o principal deles é a mudança abrupta do método tradicional para as metodologias ativas, sendo que os alunos acabam por se sentirem perdidos na busca do conhecimento, especialmente em disciplinas básicas.

Outrossim, outras desvantagens da aplicabilidade das metodologias ativas, podem estar relacionadas à estrutura física, à formação docente e ao engajamento do aluno.

É necessário salientar que, na atualidade, a grande maioria dos alunos ao ingressarem na graduação ainda estão habituados ao método tradicional de ensino e aprendizagem e, ao serem instados ao uso de um modelo de aprendizagem onde o aluno é protagonista na busca do conhecimento, isso acaba por gerar certo incômodo. Claro que tal concepção pode ser mudada com o passar do tempo, com a implementação de propostas de ensino com objetivos e atividades claras.

É importante apontar que, na utilização de metodologias ativas, não se trata apenas de um foco no processo didático pedagógico, mas está ligado à formação do profissional do futuro, dos indivíduos e sua inserção na sociedade.

Porém, a implementação da prática de metodologia ativa, não pode ser implementada apenas para cumprir determinação do Ministério da Educação, deve-se atentar para um trabalho de excelência, visto que o mau uso das práticas pedagógicas pode trazer prejuízos aos alunos e, consequentemente, dever indenizatório por parte das instituições de ensino.

Na perspectiva de Inocente, Tommasini e Castaman (2018), a prática de metodologias ativas pode representar tanto uma oportunidade de inovação quanto um desafio de adaptação. Além da necessidade de desenvolvimento profissional contínuo, exigindo uma reestruturação das práticas pedagógicas tradicionais,

podendo ser obstáculos para professores que não estejam familiarizados com essas técnicas.

Desta feita, surge a necessidade constante de atualização e desenvolvimento de competências tecnológicas, que poderão representar uma carga maior de trabalho para os docentes. De conformidade com França Júnior e Maknamara (2019), por exemplo, no contexto específico da formação médica, é imprescindível equilibrar teoria e prática clínica, porém, com o uso de metodologias ativas pode ser desafiador, pois adaptar as metodologias requer tempo e esforço, além de suporte institucional adequado para que as práticas sejam implementadas pelos docentes de forma eficaz.

4 RESPONSABILIDADE CIVIL DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nesse capítulo será abordada a responsabilidade civil das Instituições de Educação Superior, para tanto, será necessário perpassar pelo conceito, seus pressupostos, classificação, bem como o entendimento dado pelos tribunais superiores quanto a existência ou inexistência da responsabilidade civil das Instituições de Educação Superior em razão da falha na aplicação das metodologias ativas.

4.1 CONCEITO E PRESSUPOSTOS DE RESPONSABILIDADE CIVIL NO CONTEXTO JURÍDICO

É sabido que, desde a Antiguidade, a temática responsabilidade civil possui enorme prestígio. Ante os relacionamentos humanos, principalmente os de caráter obrigacional, acabam por surgir conflitos, das mais diversas ordens, tais como crimes, disputas familiares, tribais, relações de trabalho, relações contratuais, entre outros. Conforme Tartuce (2023), essa época ficou conhecida como período de *Talião*, em que o castigo servia como punição pela violência praticada contra outrem.

No que se refere ao período de *Talião*, tem-se que:

> A Lei de Talião – expressão máxima “olho por olho, dente por dente” – foi repetida pelo Código de Hammurabi, na Mesopotâmia antiga, no início do segundo milênio antes de Cristo, havendo perpetuação da ideia de vingança privada. Ao escrever sobre a vingança privada, ensina Alvin Lima que, “de sua aplicação natural e espontânea, fruto de uma reação animal, de um sentimento de vingança ou de explosão do próprio sofrimento, a vingança privada, como forma de repressão do dano, passou para o domínio jurídico, como reação legalizada e regulada; o poder público passa a intervir no sentido de permiti-la ou de excluí-la quando injustificável (Tartuce, 2023, p. 17).

A doutrina, no ponto de vista histórico, refere que o Código de Manu, da cultura hindu, trouxe uma certa evolução em relação ao Código de Hammurabi, eis que trazia a possibilidade de multa ou indenização em favor do prejudicado, substituindo assim a pena corporal pela pena pecuniária.

No Direito Romano, uma das inspirações para nosso ordenamento jurídico, a Lei das XII tábuas, de 450 a.C., que ainda sofria influência da Lei de Talião, no que diz respeito aos delitos, a Tábua Sétima da Lei das XII Tábuas referia:

> 1. Se um quadrúpede causa qualquer dano, que o seu proprietário indenize o valor desse dano ou abandone o animal ao prejudicado. 2. Se alguém causa um dano premeditadamente, que o repare. 3. Aquele que fez encantamentos contra a colheita de outrem; 4. ou a colheu furtivamente à noite antes de amadurecer, ou a cortou depois de madura, será sacrificado a Ceres. 5. Se o autor do dano é impúbere, que seja fustigado a critério do pretor e indenize o prejuízo em dobro. 6. Aquele que fez pastar o seu rebanho em terreno alheio; 7. E o que intencionalmente incendiou uma casa ou um monte de trigo perto de uma casa, seja fustigado com varas e em seguida lançado ao fogo; 8. Mas se assim agiu por imprudência, que repare o dano; se não tem recursos para isso, que seja punido menos severamente do que se tivesse agido intencionalmente. 9. Aquele que causar dano leve indenizará 25 asses. 10. Se alguém difama outrem com palavras ou cânticos, que seja fustigado. 11. Se alguém fere a outrem, que sofra a pena de Talião, salvo se houver acordo. 12. Aquele que arrancar ou quebrar um osso a outrem deve ser condenado a uma multa de 300 asses, se o ofendido é um homem livre; e de 150 asses, se o ofendido é um escravo. 13. Se o tutor administra com dolo, que seja destituído como suspeito e com infâmia; se causou algum prejuízo ao tutelado; que seja condenado a pagar o dobro ao fim da gestão. 14. Se um patrono causa dano a seu cliente, que seja declarado sacer (podendo ser morto como vítima devotada aos deuses). 15. Se alguém participou de um ato como testemunha ou desempenhou nesse ato as funções de libripende, e recusa dar o seu testemunho, que recaia sobre ele a infâmia e ninguém lhe sirva de testemunha. 16. Se alguém profere um falso testemunho, que seja precipitado da rocha Tarpeia. 17. Se alguém matou um homem livre e empregou feitiçaria e veneno, que seja sacrificado como o último suplício. 18. Se alguém matou o pai ou a mãe, que se lhe envolva a cabeça e seja colocado em um saco costurado e lançado ao rio (Tartuce, 2023, p. 19).

Com o passar dos tempos, com o surgimento de um poder soberano, o legislador proíbe a vítima de fazer justiça com as próprias mãos. Nesse sentido:

> É quando, então, o ofensor paga um tanto ou quanto por membro roto, por morte de um homem livre ou de um escravo, surgindo, em consequência, as mais esdrúxulas tarifações, antecedentes históricos das nossas tábuas de indenizações preestabelecidas por acidente de trabalho. É época do Código de Ur Nammu, do Código de Manu e da Lei das XII Tábuas (Gonçalves, 2024, p. 3).

A partir do momento em que o Estado assume, somente para si, o poder de punir, surge a ação de indenização e a responsabilidade civil toma lugar ao lado da responsabilidade penal.

Gonçalves (2024, p. 3) refere que foi com a Lei Aquília, que se esboça um princípio geral regulador da reparação do dano, embora se reconheça que não havia, ainda, um conjunto de regras nos moldes hoje existentes. Porém, era sem dúvida, no dizer de Aguiar Dias (*apud* Gonçalves, 2024, p. 3), “[...] fonte direta da moderna concepção da culpa aquiliana, que tomou da Lei Aquília o seu nome característico”.

No que concerne a figura delituosa, segundo Tartuce (2023, p. 20), a norma trazia a ideia de *damnum iniuria datum,* figura delituosa com autonomia, exigindo a lei três requisitos para sua configuração. Quais sejam:

> O primeiro deles era a *iniuria,* ou seja, que o dano tivesse origem em ato contrário ao direito. O segundo requisito, a *culpa genérica,* isto é, um ato positivo ou negativo praticado por dolo ou culpa específica do agente. Não se olvide que o elemento culpa foi introduzido na interpretação da *Lex Aquilia* efetivado por Ulpiano, muito tempo depois, como aponta Villaça Azevedo. Por fim, exigia-se o *damnum,* uma lesão patrimonial.

Esses requisitos influenciam até hoje a construção estrutural da responsabilidade civil.

A *Lex Aquilia* introduziu a responsabilidade civil subjetiva, qual seja fundada na culpa, como sendo regra. Hironaka (*apud* Tartuce, 2023), refere que é comum encontrar a expressão responsabilidade *aquiliana* como sendo sinônimo de responsabilidade extracontratual subjetiva, porém, trata-se de um engano. Eis que a culpa estudada na contemporaneidade tem forte influência religiosa e cristã, decorrente da ideia de pecado e de castigo. O que não ocorria com a culpa romana, que não sofria esse tipo de influência conceitual, visto que, o que obriga alguém a reparar, é ter sido a causa de um dano e não ter desejado causar esse dano que efetivamente causou. Embora a culpa defina o percurso da causalidade, ela não tem, no Direito Romano, uma importância tão fatídica quanto terá depois, a partir da leitura cristã.

Segundo Gonçalves (2024), o Direito Francês, aperfeiçoando pouco a pouco as ideias românicas, estabeleceu nitidamente um princípio geral da responsabilidade civil, abandonando o critério de enumerar os casos de composição obrigatória.

No decorrer dos tempos, paulatinamente, foram sendo estabelecidos certos princípios, que:

> [...] exerceram sensível influência nos outros povos: direito à reparação sempre que houvesse culpa, ainda que leve, separando-se a responsabilidade civil (perante a vítima) da responsabilidade penal (perante o Estado); a existência de uma culpa contratual (a das pessoas que descumprem as obrigações) e que não se liga nem a crime nem a delito, mas se origina da negligência ou imprudência. Era a generalização do princípio aquiliano: *In lege Aquilia et* levíssima culpa *venit*, ou seja, o de que a culpa, ainda que levíssima, obriga a indenizar (Gonçalves, 2024, p. 4).

Foi no Código de Napoleão que se inseriu a noção de culpa *in abstracto* e a distinção entre culpa delitual e culpa contratual. A partir dessa distinção, que a responsabilidade civil se funda na culpa. Segundo Gonçalves (2024, p. 4), "[...] daí por diante observou-se a extraordinária tarefa dos tribunais franceses, atualizando os textos e estabelecendo uma jurisprudência digna dos maiores encômios".

Cabe mencionar que, o desenvolvimento industrial e com ele o aumento considerável dos danos, acabaram por gerar o surgimento de novas teorias, com a tendência de uma maior proteção às vítimas.

Sendo assim, na atualidade, é a teoria do risco que vem ganhando terreno, sem substituir a teoria da culpa. A teoria do risco acaba por cobrir mais hipóteses, já que as concepções tradicionais se revelaram insuficientes para proteger a vítima de dano, ou seja, a responsabilidade seria encarada sob o aspecto objetivo, sem necessidade de comprovação de culpa, bastando a existência do dano e o nexo de causalidade entre o fato delituoso e o dano experimentado pela vítima.

Importante ressaltar que, na teoria do risco, tem-se a ideia do exercício de uma atividade perigosa como fundamento da responsabilidade civil, ou seja, o exercício de uma atividade que possa oferecer e/ou representar algum risco, que o agente assume, de dano à terceiro, o dever de indenizar/ressarcir.

No que concerne à realidade atual, sobre a responsabilidade civil, tem-se:

> A realidade, entretanto, é que se tem procurado fundamentar a responsabilidade na ideia de culpa mas, sendo esta insuficiente para atender às imposições do progresso, tem o legislador fixado os casos especiais em que deve ocorrer a obrigação de reparar, independentemente daquela noção. É o que acontece no direito brasileiro, que se manteve fiel à teoria subjetiva no art. 186[8] do Código Civil. Para que haja responsabilidade, é preciso que haja culpa. A reparação do dano tem como pressuposto a prática de um ato ilícito. Sem prova de culpa, inexiste a obrigação de reparar o dano. Entretanto, em outros dispositivos e mesmo em leis esparsas, adotaram-se os princípios da responsabilidade objetiva, como nos arts. 936[9], 937[10] e 938[11], que tratam, respectivamente, da responsabilidade do dono do animal, do dono do edifício

[8] Art. 186 – CC/2002 - Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito.
[9] Art 936 CC/02 - O dono, ou detentor, do animal ressarcirá o dano por este causado, se não provar culpa da vítima ou força maior.
[10] Art. 937 – CC/02 - O dono de edifício ou construção responde pelos danos que resultarem de sua ruína, se esta provier de falta de reparos, cuja necessidade fosse manifesta.
[11] Art. 938 – CC/02 - Aquele que habitar prédio, ou parte dele, responde pelo dano proveniente das coisas que dele caírem ou forem lançadas em lugar indevido.

> e do habitante da casa; e ainda arts. 927[12], parágrafo único, 933[13] e 1.299[14], que dizem respeito, respectivamente, à atividade potencialmente perigosa; à responsabilidade dos pais, tutores, curadores e patrões; e à responsabilidade decorrente do direito de vizinhança (Gonçalves, 2024, p. 5).

Insta ressaltar que, o artigo 927 do Código Civil Brasileiro (2002), no *caput*, estabelece que "[...] aquele que, por ato ilícito (art. 186, 187), causar dano a outrem, fica obrigado a repará-lo", e, no parágrafo único, *in verbis:*

> Haverá obrigação de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem. (Brasil, 2002).

O referido parágrafo, traz na norma insculpida a teoria do risco, baseada na responsabilidade civil objetiva, o que significa dizer, segundo Tartuce (2024), que haverá responsabilidade independentemente de culpa nos casos previsto em lei ou quando a atividade desempenhada criar riscos aos direitos de outrem. Em síntese, duas são as hipóteses gerais de responsabilidade objetiva, uma que decorre da lei e a outra que decorre da cláusula geral de responsabilidade objetiva.

No que diz respeito aos pressupostos da responsabilidade civil, são eles: ação (conduta humana) comissiva ou omissiva, dano e nexo de causalidade entre a ação e o dano. Nesse sentido, aponta Diniz:

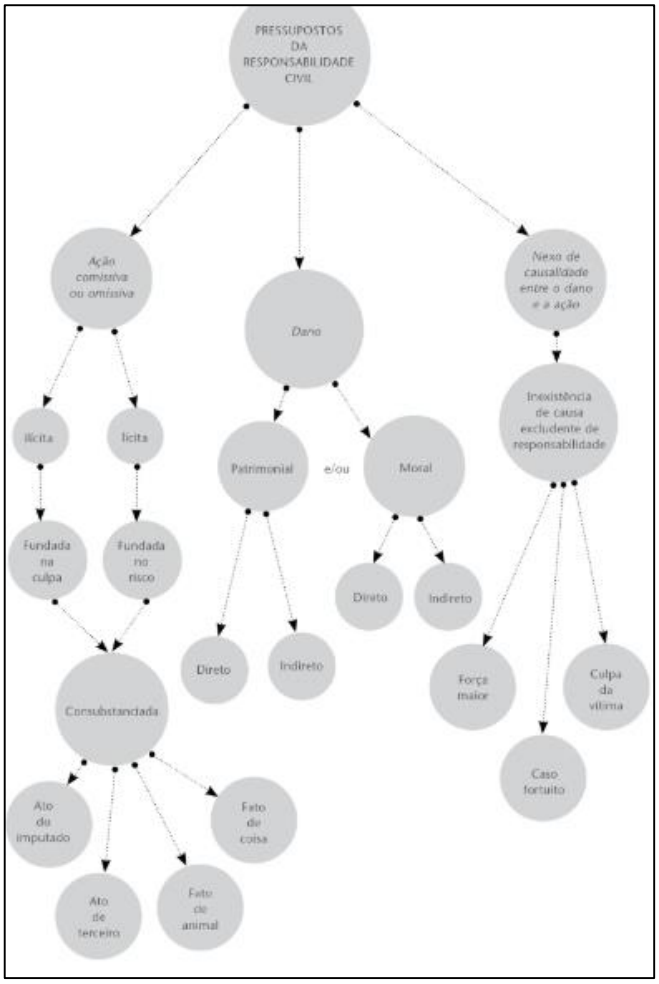
---

[12]Art. 927 CC/02 - Aquele que, por ato ilícito (arts. 186 e 187), causar dano a outrem, fica obrigado a repará-lo. Parágrafo único. Haverá obrigação de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem.

[13] Art.933 CC/02 - As pessoas indicadas nos incisos I a V do artigo antecedente, ainda que não haja culpa de sua parte, responderão pelos atos praticados pelos terceiros ali referidos.

[14] Art. 1299 CC/02 - O proprietário pode levantar em seu terreno as construções que lhe aprouver, salvo o direito dos vizinhos e os regulamentos administrativos.

Figura 3 – Pressupostos Responsabilidade Civil



Fonte: Diniz (2024, p. 39)

4.1.1 Conduta

A conduta humana tanto pode ser positiva – ação/comissão –, como pode ser negativa – omissão. Via de regra é a ação, que está relacionada com a imprudência. Conforme Diniz (2024, p. 40):

> [...] a ação, fato gerador da responsabilidade civil, poderá ser ilícita ou lícita. A responsabilidade civil decorrente do ato ilícito baseia-se na ideia de culpa, e a responsabilidade em culpa funda-se no risco, que vem impondo na atualidade, principalmente ante a insuficiência da culpa para solucionar todos os danos. O comportamento do agente poderá ser uma comissão ou uma omissão. A comissão vem a ser a prática de um ato que não se deveria efetivar, e a omissão a não observância de um dever de agir ou da prática de certo ato que deveria realizar-se. A omissão é, em regra, mais frequente no âmbito da inexecução das obrigações contratuais.

Segundo Diniz (2024), sendo assim, a indenização vai derivar de uma ação ou omissão, seja voluntária (dolo) ou por imprudência, negligência ou imperícia (culpa) do lesante, que ao infringir um dever legal, seja contratual ou social, viola direito ou causa dano a outrem.

Quanto a omissão, conforme pontuado por Cavalieri Filho (2023, p. 84), o relevante para a configuração da responsabilidade civil por omissão é a previsão de um dever de agir. Assim:

> [...] no caso de omissão, esta terá relevância penal se o dever de agir estiver estabelecido em norma penal, v. g., crime de omissão de socorro; se o dever de agir se este estiver previsto em norma civil, haverá relevância jurídica da omissão geradora da responsabilidade civil. E mais, uma mesma conduta omissiva pode incidir, ao mesmo tempo, em violação civil e penal, caracterizando dupla ilicitude, dependendo de sua gravidade.

Ainda, no que diz respeito a conduta omissiva, nas palavras de Diniz:

> [...] deverá ser voluntária, no sentido de ser controlável pela vontade à qual o se imputa o fato, de sorte que excluídos estarão os atos praticados sob coação absoluta; em estado de inconsciência, sob os efeitos e hipnose, delírio febril, ataque epilético, sonambulismo, ou por provocação de fatos invencíveis como tempestades, incêndios desencadeados por raios, naufrágios, terremotos, inundação, etc. (Diniz, 2024, p. 40).

Surgindo dessa forma o elemento da conduta voluntária, mas, de qualquer forma, a regra é de a conduta humana gerar a ilicitude e, por conseguinte, o dever de indenizar. Porém, é necessário mencionar que, se pode ter a responsabilidade por danos que não foram provocados em decorrência de sua própria conduta, em sentido direto, mas por fato de terceiro, que esteja sob sua responsabilidade ou sob suas ordens (Tartuce, 2024).

4.1.2 Dano

Dano, palavra derivada do latim (*damnum)*, é o mal, prejuízo, ofensa material ou moral causada por alguém a outrem, detentor de um bem juridicamente protegido, sendo que o dano ocorre quando esse bem é diminuído, inutilizado ou deteriorado, por ato nocivo e prejudicial, produzido por um delito civil ou penal (Ribeiro, s/d).

Para doutrina clássica, dano significa prejuízo, sendo, portanto, pressuposto objetivo do dever de indenizar. Nesse sentido:

> Como, para nós, é possível, como já insinuamos, exigir-se que a noção de dano se restrinja à ideia de prejuízo, isto é, o resultado da lesão, só por isso mostra mais adequada do que a de Carnelutti a definição de Fischer que considera o dano nas suas duas acepções: a) a vulgar, de prejuízo que alguém sofre, na sua alma, no seu corpo ou seus bens, sem indagação de quem seja o autor da lesão de que resulta; b) a jurídica, que, embora partindo da mesma concepção fundamental, é delimitada pela sua condição de pena ou de dever de indenizar, e vem a ser o prejuízo sofrido pelo sujeito de direitos em consequência da violação destes por fato alheio. Assim, a lesão que o indivíduo irrogue a si mesmo produz dano, em sentido vulgar. Mas tal dano não interessa ao direito. O suicídio, por exemplo, não é punido pelas leis penais, apesar do seu caráter público. Tem-se a impressão, contudo, de que a não punição do suicídio não é, como aí se afirma, efeito do desinteresse do legislador penal, mas efeito da impossibilidade de efetivá-la (Aguiar Dias *apud* Tartuce, 2024, p. 335).

Importante ressaltar que, ao propor uma ação de responsabilidade civil subjetiva, cabe ao proponente, provar a culpa no sentido *lato sensu* e o dano, porém, quando se está diante da responsabilidade civil objetiva, não há necessidade de prova da culpa, apenas da prova do dano e o nexo de causalidade.

Nas palavras de Cavalieri Filho (2023), dano é a lesão a um bem ou interesse juridicamente tutelado, qualquer que seja a sua natureza, quer seja patrimonial, quer seja moral.

Portanto, tem-se que o dano é patrimonial ou material, quando atinge o patrimônio da vítima, ou seja, os bens que são apreciáveis economicamente. (Cavalieri Filho, 2023).

Já, resumidamente, o dano moral em sentido estrito é a violação do direito à dignidade, em sentido amplo é a violação de algum direito ou atributo da personalidade (honra, imagem, nome, reputação, sentimentos, etc.).

4.1.3 Nexo de Causalidade

Como já mencionado, na etiologia da responsabilidade civil, é necessário a presença de três elementos para sua configuração, quais sejam: ação (comissiva ou omissiva), o dano e nexo de causalidade (elemento imaterial) entre uma e outro.

Portanto, é necessário que se estabeleça:

> [...] uma relação de causalidade entre a injuridicidade da ação e o mal causado, ou na feliz expressão de Demogue, “é preciso esteja certo que sem este fato o dano não teria acontecido”. O nexo causal se torna assim “indispensável” para que a culpa aquiliana ou extracontratual possa gerar consequências para seu autor (Pereira; Tepedino, 2022, p. 130).

A fim de elucidar o que significa o nexo de causalidade, pode-se dizer que seria ele uma “ponte imaginária”, que une a conduta e o dano (Tartuce, 2024).

Importante esclarecer que, em nosso sistema jurídico, o elemento imaterial da responsabilidade civil está presente nas duas modalidades básicas de responsabilidade, quais sejam, a subjetiva e a objetiva.

Ao tratar do nexo de causalidade na responsabilidade subjetiva, Tartuce (2024, p. 272) refere:

> [...] é formado pela culpa lato sensu, que é justamente o elemento encontrado entre a conduta humana e o prejuízo causado. Reitere-se que a culpa lato sensu ou em sentido amplo engloba o dolo – a intenção de causar prejuízo – e a culpa stricto sensu ou em sentido estrito, desrespeito a um dever preexistente, decorrente da lei, do contrato ou do senso comum.

Já no que concerne a responsabilidade objetiva:

> [...] o nexo é constituído pela lei, que qualifica a conduta, ou por uma atividade de risco desempenhada pelo autor do dano. A conclusão é retirada do art. 927, parágrafo único, do Código Civil de 2002, o qual define, em termos gerais, as duas possíveis origens da responsabilidade sem culpa. Conforme a dicção do dispositivo, “haverá obrigação de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem” (Tartuce, 2024, p. 272).

Portanto, fica claro que, mesmo em casos de responsabilidade objetiva, o elemento imaterial (nexo de causalidade) precisa estar presente para que surja o dever de indenizar.

4.2 RESPONSABILIDADE CIVIL CONTRATUAL E EXTRACONTRATUAL

No que concerne à responsabilidade civil contratual e extracontratual, como o nome já diz, a primeira diz respeito a dano causado em razão do descumprimento de cláusulas contratuais, já a segunda, está relacionada a conduta humana.

Para a configuração de ambas, é necessário a comprovação da culpa do agente, nexo causalidade (entre a ação ou omissão e o dano experimentado) e o dano.

Quadro 7 – Elementos Responsabilidade Civil Contratual e Extracontratual

Elementos da responsabilidade extracontratual ou Aquiliana	**Elementos da responsabilidade Civil Contratual**
- Conduta humana; - Culpa *lato sensu.* - Nexo de Causalidade; - Dano	- Obrigação violada (contrato válido descumprido); - Culpa *lato sensu;* - Nexo de Causalidade; - Dano

Fonte: Tartuce (2024)

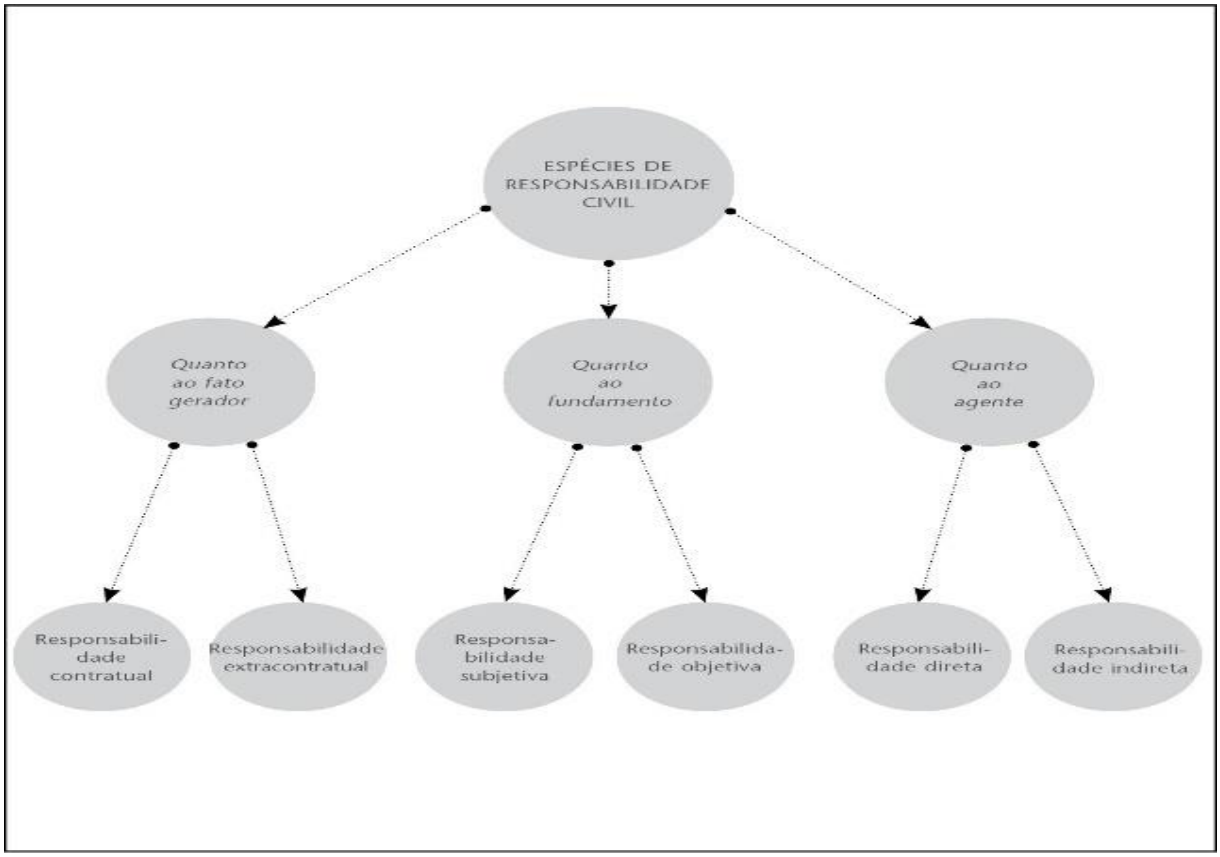
4.3 RESPONSABILIDADE OBJETIVA OU SUBJETIVA DAS IES EM RELAÇÃO AOS MÉTODOS DE ENSINO E SEUS RESULTADOS

Antes de adentrar no estudo sobre qual seria a responsabilidade civil das IES para o caso de prejuízos aos estudantes, no que concerne aos métodos de ensino e seus resultados, é necessário que se aponte como se configura a responsabilidade civil objetiva e a subjetiva.

A responsabilidade civil se apresenta sob diferentes espécies conforme for sendo analisada, ela poderá ser classificada quanto ao fato gerador em responsabilidade contratual e extracontratual; quanto ao seu fundamento, em responsabilidade subjetiva e objetiva; quanto ao agente, em direta e indireta.

Nesse sentido tem-se:

Figura 4 – Espécies Responsabilidade Civil



Fonte: Diniz (2024)

4.3.1 Responsabilidade civil Objetiva

Segundo Diniz (2024, p. 135), a responsabilidade civil objetiva “[...] se fundada no risco, que explica essa responsabilidade no fato de haver o agente causado prejuízo à vítima ou a seus bens”. Sendo, portanto, irrelevante a conduta culposa ou dolosa do causador do dano, uma vez que bastará a existência do nexo causal entre o prejuízo sofrido pela vítima e a ação do agente para que surja o dever de indenizar.

Nesse sentido, é importante salientar que o entendimento dos Tribunais Superiores é que as IES são prestadoras de serviço, sendo o aluno um consumidor do serviço prestado.

A relação entre os consumidores e prestadores de serviços é regida pelo Código de Defesa do Consumidor, o qual, abarca a responsabilidade civil objetiva, qual seja, aquela em que basta o consumidor provar o nexo de causalidade entre a conduta do agente e o dano experimentado, para gerar o dever de indenizar.

O STJ já pacificou entendimento nesse sentido:

> **Súmula 595 STJ:** As instituições de ensino superior respondem objetivamente pelos danos suportados pelo aluno/consumidor pela realização de curso não reconhecido pelo Ministério da Educação, sobre o qual não lhe tenha sido dada prévia e adequada informação (Superior Tribunal de Justiça, 2017).

4.3.2 Responsabilidade Civil Subjetiva

A responsabilidade civil subjetiva, segundo Diniz (2024, p. 137) está fundamentada na culpa ou no dolo, seja por ação ou omissão, a qual causa lesão a pessoa. Para se configurar a responsabilidade civil subjetiva é, imprescindível que se comprove no mínimo a culpa do agente, para que surja o dever de indenizar.

4.4 ANÁLISE DE JURISPRUDÊNCIAS E CASOS CONCRETOS ENVOLVENDO FALHAS PEDAGÓGICAS OU INSATISFAÇÃO DOS ALUNOS

Necessário salientar que, na busca junto aos Tribunais Superiores, não foram identificadas jurisprudências específicas quanto à condenação de IES pela falha das práticas pedagógicas. Porém, inúmeras são as jurisprudências quanto a responsabilidade civil objetivas das IES em razão de prejuízos experimentados pelos alunos, haja vista, se tratar de uma prestação de serviços e, por essa razão ser abarcado pelo Código de Defesa do Consumidor, o qual se filia a existência de responsabilidade civil objetiva, ou seja, independentemente de culpa, em caso de má prestação de serviços que venham a causar prejuízo ao consumidor.

Cabendo, ao consumidor, apenas comprovar, o nexo de causalidade entre o dano experimentado e a conduta do agente causador do dano.

> **Ementa:** DIREITO DO CONSUMIDOR E PROCESSUAL **CIVIL**. APELAÇÃO CÍVEL. AÇÃO DE OBRIGAÇÃO DE FAZER C/C INDENIZAÇÃO POR DANOS MORAIS. INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR. IMPEDIMENTOS À REALIZAÇÃO DE ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO. ALEGAÇÃO DE FALHA NA PRESTAÇÃO DO SERVIÇO. AUSÊNCIA DE COMPROVAÇÃO DOS FATOS CONSTITUTIVOS DO DIREITO. IMPROCEDÊNCIA DO PEDIDO INICIAL. RECURSO CONHECIDO EM PARTE E DESPROVIDO. I. CASO EM EXAME 1. APELAÇÃO CÍVEL INTERPOSTA POR ALUNA DE INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR CONTRA SENTENÇA QUE JULGOU IMPROCEDENTE AÇÃO DE OBRIGAÇÃO DE FAZER CUMULADA COM PEDIDO DE INDENIZAÇÃO POR DANOS MORAIS. A AUTORA ALEGOU FALHAS NA PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCACIONAL, ENVOLVENDO IMPEDIMENTOS ADMINISTRATIVOS E FINANCEIROS PARA REALIZAÇÃO

> DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO, ALÉM DE INFORMAÇÕES CONTRADITÓRIAS NO SISTEMA ACADÊMICO DA INSTITUIÇÃO. REQUEREU A CONDENAÇÃO DA RÉ AO PAGAMENTO DE INDENIZAÇÃO POR DANOS MORAIS NO VALOR DE R$ 40.000,00. II. QUESTÃO EM DISCUSSÃO1. HÁ DUAS QUESTÕES EM DISCUSSÃO:(I) DEFINIR SE HOUVE FALHA NA PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCACIONAL PELA INSTITUIÇÃO DE ENSINO QUE JUSTIFICASSE A CONDENAÇÃO POR DANOS MORAIS; (II) VERIFICAR SE A APELANTE COMPROVOU OS FATOS CONSTITUTIVOS DE SEU DIREITO E QUE JUSTIFIQUEM A CONDENAÇÃO DA INSTITUIÇÃO AO PAGAMENTO DE DANOS MORAIS, NOS TERMOS DO ART. 373, I, DO CPC. III. RAZÕES DE DECIDIR 1. A RELAÇÃO ENTRE AS PARTES É REGIDA PELO CÓDIGO DE DEFESA DO CONSUMIDOR, CONSIDERANDO QUE OS SERVIÇOS EDUCACIONAIS PRESTADOS POR INSTITUIÇÕES DE ENSINO PRIVADAS SE ENQUADRAM NO CONCEITO DE RELAÇÃO DE CONSUMO. 2. AINDA QUE SEJA APLICADA A INVERSÃO DO ÔNUS DA PROVA PREVISTA NO CDC, INCUMBE À PARTE AUTORA DEMONSTRAR MINIMAMENTE O FATO CONSTITUTIVO DE SEU DIREITO, NOS TERMOS DO ART. 373, I, DO CPC. 3. NO CASO, NÃO HOUVE COMPROVAÇÃO DE QUE A INSTITUIÇÃO DE ENSINO NEGOU À AUTORA A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO OU DE QUE HOUVE FALHA EFETIVA NA PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCACIONAL, SENDO INSUFICIENTES AS ALEGAÇÕES E OS ELEMENTOS PROBATÓRIOS APRESENTADOS. 4. A AUSÊNCIA DE COMPROVAÇÃO DE VIOLAÇÃO À DIREITO DE PERSONALIDADE OU ABALO PSICOLÓGICO GRAVE IMPEDE O RECONHECIMENTO DE DANO MORAL. MEROS ABORRECIMENTOS OU DISSABORES DECORRENTES DE DIFICULDADES ADMINISTRATIVAS NÃO CONFIGURAM LESÃO INDENIZÁVEL, NOS TERMOS DA DOUTRINA DE RESPONSABILIDADE CIVIL. 5. NÃO COMPROVADA FALHA NA PRESTAÇÃO DO SERVIÇO OU DANO MORAL INDENIZÁVEL, IMPÕE-SE A MANUTENÇÃO DA SENTENÇA DE IMPROCEDÊNCIA. IV. DISPOSITIVO: RECURSO CONHECIDO EM PARTE E, NA PARTE CONHECIDA, DESPROVIDO (Rio Grande do Sul, Tribunal de Justiça, 2024).

No julgado ficou claro o entendimento jurisprudencial, no sentido de que a responsabilidade civil das IES é objetiva, eis que a relação entre a aluna e a instituição é de caráter consumerista e, portanto, regida pelo Código de Defesa do Consumidor e como tal, aplica-se a inversão do ônus da prova. No caso *sub* judice a aluna pretendia indenização da IES sob o argumento de que houve falhas na prestação do serviço educacional, envolvendo impedimentos administrativos e financeiros para a realização do estágio curricular obrigatório, além de informações contraditórias no sistema acadêmico da instituição, neste sentido o TJRS entendeu que, ainda que seja aplicada a inversão do ônus da prova prevista no CDC, incumbe a parte autora (*in casu* a aluna) demonstrar minimamente o fato constitutivo de seu direito nos termos no art. 373, I do CPC. No caso, não houve comprovação de que a instituição de ensino negou a autora a realização de estágio curricular obrigatório ou de que houve falha efetiva na prestação do serviço educacional.

> EMENTA: APELAÇÃO CÍVEL - AÇÃO DE REPARAÇÃO POR DANOS MORAIS - CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS - ENCERRAMENTO ABRUPTO DE CURSO MINISTRADO PELA INSTITUIÇÃO DE ENSINO - RESPONSABILIDADE OBJETIVA - VIOLAÇÃO DA BOA-FÉ E DEVER DE INFORMAÇÃO - FALTA DE COMUNICAÇÃO PRÉVIA E OFERTA DE ALTERNATIVA - DANOS MORAIS CONFIGURADOS - QUANTUM. -
> **As Instituições de ensino superior respondem objetivamente pelos danos causados ao consumidor**. - O encerramento abrupto das atividades de ensino superior, sem prévio comunicado ao aluno, viola os deveres de informação e de boa-fé previstos no CDC, caracterizando falha na prestação de serviços. A responsabilidade civil consiste no dever de reparar o prejuízo em consequência de ofensa causada a um direito alheio. - O valor da indenização deve ser proporcional para satisfazer a vítima, punir o ofensor e, em caráter pedagógico, evitar reiteração (grifo nosso) (Minas Gerais, Tribunal de Justiça, 2024).

No julgado acima, novamente, o entendimento de que a responsabilidade civil das instituições de Educação Superior é apurada objetivamente, ou seja, independente de comprovação de culpa, bastando a prova da conduta e do dano e o nexo causal entre ambos para que a instituição fique obrigada a indenizar os danos experimentados pelo aluno.

> EMENTA: APELAÇÕES CÍVEIS - AÇÃO DE INDENIZAÇÃO POR DANOS MATERIAIS E MORAIS - INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR - ALTERAÇÃO DE GRADE CURRICULAR - REDUÇÃO DE CARGA HORÁRIA - NÃO COMPROVAÇÃO - DECOTE DA MENSALIDADE - DESCABIMENTO - AUTONOMIA NA GESTÃO DAS ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS E FINANCEIRAS - ART. 207, DA CR/88 - COBRANÇA DE DISCIPLINA FICTÍCIA - IRREGULARIDADE NÃO COMPROVADA - REPETIÇÃO DO INDÉBITO - DESCABIMENTO - DANOS MORAIS - NÃO CONFIGURAÇÃO - SENTENÇA REFORMADA.
> - Conforme previsão constitucional, art. 207 da CR/88, e legal (Lei nº 9.394/69, art. 53), as instituições de ensino superior têm autonomia didático-científica, administrativa e financeira para organizar a grade curricular de seus cursos, reduzindo ou aumentando a carga horária, com observância dos requisitos mínimos indicados pelo MEC, bem como para fixar o valor das mensalidades, unilateralmente, sem que isso constitua ato ilícito. - O conjunto probatório demonstra que a 'Geologia de Campo' não é matéria fictícia, consta expressamente do plano de ensino, constitui atividade de campo, associada a disciplinas específicas de cada módulo e foi efetivamente prestada pelos respectivos professores das matérias a ela vinculadas, razão pela qual improcede o pedido de repetição do indébito. **Ausente a evidência de que houve falha na prestação dos serviços, não pode o Judiciário intervir na gestão das atividades didáticas, administrativas e financeiras da Instituição de Ensino Superior. Não demonstrados os pressupostos da responsabilidade civil (dano, ato ilícito e nexo de causalidade), não há que se falar em dever de indenizar** (grifo nosso) (Minas Gerais, Tribunal de Justiça, 2024).

Conforme se verifica das ementas relacionadas acima, é pacífico nos Tribunais Superiores do país, o entendimento de que as instituições de ensino prestam serviço e, como tal, estão sujeitas ao Código de Defesa do Consumidor, o qual, prevê a responsabilidade civil objetiva do prestador de serviços, bem como a inversão do ônus da prova, ou seja, caberá ao prestador de serviços provar que o serviço foi adequadamente prestado, bem como a existência de culpa exclusiva da vítima.

Evidentemente que, apesar da existência da presunção de culpa do agente, em caso de responsabilidade civil objetiva, cabe ao pretendente a indenização a mínima comprovação na falha da prestação dos serviços.

4.5 RELAÇÃO ENTRE METODOLOGIAS ATIVAS E A RESPONSABILIDADE DAS IES: RISCOS E PRECAUÇÕES

O uso das metodologias ativas, são, estratégias de ensino e aprendizagem que são incentivadas e consideradas fundamentais para a aplicação de diretrizes do MEC, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Elas promovem a participação e autonomia do estudante, tornando-o protagonista da construção do seu conhecimento, o que está alinhado com os objetivos pedagógicos estabelecidos pelas novas diretrizes curriculares do Ministério.

A BNCC, que orienta o currículo de toda a Educação Básica, prioriza a figura do aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, o que é o cerne das metodologias ativas.

As metodologias ativas são vistas como ferramentas essenciais para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), especialmente em cursos como os da área de saúde, que exigem competências específicas para os estudantes.

As instituições de ensino, ao elaborarem os seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), devem buscar alinhar as práticas pedagógicas às exigências do MEC, e as metodologias ativas são um caminho para atingir esses objetivos.

Em resumo, embora não haja uma "lei" que obrigue o uso de metodologias ativas, o MEC as apoia e as considera um componente importante para atingir os resultados esperados pelas suas diretrizes curriculares

Outrossim, as instituições de ensino são prestadoras de serviços, cabendo a elas a responsabilidade pela má prestação do serviço. Como já analisado, as IES estão sujeitas a serem responsabilizadas objetivamente pelos danos experimentados pelos consumidores de seus serviços. Dessa forma, a má implementação de metodologias ativas, apresentam risco às IES, porém, as instituições podem se precaver de tais riscos, afastando as possíveis responsabilizações.

4.5.1 Riscos

Os riscos a que as IES se sujeitam, no uso de metodologias ativas no ensino superior, estão presentes na implementação de tais metodologias sem a devida formação docente que possam vir a causar danos aos discentes. Sabe-se que, exceto nos cursos de licenciaturas, em todos os outros, em sua maioria, os docentes são técnicos em suas áreas de atuação e passam a ministrar aulas na graduação. Possuem um vasto conhecimento técnico e prático, porém, na maioria das vezes, nenhum conhecimento didático e pedagógico, podendo, no momento de implementação de metodologias ativas, causarem danos aos alunos, e, estes sentindo-se prejudicados, buscarem junto ao Poder Judiciário o reconhecimento ao direito indenizatório pelos prejuízos experimentados.

Obviamente, mesmo que a responsabilidade civil das IES é, reconhecidamente, objetiva, caberá ao aluno, que pretenda a condenação pelos danos experimentados, demonstrar o nexo de causalidade entre o agir das IES e os danos.

4.5.2 Precauções

A fim de minimizar os riscos no mau uso das metodologias ativas, as instituições de ensino superior devem implementar, constantemente, formação continuada de professores, com ênfase nas práticas de metodologias ativas, incentivando, bem como cobrando a participação dos docentes.

Ainda, é importante, que as IES analisem seus cursos de forma individualizada, buscando a potencialidade de cada curso em relação ao uso de metodologias ativas, buscando orientar o corpo docente para qual sejam as melhores metodologias ativas em cada curso, visto que cada um têm suas especificidades.

Necessário, também, que os docentes entendam que as metodologias ativas são uma forma de protagonismo do aluno ante a sua formação, não podendo confundir com a facilitação na forma de aprovação. Não se pode, por exemplo, incentivar o aluno a achar que as questões de revisão de conteúdo (estudo dirigido), serão depois as mesmas questões cobradas em prova, pois assim, estar-se-á incentivando a “decoreba” e não a compreensão e apreensão do conteúdo.

Importante, também, que os discentes sejam preparados para essas práticas metodológicas, bem como que as IES ouçam seus discentes, através de avaliações institucionais específicas no que tange a prática das metodologias ativas, que são implementadas em cada curso.

Somente com uma participação ativa, dos docentes e dos discentes, que cada IES irá implementar metodologias ativas que de fato promovam o protagonismo do aluno e uma educação de qualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As constituições brasileiras estabeleceram uma visão de longo prazo da educação, que retrata o impulso ideológico daqueles tempos.

A Constituição Primária de 1824 iniciou instituições de ensino superior e fez disposições para escolas primárias gratuitas. Na Constituição de 1891, a educação foi secularizada e definiu o Governo Geral e as funções do Governo Estadual sobre educação.

A mudança na Constituição de 1934 foi enorme, porque deu ênfase à educação federal pelo Estado Novo de 1937, e sua visão emanou do fato de que a educação pública era para as classes economicamente desfavorecidas.

Após o longo período de ditadura, a Constituição de 1946 pôde, mais uma vez, fazer provisão de que a educação é uma função do Governo Federal. A Constituição de 1967 reiterou exatamente o mesmo, encontrando um equilíbrio, considerando a educação um direito inalienável de cada pessoa, enquanto promove a educação privada e, assim, distribuída como bases para reformas drásticas no ensino superior.

A Constituição de 1988 ou Constituição Federal Cidadã é verdadeiramente uma carta da educação porque, nessa constituição, a educação foi consagrada, tornando-a um direito social fundamental, criando assim na própria constituição as obrigações do Estado e os deveres para com a sociedade, da família para com o cidadão e a educação.

O tema era o desenvolvimento individual tanto para a cidadania quanto para o trabalho, embora não oferecesse ensino superior gratuito. A educação tem sido vista como importante para a dignidade e autonomia de uma pessoa, onde o direito à educação é uma obrigação do Estado.

O desenvolvimento histórico da cidadania no Brasil nos faz ter certeza de que a educação é fundamental para o exercício da cidadania, com suas raízes descritas na Grécia Antiga. O problema mais importante é, no entanto, a estratificação social, porque a educação não abriu caminhos democráticos entre as classes sociais.

O ensino superior tem sido cada vez mais desafiado a ajustar seus métodos pedagógicos para permitir que os alunos se tornem participantes ativos no processo de aprendizagem. Estudiosos da educação como John Dewey e Paulo Freire mudam o modelo educacional de ensino passivo para um focado no engajamento receptivo dos alunos com a inclusão de habilidades críticas e resolução de problemas. Dewey

representa o aprendizado pela experiência e cooperação; Freire propõe uma educação libertadora que permita o diálogo e a diversidade dentro da população estudantil. Ambos argumentam que o conhecimento não é simplesmente transferido, mas é criado por meio da ação com a realidade e, portanto, a importância das práticas transformadoras no ensino superior.

A história da educação mistura as formas e modos mutáveis da escolarização com o que as pessoas valorizam e querem desde a década de 1930. Rousseau, Dewey e Freire, tiveram importante participação para moldar o pensamento escolar fino e afiado e a prática ponderada em sala de aula ao longo dos anos. Novos instrumentos e grandes ideias aprimoram a conversa sobre como ensinar, apoiando novos modos e maneiras individuais de aprender.

Com as mudanças na escola, os professores devem, de tempos em tempos, repensar o que fazem e como trabalham para garantir que todos aprendam bem e de forma justa na sala de aula.

A interdisciplinaridade, como uma dimensão cada vez mais urgente do ensino superior, para abordar problemas complexos por meio da integração metodológica e teórica e perspectivas de várias disciplinas, ganhou reconhecimento. Ela foi projetada para promover a colaboração entre disciplinas, para resolver problemas que não podem ser participados por uma disciplina sozinha.

A demanda por interdisciplinaridade aumentou com a nova necessidade de profissionais trabalharem em ambientes complexos e em rápida mudança, onde a interdisciplinaridade é necessária. Um desses pontos levantados pelo documento da Área 45 da CAPES é que a interdisciplinaridade é importante para tornar o conhecimento responsivo às necessidades sociais e, portanto, a melhoria dos programas de pós-graduação com base nessa abordagem está sendo incentivada.

Em outras palavras, no entanto, uma abordagem interdisciplinar é algo que a maioria das universidades acha difícil de organizar haja vista seus limites disciplinares tradicionais — uma questão que também requer treinamento de professores para colaboração.

Não é apenas uma mistura de conteúdo, mas envolve um processo social de construção de conhecimento que inclui professores e alunos. Por meio da superação do alto grau de fragmentação do conhecimento, a interdisciplinaridade torna possível uma abordagem mais holística em relação às questões contemporâneas. Portanto, os

futuros profissionais precisam ser treinados para trabalhar eficientemente em cenários tão complexos.

O futuro da Educação Superior está sendo moldado por inovações tecnológicas e por uma mudança na forma como o conhecimento é adquirido e compartilhado. O modelo tradicional de ensino, baseado na transmissão unilateral de informação, está dando lugar a abordagens mais dinâmicas, que priorizam o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem. Nesse contexto, as metodologias ativas se destacam como uma estratégia essencial para preparar os alunos para os desafios do mercado de trabalho e da sociedade contemporânea.

Aprendizagem ativa ou significativa é um conceito em desenvolvimento sustentado por teorias, especialmente aquelas que fundamentam uma abordagem baseada em projetos.

Dewey enfatiza o valor do modelo experiencial sobre o informativo de conhecimento, o que facilita a concepção de aprendizagem baseada em projetos que foi hipostasiado por Kilpatrick no início do século XX.

O advento e a rotina de pedagogias de aprendizagem foram significativos durante partes do século XX, colocando os alunos no centro do processo como participantes ativos. Rejeitar uma pedagogia convencional das décadas de 1960 e 1970 é incitar uma educação interdisciplinar e complexa, em que os alunos, como alunos ativos, levam em consideração a construção do conhecimento e dão importância ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Ao longo dos anos, houve uma reforma no sistema educacional brasileiro, com foco no uso de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em problemas (PBL) e sala de aula invertida, o que coloca explicitamente a responsabilidade sobre a aprendizagem nas mãos dos alunos.

As metodologias ativas englobam uma série de abordagens que promovem a participação ativa do aluno no aprendizado. Exemplos dessas metodologias incluem a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas (PBL), o ensino por projetos e o uso de gamificação. Essas técnicas incentivam os estudantes a desenvolver habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração, fundamentais para um mundo cada vez mais complexo e interconectado. A integração da tecnologia às metodologias ativas têm um papel fundamental nesse processo. Plataformas de ensino a distância, sistemas de gestão de aprendizagem (LMS), simulações virtuais e realidade limitada permitem criar experiências imersivas

e personalizadas, adaptadas ao ritmo de cada aluno. Além disso, a inteligência artificial pode contribuir para a análise de desempenho e o fornecimento de *feedback* em tempo real, otimizando a experiência de aprendizagem.

Diante desses sucessos, os obstáculos persistem. Entre eles estão a inércia em adotar um novo estilo de ensino pelos professores, que foram todos ensinados com metodologias tradicionais, e a necessidade de treinamento adequado dos professores.

Metodologias ativas que permitem a infusão de conteúdos culturais, como a Literatura de Cordel, mostram-se promissoras para melhorar o nível de aplicação e compreensão dos alunos em relação às suas diversas áreas de estudo. O Cordel, em geral, pode servir como uma ferramenta pedagógica para incentivar a criatividade e o pensamento reflexivo.

A evolução do sistema educacional brasileiro se transformou em um ambiente de aprendizagem mais centrado no aluno e colaborativo, devido à tendência definida por Paulo Freire e outros estudiosos.

O desenvolvimento do setor de tecnologias de informação e comunicação revelou ainda mais suporte para o tipo de prática pedagógica que envolve os alunos ativos. No entanto, uma mudança para métodos práticos precisa acontecer progressivamente, para não confundir os alunos que estão habituados com estilos antigos. Em geral, com o uso de métodos ativos, como a Literatura de Cordel, dá chances para novas ideias, ajudando a criar experiências de aprendizagem que preparam os alunos para problemas reais.

O processo metodológico ativo são, estratégias de ensino e aprendizagem que são incentivadas e consideradas fundamentais para a aplicação de diretrizes do MEC, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Elas promovem a participação e autonomia do estudante, tornando-o protagonista da construção do seu conhecimento, o que está alinhado com os objetivos pedagógicos estabelecidos pelas novas diretrizes curriculares do Ministério.

Porém, em caso de implementação não adequada, a metodologia ativa exporia as IES a vários riscos, entre eles condenação a danos materiais causados aos alunos que, alegadamente, foram prejudicados devido má aplicação das metodologias ativas nas práticas de ensino.

Conforme se verifica das jurisprudência anteriormente mencionadas, o entendimento dos Tribunais Superiores, é no sentido de que a responsabilidade civil

das IES é objetiva, ou seja, independente de comprovação de culpa, bastando a prova da conduta, do dano e o nexo causal entre ambos para que a instituição fique obrigada a indenizar os danos experimentados pelo aluno, eis que a relação entre o aluno e a instituição é de caráter consumerista e, portanto, regida pelo Código de Defesa do Consumidor e como tal, aplica-se a inversão do ônus da prova, o que significa dizer, que caberá à IES provar que que o dano se deu por culpa (desídia) do próprio aluno.

Para mitigar os riscos, as IES devem dar prioridade à organização de formação profissional contínua para professores em prática metodológica ativa eficaz como um requisito essencial de cada curso, bem como constante avaliação da correta aplicação das metodologias ativas.

Ainda, é importante que haja conscientização não apenas entre os professores, mas também entre os alunos de que a metodologia ativa tem a finalidade de garantir atratividade e eficiência na facilitação da educação, buscando uma educação de qualidade, e não em garantir avaliação simples.

Diante desse cenário, as instituições de Educação Superior precisam reestruturar seus currículos, capacitar docentes para novas metodologias e investir em infraestrutura tecnológica. O desafio é equilibrar a tradição acadêmica com a inovação, garantindo que os estudantes saiam da universidade não apenas com conhecimento técnico, mas também com habilidades socioemocionais e capacidade de adaptação. O futuro da Educação Superior será definido por sua capacidade de transformar o aprendizado em uma experiência interativa, significativa e alinhada às demandas do século XXI.

As metodologias ativas têm sido amplamente discutidas como alternativas inovadoras para a Educação Superior, mas sua efetividade no contexto brasileiro ainda enfrenta desafios e limitações. Apesar de seu potencial para tornar o aprendizado mais significativo e centrado no estudante, a implementação dessas abordagens exige um ambiente educacional que nem sempre está disponível em todas as instituições do país.

Um dos principais entraves é a infraestrutura. Muitas universidades, especialmente as públicas, lidam com a falta de recursos para investir em tecnologias e espaços adequados para práticas mais interativas. Enquanto algumas instituições privadas conseguem incorporar plataformas digitais e ferramentas avançadas, muitas outras ainda operam em um modelo tradicional, por limitações financeiras e estruturais. Além disso, a desigualdade no acesso à internet e a equipamentos digitais

pode dificultar a participação equitativa dos estudantes, especialmente em regiões mais vulneráveis.

Outro aspecto relevante é a formação dos professores. A transição do ensino tradicional para metodologias ativas exige que os docentes estejam preparados para atuar como mediadores do conhecimento, estimulando a autonomia dos alunos e promovendo debates, pesquisas e projetos. No entanto, muitos professores da Educação Superior no Brasil ainda não receberam capacitação específica para essas práticas, o que pode resultar em resistência à mudança ou dificuldades na adaptação, bem como, em caso de implementação inadequada, à responsabilização civil das instituições de educação.

Além disso, a cultura educacional brasileira, historicamente pautada na transmissão de conteúdos e na valorização da memorização, pode representar um obstáculo à adoção plena dessas metodologias. Muitos estudantes chegam ao ensino superior acostumados com um modelo passivo de aprendizagem e podem enfrentar dificuldades ao serem desafiados a assumir o papel de protagonista de sua formação acadêmica. A adaptação a esse novo formato requer tempo e um acompanhamento cuidadoso, para garantir que todos consigam aproveitar os benefícios dessas abordagens.

Por outro lado, experiências bem-sucedidas mostram que, quando bem implementadas, as metodologias ativas contribuem significativamente para o engajamento dos alunos e para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como pensamento crítico, autonomia e resolução de problemas. Programas que combinam aprendizado baseado em projetos, uso de tecnologia e práticas interdisciplinares têm demonstrado impactos positivos tanto no desempenho acadêmico, quanto na preparação para o mercado de trabalho.

Para garantir a efetividade das metodologias ativas no ensino superior brasileiro, é fundamental aprimorar sua regulamentação e supervisão. Atualmente, a adoção dessas práticas ocorre de maneira desigual entre as instituições, sem diretrizes claras que orientem sua implementação e avaliação.

A seguir, algumas propostas que poderiam contribuir para um uso mais estruturado e eficiente dessas abordagens:

a) Criação de Diretrizes Nacionais

O Ministério da Educação (MEC) poderia estabelecer parâmetros específicos para a aplicação das metodologias ativas, garantindo que todas as instituições sigam um mínimo de qualidade. Essas diretrizes poderiam incluir recomendações sobre carga horária, metodologias recomendadas para cada curso, formas de avaliação e uso de tecnologias educacionais, respeitando sempre a dinâmica de cada instituição, a fim de não ferir a liberdade de cátedra.

b) Formação e Capacitação Docente

Para evitar que as metodologias ativas sejam aplicadas de forma ineficiente, é essencial que os professores recebam formação contínua. O MEC e as universidades poderiam criar programas obrigatórios de capacitação docente, além de incentivar cursos de especialização focados em inovação pedagógica.

c) Criação de Indicadores de Qualidade

A avaliação das metodologias ativas deve ser estruturada com base em critérios objetivos, como engajamento dos estudantes, desenvolvimento de competências socioemocionais e impacto no desempenho acadêmico. A implementação de um sistema nacional de monitoramento poderia fornecer dados sobre a efetividade dessas práticas.

d) Fiscalização e Acompanhamento das Instituições

As Comissões de Avaliação de cursos fazem avaliações das IES ao conversarem com as equipes multidisciplinares que dão suporte aos aspectos pedagógicos dos cursos, para garantir que o uso das metodologias ativas esteja alinhado às diretrizes estabelecidas. Sendo que relatórios anuais sobre sua aplicação poderiam ser exigidos das instituições.

e) Fomento à Pesquisa sobre Metodologias Ativas

O financiamento de pesquisas acadêmicas, voltadas para o impacto das metodologias ativas, poderia gerar conhecimento mais aprofundado sobre sua aplicabilidade no contexto brasileiro. Parcerias entre universidades, empresas e órgãos públicos poderiam ser incentivadas para desenvolver soluções inovadoras.

Fica claro que a efetividade das metodologias ativas no Brasil para uma aprendizagem mais significativa e a preparação do estudante para um mundo mais complexo, exige das IES um comprometimento robusto e contínuo com a capacitação docente, a adequação de infraestrutura e uma gestão pedagógica cuidadosa, a fim de mitigar os riscos de responsabilização civil decorrentes de falhas na prestação do serviço educacional. Para que essas práticas sejam realmente transformadoras, é essencial que sejam adaptadas às realidades e necessidades de cada curso., garantindo que todos os estudantes possam se beneficiar de um ensino mais dinâmico e conectado às demandas contemporâneas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. Desigualdade digital e educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 26, n. 2, 2021.

ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. **Bauman e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.

ALVES, S. M.; TEO, C. R. P. A. O Ativo das metodologias ativas: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para os Processos de Ensinar a Aprender na Educação Superior. **Educação em Revista**, n. 36, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/fgzcc6xHRH4Gm45Tcxv53Rc/?lang=pt. https://doi.org/10.1590/0102-4698229619. Acesso em: 20 out. 2024.

AMARAL, N. C. **Financiamento da Educação Superior**: O Caso do FIES. *Revista de Financiamento da Educação*, 2018

AQUINO, J. G. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37/n.3, p. 641, set/dez. 2011.

ARANHA, M.L. de A. **História da Educação e da Pedagogia:** Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO,M. **Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?** São Paulo, 1980. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/493988230/MIOLO-Miguel-Arroyo-140911-Finalgrafica-1. Acesso em 30 Ago. 2025.

BARRETO, F. C.; OLARIO, P.S; MARCELINO, C. D. N. **Interdisciplinaridade no Ensino Superior:** reflexões e descrição de uma prática real. Editora Createspace Independent Pub, 2015. ISBN:13:978-1514785867.

BAUMAN, Z. **Legisladores e Intérpretes:** sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

BEHAR, P. A.; SILVA, M. A. **Metodologias ativas na educação superior**. Editora Penso. p. 56. 2013.

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade**: por uma teoria geral da política. 14ª edição. Tradução Marco Aurélio Nogueira. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BONAVIDES, P. **Teoria Constitucional da Democracia Participativa** São Paulo: Editora Malheiros, 2001, p.233 .

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Breve história das Constituições**: o caminho percorrido pelo Brasil até 1988. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/pt-br/constituicao-30-anos/textos/breve-historia-das-constituicoes-o-caminho-percorrido-pelo-brasil-ate-1988. Acesso em: 27 out. 2024.

BRASIL, **Constituição Federal 1824.** Constituição Política do Império do Brazil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 27 out. 2024.

BRASIL, **Constituição Federal 1891.** Constituição da República dos Estados Unidos do Brazil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em 27 out. 2024.

BRASIL, **Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911.** Lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 08 jan. 2025.

BRASIL, **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.** Dispõe sobre ensino superior. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 08 jan. 2025.

BRASIL, **Constituição Federal 1937.** Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 27 out. 2024.

BRASIL, **Decreto- Lei nº 305, de 26 de fevereiro de 1938,** regula a situação administrativa as Instituições de ensino superior da República. Disponível em: https://encurtador.com.br/4LbCB. Acesso em: 08 jan. 2025.

BRASIL, **Constituição dos Estados Unidos do Brasil. 1946.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 27 out. 2024.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL, **Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961,** fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 08 jan. 2025.

BRASIL, **Decreto-Lei nº 53 de 18 de novembro de 1966,** fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0053.htm. Acesso em: 08 jan. 2025.

BRASIL, **Decreto-Lei nº 252 de 28 de fevereiro de 1967.** Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53 de 18 de novembro de 1966 e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0252.htm. Acesso em: 08 jan. 2025.

BRASIL, **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras

providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 08 jan. 2025.

BRASIL, **Lei 10.406 de 10 de janeiro de 2002.** Código Civil Brasileiro, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm. Acesso em: 08 mar. 2025.

BRASIL, **Decreto nº 12.456 de 19 de maio de 2025.** Dispõe sobre Educação à distância por instituições de educação superior em curso de graduação e altera o decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm. Acesso em: 27 Ago.2025

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL, Superior Tribunal de Justiça. **Súmula 595.** 2017. Disponível em: https://www.stj.jus.br/sites/portalp/Paginas/Comunicacao/Noticias-antigas/2017/2017-11-06_10-43_Tribunal-edita-tres-novas-sumulas.aspx. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL, Superior Tribunal de Justiça. **Educação e Cidadania:** Temas Conectados na Constituição e nos 35 anos do STJ. 2023. Disponível em: https://www.stj.jus.br/sites/portalp/Paginas/Comunicacao/Noticias/2023/12112023-Educacao-e-cidadania-temas-conectados-na-Constituicao-e-nos-35-anos-do-STJ.aspx. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Novo FIES**: Entenda as mudanças. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Tribunal de Contas da União (TCU). **Relatório sobre o FIES**. Brasília: TCU, 2017.

BRITO, A. P. G; OLIVEIRA, G. S. de, SILVA, B. A. **A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. Cadernos da Fucamp**, v.20 n. 44 (2021). Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2354. Acesso em: 20 set. 2024.

CALDEIRA, J. **A nação mercantilista.** Editora 34 Ltda. São Paulo. 1999. Disponível em: https://books.google.com.sl/books?id=ga3frlFrOOIC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=true . Acesso em: 30 Ago 2025.

CAMARA, L. B. **A educação na Constituição Federal 1944 de 1988 como um Direito social. Revista Direito em Debate**, ano XXII nº 40, jul-dez 2013, p.4-26.

CANOTILHO, J. J. G. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**, 7 ed. Coimbra – Portugal, Grá-ca Coimbra, 2003.

CAPES. **Documento da área 45:** Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Brasília: CAPES. 2019.

CARVALHO, R. **Reforma do Ensino Médio e suas Implicações para a Educação Superior**. Cadernos de Pesquisa em Educação, vol. 30, n. 1, 2019.

CASTRO, A. **Inclusão e Justiça Social no Ensino Superior Brasileiro**. Educação e Sociedade, vol. 31, n. 1, 2020.

CAVALIERI FILHO, S. **PROGRAMA DE RESPONSABILIDADE CIVIL**, 16. ed., Editora Gen Atlas, 2023, p. 84. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559775217/epubcfi/6/10[%3Bvnd.vst.idref%3Dhtml5]!/4/38/1:21[erg%2Cio. Acesso em: 08 dez. 2024.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **METODOLOGIA CIENTÍFICA**, 6ª Ed. Editora Perarson: São Paulo, 2017.

CHIARELLA, T., BIVANCO-LIMA, D., MOURA, J. de C., MARQUES, M. C. da C., & MARSIGLIA, R. M. G.. (2015). **A Pedagogia de Paulo Freire e o Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Médica. Revista Brasileira De Educação Médica**, 39(3), 418–425. https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n3e02062014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbem/a/jg9jPgnZRrqBy7WTDdrpFcn/#. Acesso em: 09 jan. 2025.

COSTA, D.S. **A Universalização da Educação Básica no Estado Constitucional**. In Anais Conpedi Manaus Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/sao_paulo/Integra.pdf . p. 3485. Acesso em: 30 Ago 2025

COSTA, J. J. S. da, **A Educação Segundo Paulo Freire**: Uma Primeira Análise Filosófica. *In: Theoria*: Revista Eletrônica de Filosofia, Vol. VII, n. 18, ano 2015 – ISSN 1984-9052. Disponível em: https://www.theoria.com.br/edicao18/06182015RT.pdf. Acesso em: 09 jan. 2025.

COSTA, E. **A história da Pedagogia. In: Escolas Disruptivas**. 2024. Disponível em: https://escolasdisruptivas.com.br/glossario/historia-da-pedagogia/#:~:text=Desde%20a%20Antiguidade%20at%C3%A9%20os,John%20Dewey%20e%20Paulo%20Freire. Acesso em: 13 jan. 2025.

CURI, L.R.L; **O paroxismo da qualidade**: avaliação do ensino superior no Brasil. 2011. 272 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1616372. Acesso em: 8 jan. 2025.

CURY, C.R.J, **Educação e Cidadania:** Temas Conectados na Constituição e nos 35 anos do STJ. 2023. Disponível em: https://www.stj.jus.br/sites/portalp/Paginas/

Comunicacao/Noticias/2023/12112023-Educacao-e-cidadania-temas-conectados-na-Constituicao-e-nos-35-anos-do-STJ.aspx. Acesso em: 24 out. 2024.

DAL RI, L.; CATTANI, M. J. C. **Publicidade dos Atos Públicos como Garantia do Estado Democrático: A Influência de Norberto Bobbio nas Decisões do Supremo Tribunal Federal.** Revista Jurídica Cesumar. Jul/Dez 2015. V. 15, n.2, p. 447/469. 2015. Disponível em: https://periodicos.unicesumar.edu.br/admin,+06_Luciene_norm _RJC_Port_ingl_Esp.pdf. Acesso em: 08 nov. 2024.

DELEUZE, G. **A literatura e a vida.** *In:* Crítica e clínica*.* São Paulo, SP. Editoria 34, 2011, p.11-17.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F., **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia**,** Paris: Les Éditions de Minuit, 1980. Tradução Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/363290138/Mil-Plato-s Deleuze-e-Guattari. Acesso em: 03 nov. 2024.

DEMARCHI, C. **Autonomia do direito educacional**. Disponível em: http://www2.univali.br/revistaREDE/rede2/artigos/artigo1.doc. Acesso em: 24 out. 2024.

DEWEY, J. 1859-1952. **Vida e educação / John Dewey; tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira.** 10. ed. - São Paulo: Melhoramentos; [Rio de Janeiro] : Fundação Nacional de Material Escolar, 1978. Tradução de: *The child and the curriculum e interest and effort in education.*

DEWEY,J. 1952. **Experiência e Educação/John Dewey; tradução por Anísio S. Teixeira.** 3.ed –São Paulo – Companhia Editora Nacional, 1979. Tradução de: *Experience and education.*

DEWEY,J. 1916. **Democracia e Educação**: uma introdução à filosofia da educação**;** Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. Primeira edição brasileira: 1936 . São Paulo: Companhia Editora Nacional.

DIANA, D. **Estratificação Social**: o que é, como funciona e seus tipos (com exemplos). Toda Matéria, *[s.d.].* Disponível em: https://www.todamateria.com.br/ sociedade-estratificada/. Acesso em: 25 Out 2024

DIAS, L. C. de O; SILVA, J. P. N da. **História da Pedagogia no Brasil**: Uma Análise do Curso de Pedagogia da formação a identidade do pedagogo e suas práxis na perspectiva da contemporaneidade. IX CONEDU, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2023/GT01/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD5_ID11305_TB1011_07112023110122.pdf. Acesso em: 14 jan. 2025.

DINIZ, M. H. Curso de Direito Civil Brasileiro – **Responsabilidade Civil**, vol. 7 – 38ª ed. 2024.

FAVERO, A. A. **Autoridade docente na modernidade líquida.** 2025. Disponível em: https://www.neipies.com/autoridade-docente-na-modernidade-liquida1/. Acesso em: 04 mar. 2025.

FAZENDA, I. C. A**. Interdisciplinaridade:** Conceito, história e prática. Campinas: Papirus. 2008.

FISCHER, R. M. B. **Foucault, Clarice:** as palavras, as coisas, a experiência. 2016.

FLICKINGER, H. G. A dinâmica do conceito de formação (bildung) na atualidade. In: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. (Org.). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2009.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. **Investigação Crítica.** 1982. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4111326/mod_resource/content/1/o sujeito-e-o-poder.pdf . Acesso em: 03 nov. 2024.

FONSECA, T. M. G; ZUCOLOTTO, M. P. da R.; HARTMANN, S. Entre a escrita e a expressão: vias para a produção do conhecimento. **Psicologia em Estudo**, v.17, n.47-57, jan. 2012.

FRANCO, M. Desigualdade e Acesso à Universidade no Brasil. **Revista Sociologia da Educação**, vol. 35, n. 2, 2020.

FRANÇA JÚNIOR, R. R. de; MAKNAMARA, M. A literatura sobre metodologias ativas em educação médica no Brasil: notas para uma reflexão crítica. **Trabalho, educação e saúde**, v.17, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987. Disponível em: https://cpers.com.br/wp content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf. Acesso em: 19 set. 2024.

FREIRE, P. Algumas notas sobre conscientização. In: **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_p ara_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 09 jan. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. Disponível em: https://nepegeo.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf. Acesso em: 09 jan. 2025

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**:um (re)exame das relações entre Educação e Estrutuira Econômico-Social Capitalista. 8ª ed. São Paulo. Cortez, 2006. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/417357523/Frigotto-Produtividade-Da-Escola-Improdutiva#page=87. Acesso em: 30 Ago.2025

GAUTHIER, C.; TARDIF, M.**A Pedagogia – Teorias e práticas das Antiguidade aos nossos dias.** Petrópolis/RJ. Vozes, 2010.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil 1964- 1985**, 2 ed. Cortez Editores, 1993.
GIDDENS, A.Classes, Estratificação e Desigualdades. In.: **Sociologia.** Porto Alegre. Artmed. 2005. p. 233-253

GIL, A. C. Como Classificar as Pesquisas? In: GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

GUIMARÃES, E. **Enciclopédia Discursiva da Cidade.** 2013. Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete/view&id=43#:~:text=Cidadania%20%C3%A9%20uma%20palavra%20derivada,com%20o%20sentido%20de%20cidade. Acesso em: 29 out. 2024.

GONÇALVES, C.R. **Responsabilidade Civil.** 23ª ed. 2024. Editora Saraiva Jur. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786553629479/epubcfi/6/14[%3Bvnd.vst.idref%3Dl01.xhtml]!/4/2/52/1:421[pel%2Co%20m. Acesso em: 03 out. 2024.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 153.

HUMEREZ, D.C. de; JANKEVICIUS, J.V. **Evolução histórica do Ensino Superior no Brasil. Biblioteca virtual do Conselho Federal de Enfermagem**. 1986, p.1, Disponível em: https://cofen.gov.br/wp-content/uploads/2015/11/Evolucao_historica.pdf?.com. Acesso em: 31 Ago. 2025.

INOCENTE, L; TOMMASINI, A.; CASTAMAN, A. S. Metodologias ativas na educação profissional e tecnológica. **Redin** – Revista Educacional Interdisciplinar, v.7, n.1, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ENSINO. Pós Graduação Lato Sensu – **Princípios das Metodologias ativas.** 2018. Disponível em: https://www.institutoine.com.br/arquivos/principios_das_metodologias_ativas_604114aed62bc.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago. 1976.

JÓFILI, Z. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação:** Teorias e Práticas. v. 2, n. 2, p. 191-208, dez. 2002.

KUENZER, A.Z. **Exclusão includente e inclusão excludente:** a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: FRIGOTTO, G.;CIAVATTA,M. (Orgs.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis: Vozes, 2005.p. 77-94

LADEIRA, T. A. Fracasso escolar e desigualdade social: Uma perspectiva crítica e emancipatória. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 5, 9 de fevereiro de 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/4/fracasso-escolar-e-desigualdade-social-uma-perspectiva-critica-e-emancipatoria. Acesso em: 19 nov. 2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo,SP: Atlas, 2003.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. Florianópolis, v. 10 n.10 nº. esp. p. 37-45, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/. Acesso em: 15 set. 2024.

MARINHO, F. **Literatura de cordel**. 2020. Disponível em: https://www.portugues.com.br/literatura/literatura-decordel.html#:~:text=A%20literatura%20de%20cordel%20veio,folclore%20e%20o%20imagin%C3%A1rio%20regional. Acesso em: 17 set. 2024.

MARTINS, A. C. P. **Ensino Superior no Brasil:** da descoberta aos dias atuais. Acta Cirúrgica Brasileira. v. 17 (Suplemento 3), 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26362800_Ensino_superior_no_Brasil_Da_descoberta_aos_dias_atuais. Acesso em: 31 Ago. 2025

MATTOS, D. **Hobbes e o contrato como fundamento do Estado moderno**. Revista do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, nº 76, 2020. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1904650/Delmo_Mattos.pdf. Acesso em: 29 out. 2024.

MAZUR, E. **Aprender a ensinar:** as metodologias ativas na educação superior. Pearson. p. 12. 2018.

MENDES, L. Internacionalização da Pesquisa nas Universidades Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Superior**, vol. 27, n. 1, 2019.

MENDES, O. J. R. **Concepção de Cidadania,** 2010, Dissertação (Mestrado em Filosofia e Teoria Geral do Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/D.2.2010.tde-13122010-163731. Acesso em: 29 out. 2024.

MENDONÇA, C. Cidadania. **Educa mais Brasil**, 2019. Disponível em: https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/geografia/cidadania. Acesso em: 29 out. 2024.

MENEGAZ, C. A.; ADAME, A. Direitos e Deveres Fundamentais à Educação. **Iurisprudentia**: Revista da Faculdade de Direito da Ajes, Ano 3, nº 5,Jan/Jun 2014, p. 27-42. Disponível em: https://www.revista.ajes.edu.br/index.php/iurisprudentia/article/download/152/118. Acesso em: 24 out. 2024.

MINAS GERAIS. **Tribunal de Justiça.** Apelação Cível nº 1.000.24.488300-5/001 5180216-53.2023.8.13.0024. 10ª Câmara Cível. Disponível em: https://encurtador.com.br/7Vf4J. Acesso em: 20 jan. 2025.

MINAS GERAIS. **Tribunal de Justiça.** Apelação Cível nº 1.0000.23.330616-6/001 5132224-04.2020.8.12.0024. 18ª Câmara Cível. Disponível em: https://encurtador.com.br/nNsTk. Acesso em: 20 jan. 2025.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAN, J. M.; BACICH, L. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Série Desafios da Educação. 1ª ed. Editora Penso. 2017.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/ uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

MOREIRA, S. A abordagem de John Dewey à Educação. **Pedagogia para Concurso**. 2024. Disponível em: https://pedagogiaparaconcurso.com.br/artigo/a-abordagem-de-john-dewey-a-educacao/. Acesso em: 09 Jan 2025.

MORIN, E. **As Sete Lições Complexas da Educação para o Futuro**. Trad. MN Sirotnik, NM Bowers e CJ Schifter. Publicação da UNESCO, 2003.

NOGUEIRA, M. O. G. **Aprendizagem do Aluno Adulto:** Implicações para a Prática Docente no Ensino Superior. Curitiba: Intersaberes, 2012.

O ESTADO DE S. PAULO. **Fies acumula déficit de R$ 32 bi e tem inadimplência alta.** São Paulo, 2017.

PEREIRA, C. M. da S.; TEPEDINO, G. **Responsabilidade Civil,** 13ª ed., Rio de Janeiro, Forense, 2022. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/ reader/books/9786559644933/epubcfi/6/10[%3Bvnd.vst.idref%3Dhtml4]!/4/34/1:2[%2C9r. Acesso em: 08 dez. 2024.

PEREIRA, T. I. A democratização inconclusa da universidade brasileira em perspectiva: notas para um debate crítico**. Psicologia, Educação e Saúde Mental**. Organização Moises Romanini, Editora Abrapso. Florianópolis, 2024. p. 24-39.

PEREIRA, T. I. Organizador **Meritrocracia e Suas Interfaces**: Ensaios Interdisciplinares. 1 ed. Cirkula, Porto Alegre, 2023. p.17-23.

PIZZANI, L.; SILVA, R.; BELLO, S.; HAYASHI, M. **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento.** Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, 2012.

PRODANOV, C. C.; DE FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico** [recurso eletrônico]: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2ª Ed., Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=zUDsAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA4&dq=prodanov+e+freitas+pesquisa+cient%C3%ADfica&ots=dd-3bks6HO&sig=hLYnfLIaYJfGfwvemZ6eCVz1INE#v=onepage&q=prodanov%20e%20freitas%20pesquisa%20cient%C3%ADfica&f=false. Acesso em: 20 set. 2024

RAPOSO, Gustavo de Resende. **A educação na** Constituição Federal **de 1988. Jus Navigandi**. Teresina, ano 10, n. 641, 10 abr. 2005. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-direito-a-educacao-nas-constituicoes-brasileiras/144779190. Acesso em: 27 out. 2024.

RIBEIRO, D. **Dicionário**. Disponível em: https://www.dicio.com.br/dano/. Acesso em: 08 dez. 2024.

RIO GRANDE SUL, **Tribunal de Justiça do Estado,** Apelação Cível, Nº 50193598520218210022, Vigésima Quinta Câmara Cível, Tribunal de Justiça do RS, Relator: Ricardo Pippi Schmidt, Julgado em: 17-12-2024. Disponível em: https://www.tjrs.jus.br/novo/buscas-solr/?aba=jurisprudencia&q=&conteudo_busca=ementa_completa. Acesso em: 20 jan. 2025.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930–1973)*.*** Petrópolis: Vozes, 1978.

SALATA, A. R. **Desigualdade de resultados educacionais em meio à expansão do sistema de ensino:** um estudo considerando o caráter posicional da escolaridade. Civitas 22:1-19 jan-dez 2022. PUC Porto Alegre, 2022.

SARLET, I. W. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais:** Uma Teoria Geral dos Direitos Fundamentais na Perspectiva Constitucional, 13ª Ed. Revista e Atualizada, Ed. Livraria do Advogado, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações**.** 11ª ed.rev. Autores Associados: Campinas, SP, 2011. Coleção educação contemporânea. Disponível em: https://encurtador.com.br/4t11S. Acesso em: 15 set. 2024.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHOLZE, M. L. **O ensino do Direito e a Cidadania:** o novo perfil profissional. In:. SANTOS, André Leonardo Copetti; DEL'OLMO, Florisbal de Souza. Diálogo e Entendimento – Direito e Multiculturalismo e Cidadania e Novas Formas de Solução de Conflitos Rio de Janeiro: Forense, 2009, p. 267-276.

SCHLICHTING, T. de S.; HEINZLE, M. R. S. Metodologias ativas de aprendizagem na educação superior: Aspectos Históricos, princípios e propostas de implementação. In: **e-Curriculum** PUC-SP, 2020. Disponível em: https://ceduc.unifei.edu.br/wp-content/uploads/2020/05/Metodologias-ativas-no-ensino-superior.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

SCHWARTZMAN, S. **Educação e Desenvolvimento no Brasil:** Perspectivas Históricas. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. do. **Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira.** Coleção “Navegando pela História da Educação Brasileira, 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/marques-de-pombal-e-a-reforma-educacional-brasileira#:~:text=Cabe%20%C3%A0%20Coroa%20a%20instala%C3%A7%C3%A3o,pelo%20Estado%20na%20hist%C3%B3ria%20brasileira. Acesso em: 08 Jan 2025.

SILVA, G. B. da, **Critérios de estratificação social.** Scielo Brasil, Escola de Emfermagem – USP Ribeirão Petro, 1980. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsp/a/L9SyDBj8CQCFGJjQ5Sckz7P/?lang=pt. Acesso em: 30 out. 2024.

SILVA, J. A. da. **Curso de direito constitucional positivo.** 37. ed. São Paulo: Malheiros, 2013, p. 178.

SILVA, L. F. S. C da; RADOMSKY, G. F. W. Estratificação e mobilidade social: dimensões conceituais e importância para a sociologia na escola. In: MEIRELLES, M; MOCELIN, D.; RAIZER, L.; SILVA, L. F. S. C. (Org.). **Estratificação e mobilidade social**. 1ed. Porto Alegre: Cirkula, 2015, p. 17-34.

SILVA, R., et al. **Políticas Afirmativas e a Inclusão de Grupos Marginalizados nas Universidades Públicas Brasileiras**. Estudos Avançados, vol. 32, n. 93, 2018.

SILVA R. C. R.; LOPES F. C. C.; MEDEIROS I. D.; LIMA T. J. A.; ROLIM A. C. A. A literatura de cordel como recurso pedagógico na Pós-Graduação em Saúde Coletiva. **Interface** (Botucatu). 2024; 28: e230319 https://doi.org/10.1590/interface.230319. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/CqhGVgqbTQYT8zYcqghLsyb/?format=pdf&lang=pthttps. Acesso em: 25 nov. 2024.

SILVEIRA JÚNIOR, C. R da. **Sala de aula invertida:** Por Onde Começar? Instituto Federal Goiás. 2020. Disponível em: https://ifg.edu.br/attachments/article/19169/Sala%20de%20aula%20invertida_%20por%20onde%20come%C3%A7ar%20(21-12-2020).pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

SIQUEIRA, E. C. de; MATAMOROS, J. A.; CRUZ, C. B. V. de la. Uso da Literatura de Cordel para explicar a Metodologia Ativa Aprendizagem Baseada em Problemas. **Revista Ciência e Ideias**, v.11, n.2, Maio/Agosto 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343664572_USO_DA_LITERATURA_DE_CORDEL_PARA_EXPLICAR_A_METODOLOGIA_ATIVA_APRENDIZAGEM_BASEADA_EM_PROBLEMAS. Acesso em: 19 set. 2024.

SOUZA, L. **A Educação Superior Privada no Brasil:** Crescimento e Implicações. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 96, n. 243, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Petrópolis, Vozes. ISBN 978-85-326-4428-2 – Edição digital. 2014.

TARTUCE, F. **Responsabilidade Civil,** 5ª ed. Revista, Atualizada e Ampliada. Editora Forense, 2023. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786553629479/epubcfi/6/14[%3Bvnd.vst.idref%3Dl01.xhtml]!/4/2/52/1:421[pel%2Co%20m. Acesso em: 03 out. 2024.

TARTUCE, F. **Responsabilidade Civil.** 6ª Ed. Editora Grupo Gen, 2024. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788530995492?library_return_url=https%3A%2F%2Fintegrada.minhabiblioteca.com.br%2Fhome%2Fsearch%2Ftitles%3Fq%3Dtartuce%2B2024. Acesso em: 15 fev. 2025.

TAUCHEN, G.; BORGES, D. S. **Docência inovadora na universidade**: percursos e princípios organizadores. Perspectiva, 31(2), 2013. 721–751. https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n2p721. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n2p721. Acesso em: 10 out. 2024.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

VALENTE, J. A. **Aprendizagem ativa no ensino superior**: a proposta da sala de aula invertida. Depto. de Multimeios, Nied e GGTE - Unicamp & Ced – Puc/SP. São Paulo. 2014. Disponível em: https://www.pucsp.br/sites/default/files/img/aci/27-8_agurdar_proec_textopara280814.pdf. Acesso em: 05 mar. 2025.

VIANA, S. A. A. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2021, Eixo 10, Políticas de Educação Superior. **Anais...**, Vol. XVI, n.10, 2022. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/16572/2/HistoricoEducacaoSuperiorBrasil.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: Texto e contexto. **Revista Brasileira Estudos Pedagogia**, v.88, n. 219, p. 291/309, maio/ago 2007. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-1/3SF/VIEIRA,Sofia Educacaonasconstituicoes,2007.pdf. Acesso em: 27 out. 2024.

ZABALTA, M.A. **O ensino universitário – seu cenários e seus protagonistas.** São Paulo, ARTMED, 2004

WEFFORT, M. F. Educando o olhar da observação - Aprendizagem do olhar, In: **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. 2ª Ed. São Paulo. Espaço Pedagógico, 1996.