



JUVENTUDES E ENSINO SUPERIOR: CONSTRUINDO NOVAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS

YOUTHHOODS AND HIGHER EDUCATION: BUILDING NEW PEDAGOGICAL RELATIONSHIPS

Simone Zanatta Guerra¹
<https://orcid.org/0000-0002-2616-7613>

Caroline Simon Bellenzier²
<https://orcid.org/0000-0003-2189-7745>

Altair Alberto Fávero³
<https://orcid.org/0000-0002-9187-7283>

Resumo:

Este artigo tem como objetivo discutir a multiplicidade das juventudes que ingressam no ensino superior e a docência universitária no contexto atual, relacionando tal discussão com o paradigma da educação estética e das práticas humanizadoras de ensino. Constitui-se como resultado de uma pesquisa básica, exploratória, qualitativa e teórico-bibliográfica, articulando-se organicamente com diferentes estudiosos do campo educacional. O artigo se subdivide em três seções. A primeira delas se dedica à contextualização da docência no ensino superior, considerando-a em uma perspectiva crítica e formativa e tomando como base diversos autores. A segunda seção apresenta a temática das juventudes em sua diversidade e heterogeneidade. Por fim, a terceira seção analisa a educação estética e as práticas humanizadoras de ensino como potencializadoras do processo de ensino–aprendizagem desses jovens.

Palavras-chave: docência universitária; juventudes; educação estética; humanização do ensino.

Abstract:

This paper seeks to discuss youthhoods' pluralism who get into higher education and university lecturing nowadays. We relate such discussion to the paradigms of aesthetic education and humanization of teaching practices. Divided in three sections, the paper is the result of a basic, exploratory, qualitative, and theoretical-bibliographical research organically articulated with the work of different scholars of the educational field. In the first part, we contextualize university lecturing through a critical and formative perspective supported by several authors. The second section presents youthhoods in their diversity and heterogeneity. Finally, the third section analyzes

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (PPGEDU/UPF). Passo Fundo/RS, Brasil.

² Mestranda em Educação pelo PPGEDU/UPF. Passo Fundo/RS, Brasil.

³ Docente e coordenador do PPGEDU/UPF. Passo Fundo/RS, Brasil.

aesthetic education and humanization of teaching practices as enhancers of youths' teaching-learning process.

Keywords: university lecturing; youthhoods; aesthetic education; humanization of teaching.

INTRODUÇÃO

O contexto atual, cada vez mais dinâmico e heterogêneo, apresenta diversas questões ao campo educacional, abrindo um amplo leque de discussões sobre as políticas educacionais, as práticas educativas e os espaços escolares e universitários. Nesse conjunto, ganham voz os debates acerca dos modos de fazer a docência universitária a fim de reconstruí-la sobre uma base teórico-metodológica crítica e formativa.

Com tal intento, diversos autores, entre eles Masetto (2005), Fávero e Tonieto (2010, 2015), Fávero e Ody (2015), Nörnberg e Forster (2016) e Cruz (2017), realizaram pesquisas acerca da docência no ensino superior visando a repensar a didática, os processos de ensino-aprendizagem e a relação entre ensino e pesquisa, conjugando esses aspectos com outras temáticas relacionadas à docência neste nível formativo. Nessa ampla esfera, as pesquisas realizadas por Pais (1990), Dayrell (2003), Gomes (2010) e Pais, Lacerda e Oliveira (2017) auxiliam na construção de uma análise acerca dos modos de ensinar, educar e compreender as juventudes, que, uma vez inseridas em um contexto diverso e mutável, também se constituem dinâmicas e heterogêneas.

Assim, essas pesquisas nos instigaram a investigar outras interfaces da relação entre a docência universitária e as juventudes, ingressantes de diversos cursos de graduação, em sua multiplicidade, buscando enunciar potencialidades e fragilidades dessa diversidade, bem como refletir acerca da importância da humanização do ensino para dar conta das alteridades que adentram os espaços universitários. Para tanto, nossa abordagem da temática também irá circundar as contribuições da educação para o sensível por meio da educação estética como potencializadora desses processos. Constitui-se como questão norteadora da pesquisa a seguinte reflexão: como as práticas humanizadoras do ensino potencializam a docência, por meio da educação estética, para atuar com alunos jovens universitários?

Com o objetivo de responder a tal questão e fundamentar esta escrita, realizou-se uma pesquisa básica, exploratória, qualitativa e teórico-bibliográfica. Ressaltamos que, longe de esgotar a temática, esta escrita consiste em um modesto esforço de oferecer algumas pistas acerca da questão. Para tanto, este artigo se subdivide em três seções. A primeira realiza uma contextualização da docência na educação superior, considerando-a em uma perspectiva crítica e formativa. A segunda parte apresenta a temática das juventudes em sua multiplicidade. E, por fim, a terceira seção analisa as práticas humanizadoras de ensino, por meio da égide da educação estética, como potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem dos jovens em toda sua heterogeneidade.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO E PRÁTICA

A docência universitária é conhecida por possuir como finalidade a formação de futuros profissionais para todas as áreas de serviço. Porém, não podemos simplificar o papel do professor relacionando-o apenas à formação de profissionais que atendam às demandas do mercado de

trabalho. Como destacam Fávero e Ody (2015), a prática docente, à nível universitário, tem extrema importância na formação de profissionais que irão atuar *na e para a* sociedade. Assim, o compromisso da educação, por meio dos educadores, é possibilitar aos estudantes que o conhecimento seja alicerçado para além das dimensões técnico-informativas, desenvolvendo diferentes aprendizagens que proporcionem a formação de cidadãos para o mundo.

Nesse sentido, é importante reconhecer que os processos educativos se constituem historicamente, em uma perspectiva mutável e a partir dos contextos em que se inserem, haja vista que, assim como a sociedade se transforma, os sujeitos se modificam e suas práticas acompanham esse percurso. Por conta disso, falar em docência no ensino superior hoje demanda a mobilização de esforços para compreender suas variáveis históricas e sociais.

Nos últimos anos, a docência universitária passou por diversas transformações, inclusive por meio de reformas que normatizam metas para a educação superior. O grande objetivo dessas reformulações foi a ampliação das possibilidades de oferta, acesso e permanência no ensino superior. Um exemplo é o Plano Nacional de Educação (PNE), que estipula metas que deverão ser alcançadas no período compreendido entre 2014 e 2024 (BRASIL, 2014). A Meta 12 diz respeito à educação superior e trata da pretensão de elevar a porcentagem das matrículas desse nível de ensino em 50%, garantindo qualidade de oferta e expansão para jovens entre 18 e 24 anos.

Nesse contexto, a proporção de jovens ingressando no ensino superior vem crescendo, e isso acontece principalmente pela mobilização de políticas públicas que possibilitam aos estudantes ingressar em instituições públicas e/ou privadas. Entre essas políticas, destacamos o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que buscam possibilitar o acesso à educação superior, viabilizando tal direito a estudantes que em outro cenário talvez não tivessem a oportunidade de se inserir nessas instituições. Ressalta-se que tais políticas se mostram de extrema importância para a redução das desigualdades presentes na realidade brasileira.

Em contrapartida, existem indicativos que demonstram que, apesar da ampliação das possibilidades de acesso, muitas vezes não há garantia da qualidade das instituições — embora seja importante pontuar que o termo “qualidade” é subjetivo, e devem ser considerados os contextos que o perpassam. Nesse sentido, a Meta 13 do PNE propõe a elevação da qualidade da educação superior, estabelecendo estratégias de formação docente a nível *stricto sensu* (BRASIL, 2014). Todavia, em que pese a importância de possibilitar a formação continuada dos profissionais que atuam na educação superior, tem-se deixado de lado um princípio imprescindível para a prática docente: a formação de *educadores*.

Explicamos: analisando as transformações ocorridas nesse campo, Fávero e Ody (2015) destacam a proliferação de instituições de educação superior com o objetivo de atender à demanda de ingresso nessa etapa de ensino — fenômeno conhecido como *massificação do ensino superior*. Diversos estudos (FÁVERO; TONIETO, 2015; FÁVERO; TAUCHEN, 2013; FÁVERO; LORENZET, 2016; FÁVERO; TAUCHEN; DEVECHI, 2016) destacam que a proliferação de instituições de ensino superior, impulsionada pela expansão da privatização ocorrida a partir dos anos 1990 e intensificada na primeira década do século XXI, impactou o perfil da identidade docente no ensino superior. Como consequência dessa expansão, houve a necessidade de ampliar o quadro de professores, acarretando inevitavelmente a contratação de profissionais sem

experiência docente ou formação para a docência. Ao encontro disso, Nörnberg e Forster (2016) afirmam que saber fazer nem sempre significa saber ensinar, considerando que os docentes precisam proporcionar aos estudantes mais do que a transmissão acrítica de normas e técnicas: é necessário oferecer também a possibilidade de dialogar, aprender, investigar e refletir.

Todavia, nesse contexto de massificação, muitas vezes as práticas docentes da educação superior têm se pautado em princípios instrumentalizadores, a partir dos quais os conteúdos abordados em sala de aula são compreendidos dissociando teoria, prática e reflexão (PAIS; LACERDA; OLIVEIRA, 2017). Assim, deixa-se de desenvolver a capacidade dos estudantes de refletir — tanto acerca de suas experiências de aprendizado e percepção quanto acerca de suas potencialidades e limitações (MASETTO, 2005). Nesse sentido, partimos da concepção de que há uma significativa diferença entre educador e docente puro e simples, na medida em que ao educador, para além do conhecimento técnico, importa possibilitar aos jovens estudantes espaços de reflexão crítica e de práticas educativas que fortaleçam a autonomia e a responsabilidade social dos sujeitos.

Por outro lado, o docente puro e simples desenvolve sua prática profissional em um viés técnico e instrumental. Faz-se importante ressaltar que, ao criticarmos o ensino instrumentalizado pelo viés tecnicista, não desconsideramos a importância do conhecimento técnico dos docentes, haja vista que a aprendizagem integral dos estudantes demanda a apreensão, por parte destes, dos modos de exercício de suas profissões. Todavia, como Fávero e Ody (2015, p. 77) nos indicam, “sem uma docência problematizada, foco em constantes reflexões e pesquisas científicas, não há possibilidade de transformação”.

Nesse sentido, destacamos que uma formação com insuficiência de práticas didáticas e reflexivas, incapaz de formar os estudantes para atuar de forma responsável e comprometida na sociedade, tem resultados obscuros para a esfera social. Por conta disso, ser docente universitário é ter a competência e o preparo para desenvolver capacidades que vão além do saber curricular, compreendendo também o conhecimento científico, o domínio técnico-didático, a autoanálise e a permanente busca de conhecimentos — isso tudo “para que o aluno aprenda de forma contextualizada e com significado” (CRUZ, 2017, p. 679).

Por fim, é importante ressaltar que essa aprendizagem significativa demanda o deslocamento da direção da prática educativa — que se transfere do ato de ensinar para o ato de aprender, com foco nos estudantes e em seu protagonismo, como bem analisa Masetto (2005, p. 82) em seu estudo acerca da temática: “o paradigma que propomos é substituir a ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem”, a fim de formar profissionais que, além de competentes, são comprometidos com a sociedade em que vivem. Nesse processo, o docente atua como mediador pedagógico, cabendo ao estudante “o papel central de sujeito que exerce as ações necessárias para que aconteça sua aprendizagem” (MASETTO, 2005, p. 83). Para que isso ocorra, Masetto (2005) ainda afirma que é necessário que o professor, antes de tudo, entenda-se como *educador*.

A partir do exposto, pode-se compreender que analisar crítica e formativamente a constituição dos educadores universitários se trata de uma tarefa ampla e complexa, que demanda repensar a prática docente atrelada ao contexto histórico-social e, especialmente, aos atores principais desse processo, os estudantes. Nesse sentido, interessa-nos repensar algumas perguntas já formuladas anteriormente por Gomes (2010, p. 65): “Quem são essas juventudes? Que lhes

‘ensinamos’? Como as ‘educamos’?”. Com essas questões em mente, passamos à segunda seção deste artigo; nela, objetivamos compreender as pluralidades em que se constituem as juventudes hoje e os desafios que tais sujeitos impõem às práticas educativas.

JUVENTUDES: PLURALIDADES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO

Os processos de docência universitária são históricos e, desse modo, transformam-se ao longo dos anos. Com base nos estudos de Pais (1990), Dayrell (2003), Feixa e Nilan (2009), Gomes (2010) e Pais, Lacerda e Oliveira (2017), podemos indicar que o mesmo acontece com as juventudes, que, nas novas gerações, compõem-se de outros modos. Para iniciar esta discussão, consideramos importante realizar uma breve caracterização de quem legalmente constitui as juventudes brasileiras.

A Lei Federal nº 12.852, de 2013, institui o Estatuto da Juventude, dispondo sobre os direitos e as políticas públicas direcionadas a esse público. Tal legislação, ainda bastante recente, considera jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos e aponta que as políticas públicas, voltadas à tal grupo populacional, devem atender, entre outros, aos seguintes princípios: promoção da autonomia e emancipação dos jovens; valorização e promoção da participação social e política; e respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude (BRASIL, 2013).

A partir do exposto, podemos perceber que a faixa etária abarcada pela fase das juventudes pode ser vivenciada a partir de um amplo leque de possibilidades, englobando e determinando um período temporal de 14 anos da vida dos sujeitos, em que estes se constroem, desconstroem e reconstroem cotidianamente. Segundo Feixa e Nilan (2009, p. 13), “essa faixa etária indica o quanto a categoria de idade ‘juventude’ tem se ampliado, incluindo aqueles que são legalmente reconhecidos em algumas sociedades como crianças, e outros que são legalmente reconhecidos em outras sociedades como adultos”. Mas, assim como esses pesquisadores, estamos interessados de modo especial na “construção social da identidade, nos jovens como atores sociais criativos, no consumo cultural e nos movimentos sociais” (2009, p. 13), bem como nos modos com que tais fatores (re)criam os processos de educação formal, demandando que se dirija outros olhares ao ensino superior.

Para tanto, faz-se importante analisar as juventudes considerando também estudos de pesquisadores que se debruçam sobre a temática. Assim, a caracterização dessa fase está além da questão quantitativa, haja vista que se trata de um período complexo de constituição da identidade e de experimentação, permeado por critérios históricos e culturais (DAYRELL, 2003).

Assim, para compreender essa faixa etária em sua integralidade, cabe ressaltar algumas considerações feitas por Dayrell (2003), que afirma que é preciso ter um olhar flexível para as juventudes, inclusive no que tange à sua constituição. Para o autor, não se pode determinar de forma rígida um início e um fim para essa fase, mas é necessário avaliar “um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social” (DAYRELL, 2003, p. 42).

Dayrell (2003, p. 41), reforçando ainda a ideia defendida por Peralva (1997 *apud* DAYRELL, 2003), enuncia que “a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação”. Do mesmo modo, na medida em que os jovens se inserem em novos espaços e

grupos sociais, a exemplo do trabalho, das relações afetivas e, em muitos casos, do ensino superior, eles vão encontrando o seu espaço representativo.

Esses processos não ocorrem de forma igualitária: os diferentes sujeitos realizam distintos percursos na constituição de si e de seu modo de estar no mundo. É por conta disso que nesta escrita nos apropriamos do termo “juventudes” como utilizado por Dayrell (2003, p. 42), ocupando-nos especificamente nesta seção de desvelar a pluralidade que as compõem, bem como de analisar a forma como essa diversidade afeta os processos educativos na atualidade, com foco no ensino universitário.

Diante da diversidade apontada, podemos afirmar que “as juventudes não permitem traçar uma só fotografia. Elas são várias, muitas, conforme as condições socioeconômicas e culturais, e os países, regiões e ambientes onde vivem” (GOMES, 2010, p. 65). Além disso, ainda conforme Gomes (2010), elas se constituem de modo cada vez menos estável, complexificando a educação e desafiando os docentes na construção de novas práticas educativas.

Isso ocorre porque esse grupo adentra os espaços escolares e universitários com suas pluralidades, apontando para novas necessidades na medida em que questionam as verdades totalizantes e se aborrecem com rotinas em que assumem papel passivo, pois na sociedade atual os jovens são demandados a assumir posições de protagonismo (GOMES, 2010). Como resultado disso, “ficam inquietos ao ouvir longas aulas. Eles querem agir, como os adultos os levaram a fazer em diversos campos, e ser *coautores do processo*” (GOMES, 2010, p. 82, grifos do autor). Além disso, também se deve mencionar que muitos desses jovens são adeptos às variadas tecnologias — integrando o que Gomes (2010, p. 87) denominou “geração *net*” —, e estas acabam adentrando os ambientes educativos, pois “a sociedade em rede está aí, na era da informação”.

Nesse sentido, dado que as juventudes adentram as instituições educacionais e, especificamente, de educação superior, com configurações outras e diversas, essas instituições também devem se recriar constantemente a fim de potencializar os processos de ensino–aprendizagem e acompanhar as transformações sociais de forma crítica e emancipatória. Daí a importância da práxis educativa como reflexão cotidiana sobre a prática da docência.

Mas há ainda outra dimensão que influencia objetivamente a diversidade de jovens dentro das instituições educativas: a massificação do ensino superior. Esse fenômeno intensificou-se nos últimos anos, como discutido brevemente acima, e foi propiciado tanto por políticas públicas voltadas ao acesso e à permanência dos alunos no ensino superior quanto pela propagação de diversas instituições privadas com fins lucrativos — essa é outra discussão necessária, mas que não poderá ser aprofundada aqui. Interessa-nos especialmente o fato de esse processo apontar para uma “tendência à heterogeneidade sociocultural” (GOMES, 2010, p. 85) dentro da universidade.

Essa heterogeneidade adentra o espaço universitário com sua valiosa diversidade, mas concomitantemente denuncia a desigualdade que assola o país e, na mesma medida — se não com mais intensidade —, os jovens brasileiros. Trata-se da discussão relacionada ao *capital cultural*, conceito proposto pelo sociólogo Pierre Bourdieu (1966 *apud* BERTOLIN; MARCON, 2015) que relaciona o desempenho escolar com a origem social dos estudantes.

Pode-se dizer que Bourdieu compreendeu o capital cultural como um conjunto de valores e comportamentos adquiridos em espaços familiares e nas relações sociais próximas que constituem bases socioculturais [...], que produzem diferenciações

socioculturais e interferem profundamente no desempenho dos alunos nas instituições educativas (BERTOLIN; MARCON, 2015, p. 110).

É nesse sentido que, de acordo com Bertolin e Marcon (2015, p. 110), “essas experiências diferenciadas construídas em espaços informais vão constituindo um capital cultural que vai interferir profundamente no sucesso ou na exclusão escolar”. Por conta disso, consideramos que o debate acerca dessa dimensão é de extrema importância para que não se caia no discurso meritocrático e para que se compreenda que as desigualdades sociais vivenciadas pelos jovens acadêmicos também impõem outros desafios à educação, originados do próprio modo como a sociedade se produz e reproduz. Ao encontro disso, Dal Molin (2006, p. 388-389), baseado nos estudos de José Machado Pais, afirma que “o mundo jovem, jovem mundo, ou mundo dos jovens no século XXI passa justamente por ampla circulação de capital simbólico atravessada principalmente pelo capital financeiro, entidade abstrata, mas que se atualiza em modos de consumir”.

Diante da diversidade aqui exposta, em seus múltiplos aspectos, os processos educativos das *juventudes* — no plural — devem possibilitar a abertura para o diálogo e para a diferença, de modo a garantir, mais do que a formação técnica, a preparação para o mundo e o comprometimento com a sociedade. Para tanto, faz-se importante repensar o papel da educação e da docência universitária na sociedade atual, fortalecendo a humanização do ensino e vislumbrando a educação estética como campo de possibilidades para potencializar esse processo.

EDUCAÇÃO E JUVENTUDES: HUMANIZANDO O ENSINO SUPERIOR NAS TRILHAS DA FORMAÇÃO ESTÉTICA

O debate sobre a constituição sócio-histórica tanto da docência quanto das juventudes, bem como da pluralidade em que esta última se constitui, leva-nos à reflexão sobre quais práticas docentes é importante potencializar no contexto atual a fim de construir coletivamente processos de ensino–aprendizagem aproximados das realidades sociais dos estudantes e, especificamente no ensino superior, de educar profissionais comprometidos com a transformação social.

Nesse sentido, nesta escrita partimos da concepção de que, para compreender as juventudes, seus pensamentos e posicionamentos, torna-se fundamental atentar aos seus contextos sociofamiliares e de desenvolvimento, de modo que concordamos com Pais (1990, p. 142) quando afirma que “a ‘cultura juvenil’ requer um espaço social próprio”. Da mesma forma, é indispensável ao docente ter um olhar humanitário, crítico e reflexivo, afastando-se do viés economicista e mercantilista de formação, em que a igualdade, a ética, a reflexão, o raciocínio crítico, as discussões de gênero e raça, entre outros aspectos fundantes da sociedade, são desconsiderados sob a influência de práticas predominantemente tecnicistas e expositivas.

Para fomentar uma perspectiva de docência na educação superior que contemple o debate de tais questões, parece-nos necessário repensar um aspecto que a antecede: a própria formação docente. Ao tratar de tal temática, Copatti e Moreira (2015, p. 121) defendem que há a “necessidade de uma formação integral, a qual deve ser fundamentada pela construção do sensível, no intuito de humanizar a atuação docente”. Tal necessidade advém do fato de que “a docência universitária exige uma série de requisitos que vão além dos conteúdos específicos próprios da disciplina. Supõe uma ampla formação que considere diferentes habilidades e características” (COPATTI; MOREIRA, 2015, p. 123).

De acordo com Copatti e Moreira (2015, p. 123), essa formação integral demanda a formação estética do professor universitário, haja vista que “por meio da educação do sensível a formação tende a tornar-se mais significativa e atentar-se para diferentes necessidades dos educandos”. Salienta-se que a *estética* se traduz em um conceito relacionado à experiência sensível e integral do ser humano, no qual o conhecimento é construído por meio dos sentidos e de processos de sensibilização (COPATTI; MOREIRA, 2015).

Isso posto, a discussão proposta pelas autoras nos auxilia a pensar os processos de formação dos docentes do ensino superior, que precisam estar atentos às novas configurações sociais e às novas demandas impostas às universidades para uma formação integral e humanizada — de si e dos estudantes —, que considere a multiplicidade dos sujeitos que adentram essas instituições.

Destarte, a partir da massificação do ensino superior, com a conseqüente heterogeneidade de sujeitos que o acessam, a formação integral, dialógica e voltada à valorização da diversidade e à transformação social se mostra cada vez mais importante, de modo a dar vez e voz aos estudantes, garantindo-lhes o protagonismo ao trilhar seus percursos formativos, com a mediação pedagógica de docentes que humanizam e potencializam esses percursos.

Por esse ângulo, os estudantes universitários devem ser considerados individual e coletivamente. Individualmente, pois cada indivíduo tem sua bagagem de experiências, e essas o tornam único e diferente dos outros — seus diversos conhecimentos de mundo e capital cultural certamente contribuem para a formação desses jovens como alunos. Já a pluralidade traz consigo justamente o desenvolvimento do coletivo, pois é por meio dele que se constituem as contribuições e reflexões acerca das problematizações e conteúdos discutidos.

Assim, percebemos aqui um elemento importante para estreitar as relações entre professor e estudantes: o *diálogo*. Freire (2020a) compreende o diálogo como a constituição de uma relação horizontal entre os indivíduos. Esta sustenta-se no amor, na humildade, na esperança e na confiança, haja vista que é por meio desses sentimentos que os sujeitos se unem em um relacionamento crítico e comunicativo. Ao possibilitar essa relação horizontal e dialógica com as juventudes, oportunizamos a compreensão e a convivência com as diversidades e percebemos justamente a padronização dos sujeitos como um elemento empobrecedor e a pluralidade como uma base potente e preciosa (GOMES, 2010).

Ao encontro dessa abordagem, Benincá (2010) afirma que o diálogo é a pronúncia da intimidade, considerando que ele tem o poder de revelar o interior dos sujeitos e os confrontos de consciências. Corroborando, Nörnberg e Forster (2016, p. 188-189) afirmam que “é por meio do diálogo que homens e mulheres constroem processos mais humanos, pois é na troca com o outro que reconhecemos a nossa humanidade”. Entretanto, faz-se necessário considerar que essa relação horizontal, dialógica e humana só irá acontecer se os indivíduos envolvidos — educadores e educandos — estiverem abertos e dispostos a dialogar. É por isso que se torna tão importante para os docentes universitários uma formação pedagógica com princípios humanizadores, que possibilitam movimentos dialéticos e autônomos aos indivíduos envolvidos no processo formativo.

Segundo Fávero e Tonieto (2010), o docente tem a responsabilidade de promover práticas efetivas para a aprendizagem das juventudes, porém devemos possibilitar que os estudantes se percebam como sujeitos em formação, isto é, agentes e responsáveis por esse processo. Nesse

sentido, reiteramos a importância da educação universitária e do papel dos professores na utilização de práticas que possibilitem o conhecimento técnico-profissional, mas sobretudo enfatizamos a relevância de que tais educadores busquem viabilizar a formação humana e a ampliação de horizontes do conhecimento (PAIS; LACERDA; OLIVEIRA, 2017). Afinal, o docente tem o compromisso de despertar o interesse dos jovens e, por meio de suas práticas, deve fomentar questões problematizadoras que possam contribuir para a formação profissional, crítica e social (FÁVERO; TONIETO, 2010).

Como defende Nussbaum (2015), cabe ao educador criar situações que valorizem a pluralidade de histórias, culturas e grupos de nossa sociedade. A autora afirma também que é necessário estimular a curiosidade sobre os indivíduos da sociedade; ao adentrar nas universidades, os jovens precisam “desenvolver suas capacidades como cidadãos do mundo de forma mais sofisticada” (NUSSBAUM, 2015, p. 91). A filósofa também pontua a necessidade de as juventudes aprenderem os princípios técnicos para a atuação profissional, porém os estudantes precisam desenvolver uma cidadania responsável para avaliar e raciocinar sobre provas históricas, princípios econômicos e relatos de justiça social, além de compreender as complexidades religiosas e sociais do mundo.

Em estudo recente, Fávero *et al.* (2021, p. 29-30) apresentam “o enfoque das capacidades de Nussbaum como uma potente perspectiva para fundamentar as políticas públicas de educação orientadas para o desenvolvimento humano”. Na avaliação dos autores, ao apresentar o enfoque das capacidades, Nussbaum acaba aproximando a “avaliação da qualidade de vida” da “teorização sobre a justiça social básica”, o que possibilita encarar tal enfoque como “um guia normativo e valorativo sólido para as questões e disputas tanto no campo jurídico (normativo) quanto no das políticas públicas”.

Assim como Nussbaum (2015), Freire (2020b) acredita em uma educação humanizadora, considerando os sujeitos do processo formativo e fortalecendo a aprendizagem para constituir uma sociedade mais digna e justa para todos. Freire (2020b) afirma que, quando o educador se põe a refletir sobre o dever que possui como docente — considerando os fundamentos básicos da dimensão humana como respeito, dignidade, autonomia e identidade das juventudes —, as suas práticas educativas devem ser permeadas pelos mesmos princípios necessários à formação humana.

Posto isso, defendemos a importância da humanização do ensino superior com vistas à valorização da diversidade das juventudes que nele se inserem. Ademais, identificamos na educação estética uma relevante estratégia para a sua potencialização. Afinal:

O processo de formação estética [...] deve contemplar as habilidades e as experiências dos educandos, resignificando a formação docente para que esta contribua na transformação da base formativa de novos educadores e considere a necessidade de aproximação entre pensar, sentir e agir, aliando a reconstrução de valores, sentimento e atitudes ao conjunto de saberes passíveis de aproximação para que ocorra um novo e estético processo de ensino–aprendizagem (COPATTI; MOREIRA, 2015, p. 131).

Daí advém a riqueza do paradigma da educação estética, que ao propor a educação do sensível por meio da valorização dos conhecimentos e experiências prévias dos educandos, do diálogo entre docentes e estudantes e da reflexão contextualizada sobre a realidade social, atua

como potencializador de processos de humanização do ensino. Vale lembrar que, de acordo com Copatti e Moreira (2015, p. 132), “a educação do sensível não pretende sobrepor-se à educação intelectual e sim complementá-la, atuar em conjunto”, de modo a associar formação teórica, técnica, pedagógica e estética.

CONCLUSÕES

A educação superior enfrenta cotidianamente diversos desafios. No contexto atual, um desses desafios é a necessidade de compreender quem são os jovens que encontramos na sala de aula, de onde eles vêm, quais são os contextos familiares e comunitários em que estão inseridos e em que etapa da vida se encontram, pois eles têm se desenvolvido física, psicológica e criticamente de modos diversos, e é inegável que esses fatores influenciam o contexto universitário e a relação professor-estudante.

Essa pluralidade de jovens que adentra esses espaços demanda, assim, ser olhada, considerada e valorizada em sua riqueza cultural, formativa e humana, a fim de possibilitar trocas significativas entre os diferentes sujeitos sociais, pois, conforme Dayrell (2003, p. 42), a(s) juventude(s) pode(m) ser entendida(s) como uma das etapas do relevante processo de construção de tais sujeitos: “a juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona”.

Ademais, quando se fala na constituição de uma educação dialógica e crítico-reflexiva, o docente universitário deve compreender que, na etapa formativa que se encontra, possui mais maturação para criar uma relação próxima e capaz de desenvolver aspectos humanitários nos discentes, por meio de diálogo e orientação, estimulando o raciocínio e a capacidade de debater democraticamente. Essa postura visa a uma convivência que conduza à transformação social, imbricada no compromisso coletivo com o mundo e com as relações que nele se constroem.

Todavia, mesmo que se reconheça tal demanda, muitos jovens ainda carecem da construção dessa relação horizontal nos espaços educativos. Isso ocorre porque a prática educativa muitas vezes trilha caminhos engessados e previamente limitados, o que faz com que os alunos não sejam incentivados a refletir. Evidentemente, a reflexão permeia o trajeto que leva à construção de uma sociedade mais humana e socialmente responsável. Nesse sentido, consideramos relevante que os educadores propiciem momentos de debate nos quais os universitários tenham autonomia para dialogar e discutir, respeitosa e eticamente, entre si. Destaca-se que o respeito mútuo entre jovens e docentes se trata de um dos eixos centrais para uma relação humanamente desenvolvida, que atenda às necessidades dos sujeitos e vise a situações de diálogo entre pessoas de diferentes etnias, religiões, sexos, ideologias etc. Além disso, a construção de raciocínio crítico entre os pares é essencial para o aprendizado significativo.

As questões apresentadas nesta escrita visam, de forma modesta, a contribuir para a reflexão acerca da importância da educação humanizada, potencializada pela educação estética — a educação do sensível —, para que os indivíduos, alunos e professores, sintam-se pertencentes, autônomos e protagonistas das ações educativas no ensino superior. Por fim, salienta-se que os docentes têm papel extremamente importante na construção da identidade dos jovens, assim como no desenvolvimento do senso crítico e reflexivo. Nesse contexto, a educação deve ser entendida como um processo constitutivo do crescimento humanitário, social e pessoal. Ao professor, cabe ressignificar sua prática para que os alunos possam se tornar protagonistas de suas ações.

AGRADECIMENTOS

À Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BENINCÁ, Elli. **Educação**: práxis e ressignificação pedagógica. Passo Fundo: UPF Editora, 2010.

BERTOLIN, Júlio. Avaliação da educação superior brasileira: relevância, diversidade, equidade e eficácia dos sistemas em tempos de mercantilização. **Avaliação** – Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 14, n. 2, p. 351-383, 2009.

BERTOLIN, Júlio. Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. **Avaliação** – Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 12, n. 2, p. 309-331, jun. 2007.

BERTOLIN, Júlio; MARCON, Telmo. O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira: das quimeras do provão e do Enade à realidade do capital cultural dos estudantes. **Avaliação** – Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 20, n. 1, p. 105-122, mar. 2015.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25. out. 2020.

COPATTI, Carina; MOREIRA, Débora Oliveira. Formação estética para a construção do sensível na docência universitária. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ODY, L. C. (org.). **Docência Universitária**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 121-148.

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, dez. 2017.

DAL MOLIN, Fábio. “Ganchos, Tachos e Biscates”: os desenrascanços epistemológicos e metodológicos de uma jovem Sociologia da Juventude. **Sociologias**, n. 15, p. 384-399, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/RYHNVHKZMJfJncWNJ4SZCRF/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2021.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2021.

FÁVERO, Altair Alberto *et al.* Políticas públicas e a efetivação das capacidades humanas: o papel central da educação. *In: FÁVERO, A. A. et al. (org.). Leituras sobre Martha Nussbaum e educação.* Curitiba: CRV, 2021. p. 29-45.

FÁVERO, Altair Alberto; LORENZET, Deloíze. Encontros e desencontros na docência universitária: da ênfase no ensino à ênfase na aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, p. 1849-1863, 2016.

FÁVERO, Altair Alberto; ODY, Leandro Carlos. Os (des)caminhos da formação do docente pesquisador no ensino superior: mitos e possibilidades. *In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ODY, L. C. (org.). Docência Universitária.* Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 61-81.

FÁVERO, Altair Alberto; TAUCHEN, Gionara. Docência na educação superior: tensões e possibilidades de gestão da profissionalização. **Acta Scientiarum Education**, v. 35, p. 235-242, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/20074>. Acesso em: 11 maio 2021.

FÁVERO, Altair Alberto; TAUCHEN, Gionara; DEVECHI, Catia Viero Piccolo. Percursos formativos e inserção profissional dos doutores em educação: trajetórias e destino dos egressos. **Educação**, Rio Claro, v. 26, p. 574-594, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/10375>. Acesso em: 4 jun. 2021.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. Confluências da expansão da educação superior brasileira no período de 2000 a 2012 e o processo de Bolonha. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 22, p. 225-239, 2015. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/5577>. Acesso em: 10 maio 2021.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o educador**: reflexões sobre a formação docente. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FEIXA, Carles; NILAN, Pam. Uma juventude plural? Identidades híbridas, mundos plurais. **Política & Trabalho** – Revista de Ciências Sociais, n. 31, p. 13-28, 2009. Disponível em: <https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/56743/015038.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2020b.

GOMES, Candido Alberto. Os jovens a quem “ensinamos”. *In: FREITAS, L. G. et al. (org.). Educação superior*: princípios, finalidades e formação continuada de professores. Brasília: Líber Livros, 2010. p. 65-99.

MASETTO, Marcos. Docência universitária: repensando a aula. *In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (org.). Ensinar e aprender no ensino superior*: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2. ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005. p. 79-108.

NÖRNBERG, Nara Eunice; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Ensino superior: as competências para ensinar no mundo contemporâneo. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 6, n. 1, p. 187-210, abr. 2016.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise social**, v. 25, n. 105/106, p. 139-165, 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41010794>. Acesso em: 16 jun. 2021.

PAIS, José Machado; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação: uma entrevista com José Machado Pais. **Educar em Revista**, n. 64, p. 301-313, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bK3zGhhGQQ6TTGHn7P5qvSN/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2021.