



# PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA CRÍTICA: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA DO CONCEITO

*CRITICAL UNIVERSITY PEDAGOGY:  
A PERSPECTIVE FROM THE  
EPISTEMOLOGY OF THE CONCEPT*

*PEDAGOGÍA CRÍTICA UNIVERSITARIA:  
UNA PERSPECTIVA DESDE LA  
EPISTEMOLOGÍA DEL CONCEPTO*

**Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo<sup>1</sup>**

## Resumo

Na contemporaneidade caracterizada por desafios globais de elevada complexidade, a formação em nível superior demanda práticas e políticas educacionais que fomentem a criticidade e a produção de recursos para a superação de problemas sociais. Nesse sentido, é urgente a constituição de uma racionalidade pedagógico-crítica no âmbito universitário. Com efeito, este artigo oferece respostas às seguintes questões: qual o significado de pedagogia universitária crítica? E quais as potencialidades que essa epistemologia educacional carrega para o aprimoramento da educação superior no Brasil? Adotando caráter teórico, o texto baseia-se em fundamentos epistemológicos críticos em Educação. O estudo considera a pedagogia universitária crítica um fundamento potente, capaz de subsidiar quaisquer práticas educacionais no âmbito da educação superior e colaborar para o esclarecimento e o progresso social.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Universidade. Pedagogia Universitária. Pedagogia Universitária Crítica.

1. Graduado em Filosofia e Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), onde coordena o grupo de pesquisa Formação de Professores e Profissionais para a Educação Superior (GPFORPRES). E-mail: [robertovasquesrabelo@gmail.com](mailto:robertovasquesrabelo@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8132-2831>

## Abstract

In contemporary times, characterized by highly complex global challenges, higher education requires practices and educational policies that foster critical thinking and the development of resources to solve social problems. In this regard, the establishment of a pedagogical-critical rationality within the university sphere is urgent. Accordingly, this article seeks to answer the following questions: What is the meaning of critical university pedagogy? And what potential does this educational epistemology hold for enhancing higher education in Brazil? Adopting a theoretical approach, the text is based on critical epistemological foundations in Education. The study considers critical university pedagogy a powerful foundation capable of supporting any educational praxis within higher education and contributing to enlightenment and social progress.

**Keywords:** Higher Education. University. University Pedagogy. Critical University Pedagogy.

## Resumen

En la contemporaneidad caracterizada por desafíos globales de gran complejidad, la educación superior requiere prácticas y políticas educativas que fomenten el pensamiento crítico y el desarrollo de recursos para abordar los problemas sociales. En este sentido, es urgente la construcción de una racionalidad pedagógico-crítica en el ámbito universitario. Así, este artículo busca responder a las siguientes preguntas: ¿Cuál es el significado de la pedagogía universitaria crítica? ¿Y qué potencial tiene esta epistemología educativa para mejorar la educación superior en Brasil? Adoptando un enfoque teórico, el texto se basa en fundamentos epistemológicos críticos en Educación. El estudio considera la pedagogía universitaria crítica como un fundamento poderoso, capaz de respaldar cualquier praxis educativa en el ámbito de la educación superior y contribuir al esclarecimiento y al progreso social.

**Palabras-clave:** Educación Superior. Universidad. Pedagogía Universitaria. Pedagogía Universitaria Crítica.

## Introdução

A docência na educação superior possui elevada relevância social, pois a formação especializada de vários tipos de profissionais está sob sua responsabilidade. Inclusive, além do ensino de habilidades e saberes técnicos e científicos especializados, a atuação de docentes de nível superior também se volta para a formação ética, política e cultural de sujeitos. Em outros termos, formar profissionais e cidadãos preparados para lidar com as demandas do mundo atual, e com senso de justiça social, é uma atividade exigente que extrapola os limites da mera transmissão de conteúdos vinculados a uma área de especialização.

O ensino de nível superior requer dos docentes saberes pedagógicos e didáticos complexos. Essa demanda é fundamental, haja vista que ensinar no âmbito da educação superior envolve, entre outros elementos, compreender a área de conhecimento específico a ser ensinado e o seu significado social; o planejamento e a organização do currículo como percurso formativo em movimento; a integração de disciplinas a projetos pedagógicos mais amplos; as formas de construção de conhecimento e pesquisa de uma área científica; os modos de relacionamentos entre alunos e entre professores e alunos; a avaliação da aprendizagem; e entender o lugar social da educação na dimensão histórico-cultural de uma localidade.

Contudo, sem desconsiderar a relevância da docência, é preciso lembrar que a educação superior não se restringe ao ensino, aliás, muitos docentes desse nível escolar passam por alterações em seu desenvolvimento profissional que os levam a exercer cargos gerenciais e até mesmo se afastar do cotidiano de salas de aula. Além disso, a educação superior integra

outras atividades, como a organização de eventos acadêmicos, a dinâmica administrativa das instituições e a elaboração de programas, planos de ensino e projetos. Não obstante, o funcionamento de instituições escolares de nível superior também depende da atuação de profissionais, gestores, prestadores de serviços, ou seja, de todo um corpo técnico-administrativo que se organiza no intuito de oferecer boas condições para o ensino e a aprendizagem.

De modo consciente ou inconsciente, todas as atividades de docentes, alunos, gestores e outros sujeitos ou profissionais vinculados à educação superior expressam concepções educacionais e pedagógicas. Essas concepções reúnem entendimentos sobre educação, suas formas de operação, seus princípios e suas finalidades. Ou seja, toda prática educativa materializa uma racionalidade sobre o fenômeno educacional e como esse deve ser construído.

No caso da educação superior brasileira, estudos apontam que há um predomínio de concepções, políticas e práticas educacionais tecnicistas (Almeida, 2012; Pimenta; Anastasiou, 2017; Melo, 2018; Thiengo, 2018; D'Ávila, 2022; Queiros, 2024). Isso se dá, principalmente, em razão da ausência de ou da precária formação pedagógica por parte de docentes, gestores, técnicos e outros profissionais, bem como da lógica mercantil e privatizada que permeia o contexto educacional superior do país.

A obra de Dermeval Saviani tem sido fundamental para compreender a historicidade, a força, a abrangência e a consolidação do tecnicismo na educação brasileira (Saviani, 2021a; 2021b; 2021c; 2021d). O predomínio da técnica educacional como um fim em si mesmo fragiliza a educação, pois desloca sua essência como prática social e a posiciona como mercadoria passível de padronização e comercialização. Desse modo, o tecnicismo colabora para o esvaziamento do estatuto epistemológico da pedagogia e da didática ao sugerir que ambas se referem a um conjunto de normas, habilidades ou técnicas a serem reproduzidas e que produzem um efeito previamente esperado.

Destaco que a presença da racionalidade instrumental na educação superior brasileira também expressa uma forte tendência de conservadorismo social, porque essa perspectiva – o tecnicismo – identifica a educação como prática voltada à qualificação de profissionais e sujeitos que devem ser docilmente integrados e conformados ao sistema político-econômico vigente, assim desconsiderando a formação para o questionamento e a problematização social. A abrangência da lógica educacional instrumental e tecnicista na educação superior brasileira aponta para a urgência e a necessidade de defendermos e construirmos outras perspectivas pedagógicas, especialmente voltadas para a construção de justiça social e a superação do *status quo* histórico-sociocultural.

As condições históricas contemporâneas evidenciam desafios complexos e multifacetados para a educação. Atualmente, a humanidade se depara com divisões políticas, a crise climática, o avanço acelerado da tecnologia, a difusão digital de desinformação, as diásporas de refugiados,

entre outros aspectos que implicam o saber-fazer educacional. Ou seja, a educação de nível superior também deve colaborar para a compreensão e o enfrentamento desses problemas.

Com isso, a superação da concepção educacional tecnicista passa pela defesa e a construção da pedagogia crítica. Essa perspectiva funda-se numa racionalidade pedagógica crítico-libertadora, a qual comprehende a educação como prática social, fenômeno de humanização e práxis de conscientização ética e política (Freire, 1987). Dessa forma, a pedagogia crítica incentiva a transformação social por meio da educação e identifica a ciência pedagógica como subsídio emancipatório capaz de contribuir para a análise e a superação de regimes de opressão e estruturas de poder difusos (Franco, 2020; Franco, 2021a; Franco, 2021b).

Nessa perspectiva, a pedagogia é identificada como ciência da educação e, com esse sentido, cabe à pedagogia investigar, compreender, orientar e subsidiar a práxis educativa, bem como intervir no ato educacional (Franco, 2003; 2021b). Quando referida à educação superior, a pedagogia ganha características específicas, tornando-se pedagogia universitária, isto é, uma especificidade da pedagogia que sustenta a práxis educativa nesse âmbito educacional (Almeida, 2012; Rabelo, 2024a).

Realço que, no Brasil, a pedagogia universitária tem sido compreendida e tomada por concepções instrumentais e tecnicistas. Portanto, é comum na educação superior brasileira a difusão de discursos que apresentam a pedagogia universitária como um saber vinculado ao uso de técnicas de ensino, o que limita o estatuto epistemológico da pedagogia à reprodução de fazeres. Desse modo, ao ser apropriada por perspectivas pedagógicas tecnicistas e reducionistas, a pedagogia universitária tem seu caráter científico deslocado e seus potenciais como recurso para a transformação social fragilizados. Considerando, ainda, que esse processo contribui para a conservação social, uma vez que opera no sentido da conformação de estudantes, isto é, de sujeitos incorporados ao sistema econômico-político dominante, temos como necessidade não somente a defesa da pedagogia universitária, mas da pedagogia universitária em concepção crítica.

A pedagogia universitária crítica é uma concepção pedagógica que comprehende a educação superior como bem e direito público voltado para a produção de justiça social e emancipação intelectual e moral. Tal racionalidade não se restringe ao ensino, porque comprehende que quaisquer práticas ou processos realizados no ambiente educativo são passíveis de compreensão e intervenção pedagógica, assim como recursos potenciais para a transformação social e a construção de esclarecimento.

A concepção e a propagação da pedagogia universitária crítica na educação superior brasileira são atitudes ousadas e que seguem em construção no país. Mas, afinal, qual o significado de pedagogia universitária critica? Quais as potencialidades que essa epistemologia educacional carrega para o aprimoramento da educação superior no Brasil? Neste artigo de caráter teórico, qualitativo e interpretativo, busco oferecer respostas para essas questões.

É possível adiantar que a pedagogia universitária crítica surge a partir de uma compreensão epistemológica radical e específica sobre educação. Ou seja, defender uma concepção pedagógico-crítica de, em e sobre educação superior envolve como pressupostos: a apreensão da educação como práxis social de humanização e conscientização (Freire, 1987; Brandão, 2020; Brandão 2022); a identificação da pedagogia como ciência que tem por objeto a educação (Franco, 2003; Franco; Libâneo; Pimenta, 2011; Libâneo, 2021); a pedagogia universitária como especialidade pedagógica que investiga, subsidia e orienta a práxis educacional de nível superior (Almeida, 2012; Rabelo, 2024a); e a pedagogia crítica como movimento epistêmico-político, isto é, uma racionalidade pedagógica voltada para a emancipação, a transformação social, a decolonialidade e a superação de regimes de poder opressivos (Franco, 2017; 2020; 2021a; 2021b; 2022; 2024; Franco; Moreira, 2023; Giroux, 2025).

Assim, partindo de um olhar epistemológico para o conceito em questão, o presente texto pretende contribuir para a consolidação epistêmica da pedagogia universitária como ciência da educação superior e evidenciar potencialidades da concepção crítica de pedagogia universitária.

Este artigo está dividido em três partes. Na primeira, retomo a articulação epistemológica entre educação e pedagogia. Na segunda seção, busco indicar a pedagogia universitária como campo específico da ciência educacional voltado para a práxis educativa desenvolvida em espaços escolares de nível superior. Adiante, na terceira seção, comento o contexto da educação superior brasileira e indico algumas de suas características. Na quarta seção do artigo, desenvolvo a concepção de pedagogia universitária crítica e indico suas potencialidades para o aprimoramento da práxis educacional superior no Brasil.

## Educação e pedagogia: uma articulação epistemológica

O ser humano é um ser cultural, porque constrói, transmite e transforma símbolos, valores, crenças e hábitos ao longo de gerações. Diferente de outros seres vivos, sua sobrevivência e identidade estão profundamente enraizadas na cultura, o que se manifesta pela linguagem, pelas tradições, pelo conhecimento, pelas artes e pelas instituições sociais.

Antropologicamente, podemos afirmar que somos humanos porque somos seres aprendentes; primatas que, por meio do ímpeto da curiosidade, se apropriam de saberes construídos a partir de nossa interação com o universo e materializados mediante palavras (Brandão, 2020; 2022). Desse modo, o conjunto de bens culturais produzidos pelos seres humanos é o principal objeto da educação; uma prática social manifestada pela troca de palavras e de saberes entre humanos.

Como práxis social, a educação congrega a ação e a reflexão de humanos sobre suas próprias condições materiais. É por meio da educação que novos integrantes são inseridos em estruturas culturais historicamente construídas. Nascemos, crescemos e

morremos em comunidades culturais já constituídas e que também colaboramos em termos de reprodução ou transformação.

Com essa perspectiva, a educação é um fenômeno de humanização. Ou seja, é por meio da educação que o hominídeo da espécie *homo sapiens* se torna ser humano, ser cultural. Mais que isso, a educação é também conscientização ética e política, um processo de descoberta de si como ser inacabado e participante de uma comunidade social com múltiplas relações de poder. Assim, no desvelar ontológico propiciado pela educação, nos tornamos capazes de problematizar e compreender quaisquer elementos da realidade, portanto, do momento histórico que vivemos e, se julgarmos necessário e desejável, modificá-los, sempre com vistas a sermos mais, em um aperfeiçoamento interminável (Freire, 1987).

A educação ocorre em vários locais, isto é, em instituições escolares e não escolares, em igrejas, em academias de ginástica, na família, entre outros. A partir da concepção de educação como prática social de inserção de sujeitos em uma estrutura cultural historicamente produzida, de educação como práxis produtora do humano no animal *homo sapiens*, e considerando que as culturas, os saberes, as habilidades e os artefatos produzidos pelo ser humano são diversos, Brandão (2020, p. 25) afirma a existência de “educações”.

Tendo como pressuposto a existência de concepções educacionais diversas, Saviani (2021c, p. 142-143) afirma que as rationalidades sobre educação integram três níveis: o da filosofia da educação, o da teoria da educação e o da prática pedagógica. O nível da “filosofia da educação” evidencia as finalidades e os valores que expressam uma visão geral de ser humano, mundo e sociedade, com vistas a “orientar a compreensão do fenômeno educativo”. O nível da “teoria da educação” busca sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na educação e possibilitar a compreensão do lugar e da função da educação na sociedade, assim como organizar os métodos e processos visando dar intencionalidade ao ato educativo. Por fim, o nível da “prática pedagógica” expressa “como é organizado e realizado o ato educativo”. Porém, como as concepções educacionais são materializadas ou manifestadas?

De modo geral, o processo de sistematização e materialização de uma concepção educacional se dá por meio da pedagogia e da didática. Como nos lembra Libâneo (2021, p. 154), educação e pedagogia são termos “relacionados entre si, porém distintos”. Ou seja:

A Educação corresponde a uma atividade prática inerente ao processo social e cultural uma vez que, desde o início da história, a espécie humana precisa ser preparada para adaptar-se ao seu ambiente e poder sobreviver, caracterizando o processo educativo como atividade ininterrupta. Já a Pedagogia como reflexão sobre a prática educativa é produto do desenvolvimento histórico no sentido de que as transformações nas sociedades e o surgimento de novas circunstâncias e desafios vão levando à necessidade de melhor compreender essa prática de modo a conduzi-la de forma intencional (Libâneo, 2021, p. 154).

Nesses termos, a pedagogia é compreendida como ciência da educação. Trata-se, pois, de uma disciplina, um campo de conhecimento específico que se dedica exclusivamente ao

fenômeno educacional e considera suas várias dimensões, isto é, o ensino, a aprendizagem e os condicionantes históricos, sociais e culturais que os determinam. Com efeito, em concordância com Franco, Libâneo e Pimenta (2011, p. 60-61), assumo como pressuposto:

[...] a Pedagogia como um campo de estudos sobre o fenômeno educativo, portadora de especificidade epistemológica que, ao possibilitar o estudo do fenômeno educativo, busca a contribuição de outras ciências que têm a Educação como um de seus temas. Assim, a Pedagogia é a ciência que tem por objeto a educação humana nas várias modalidades em que se manifesta na prática social. Trata-se, pois, da ciência da educação que investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da Educação, os procedimentos investigativos. Entendemos que a Educação, em suas várias modalidades, se caracteriza como processo de formação das qualidades humanas, enquanto que o ensino é o processo de organização e viabilização da atividade de aprendizagem em contextos específicos para esse fim.

A pedagogia é a ciência capaz de congregar esforços de outros campos científicos para a compreensão epistemológica da práxis educativa e para possíveis intervenções na mesma. Como afirmam Franco, Libâneo e Pimenta (2011, p. 61), a pedagogia, como ciência da educação, detém “especificidade epistemológica”, cuja essência é a “teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana”. A didática, por sua vez, é o ramo da pedagogia focado no ensino e na aprendizagem em situação. Desse modo, a pedagogia, assim como a educação, extrapola o âmbito escolar formal, devendo abranger, também, esferas mais amplas da educação. Em suma, “toda atividade docente é atividade pedagógica, mas nem toda atividade pedagógica é necessariamente atividade docente”.

Como campo científico e epistemológico, a pedagogia objetiva a ocorrência do fenômeno educacional e explora seus aspectos cognitivos, emocionais, culturais, históricos e sociais. Assim, pedagogos buscam desvelar a produção individual e coletiva de conhecimento, bem como os fatores externos que condicionam práticas e instituições educacionais.

A busca pela constituição de uma ciência da educação percorre o cânone da tradição de pensamento ocidental. Isto é, temos na Grécia antiga a emergência da pedagogia como um fenômeno de orientação e formação integral do ser humano (Jaeger, 2013). Em seguida, na Idade Média, a pedagogia sofreu as influências do pensamento teológico da época, tendo sido voltada à formação da cristandade (Cambi, 1999). Contudo, foi no devir da modernidade que a pedagogia ganhou potência como epistemologia, portanto, uma ciência, indo além da mera condução de crianças, como a tradicional etimologia da palavra tende a delimitar.

No início do século XIX, o filósofo Immanuel Kant (2021) apontou a urgência da sistematização de uma ciência da educação. Segundo Kant (2021), era necessário que o fenômeno educacional passasse por uma racionalização, o que, na lógica kantiana, envolvia a formação de um campo epistemológico possível, uma área construída e pensada por nossos sentidos. Assim, na concepção de Kant (2021), a pedagogia não seria somente uma reflexão sobre a orientação moral da educação, mas um esforço sistemático e intencional de compreensão e

transformação de práticas educativas. Ademais, para Kant (2021), a educação deveria estar voltada ao esclarecimento e à autonomia de sujeitos.

Ainda no século XIX, Herbart (2014) buscou sistematizar os princípios de uma pedagogia científica. Dessa forma, a obra desse autor foi fundamental para que nos últimos dois séculos a discussão epistemológica sobre a pedagogia como ciência da educação avançasse.

Acompanhando as modificações históricas da humanidade, desde o século XIX o debate sobre o estatuto epistemológico da pedagogia tem sido profícuo, com elevado número de publicações sobre a temática. A diversidade de perspectivas sobre educação e pedagogia contribuiu para a formação de rationalidades e concepções pedagógicas diferentes, muitas vezes coexistentes, e que disputam espaços na formulação de políticas e práticas educacionais. Desse modo, como aponta Gadotti (2011), a história das ideias pedagógicas não deve ser interpretada como algo linear, progressivo, mas um fenômeno de coexistências e descontinuidades.

No Brasil, os estudos de Saviani (2021a; 2021b; 2021c; 2021d) foram de grande relevância para a compreensão da historicidade das ideias pedagógicas, especificamente por considerar as nuances do contexto brasileiro. Em nosso país, há uma concorrência entre concepções pedagógicas não críticas e críticas, com a consolidação da pedagogia tecnicista, reproduutora do sistema econômico-político dominante.

Em esforço sintético, podemos indicar a historicidade das concepções pedagógicas no Brasil da seguinte maneira: entre os séculos XVI e XIX, tivemos no país um predomínio da pedagogia tradicional de caráter religioso; a partir do século XIX, houve a emergência da pedagogia tradicional de caráter laico; entre o final do século XIX e meados do século XX, ganhou espaço o movimento renovador ou *escolanovista*; na segunda metade do século XX e acompanhando as modificações do capitalismo com regime de produção flexível, ocorreu a propagação da concepção tecnicista (Saviani, 2021a; 2021b; 2021c; 2021d).

É preciso mencionar que essa historicidade trata das pedagogias hegemônicas. Ou seja, conforme Saviani (2008), as concepções pedagógicas podem ser divididas de dois modos: hegemônicas e contra-hegemônicas. O que estabelece essa distinção é a postura das ideias pedagógicas com relação à função social da educação e sua articulação com o regime político-econômico dominante. Por conseguinte, concepções hegemônicas colaboram para a reprodução da ordem social, enquanto concepções contra-hegemônicas se constituem no sentido da transformação social e da superação do sistema histórico-sociocultural vigente. Nesse sentido, o conjunto de pedagogias contra-hegemônicas seria aquilo que Snyders (1974, p. 193) sintetiza como “pedagogias progressistas” ou “pedagogias de esquerda”.

Ainda sobre as concepções pedagógicas no Brasil, penso ser interessante comentar brevemente algumas de suas características distintivas, especialmente com relação à dinâmica entre ensino e aprendizagem. Assim, poderíamos organizar as diferenças dessas perspectivas pedagógicas da seguinte forma: a pedagogia tradicional apresenta um foco maior na atuação do professor, tendo o ensino como eixo central da educação, com efeito, quando essa

pedagogia está focada em princípios religiosos, temos a concepção tradicional religiosa, por outro lado, quando focada em uma visão não religiosa, temos sua vertente laica; a pedagogia nova ou renovada denota uma concepção com maior destaque para o aluno, nesse caso a aprendizagem torna-se o centro da educação; a pedagogia tecnicista está direcionada para as técnicas, para os recursos e os meios da educação, nesse sentido o eixo central do ato educativo seriam os instrumentos utilizados, independentemente da subjetividade de professores e alunos envolvidos; finalmente, as ideias pedagógicas contra-hegemônicas ou críticas tomam a educação como fenômeno dialético e historicamente condicionado, desse modo, professores, alunos e técnicas não são vistos como objetos em uma escala hierárquica de importância, mas aspectos fundamentais para a práxis educacional identificada como ato dialógico (Saviani, 2021a; 2021b; 2021c; 2021d).

Em termos de profissionalidade, o curso de pedagogia no Brasil surgiu nos anos 1930 e se tornou um dos mais relevantes no país, especialmente pelo elevado número de estudantes concluintes. Contudo, como apontam os estudos de Pimenta, Pinto e Severo (2022), e de Moreira e Franco (2024), a profissionalidade em pedagogia tem sido esvaziada e deslocada. Alguns aspectos que colaboram para isso seriam a predominância das concepções pedagógicas tecnicistas no país e, principalmente, a redução da pedagogia à formação de professores para os anos iniciais da educação básica, um processo resultante do enfraquecimento histórico do estatuto epistemológico da pedagogia, ciência da educação.

Um dos efeitos deletérios da fragilização epistemológica sofrida pela pedagogia no Brasil é a consolidação do tecnicismo no âmbito da educação superior nacional. Segundo Almeida (2012, p. 101), “a aceitação da presença da didática no ensino universitário é bem mais frequente do que a da pedagogia”. Isso ocorre em razão “do conforto proporcionado ao professores pelo entendimento da didática apenas com um conjunto de procedimentos e técnicas de ensino, destinado a assegurar a eficiência na aprendizagem e o controle sobre seu processo”. Ou seja, a visão simplista e reducionista de didática como mera condução e reprodução de técnicas de ensino é uma evidência da concepção pedagógica tecnicista no ensino superior do país.

A ausência da pedagogia na educação superior brasileira, identificada a partir do predomínio de abordagens tecnicistas e/ou da desconsideração do estatuto epistemológico da pedagogia como ciência humana voltada exclusivamente à educação, indica a necessidade de resgatarmos sua potência epistemológica e defendermos a pedagogia universitária como uma especialidade pedagógica focada na práxis educacional superior.

## A pedagogia universitária como ciência da educação superior

Como afirmei anteriormente, a educação é uma práxis humana e um fenômeno social imprescindível ao devir da humanidade. Enquanto objeto multifacetado, a educação ocorre em

espaços escolares e não escolares e em dimensões e níveis variados de ensino. Por conseguinte, se podemos falar de educações, podemos falar de pedagogias.

Afirmar a pluralidade de formas do fenômeno educativo e a diversidade de feições da pedagogia não significa necessariamente fragmentar esse objeto ou sua ciência, mas sim destacar suas diversas especificidades e distinções. Não obstante, a educação segue sendo, essencialmente, a prática social de produção de humanidade no ser humano e a pedagogia a ciência que toma essa prática como objeto.

Todavia, é inegável que tanto a educação, quanto a pedagogia surjam com características específicas a depender de contextos, condições e situações várias. A educação básica, por exemplo, busca, entre outras finalidades, socializar crianças e desenvolver comportamentos fundamentais a qualquer pessoa. Com outra perspectiva, a educação superior é um nível educacional voltado à formação profissional, científica e cultural. Nesse estágio, os saberes aprendidos durante a educação básica são aprimorados mediante aprofundamento e especialização. Em outros termos, a educação superior não é melhor que a educação básica, uma vez que depende dela para ser efetivada.

A educação superior busca produzir ampliação teórica e prática em diversas áreas do conhecimento e formar para a profissionalização e para a produção de ciência. Inclusive, além de contribuir para o desenvolvimento intelectual, a educação superior também é uma etapa e um *lócus* fundamental para a formação cidadã e cultural, estimulando o pensamento crítico, a compreensão de questões complexas e a construção de soluções para problemas sociais.

Como fenômeno, a educação superior ocorre em diversos tipos de organizações acadêmicas, ou seja, em vários espaços e dimensões. Tradicionalmente, a universidade foi e tem sido compreendida como expressão máxima de local da e para a educação superior. Trata-se, portanto, da instituição de educação superior por excelência. Assim, é comum que os termos educação superior ou universidade surjam com significados semelhantes. Contudo, a educação superior é realizada em tipos de organização acadêmica diferentes da universidade. Ou seja, a formação educacional superior também foi e tem sido ofertada em faculdades, institutos, escolas politécnicas, centros universitários, entre outros locais. As diferenças entre essas organizações acadêmicas surgem dos vários contextos sociais, culturais e regionais nos quais essas instituições estão inseridas, bem como dos princípios e finalidades os quais elas operam. No entanto, a formação avançada a partir de saberes da educação básica segue sendo o *ethos* universitário que, em alguma medida, todas elas compartilham. Uma síntese desse *ethos* partilhado pela universidade (ou pela educação superior) pode ser identificado a partir de Almeida e Pimenta (2011, p. 21), pois:

**A universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção**

da sociedade humana e das novas demandas e desafios que esta coloca. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados inclusive nas análises que se realizam no próprio processo de ensinar, na experimentação e na análise dos projetos de extensão, por meio das relações que são estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

Na Europa ocidental, a educação superior surgiu com a criação das primeiras universidades. Durante a Idade Média, as universidades foram centros de formação cujo foco estava em algumas áreas, como a Teologia, a Filosofia, o Direito e a Medicina. Após a revolução kantiana e o surgimento do Iluminismo, o currículo acadêmico expandiu-se, integrando novas ciências. Mais recentemente, no século XX, a democratização do acesso à educação superior aumentou a presença de diferentes classes sociais e o foco da formação se voltou ao desenvolvimento do capitalismo global por meio da especialização e da profissionalização em diversos campos de saber (Charle; Verger, 1996).

Com a chegada de novas tecnologias da informação, bem como a difusão e a consolidação global do capitalismo, a educação superior está sob novas condições, com destaque para as modalidades de educação à distância e o uso de inteligências artificiais no ensino e na aprendizagem. Nessa perspectiva, os desafios complexos da contemporaneidade têm inviabilizado, cada vez mais, o espontaneísmo na práxis educativa de nível superior. Por consequência, a prática educacional de nível superior tem demandado maior sustentação científico-pedagógica e a formação de professores desse âmbito educativo exigido subsídios consistentes oriundos da pedagogia e da didática.

Com isso, se é necessário reafirmarmos a pedagogia como ciência da educação, é também preciso defendermos a pedagogia universitária como seu desdobramento específico. Entendo a pedagogia universitária como ciência da educação superior. Uma práxis que subsidia e fortalece quaisquer práticas educativas desenvolvidas nesse contexto educacional. Sem se restringir à docência ou ao ensino (esse que, aliás, seria objeto da didática universitária ou do ensino superior), a pedagogia universitária orienta as várias atividades desenvolvidas na educação superior, tais como a gestão, a produção de currículos e programas, a organização de eventos acadêmicos, o desenvolvimento de políticas específicas, as avaliações, as aulas, as reuniões, entre outras. Dessa forma, a pedagogia universitária envolve:

[...] o conjunto de concepções de natureza pedagógica, psicológica, filosófica, política, ética e epistemológica que articulam a prática educativa e sustentam as conexões entre universidade e sociedade. Ela oferece o referencial teórico capaz de subsidiar as provocações consistentes que o trabalho educativo requer como meio para sua permanente transformação e alimenta o exercício de uma docência comprometida, intencionada e ética (Almeida, 2012, p. 96).

A pedagogia universitária foca no fenômeno educacional do e no ambiente acadêmico superior, considerando as particularidades de estudantes jovens e adultos; a complexidade dos conteúdos; a relação com o desenvolvimento profissional; e as articulações entre conhecimento, cultura, ciência e sociedade. Portanto, a pedagogia universitária fundamenta a compreensão, a

intervenção e o aprimoramento de práticas pedagógicas no nível superior, considerando seus condicionantes, objetivos e finalidades.

A pedagogia universitária possui dimensão teórico-prática articulada e que contribui para a análise e a superação de desafios da educação superior e da sociedade. Como desdobramento específico da pedagogia voltado para a práxis educativa empreendida no âmbito da educação superior, a distinção epistemológica da pedagogia universitária vincula-se ao esforço intencional de professores, gestores e outros profissionais de instituições que concentram o *ethos* universitário sobre fenômenos, políticas e práticas educacionais ocorridas nesses locais.

A partir dessa compreensão de pedagogia universitária, os profissionais da educação superior devem articular e construir saberes pedagógicos em diálogo com as especificidades necessárias desse ambiente educativo. Como apontam Franco (2008) e D'Ávila (2014), os saberes não são fazeres, vão além disso. Os saberes pedagógicos são produtos dialéticos, oriundos da mediação entre a formação e as práticas pedagógicas. Desse modo, os saberes pedagógicos se constituem de modo ilimitado, haja vista que se modificam e/ou ampliam a depender dos contextos histórico-socioculturais. Alguns saberes pedagógicos vinculados à educação superior podem ser ou estar relacionados: às teorias psicopedagógicas sobre aprendizagem; às teorias educacionais; às legislações pertinentes; ao desenvolvimento de currículos; entre outros. Realço que esses saberes são construídos com base na formação em pedagogia e, especificamente, em pedagogia universitária.

No Brasil, a pedagogia universitária é um campo pedagógico-disciplinar que segue em construção, um “espaço em movimento” no qual podemos analisar e compreender os fenômenos de aprender e de ensinar e onde “a própria docência universitária em ação pode ser revisitada e constantemente reconstruída” (Bolzan; Isaia, 2010, p. 23). Não há, em nosso país, uma formação inicial em pedagogia universitária devidamente institucionalizada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma, no artigo de número 66, que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996, art. 66). No entanto, sabe-se que essa formação não ocorre, pois a maioria dos programas de mestrado e doutorado tem como foco a formação de pesquisadores. Em que pese o surgimento de cursos de pós-graduação *lato sensu* em docência na/para educação superior, ou em didática do ensino superior, a formação ofertada por esses cursos tende a reproduzir concepções educacionais tecnicistas ou que diminuem o estatuto epistemológico da pedagogia ao restringi-la à atividade docente.

Não defendo que todo profissional da educação superior realize uma graduação em pedagogia. Todavia, defendo que quaisquer profissionais que atuem ou pretendam atuar na educação superior tenham consciência de sua atividade pedagógica e que possam ter acesso a algum tipo de formação em pedagogia universitária. Surge daí a importância da assessoria

pedagógica como uma função extremamente relevante nas instituições de educação superior (Carrasco; Xavier; Azevedo, 2018). Isto é, um órgão de assessoria pedagógica é capaz de fornecer apoio para os docentes que não tem trajetória formativa no campo da pedagogia, bem como tem condições de organizar projetos ou programas robustos e sustentáveis de formação permanente em e sobre pedagogia universitária.

Em suma, a pedagogia universitária identifica a universidade e a educação superior como instituição, prática e espaços sociais de produção de saberes e formação de profissionais e cidadãos engajados com as demandas da sociedade. Dessa forma, a pedagogia universitária fundamenta, fortalece e colabora para a materialização da ação educativa com intencionalidades ontológicas, antropológicas e morais. Com isso, as práticas educativas universitárias deixam de ser técnicas ou rotinas burocrático-administrativas para se tornarem práticas pedagógicas com finalidades formativas, portanto, com orientações éticas e políticas explícitas (Rabelo, 2024a).

Mas, afinal, por que utilizar a nomenclatura pedagogia universitária ao invés de pedagogia da educação superior, ou pedagogia na educação superior, ou pedagogia na universidade? Penso que esses termos sejam semelhantes, no entanto, defendo que a expressão pedagogia universitária carrega sentido mais potente e destaca um lugar próprio no campo da ciência da educação. Assim, o termo pedagogia universitária denota uma modalidade de pedagogia, ciência da educação, produzida em instituições de educação superior. Como ciência da educação superior, a pedagogia universitária está focada, exclusivamente, em práticas educacionais desenvolvidas em instituições escolares que integram um mesmo *ethos* universitário, qual seja: o permanente exercício da crítica construído por meio de pesquisa, ensino e/ou extensão.

No caso brasileiro, a pedagogia universitária sofre dificuldades para consolidar-se como campo epistemológico devido às condições contextuais da educação superior no país, ou seja, a historicidade marcada pelo elitismo, práticas educacionais conservadoras ou tecnicistas, e a mercantilização indiscriminada do e no setor. Esses são aspectos que fragilizam a pedagogia e a reduzem à um conhecimento voltado somente à docência ou às técnicas de ensino.

## Educação superior no Brasil: um olhar para o contexto da pedagogia universitária

A história da educação superior no Brasil tem suas origens na chegada da família real portuguesa ao país, em 1808. Naquele momento, foram criadas as primeiras instituições de educação superior do país, com destaque para as regiões da Bahia e do Rio de Janeiro. As primeiras escolas eram voltadas, sobretudo, à formação de profissionais para áreas específicas de saber, como Direito e Medicina, sem uma estrutura universitária ampla ou integrada (Cunha, 1980; Sampaio, 2000).

Foi somente no século XX, com o surgimento das primeiras universidades, que o país estabeleceu um sistema de educação superior abrangente e deu início a expansão desse segmento educacional. Contudo, mesmo com uma ampliação considerável no número de instituições, cursos e matrículas, o ambiente universitário no Brasil ainda permaneceu restrito às classes abastadas da população (Cunha, 1980; Sampaio, 2000).

Com uma trajetória de expansão iniciada durante o regime militar, a educação superior no país foi ganhar contornos massificados a partir dos anos 1990. Desse modo, políticas de incentivo ao acesso, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Financiamento Estudantil (FIES), ampliaram o número de ingressantes no nível educacional superior.

Além de políticas de financiamento e de concessão de bolsas, a expansão da educação superior brasileira esteve e ainda está atrelada a um processo de mercantilização. Nesse sentido, destaca-se o elevado número de instituições privadas com finalidades lucrativas e a proliferação de cursos de graduação à distância. Os dados do Censo da Educação Superior, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) são consideráveis, ou seja, aproximadamente 87% das IES brasileiras são privadas e mais de 79% das matrículas estão no setor privado (INEP, 2024).

Os estudos de Barros (2015) e Barbosa (2019; 2022) apontam as contradições do processo de expansão da educação superior no Brasil, porque, ainda que tenhamos conquistado um aumento no número de matrículas e de instituições, seguimos “patinando” com relação à democratização do conhecimento, haja vista que a qualidade dos cursos e da formação oferecida permanece gerando dúvidas e inseguranças.

Em geral, a educação superior brasileira encontra-se marcada pelo tecnicismo e pela mercantilização indiscriminada do ensino, uma vez que grande parte dos estudos são realizados em faculdades isoladas com pouco ou nenhum compromisso com a qualidade da educação (Thiengo, 2018). Esses elementos têm fragilizado a educação superior, desafiado a docência nesse âmbito educacional, aligeirado a formação de estudantes e prejudicado a construção de finalidades sociais, políticas e culturais; um processo que venho chamando de “universidade líquida” (Silva, 2021).

Infelizmente, grande parte das instituições de educação superior é mantida por organizações privadas que operam com fins lucrativos, priorizando a formação profissionalizante, voltada para a reprodução do sistema econômico-político vigente e em detrimento de perspectivas educacionais críticas e cidadãs. Essa situação é amplamente fortalecida por interesses econômicos que sustentam a massificação de cursos que atendem demandas específicas do mercado.

O contexto tecnicista e mercadológico limita a educação superior enquanto práxis social e reduz o ensino universitário a um produto de consumo voltado principalmente para a

inserção imediata e dócil de sujeitos ao mercado de trabalho, deixando em segundo plano a humanização, a conscientização, a autonomia e o esclarecimento.

Há, nesse sentido, uma urgência para a construção de uma educação superior crítica. Uma perspectiva fundamentada na busca e na construção de consciência sobre estruturas de poder difusas que permeiam a realidade brasileira, assim como pretende superá-las. Uma educação superior que valoriza a diversidade epistêmica, prioriza a responsabilidade social e incentiva o engajamento de estudantes e futuros profissionais em ações que visem à transformação social e à redução de desigualdades.

Uma educação superior crítica identifica e fortalece a pesquisa e a extensão como práticas voltadas para o benefício coletivo e a construção de soluções sustentáveis, atuando como recursos de resistência às forças de mercantilização da educação e à concentração de poder.

Em suma, a construção de uma educação superior emancipatória no Brasil necessita não somente da defesa da pedagogia universitária como ciência da educação superior, mas também de outra perspectiva e fundamentação à pedagogia universitária. Uma demarcação potente e radicalmente crítica, ou seja, de uma pedagogia universitária crítica.

## Pedagogia universitária crítica: princípios constitutivos e potencialidades para a educação superior brasileira

“*Universitas semper reformanda*”, segundo Charle e Verger (1996, p. 57) esse é um dos lemas que tem constituído a história da universidade enquanto instituição escolar. Ou seja, a universidade tem como uma de suas principais características a crítica de si mesma e a produção de propostas de reformas em suas práticas educativas. Com efeito, os desafios da contemporaneidade e o contexto da educação superior no Brasil indicam a necessidade de construirmos concepções educacionais e pedagógicas radicalmente emancipatórias. Nesse sentido, em concordância com Almeida e Pimenta (2011, p. 22-23), entendo que:

[...] é preciso se criar uma nova cultura acadêmica nos cursos de graduação na universidade, que considere o direito do acesso a uma formação que garanta aos estudantes o desenvolvimento de uma postura frente ao saber, que supere a especialização estreita, problematize as informações e garanta a sua formação como cidadão e profissional cientista compromissado com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade; que possibilite o desenvolvimento do pensamento autônomo, substituindo a simples transmissão do conhecimento pelo engajamento dos estudantes num processo que lhes permita interrogar o conhecimento elaborado, pensar e pensar criticamente; que enseje a resolução de problemas, estimule a discussão, desenvolva metodologias de busca e de construção de conhecimentos (ensinar com pesquisa); que confronte os conhecimentos elaborados e as pesquisas com a realidade; mobilize visões inter e transdisciplinares sobre os fenômenos e aponte e possibilite a solução de problemas sociais (ensinar com extensão). E uma nova cultura acadêmica que valorize o trabalho dos docentes na graduação.

Essa nova concepção de educação superior, é, definitivamente, uma perspectiva crítica, voltada para a transformação social. Para tanto, torna-se fundamental a construção e a difusão de uma racionalidade pedagógica coadunada a essa proposta: a pedagogia universitária crítica.

A pedagogia crítica emergiu no contexto do século XX, influenciada por correntes teóricas de origem marxista que buscavam compreender as dinâmicas complexas do devir humano e superar regimes de opressão, com destaque para a Teoria Crítica desenvolvida por acadêmicos da *Escola de Frankfurt*.

Segundo Nobre (2004), a abordagem crítica integra um compromisso com a transformação social e um comportamento crítico com relação ao conhecimento produzido. Desse modo, cabe lembrar que uma das preocupações centrais das abordagens críticas é, pois, o sentido ético e político da ciência construída nos diversos campos de saber.

Com base em Adorno e Horkheimer (2021, p. 13), realço que a crítica manifestada por perspectivas como a pedagogia crítica identifica a possível “regressão do esclarecimento”, isto é, um processo de “autodestruição do pensamento”. Esse movimento autodestrutivo ocorre quando o desenvolvimento do conhecimento humano contribui para a instrumentalização da vida.

Nesse sentido, é preciso lembrar a demanda primordial apontada por Adorno (2023, p. 129): “a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. Esse pressuposto reforça a urgência da pedagogia crítica como uma concepção que indica a necessidade da educação ser identificada como um fenômeno que também pensa a si mesmo. Isto é, tendo como base princípios teórico-críticos, a práxis educativa não pode se restringir à técnica ou ao domínio de objetos, porque se constitui numa complexa articulação entre ação e reflexão, teoria e prática, problematização e solução, conscientização e emancipação.

Com procedências também vinculadas à obra de Paulo Freire (1987; 2023), a pedagogia crítica propõe a transformação de estruturas sociais e práticas educacionais, considerando a educação como fenômeno capaz de colaborar para progressos e modificações no contexto político-social.

Recentemente, a pedagogia crítica tem sido difundida por obras como as de Franco (2017; 2020; 2021a; 2021b; 2022; 2024) e Giroux (2025). Dessa maneira, essa concepção vem sendo reinventada, com vistas a insurgir contra condições sociais deletérias que tem fragilizado a educação em geral e estimulado a desumanização indiscriminada em práticas e instituições sociais.

Em suma, ao enfatizar a conscientização ética e política, a pedagogia crítica incentiva a transformação social por meio da educação. A abordagem crítico-dialética encoraja a interação entre professores e alunos, fomentando a construção coletiva de conhecimento e a superação de condições de opressão. Assim, essa pedagogia constitui-se um fundamento relevante

para a emancipação de classes sociais subalternizadas e consolida-se como um movimento epistemológico-político (Rabelo, 2024b; Rabelo; Franco, 2024).

Realço que a pedagogia universitária é uma modalidade específica da pedagogia, ciência da educação, e seu foco concentra-se na práxis educacional desenvolvida em instituições de educação superior. Portanto, a pedagogia universitária, quando lastreada por fundamentos pedagógico-críticos, se torna prática emancipatória, socialmente referenciada e com intuito de produzir justiça social e cognitiva.

Com isso, defendo a potencialidade da pedagogia universitária crítica como subsídio pedagógico à práxis educacional superior, porque essa racionalidade pedagógica retira as práticas educativas da condição de técnicas ou rotinas burocráticas e as torna ações imbuídas de sentidos éticos e políticos emancipatórios, capazes de auxiliar na construção de autonomia intelectual e moral das pessoas, assim como contribui para a transformação da sociedade, no intuito de torná-la justa, solidária e comunitária.

A pedagogia universitária crítica colabora na luta contra barreiras políticas e disputas de poder no interior da ordem do saber humano que contribuem para negar a condição epistemológica da pedagogia como ciência da educação. Nesse sentido, essa concepção insurge como fundamento potente para a formação de profissionais da educação superior e aponta para a urgência e a necessidade de uma atuação que considere, para além de conteúdos e habilidades específicas de um campo, o conhecimento em ciências humanas, em pedagogia e em didática.

Ademais, a pedagogia universitária crítica busca superar o tecnicismo, pois enfrenta, problematiza e desvela a reprodução alienada de técnicas de ensino, isto é, sem o devido cuidado com seus princípios e finalidades.

A pedagogia universitária crítica é emancipatória e potencializa a práxis educacional superior, pois considera: (1) a ciência uma prática socialmente referenciada; (2) a universidade uma instituição social de humanização e que busca construir a autonomia intelectual e a profissionalização de pessoas engajadas com o progresso social; (3) a prática educativa um fenômeno historicamente condicionado e fundamental para a redução de desigualdades sociais; (4) a diversidade ontológica e cognitiva que caracteriza o ser humano; (5) a educação em nível superior um bem e direito público; e (6) o processo crítico-dialético que problematiza quaisquer práticas e políticas educacionais, inclusive aquelas construídas sobre essa perspectiva.

Em síntese, desenvolver uma pedagogia com esse matiz também depende de práticas pedagógicas que considerem o ser humano em sua integralidade. Portanto, a materialização do ensino a partir da pedagogia universitária crítica também depende de outras concepções didáticas. Para tanto, sem desconsiderar as emoções e a sensibilidade humanas, a construção da pedagogia universitária crítica necessita de abordagens didático-críticas, como a “didática sensível” a qual identifica os humanos como seres humanos e não máquinas (D’Ávila, 2022).

Finalmente, lembro que a docência na educação superior demanda a articulação de um amplo conjunto de saberes complexos, quais sejam: (1) um profundo conhecimento sobre o conteúdo específico a ser trabalhado; (2) saberes pedagógicos para estimular a autonomia intelectual; (3) conhecimentos sobre ciência, métodos de pesquisa e modos de orientação de estudantes; (4) sensibilidade para a diversidade cultural e social; e (5) a compreensão da função social da universidade. Esses aspectos podem ser fortalecidos pela pedagogia universitária crítica, porque, quando fundamentados por essa perspectiva, ganham outra qualidade e se tornam ações cuja potencialidade se volta para o progresso social e a emancipação de sujeitos.

## Considerações finais

Neste artigo busquei oferecer compreensões sobre pedagogia universitária crítica e indicar suas potencialidades emancipatórias. Para tanto, retomei a discussão epistemológica sobre educação e pedagogia, identifiquei a pedagogia universitária como modalidade pedagógica específica e apontei algumas características do contexto educacional superior brasileiro, tais como sua historicidade e a lógica mercantilizada nesse nível educacional. Além disso, descrevi elementos constitutivos da pedagogia universitária crítica.

A contemporaneidade é permeada por aspectos socioculturais que implicam a qualidade da educação. A atualidade global envolve, entre outros elementos, a degradação ecológica estimulada pela ação humana, o extremismo político, a cultura de consumo e a mercantilização indiscriminada. Todas essas condições impactam em práticas e instituições educativas, nomeadamente em seus sentidos éticos e políticos.

Atualmente, a condição hegemônica na educação superior brasileira tem gerado desafios à pedagogia universitária, pois estimula a consolidação da perspectiva de educação como mercadoria, isto é, um serviço passível de ser comercializado. Identificada e incentivada desse modo, a educação auxilia na reprodução do *status quo* social, o que, considerando a contemporaneidade, estimula a desesperança e a insegurança em sujeitos. Com efeito, defendo a urgência e a relevância da pedagogia universitária crítica como racionalidade pedagógica voltada para a superação dessa condição e para a construção de uma sociedade justa e humanista por meio da práxis educacional superior.

A pedagogia universitária crítica é uma concepção fundada na conscientização, na humanização e na dialogicidade. Essa perspectiva está direcionada para a produção de justiça social, a superação de regimes difusos de opressão e o esclarecimento. Em um ambiente sociocultural de incertezas, a pedagogia universitária crítica insurge como fundamento para o saber-fazer pedagógico na educação superior, uma vez que auxilia na construção da solidariedade e do comunitarismo por meio do diálogo e do engajamento político desenvolvidos em quaisquer práticas educativas nesse âmbito.

No caso brasileiro, onde a universidade é uma instituição escolar permeada pela mercantilização, pela ampliação de acesso desregulada e por práticas educacionais conservadoras ou tecnicistas, a pedagogia universitária crítica insurge e resiste como um fundamento epistemológico progressista. Aliás, a construção de uma educação superior emancipatória depende da defesa da universidade pública e das universidades comunitárias, ou seja, daquelas que buscam oferecer formação socialmente referenciada em detrimento da lógica mercantil que vigora na maior parte das instituições do país.

Para finalizar, espero que este artigo possa contribuir com o debate sobre pedagogia universitária e incentivar novas investigações que pretendam perquirir o caráter crítico e emancipatório dessa práxis, bem como práticas ou políticas gestadas com essa racionalidade.

## Referências

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- ADORNO, Theodor; HOKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.) **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.
- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil? **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 24, n. 2, p. 240-253, 2019.
- BARBOSA, Maria Ligia. Diferenciação institucional no ensino superior brasileiro e dimensões da desigualdade. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 37, n. 2, 2022.
- BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 361-390, 2015.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos de professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é a educação?** Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O primata que aprende: como a educação começou a acontecer**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394 de diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília, Diário Oficial da União, n. 248, de 23/12/1996, Seção 1, p. 27833-27841. 1996.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: EDUNESP, 1999.
- CARRASCO, Ligia Bueno Zangali; XAVIER, Amanda Rezende Costa; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. Assessoria pedagógica ao docente universitário: uma carreira em construção. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 2, p. 209-219, 2018.
- CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das Universidades**. São Paulo: EDUNESP, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. **Universidade Temporânea**: o ensino superior da Colônia a era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

D'ÁVILA, Cristina M. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 3, n. 2, p. 87-100, jul./dez. 2014.

D'ÁVILA, Cristina. **Didática Sensível**: contribuição para a didática na educação superior. São Paulo: Cortez, 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **A pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, v. 34, p. 109-126, 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Da necessidade/actualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. **Reflexão e Ação**, v. 25, n. 2, p. 152-170, 2017.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia crítica: transformações nos sentidos e nas práticas emancipatórias. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 423-439, 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência. **Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 31. 2021a.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia como Ciência da Educação: da racionalidade moderna à racionalidade crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (Orgs). **Pedagogia**: teoria, formação, profissão. São Paulo: Cortez, 2021b. p. 129-151.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e240473, 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Critical Didactics: An Opportunity of Resistance to Pedagogical Practices Instituted by Neoliberal Policies. **London Journal of Research In Humanities and Social Sciences**, v. 24, n. 8, p. 29-40, 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em foco**, v. 14, n. 17, p. 55-78, 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; MOREIRA, Jefferson da Silva. Possibilidades emancipatórias e insurgentes da Pedagogia Crítica: dialogando com Maria Amélia Santoro Franco. **Olhar de Professor**, v. 26, p. 1-23, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. 56<sup>a</sup> ed.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2011.

GIROUX, Henry. La necesidad de la pedagogía crítica en Tiempos Oscuros. **Revista de Educación**, v. 16, n. 34, p. 37-42, 2025. Disponível em: [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/8540/8822](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/8540/8822)

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia Geral**. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em: 27/03/2025.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Petrópolis: Vozes, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia como ciência da educação: objeto e campo investigativo. In: Pimenta, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (Orgs). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez, 2021. p. 152-183.

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

MOREIRA, Jefferson da Silva; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Da Pedagogia como ciência à Pedagogia como docência: concepções em disputa no cenário brasileiro. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 9, e024002, p. 1-28, 2024.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Panorama da pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista**, v. 38, p. e38956, 2022.

QUEIROS, Gean Breda. **Pedagogia na Universidade**: contribuições aos processos de formação do professor da educação superior. 2024. 421 f. Tese (doutorado) Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, 2024.

RABELO, Roberto Araújo da Silva Vasques. Pedagogia universitária: um ensaio epistemológico. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 2, p. 1-20, 2024a. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/2867/2178>

RABELO, Roberto Araújo da Silva Vasques. Materialismo Histórico-Dialético e Epistemologia-Política: notas sobre a articulação saber-poder e geopolítica de conhecimento. **Revista UNILUS Ensino e Pesquisa**, Santos, v. 21, n. 62, jan./mar, 2024b.

RABELO, Roberto Araújo da Silva Vasques; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia Crítica: princípios epistemológicos e políticos. **Revista Hominum**, v. 10, p. 7-12, 2024.

SAMPAIO, Helena Maria. **Ensino Superior no Brasil - O Setor Privado**. São Paulo: Hucitec, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação**, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2021a. 44<sup>a</sup> Ed.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2021b. 13<sup>a</sup> ed.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2021c. 3<sup>a</sup> ed.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2021d.

SILVA, Roberto Araújo da. **Universidade líquida**: discurso pós-moderno, ambivalências e práticas pedagógicas. 2021. 295 f. Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, 2021.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.

THIENGO, Lara Carlette. A pedagogia tecnicista e a educação superior brasileira. **Cadernos UniFOA**, v. 13, n. 38, p. 59-68, 2018.