ISSN: 2358-8829

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: A ALTERNÂNCIA DE FORMATOS DIDÁTICOS EM CONTEXTOS INTERGERACIONAIS

Géssica da Cruz Terto [1]
Sarah Kellynn Medeiros de Souza[2]

INTRODUÇÃO

As transformações contemporâneas que atravessam o ensino superior têm tensionado os modos tradicionais de organização da aula universitária, exigindo do professor a revisão permanente de seus referenciais de planejamento, mediação e condução didática. Historicamente alicerçada no domínio técnico-científico de uma área específica e na transmissão linear de conteúdos, a docência na educação superior exige a superação do paradigma segundo o qual "quem sabe, automaticamente sabe ensinar" (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 35). Conforme destaca Cunha (2019), a democratização do acesso à universidade e a complexidade do mundo atual convocam o docente a romper com a pedagogia do senso comum, articulando o conhecimento disciplinar à reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o conceito de *mediação pedagógica* assume centralidade no trabalho docente. Para Masetto (2012), mediar pedagogicamente significa atuar como orientador e articulador de situações significativas de aprendizagem, estabelecendo uma relação de parceria intelectual com os estudantes. De modo convergente, Anastasiou e Alves (2015) propõem o conceito de *processos de ensinagem* para designar uma prática social complexa entre professor e aluno, estruturada em três movimentos fundamentais: a *mobilização para o conhecimento*, a *construção do conhecimento* e a *elaboração da síntese do conhecimento*.

A necessidade de uma mediação qualificada torna-se ainda mais evidente diante da heterogeneidade que marca as turmas de graduação contemporâneas, nas quais coexistem diferentes faixas etárias, trajetórias escolares, experiências profissionais e

[1] Graduada do Curso de Biomedicina do Centro Universitário Maurício de Nassau - PE, Docente do Ensino Superior, gessicaterto@gmail.com;
[2] Graduada do Curso de Biomedicina do Centro Universitário Maurício de Nassau - PE; mest.sarahsouza@gmail.com

ritmos de assimilação. Ao analisarem esse cenário, Pimentel et al. (2019) distinguem *multigeracionalidade* de *intergeracionalidade*: enquanto a primeira refere-se apenas à presença simultânea de diferentes gerações no mesmo espaço acadêmico, a segunda pressupõe intencionalidade pedagógica para promover interação, reciprocidade e coaprendizagem entre esses sujeitos. Para que a diversidade etária favoreça a circulação de experiências, a organização didática precisa evitar associações deterministas entre idade, capacidade cognitiva ou fluência digital, valorizando a participação e a aprendizagem ao longo da vida (Pimentel et al., 2019).

Diante desse cenário, a alternância intencional de formatos didáticos constitui uma possibilidade consistente de organização da aula. Em vez de concentrar todo o encontro em uma exposição contínua, o professor pode articular momentos de explicação dialogada, resolução colaborativa de tarefas, verificação da compreensão e aplicação prática dos conteúdos (Anastasiou; Alves, 2015; Moran, 2018). A literatura sobre aprendizagem ativa demonstra que o engajamento dos estudantes em atividades intelectualmente desafiadoras favorece a compreensão conceitual e eleva o desempenho acadêmico quando comparado ao ensino puramente transmissivo (Prince, 2004; Freeman et al., 2014).

A alternância metodológica exige, contudo, mais do que a simples diversificação de tarefas. Como advertem Prince (2004) e Moran (2018), cada mudança de formato precisa responder a uma finalidade pedagógica identificável, introduzir um conceito, problematizar uma situação, estimular o debate entre pares ou consolidar uma síntese, sem o que a multiplicação de atividades pode fragmentar a aula. Assim, diversificar formatos não implica abandonar a explicação docente, mas atribuir-lhe função delimitada dentro de uma sequência coerente com os objetivos formativos.

Para que esse percurso opere com eficácia, a avaliação formativa desempenha função estratégica. Black e Wiliam (1998) demonstram que a verificação contínua da compreensão durante a aula permite ao professor identificar lacunas, retomar explicações e ajustar o ensino antes do encerramento do conteúdo. Complementarmente, Nicol e Macfarlane-Dick (2006) destacam que o *feedback* formativo apoia o desenvolvimento da *aprendizagem autorregulada* no ensino superior, auxiliando os estudantes a analisarem seu próprio desempenho e a corrigirem rotas de estudo ao longo do processo.

Além disso, a reflexão sistematizada sobre vivências docentes dessa natureza contribui para a produção de conhecimento científico na área educacional, desde que a

descrição da prática venha acompanhada de fundamentação teórica e análise crítica rigorosa, sem generalizações automáticas para outros contextos (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

Diante dessas considerações, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a prática pedagógica no ensino superior, discutindo a alternância intencional de formatos didáticos como estratégia de mediação em contextos intergeracionais. Metodologicamente, desenvolve-se um relato de experiência de natureza descritivo-reflexiva (Mussi; Flores; Almeida, 2021), centrado na sistematização da vivência docente no planejamento e no redesenho de aulas na graduação. Como principal resultado, apresenta-se uma dinâmica multimodal estruturada em quatro eixos complementares: exposições dialogadas de curta duração, atividades colaborativas orientadas, verificações formativas da compreensão e práticas de aplicação ou consolidação, concluindo-se que a articulação consciente entre esses formatos qualifica a gestão do tempo pedagógico, fortalece o protagonismo discente e ressignifica à docência universitária.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa e natureza descritivo-reflexiva, elaborado a partir da sistematização da prática profissional docente no planejamento, na organização e no redesenho metodológico de aulas no ensino superior. No campo da pesquisa educacional, o relato de experiência constitui uma modalidade de produção de conhecimento científico que ultrapassa a simples descrição linear de atividades ou a emissão de opiniões subjetivas, exigindo a explicitação rigorosa do contexto vivenciado, a categorização analítica dos processos pedagógicos e o diálogo crítico com a literatura especializada (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

O contexto empírico que motivou a experiência compreendeu turmas de graduação marcadas por forte diversidade geracional e pluralidade de perfis formativos, reunindo desde estudantes recém-egressos do ensino médio até adultos trabalhadores, portadores de primeira graduação ou profissionais que retornaram à universidade após longo período de afastamento escolar. Na condução cotidiana das disciplinas, observou-se que o modelo de aula monomodal, centrado em extensas exposições orais seguidas apenas de avaliações formais, produzia descompassos evidentes: enquanto parte dos

ISSN: 2358-8829

estudantes demonstrava dispersão atencional diante da passividade prolongada, outra parcela manifestava sobrecarga cognitiva e receio de expor dúvidas acumuladas.

A partir da leitura diagnóstica dessa realidade, realizou-se o redesenho intencional da organização didática das aulas, substituindo a estrutura linear por uma dinâmica multimodal sustentada na alternância planejada de estratégias de mediação. Para fins de sistematização e análise neste trabalho, a experiência foi estruturada em quatro categorias operacionais, correspondentes aos eixos constitutivos da modelagem desenvolvida: (1) exposições dialogadas de curta duração; (2) atividades colaborativas orientadas; (3) momentos de verificação formativa da compreensão; e (4) práticas de aplicação ou consolidação do conteúdo.

O percurso analítico adotou uma perspectiva interpretativa, examinando a função pedagógica específica de cada eixo, os critérios de transição e gestão do tempo didático, a postura mediadora da docente e as implicações de cada formato para a participação e a interação entre diferentes gerações. As reflexões emergentes da prática foram discutidas à luz de referenciais teóricos sobre docência e mediação pedagógica no ensino superior (Pimenta; Anastasiou, 2014; Anastasiou; Alves, 2015; Masetto, 2012; Cunha, 2019), aprendizagem intergeracional (Pimentel et al., 2019), metodologias ativas (Prince, 2004; Freeman et al., 2014; Moran, 2018) e avaliação formativa (Black; Wiliam, 1998; Nicol; Macfarlane-Dick, 2006). O relato se concentra na reflexão sobre a prática pedagógica, sem coleta de dados pessoais identificáveis, aplicação de questionários ou realização de intervenção experimental. A avaliação da necessidade de apreciação ética deve observar o enquadramento institucional e as normas aplicáveis ao tipo de atividade desenvolvida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sistematização da experiência docente conduziu à modelagem de uma dinâmica de aula multimodal organizada em quatro eixos complementares de mediação: (1) exposições dialogadas de curta duração; (2) atividades colaborativas orientadas; (3) momentos de verificação formativa da compreensão; e (4) práticas de aplicação ou consolidação do conteúdo. A premissa estruturante dessa proposta consiste em compreender que a heterogeneidade intergeracional não pode ser atendida por um

ISSN: 2358-8829

formato didático único, exigindo a reorganização do tempo pedagógico em ciclos articulados de mobilização, construção, diagnóstico e síntese (Anastasiou; Alves, 2015).

Longe de representar um roteiro engessado ou sequencialmente imutável, os quatro eixos funcionam como uma matriz flexível de planejamento e condução da aula. Conforme a complexidade conceitual do tema e os sinais emitidos pela turma, o professor articula as transições entre os formatos, assegurando que cada mudança de atividade responda a uma intencionalidade formativa clara. O Quadro 1 apresenta a esquematização analítica dessa modelagem, sintetizando as funções didáticas, as ações de mediação docente, as formas de engajamento discente e as contribuições para o contexto intergeracional.

Quadro 1 – Matriz analítica da dinâmica de aula multimodal estruturada em quatro eixos de mediação pedagógica.

Eixo de Mediação	Função Didática Principal	Mediação Pedagógica Docente	Protagonismo Discente	Potencial no Contexto Intergeracional
1. Exposição dialogada de curta duração	Mobilizar a atenção, introduzir conceitos estruturantes e estabelecer repertório terminológico comum.	Fracionar a explicação em blocos focados, partir de uma questão problematizadora e dialogar com exemplos concretos.	Escuta ativa, formulação de hipóteses iniciais e conexão do tema com vivências prévias.	Oferece segurança conceitual a estudantes há mais tempo afastados dos estudos, mantendo o dinamismo para os mais jovens.
2. Atividade colaborativa orientada	Promover a construção compartilhada do conhecimento	Definir roteiros objetivos, orientar agrupamentos diversos, circular	Argumentação fundamentada, escuta empática,	Integra a bagagem profissional e crítica de estudantes

	mediante análise, debate e resolução conjunta.	entre os grupos e equilibrar os turnos de fala.	negociação de ideias e coautoria nas respostas.	maduros à agilidade analítica e digital de estudantes mais jovens.
3. Verificação formativa da compreensão	Diagnosticar em tempo real interpretações parciais, dúvidas conceituais e obstáculos epistemológicos.	Aplicar checagens breves (questões-síntese, enquetes ou análise de respostas) e fornecer *feedback* construtivo imediato.	Autoanálise do próprio entendimento, explicitação de raciocínios e autorregulação do estudo.	Permite mapear lacunas de diferentes perfis estudantis de forma acolhedora, sem exposição individual constrangedora.
4. Prática de aplicação ou consolidação	Consolidar a síntese do conhecimento por meio da transferência conceitual para situações práticas.	Propor estudos de caso ou problemas integradores, apoiar a revisão de rotas e conduzir o fechamento conceitual.	Mobilização autônoma de conceitos, tomada de decisão e elaboração de sínteses.	Valoriza múltiplos caminhos de resolução e articula saberes acadêmicos e experienciais na leitura de problemas reais.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

O primeiro eixo, referente às exposições dialogadas de curta duração, foi desenhado para superar a fadiga atencional provocada por preleções contínuas que se estendem por horas. Conforme propõem Anastasiou e Alves (2015), a aula expositiva dialogada

ISSN: 2358-8829

diferencia-se da exposição dogmática tradicional por tomar o questionamento e o repertório prévio dos estudantes como ponto de partida, transformando a apresentação do conteúdo em um exercício de investigação conjunta. Na experiência relatada, a fala docente foi organizada em segmentos breves e altamente focados, sempre inaugurados por uma pergunta instigadora ou por um problema vinculado à prática profissional da área.

A delimitação intencional desses blocos explicativos revelou-se fundamental para a equidade pedagógica em turmas intergeracionais. Observou-se que a introdução clara dos conceitos estruturantes e a explicitação dos objetivos de aprendizagem proporcionavam uma base conceitual comum indispensável para estudantes trabalhadores ou de faixas etárias mais altas, que frequentemente relatam insegurança inicial diante do vocabulário acadêmico especializado. Simultaneamente, a concisão do bloco expositivo e o convite constante ao diálogo impediam a dispersão dos estudantes mais jovens, preservando a autoridade epistêmica do professor na sistematização do saber científico sem reduzir o aluno à condição de ouvinte passivo (Prince, 2004; Masetto, 2012).

O segundo eixo compreende as atividades colaborativas orientadas, concebidas para deslocar o eixo da aula da recepção individual para a elaboração coletiva. Após a sistematização inicial, os estudantes eram convidados a trabalhar em duplas ou pequenos grupos na análise de situações-problema, na comparação de abordagens teóricas ou na construção de respostas justificadas. Como demonstram Prince (2004) e Freeman et al. (2014), o potencial da aprendizagem ativa e colaborativa não decorre da simples movimentação física na sala de aula, mas do nível de exigência cognitiva da tarefa: é o ato de elaborar argumentos, confrontar pontos de vista e justificar escolhas perante os colegas que aprofunda a retenção e a compreensão conceitual.

No contexto intergeracional, esse segundo eixo constituiu um espaço para favorecer a passagem da coexistência de diferentes gerações à interação entre elas (Pimentel et al., 2019). Na prática docente, observou-se que a formação espontânea de grupos podia manter estudantes de idades semelhantes trabalhando juntos. A composição intencional das equipes e a proposição de tarefas com objetivos claros e papéis complementares buscaram ampliar as trocas entre diferentes repertórios. Estudantes com trajetórias profissionais consolidadas contribuíam com experiências do mundo do trabalho, enquanto outros participantes mobilizavam conhecimentos e estratégias desenvolvidos

ISSN: 2358-8829

em suas trajetórias acadêmicas e digitais. Essas contribuições, contudo, variavam entre indivíduos e não podem ser atribuídas exclusivamente à idade. O acompanhamento docente buscou promover a escuta equilibrada e evitar que diferenças geracionais fossem tratadas como hierarquias de saber (Masetto, 2012; Pimentel et al., 2019).

O terceiro eixo cumpriu a função de elo diagnóstico entre os diferentes momentos da aula. Em consonância com os referenciais de Black e Wiliam (1998) e de Nicol e Macfarlane-Dick (2006), a avaliação deixou de ser compreendida apenas como etapa classificatória final para integrar o próprio fluxo da mediação didática. Na dinâmica implementada, após um bloco expositivo ou uma discussão colaborativa, realizavam-se verificações breves por meio de perguntas conceituais dirigidas, resolução comentada de questões-chave, sínteses orais rápidas ou levantamento coletivo de dúvidas emergentes.

A contribuição pedagógica desse eixo residiu no uso imediato das respostas para regular o ritmo da aula (Black; Wiliam, 1998). Quando as respostas indicavam compreensão fragmentada ou equivocada de determinado conceito, a docente retomava a explicação por outra abordagem, apresentava uma analogia ou discutia coletivamente o raciocínio que levou ao erro. O feedback dialógico apoiava os estudantes na identificação do que já compreendiam e dos aspectos que precisavam revisar, em consonância com a discussão sobre aprendizagem autorregulada de Nicol e Macfarlane-Dick (2006). Como não foram utilizados instrumentos específicos para mensurar ansiedade ou autorregulação, tais dimensões são tratadas aqui como possibilidades pedagógicas, e não como efeitos comprovados.

O quarto eixo abrange as práticas de aplicação ou consolidação do conteúdo, correspondendo ao movimento de *elaboração da síntese do conhecimento* descrito por Anastasiou e Alves (2015). Nessa etapa, propunham-se atividades que exigiam a mobilização integrada dos conceitos trabalhados ao longo do encontro, tais como a resolução de um minicaso clínico ou profissional, a construção de um quadro sinóptico, a tomada de decisão fundamentada diante de um dilema prático ou a elaboração de uma síntese escrita. A finalidade central consistiu em verificar a capacidade de transferência do conhecimento teórico para situações concretas, evitando que os minutos finais da aula fossem esvaziados de sentido pedagógico (Moran, 2018).

Na vivência analisada, a articulação direta entre a verificação formativa (terceiro eixo) e a atividade de consolidação (quarto eixo) permitiu que as dúvidas corrigidas no momento diagnóstico fossem imediatamente colocadas à prova em uma nova tarefa

ISSN: 2358-8829

prática. Essa dinâmica proporcionou aos estudantes uma percepção tangível de progresso dentro do próprio encontro pedagógico, além de permitir que repertórios profissionais e acadêmicos distintos fossem validados na resolução dos casos propostos, desde que fundamentados nos conceitos científicos da disciplina (Pimentel et al., 2019). Para o docente, os registros gerados nessa etapa forneceram indicadores precisos para calibrar o planejamento da aula seguinte, consolidando um ciclo contínuo de ação-reflexão-ação (Pimenta; Anastasiou, 2014; Cunha, 2019).

Analisada em sua totalidade, a articulação dos quatro eixos evidencia que a alternância intencional de formatos didáticos constitui uma estratégia qualificada de gestão do tempo pedagógico e de democratização da participação acadêmica. Participar ativamente de uma aula universitária deixa de significar apenas tomar a palavra diante de toda a turma, formato que muitas vezes intimida estudantes mais introvertidos ou desacostumados ao debate público, e passa a contemplar múltiplas formas de engajamento cognitivo: a escuta problematizadora, o diálogo em pequenos grupos, a autoanálise formativa e a resolução aplicada de problemas (Prince, 2004; Moran, 2018).

Por fim, é necessário explicitar os limites metodológicos deste estudo. Por se tratar de um relato de experiência de natureza descritivo-reflexiva, centrado na sistematização da prática docente, a análise não apresenta mensurações estatísticas de desempenho acadêmico nem comparações experimentais entre grupos. Sua contribuição consiste em descrever e discutir, com fundamentação teórica, os critérios pedagógicos que orientaram a organização multimodal da aula. As categorias apresentadas podem apoiar a reflexão de docentes em contextos semelhantes, mas sua adequação a outras realidades deve ser examinada considerando as especificidades de cada turma e instituição (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste trabalho permitiu evidenciar que a alternância intencional de formatos didáticos constitui uma estratégia pedagógica potente para a gestão da aula e para a qualificação da mediação docente no ensino superior, especialmente em contextos caracterizados pela diversidade intergeracional. A modelagem multimodal estruturada em quatro eixos complementares, exposições

dialogadas de curta duração, atividades colaborativas orientadas, momentos de verificação formativa da compreensão e práticas de aplicação ou consolidação do conteúdo, demonstrou viabilidade para romper com a linearidade do ensino puramente transmissivo, articulando problematização, interação, protagonismo discente e acompanhamento contínuo da aprendizagem.

Conclui-se que a potência transformadora da diversificação metodológica no ensino superior não reside na adoção mecânica de dinâmicas variadas, mas na intencionalidade pedagógica que vincula cada formato a uma finalidade de ensinagem bem definida. Ao integrar os pressupostos das metodologias ativas e da avaliação formativa a uma leitura sensível das trajetórias estudantis, o professor universitário cria condições concretas para que a convivência entre diferentes gerações se converta em aprendizagem compartilhada, combatendo estereótipos etários e fortalecendo a autorregulação acadêmica.

Considerando o escopo descritivo-reflexivo deste relato, aponta-se como perspectiva para estudos futuros a realização de investigações empíricas longitudinais que articulem a aplicação dessa dinâmica multimodal à análise sistemática das produções discentes, de indicadores de retenção conceitual e da percepção de estudantes de diferentes faixas etárias sobre seu próprio processo de aprendizagem. Espera-se, assim, que a experiência sistematizada contribua para o fortalecimento da formação pedagógica de professores universitários e inspire o redesenho de práticas didáticas mais dialógicas, inclusivas e coerentes com a pluralidade da universidade contemporânea.

Palavras-chave: Docência no Ensino Superior. Prática pedagógica. Diversidade intergeracional.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 10. ed. Joinville: Editora Univille, 2015.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,** v. 5, n. 1, p. 7–74, 1998. DOI: https://doi.org/10.1080/0969595980050102.

CUNHA, Maria Isabel da. A formação docente na universidade e a ressignificação do senso comum. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 121–133, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.67029.

FREEMAN, Scott; EDDY, Sarah L.; McDONOUGH, Miles; SMITH, Michelle K.; OKOROAFOR, Nnadozie; JORDT, Hannah; WENDEROTH, Mary Pat. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. **Proceedings of the National Academy of Sciences,** Washington, DC, v. 111, n. 23, p. 8410–8415, 2014. DOI: https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1–25.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010.

NICOL, David J.; MACFARLANE-DICK, Debra. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. **Studies in Higher Education,** v. 31, n. 2, p. 199–218, 2006. DOI: https://doi.org/10.1080/03075070600572090.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTEL, Luísa; LOPES, Sara Mónico; PEDROSA, Bibiana da Silva; MAURÍCIO, Cezarina Santinho. Da multigeracionalidade à intergeracionalidade: refletindo sobre a aprendizagem intergeracional no ensino superior. **Revista INFAD de Psicología: International Journal of Developmental and Educational Psychology,** v. 3, n. 2, p. 307–322, 2019. DOI: https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v2.1921.

PRINCE, Michael. Does active learning work? A review of the research. **Journal of Engineering Education,** v. 93, n. 3, p. 223–231, 2004. DOI: https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x