

UNIVERSIDADE FUMEC
Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais Contemporâneos

Cristina Marília da Silva

**EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE E
AS METODOLOGIAS ATIVAS**

Belo Horizonte

2017

Cristina Marília da Silva

**EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE E
AS METODOLOGIAS ATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Estudos Culturais Contemporâneos da
Universidade FUMEC, na linha de pesquisa Estudos
Culturais Contemporâneos.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Monteiro de
Menezes

Belo Horizonte

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586e Silva, Cristina Marília da, 1953-
Educação no ensino superior na contemporaneidade e as metodologias ativas / Cristina Marília da Silva. - Belo Horizonte, 2017.
77 f.

Orientador: Alexandre Monteiro de Menezes
Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais Contemporâneos), Universidade FUMEC, Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, 2017.

1. Educação. 2. Ensino superior. 3. Sociedades complexas.
I. Título. II. Menezes, Alexandre Monteiro. III. Universidade FUMEC, Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde.

CDU: 378



UNIVERSIDADE
FUMEC

Cristina Marília da Silva

Educação no Ensino Superior na Contemporaneidade e as Metodologias Ativas.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade Fumec, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Culturais Contemporâneos.

Aprovado em: 31 de julho de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Monteiro de Menezes – Universidade FUMEC
(Orientador)

Prof. Dra. Maria Cristina Leite Peixoto – Universidade FUMEC
(Examinador Interno)

Prof. Dr. Hércules Toledo Corrêa – UFOP
(Examinador Externo)

REITORIA

Av. Afonso Pena, 3000 - Cruzeiro
30130-900 - Belo Horizonte, MG
Tel. (31) 3228-3000
www.fumec.br

CAMPUS

Rua Colômbia, 200 - Cruzeiro
30010-190 - Belo Horizonte, MG
Tel. (31) 3228-3000
www.fumec.br

Dedico ao Sr. Antônio Silva e a
D. Ivone Malta da Silva
Meus verdadeiros mestres!
Vocês são eternos!

Não há realização pessoal sem sacrificio pessoal.

Antônio Silva

RESUMO

O presente trabalho discute os traços constitutivos da sociedade complexa que caracteriza a realidade atual. Considera-se, para tanto, a passagem de um modo de ser tradicional e objetivo a uma visão de mundo plural e dinâmica. Num cenário marcado pela velocidade da transmissão de informações e pela mudança de valores, importa pensar o papel desempenhado pela educação oferecida no ensino superior. A partir daí, interessa verificar a necessidade de adoção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Ensino superior. Sociedade complexa. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The present work discusses the constitutive features of the complex society that characterizes the current reality. For that, it is considered a transition from a traditional and objective way of being to a plural and dynamic worldview. In a scenario marked by the speed of the transmission of information and the change of values, it is important to think about the role played by the education offered in higher education. From there, it is important to verify the need to adopt active teaching-learning methodologies.

Key-words: Education. Higher education. Complex society. Active teaching-learning methodologies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 EDUCAR EM UMA SOCIEDADE COMPLEXA.....	12
2.1 O que é uma sociedade complexa.....	13
2.2 Metodologias tradicionais, problemas contemporâneos e metodologias ativas	16
2.2.1 Um esboço das transformações na esfera acadêmica	18
2.2.2 Atividades realizadas pelos discentes.....	19
2.2.3 (Re)pensar a educação	20
2.2.4 A psicologia na educação	29
3 ENSINO SUPERIOR	32
3.1 Um recorte na história do Ensino Superior no Brasil.....	32
3.2 Os reflexos dos movimentos contemporâneos no Ensino Superior	36
3.3 Universidade: espaço de ensino como legado democrático	39
3.4 A Universidade e a sua integração com o social	44
3.5 Docência no Ensino Superior	46
3.6 Didática no Ensino Superior.....	50
3.7 Processo educacional.....	53
3.8 A construção do conhecimento	54
3.9 Trajetória interdisciplinar no Ensino Superior	57
4 METODOLOGIAS ATIVAS	63
4.1 Metodologias ativas na educação	65
4.2 Estratégias educacionais inovadoras	67
4.3 Espaço físico.....	67
4.4 Atitudes ativas	67
4.5 Aulas ativas	67
4.6 Ensino híbrido: equilíbrio entre a aprendizagem individual e a grupal.....	69
4.7 Tipos de metodologias ativas	70
4.7.1 O estudo de caso	70
4.7.2 O processo do incidente.....	70
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS	73

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea se apresenta como fruto contraditório e ambíguo originado a partir das grandes transformações político, culturais e econômicas desenroladas sobretudo a partir dos anos 1980. Um ano antes, em 1979, o filósofo francês Jean-François Lyotard publicava *A condição pós-moderna*, obra na qual propõe compreender o sujeito pós-moderno como aquele dotado de “incredulidade em relação aos metarrelatos” (LYOTARD, 2010, p. XVI).

Tal proposição difere daquela ordem estabelecida em que as interações sociais estavam ligadas fortemente a uma tradição reconhecida por todos e capaz de gerar um *ethos* único, com pretensões de objetividade e universalidade. A não crença nos “grandes relatos” implica o questionamento da ordem vigente e a afirmação da possibilidade de multiplicidade de modos de se pensar e de se poder ser. Abre espaço para a diversidade, para a emergência de posicionamentos variados e, conseqüentemente, permite a emergência da subjetividade.

O *modus vivendi* (a maneira de viver), cuja referência maior havia sido o porto seguro legado pelo passado, se enfraquece paulatinamente e cede lugar ao protagonismo da razão, inicialmente apresentada e celebrada como o caminho capaz de garantir um futuro melhor. Mas diferentemente do que se imaginava, a razão mostrou-se incapaz de criar um mundo mais justo e solidário. A título de ilustração, as duas grandes guerras foram um choque no poder atribuído à razão humana esta capaz de cometer grandes atrocidades. O grande relato chamado razão humana apresenta fragilidades e a própria ciência, fruto dessa razão, apresenta dilemas de ordem ética.

O advento da internet e a possibilidade de se pensar, de se interagir e de se viver em redes “virtuais” reconfigura as relações humanas. O processo de globalização atual e a possibilidade de acesso em tempo real ao acontecer do outro em qualquer parte do globo somada à difusão de demandas comuns de consumo redesenham o modo de se dar a interação entre as pessoas em perspectiva local (bairro, cidade, família, amigos) e em perspectiva global (Estado, país, instituições múltiplas e mesmo o globo).

A dinâmica organizacional de uma vida “no lugar”, determinada e previsível, ordenada por valores da tradição, da família e dos costumes “de sempre” vê-se gradativamente substituída por nova ordem. Assim como as informações circulam rapidamente, as pessoas transitam em maior intensidade e modificam a ocupação do espaço e a utilização do tempo. As cidades dormitórios são exemplos de uma sociedade não regida pelo lugar. Afinal, pode-se dormir em uma cidade, trabalhar e estudar em outra, vincular-se a uma empresa cuja direção se dá desde

outro país ou continente e etc.

Concretiza-se assim a passagem de uma sociedade simples ao que se convencionou considerar uma sociedade complexa na qual as “grandes narrativas” se fragmentaram e possibilitaram o surgimento de uma pluralidade de ofertas simbólicas, políticas, econômicas e culturais a explicar e delimitar essa nova vida e esse novo mundo nascente. Por sua vez, as múltiplas ofertas de sentido ampliaram incertezas, aumentaram inseguranças e trouxeram à tona o dilema de exercer a própria autonomia perante diversas visões de mundo. Fluidez, heterogeneidade, desenraizamento e inconstância das hierarquias de valores são características marcantes da vida contemporânea, conforme bem destaca Domingues (2002) em sua obra *Reflexividade, Individualismo e Modernidade*.

No que se refere à educação em uma sociedade complexa, aumenta a demanda por tecnologias e métodos inovadores em favor de soluções para questões de natureza igualmente complexa. Os velhos quadro e giz deparam-se agora com o universo *touch* disponível ao mero toque; as clássicas enciclopédias são apresentadas a novas maneiras de se realizar pesquisa e de se produzir e de se armazenar conhecimentos.

Em meio a esse cenário, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm se manifestado discursivamente em prol da utilização das novas tecnologias por reconhecerem a importância de se acompanhar os avanços técnicos e de incorporá-los no processo de ensino e aprendizagem. Por sua vez, a efetiva implantação e aplicabilidade dos novos recursos existentes esbarram em resistências por parte de professores, seja por discordarem de seus princípios, seja pela falta de habilidade para utilizar esses novos meios ou por já estarem demasiado habituados a um estilo tradicional de prática docente. Acrescente-se ainda a falta de interesse dos estudantes e a consequente receptividade negativa dessas metodologias, bem como a ausência de infraestrutura e recursos econômicos para implementar tais tecnologias.

O discurso que defende o seu uso afirma os benefícios por elas trazidos pela formação de indivíduos com maior autonomia e criatividade na construção e resolução de problemas. Os críticos apontam para a sua ineficácia quanto aos propósitos visados e para o *marketing* que as divulga como diferencial educativo nas publicidades das IES, sobretudo as de caráter privado.

De acordo com os seus defensores, as metodologias ativas trazem como benefícios a formação de indivíduos com maior preparo para viver em um ambiente sociocultural complexo. Nele, o excesso de informações, as tecnologias da comunicação que alteram os padrões interativos, a quantidade exacerbada de estímulos aos quais estamos submetidos e o crescente sentimento de arbitrariedade cultural diante da destruição de hierarquias simbólicas que pareciam inabaláveis, seria necessário transformar profundamente os processos de socialização.

A hipótese básica a nortear o desenvolvimento desta pesquisa consiste em averiguar o horizonte da necessidade de mudanças no tocante aos procedimentos didáticos utilizados pelos docentes em sua atuação junto ao ensino superior. Como principal questão impõe-se a compreensão da efetividade (eficiência e eficácia) das metodologias ativas no processo de ensino/aprendizagem. Até que ponto tais procedimentos didáticos facilitariam a aquisição do conhecimento e gestariam um profissional mais consciente e mais crítico da realidade presente à sua volta? A escolha pelas metodologias ativas justifica-se em função da diversidade de procedimentos oferecidos para melhorar a participação e envolvimento dos discentes como protagonistas da construção do seu conhecimento. Por se tratar de uma inovação nos paradigmas vivenciados em sala de aula, dentre suas proposições está a ampliação do exercício da autonomia do aluno diante de suas escolhas, tendo em vista a sua formação profissional.

O presente trabalho de caráter crítico e exploratório configura-se estudo destinado a compreender as demandas trazidas à baila pela realidade dinâmica e paradoxal da contemporaneidade. Para tanto, há de se situar como os professores e alunos do ensino superior tecem a rede ensino-aprendizagem e iluminar vias de compreensão sobre como se efetiva a aproximação da formação acadêmica junto às necessidades presentes na sociedade do século XXI.

2 EDUCAR EM UMA SOCIEDADE COMPLEXA

O período chamado de Modernidade criou novo tipo de civilização. Os séculos XVI e XVII provocaram um processo de grandes transformações sociais, haja vista as grandes navegações terem ampliado as fronteiras do mundo até então conhecido. Conhecimentos e visões de mundo se encontraram e realizaram intercâmbio. Tal passo dado pelas conquistas da razão humana sobrepõe-se como meio de conhecimento e como base das identidades individual e coletiva. Desse modo,

[...] a característica central da vida social passa a ser a de uma identidade racional, construída com base na reflexividade, entendida como a capacidade humana de tecer símbolos, perceber sua situação no mundo e alterar tanto a interpretação dos símbolos quanto a interpretação do lugar que nele ocupamos, o que conjura simultaneamente uma reinterpretação do passado e das possibilidades do futuro. (DOMINGUES, 1999, p. 35).

As visões de mundo foram alteradas e a globalização se intensificou, passando a ser uma categoria chave do nosso tempo.

Giddens (1991) interpretou a modernidade como o contexto que promoveu o *desencaixe* dos indivíduos de seus contextos específicos e deles requisitou crescente reflexividade no sentido de monitorarem sua própria conduta diante dos perigos e ameaças crescentes. As identidades se tornaram abertas, em constante processo de construção, e as referências de sentido se multiplicaram. Essas características adquiriram dimensões mais profundas na sociedade contemporânea, ou *pós-tradicional*, radicalizando a modernidade.

Nesse contexto, Canevacci propõe como via interpretativa da situação presente o conceito de multivíduo, como

um conceito mais flexível, mais adequado à contemporaneidade. Por que significa que multivíduo é uma pessoa, um sujeito, que tem uma multidão de eus na própria subjetividade. O plural de eu, não é mais nós, como no passado. O plural de eu, deve ser eus. Essa constatação possibilita entender que as pessoas podem desenvolver uma multiplicidade de identidades, de eus – multivíduo; fazer uma co-habitação flutuante de diferentes selves (plural de self) que co-habitam, às vezes conflitam ou constroem uma nova identidade, flexível e pluralizada. O indivíduo contemporâneo, que é o multivíduo, é esse tipo possibilidade. (CANEVACCI, 2005, p. 16-17).

No contexto da modernidade a ciência tornou-se o paradigma norteador do conhecimento e da ação humana. As respostas aos problemas do período foram produzidas por saberes/áreas especializadas e se caracterizam pela possibilidade de realização de testes de verificação das hipóteses. A ciência justifica sua legitimidade por meio dos métodos utilizados

e em função da aplicabilidade dita prática de suas descobertas e proposições. A sociedade tornou-se crescentemente complexa a partir do confronto com problemas multidimensionais. Os homens, em função da adoção de uma ação produtiva predatória, passaram a ser uma ameaça à natureza, os laços da solidariedade se enfraqueceram, a violência aumentou e as contradições se evidenciaram (BAUMGARTEN, 2006, p. 16-23).

O complexo quadro ora brevemente descrito traz à tona duas questões:

- 1- Qual o papel exercido pela educação junto à sociedade complexa contemporânea?
- 2- Que tipo de conhecimento pode responder de modo pertinente aos problemas multidimensionais ora em voga?

Para considerar as possíveis respostas a estas perguntas é necessário retomar a noção de sociedade complexa.

2.1 O que é uma sociedade complexa

A partir do exposto anteriormente, uma sociedade complexa pode ser compreendida como aquela composta de identidades diferenciadas, culturas diversificadas, marcada pela intensificação dos contatos culturais e pelo consumo como modo de vida. Por meio da globalização configura-se acelerada e intrínseca relação entre decisões cotidianas e resultados globais; ações locais e efeitos globais; posicionamentos globais e respostas locais. A tensão entre global e local produz choque de identidades e de culturas e pode levar à fragmentação de valores e de racionalidades. Negativamente pode transfigurar diferenças em desigualdades e acirrar preconceitos, xenofobias e intolerância. Na perspectiva econômica, “a globalização do mundo expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial” (IANNI, 2002, p. 11).

Uma sociedade assim articulada mantém a busca da segurança anteriormente outorgada pela tradição como uma das escolhas possíveis para direcionar a vida dos indivíduos. À chamada sociedade pós-tradicional cabe o adjetivo *complexa* uma vez que é um mundo a partir do qual a instabilidade, o movimento constante (e mesmo a errância existencial), as oportunidades e perigos ampliam-se exponencialmente (GIDDENS, 1997). A tradição em constante mutação sofre os impactos dos sistemas globais e a tecnologia desempenha papel principal para a manutenção e desenvolvimento social. Os sistemas abstratos são aqueles que se utilizam de modos de conhecimento técnico cujo valor de mercado se pauta pela lógica

capitalista de obtenção do lucro e passa à margem do valor inerente à dignidade da pessoa de seus usuários. Desse modo, penetram diversos aspectos da vida social nas sociedades pós-tradicionais. De acordo com as exposições de Giddens, as configurações sociais desse tipo, apesar de atenderem em grande parte as necessidades físicas e psicológicas dos indivíduos, apresentam-se insuficientes nos quesitos moral e social.

Diante do exposto, situa-se o fato de a tecnologia tanto pode ser assumida como possibilidade positiva de realização da vida e de difusão de novas práticas e processos educacionais; como pode ser posta a serviço dos interesses capitalistas. Tal paradoxo exige posicionamento crítico do sujeito contemporâneo, o qual se apresenta responsável por suas escolhas:

A cultura e a configuração do mundo ocidental que invocam a liberdade no individualismo do consumo e do poder monetário apresentam um quadro de insatisfação e sofrimento social, seja por necessidades econômicas e materiais, ou por necessidades existenciais, mas, em contrapartida, colocam em relações mais próximas diversas sociedades e tipos culturais peculiares. Estas aproximações ajudam a entender o processo cultural e conseqüentemente apontar caminhos para a resolução de problemas existentes nas sociedades, em busca de uma melhor qualidade de vida. (GIDDENS, 1997, p. 70).

A ciência moderna procurou “conhecer para controlar”, tanto a natureza quanto a sociedade, uma vez ciente de que conhecimento é poder. Isto foi feito inicialmente com o desenvolvimento de conhecimentos disciplinares especializados, separados em conteúdos isolados, em detrimento da visão do todo e da pluridimensionalidade dos fenômenos. Somada a essa fragmentação do conhecimento, a repetição simples dos saberes tradicionais mostrou-se incapaz de acompanhar a dinâmica social contemporânea. Novos conhecimentos são exigidos conforme os conteúdos são modificados, assim como ocorre a dissolução e reelaboração contínuas da tradição. A contemporaneidade desarticulou-se dos preceitos tradicionais, da constância, da confiança e das convicções “sedimentadas” e expôs o homem a um ambiente marcado pelo medo, pelas inseguranças, incertezas e imprecisões.

Na visão do sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2001), a sociedade contemporânea, bem como sua cultura, encontra representada como o conjunto de crenças, valores, costumes, arte, moral, leis travestidos em capacidades e/ou habilidades desenvolvida pelos indivíduos prole de se adequar as necessidades da coletividade. Ou seja, em prol de valores coletivos como segurança, beleza, justiça e democracia sacrificam-se a liberdade individual e o prazer.

A nova sociedade de consumidores transformou-se em uma sociedade “à la carte”, ou seja, composta por indivíduos sem comprometimentos éticos e políticos, imediatistas nas suas

decisões e na busca de satisfações para atender melhor suas necessidades. O novo indivíduo hedonista e consumista assume características que Bauman denomina como “líquidas” ou “instantâneas”, pois se quiser sustentar ou preservar a sua autoestima precisa adquirir produtos “sugeridos” pelo seu meio social. E tal sensação de satisfação logo abre espaço para o surgimento de novos desejos e novas buscas e novas frustrações. A metáfora da liquefação expressa tal transitoriedade e impermanência de realizações de uma sociedade marcada pela busca incessante de prazer imediato, muitas vezes via o consumo de bens e de serviços.

Nesta circunstância, as pessoas são pressionadas a um consumo na maioria das vezes desnecessário ou sem utilidade para não comprometer sua imagem perante o grupo social da qual fazem parte. Se paga caro, por algo que não se precisa e para parecer ser aquilo que não se é. Trata-se aqui de uma existência inautêntica. Quanto maior é o consumo, maior será a inserção social e a sustentação de uma aparência semelhante aos seus pares. Para que isto ocorra é necessário que haja um forte estímulo para que novos desejos sejam absorvidos pelos consumidores. E assim ganha continuidade não necessariamente a vida humana, mas, sobretudo o mercado.

As mercadorias são ofertadas em grande escala e contam com a impulsividade de seu público, vulnerável às ofertas e promoções. Não se esperam atitudes sensatas dos consumidores, mas voracidade para adquirir novos e sedutores artefatos. Diante de tantas ofertas é impossível apelar para a racionalidade, mas para a renovação das identidades para garantir os fundamentos de inclusão/exclusão refinados pelo mercado.

De acordo com Bauman, o alicerce do consumo se manifesta em um aprendizado instantâneo e efêmero. É uma época marcada pelas crises de identidade, gerando sensação de inadequação em relação ao tempo e espaço, incertezas, contradições que culminam em estados graves de depressão. Percebe-se uma perda de sentido, de interesse e satisfação até mesmo com as escolhas que são feitas. A desvalorização da própria vida gera mais sensações de medo e insegurança.

Os conflitos surgem de forma imprevisível e não dependem de uma sequência lógica. Ambientes geradores de ameaças e que provocam reações das mais diversas, desde o medo sem causa conhecida até inseguranças em relação às circunstâncias da própria forma de vida. Ocorrências como essas se apresentam de formas diversificadas e independem das condições socioeconômicas dos indivíduos.

A obsessão da sociedade dos consumidores é amenizar esses medos, diminuir o pavor das incertezas, a procura pela felicidade deve acontecer, mas com pouco sacrifício e o mínimo de esforço diário. Para isso, apenas uma ligeira mudança no ego permite que o indivíduo assuma

uma nova personalidade, um novo conceito ou simplesmente transforma-se em um novo produto para ser inserido no mercado. A transformação da identidade permite descartar as que já foram construídas anteriormente e experimentar novas sensações e oportunidades infinitas até certo momento.

Em outra perspectiva adverte Lipovetsky (2007, p. 368, 370) “[...] chegará o dia em que a procura da felicidade no consumo não terá mais o mesmo poder de atração, a mesma positividade [...]”, pois “o homem muda ao longo da vida e não esperamos sempre as mesmas satisfações da existência”. Tal provocação de Lipovetsky associada à situação descrita por Bauman evocam a proposição e execução de novas metodologias junto à tarefa de se educar para a formação da consciência crítica e cidadã da sociedade. Há de se considerar:

Apesar das faces negativas, que acompanham o processo de mundialização e a afirmação da cultura individualista, existe a possibilidade de progresso e de uma visão otimista acerca destas formas culturais, que surgem no bojo do desencantamento do mundo... (CAMPOS, 2004, p. 9).

A atitude de desencantamento perante o mundo, ora constatada, há de ser a brecha por meio da qual a educação desenvolverá práticas e métodos capazes de contribuir efetivamente para o retorno da visão otimista do ser humano perante si e perante a cultura na qual se encontra inserido.

2.2 Metodologias tradicionais, problemas contemporâneos e metodologias ativas

Defrontamo-nos frequentemente com projetos educacionais a enfatizarem seu valor inovador, criticando os fundamentos de uma educação “tradicional” e hipoteticamente superada. John Dewey, em seu livro *Experiência e educação* (1976 - publicado em 1938), estabelece contraposição entre a educação tradicional e a educação considerada “nova”. De acordo com o autor, a educação tradicional tem como propósito disseminar capacidades e aptidões, competências e referências antigas, tais como à exigência, à disciplina, à aprendizagem através dos livros e dos professores. Na educação nova pressupõe uma associação entre singularidades, liberdade e experiência individual.

No entanto, percebe-se que o tema/termo tradição é de extrema importância para uma educação que se responsabiliza pelo desenvolvimento ético-político de seus alunos. Para Benjamim (2012) o talento para repassar experiências está em vias de supressão e é, exatamente nesse momento, em que se estabelece o novo que constataremos esse distanciamento das tradições trazendo, provavelmente, consequências para a educação.

O termo “tradição” vem do latim *traditio*, que, por sua vez, vem do verbo *tradere*, que significa, entre outras coisas, entregar, passar para frente, relatar, confiar (PONS, 1986, p. 1050). No *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (FERREIRA, 2010), tradição significa: Via pela qual os fatos ou os dogmas são transmitidos de geração em geração sem mais prova autêntica da sua veracidade que essa transmissão; O fato ou o dogma assim transmitido; Transmissão de uma notícia, boato, rumor; Símbolo, memória, recordação, uso, hábito; Transmissão, transferência de bens ou de direitos. Compreende-se assim que algo é entregue por uma pessoa a outra, ou entre gerações, dos mais velhos aos mais novos. O que se origina no passado indica que os mais jovens não tem conhecimento daquilo que os antecedeu no tempo.

Nem tudo que é passado é um legado que se deve preservar. Sustentamos em nossas lembranças somente aquilo que possa ser relevante. Este é o sentido da tradição que preserva fatos ou experiências que possam ser valorosos. Para Hannah Arendt (2003, p. 31), a tradição “seleciona e nomeia, transmite e preserva, indica onde se encontram os tesouros e qual o seu valor”. Deduz-se que as escolhas se apóiam no que são demarcados pelos valores e princípios que se subordinam as distinções que fazemos ao que herdamos.

Hannah Arendt (2003) se refere à tradição como repassar apenas de objetos, mas também de conhecimentos e saberes, de práticas e experiências, de modos de agir e de se comunicar, de princípios e compreensões. O ato de se receber de uma geração a outra se perpetua naqueles que viveram no mesmo lugar, mas em diferentes ocasiões.

A herança não é uma escolha pessoal, não faz parte da imaginação ou criação, mas algo que nos é transmitida. De alguma forma, o passado se torna presente e nos leva a compartilhar com outras pessoas esse elo que nos une em uma dada circunstância. Mesmo nas divergências e antagonismos é possível incluir as histórias individuais neste percurso entre o passado e o presente.

Defender que a tradição é um elemento indispensável para a manutenção de um mundo do qual compartilhamos, pode nos levar a questionar se isso não levaria a uma restrição da liberdade do indivíduo. Uma vez que a tradição nem sempre é uma escolha pessoal é provável que fossem levados a considerar afirmativo este aspecto. No entanto, faz parte do mundo em que vivemos e compartilhamos inúmeras construções e descobertas que não possamos realizar nossos desejos, mas implica em algo que é comum a todos, ou seja, a sensação de pertencimento a uma dada comunidade.

O fato de vivermos num mundo em que compartilhar é algo comum, não significa que aceitamos ou negamos as diferenças, mas ter a certeza de que possuímos algo que nos vincula

e estabelece significados. É participar de uma história que nos é comum e da qual possamos intervir e transformar.

Nesse contexto, a liberdade não se restringe exclusivamente a realização de desejos próprios, mas também fazer parte de uma história em que a nossa atuação faz a diferença. Não é afetada pela presença de outros, mas subtende-se a existência e o compromisso com um mundo comum. Exercita-se o compromisso com o lugar do qual faz parte e com possibilidades de modificá-lo – dessa forma não é sobre uma liberdade irrestrita do indivíduo a que referimos, mas a liberdade política.

2.2.1 Um esboço das transformações na esfera acadêmica

As descrições abaixo se referem às experiências de 1980 e 2017. As transformações aconteceram no espaço físico e nas práticas pedagógicas que, a princípio causaram impactos naturais a qualquer mudança e consequências para o ensino/aprendizagem no ensino superior. Posteriormente, serão abordadas teorias que provavelmente esclarecerão a importância e a pertinência da aplicação destas mudanças.

A fim de iluminar suas práticas pedagógicas o corpo docente da instituição de ensino superior deve considerar: a importância do ensino-pesquisa na formação acadêmica; a concepção de produção de conhecimento e a autonomia de pensamento; o incentivo à criticidade e à criatividade; a necessidade de compreensão de novos espaços, tempos e modos de aprendizagem; a necessidade da interdisciplinaridade e da integração teoria e prática, forma/conteúdo; o domínio de novas habilidades decorrentes de avanços tecnológicos (como uso de realidade virtual); a revitalização dos princípios da ética; a ênfase ao posicionamento político do professor e a centralização do processo ensino aprendizagem de modo a fomentar o protagonismo do aluno.

Para tanto, há de se buscar referenciais e experiências educativas aplicadas no sentido de orientar a Educação voltada para o Ensino Superior, bem como considerar os benefícios trazidos por outras áreas do conhecimento como: noções da psicologia para a compreensão do comportamento humano e suas variáveis diante de determinados estímulos, a transformação do conhecimento em aprendizagem, as táticas (teorias da aprendizagem, a didática, as competências e habilidades e as metodologias) pertinentes à prática docente. O argumento para este estudo é destacar os avanços e os desafios que são postos diante da sociedade, sempre que se discute sobre o ensino e, especialmente neste caso, o ensino superior.

Como acontecia no passado a sala de aula no estilo tradicional era organizada com

carteiras enfileiradas. O professor se posicionava em frente aos alunos e transmitia o conteúdo da disciplina para que aprendessem de forma coesa e sem distrações. A metodologia utilizada para apresentar o conteúdo centralizava-se na figura do professor, que de forma organizada e sistematizada repassava os fundamentos ou conceitos para serem incorporados e memorizados. A avaliação usual, nesta perspectiva, era a mensuração dos conhecimentos, obtidos através de questionários aos quais os alunos responderiam da mesma forma tal como receberam a informação.

A organização excessiva, muitas vezes, impedia o diálogo entre os sujeitos, dificultava o exercício da criatividade e o relacionamento interpessoal não era fator significativo, uma vez que a prioridade era ensinar e aprender da melhor forma possível.

O desconforto produzido pelo uso excessivo dos recursos “tecnológicos” da época (giz, quadro verde, livro didático) refletia nas mãos ressecadas, nas reações alérgicas ao pó do giz, como também câimbras nos braços e mãos resultados do esforço repetitivo ao lançar a “matéria” no quadro e apagá-la. Para o aluno o cansaço acontecia via a tarefa entediante de copiar conteúdos nos seus cadernos. Caso não se conseguisse acompanhar o ritmo do professor, sempre havia um colega que emprestava o caderno para que se completasse suas anotações. Afinal, se não era exigido um exercício sobre o tema apresentado com certeza seria matéria para provas. É importante ressaltar que nem sempre o professor precisava utilizar o quadro para repassar o conteúdo de suas aulas. Também ocorriam ditados e leituras orais acompanhadas de explicações de capítulos de livros importantes para a formação dos alunos.

Entre os anos 2009 e 2011 surgiram Leis Estaduais direcionadas para o sistema municipal de ensino, proibindo “a utilização de quadros negros e giz à base de óxido de cálcio” nas salas de aulas, por comprometerem a saúde do professor. O Projeto de Lei recomendava a troca pelo quadro branco e canetas apropriadas. Outros recursos foram colocados para dinamizar as aulas, como: cavaletes e retroprojetores que substituíam o quadro. Como agente dificultador, quase todo material tinha que ser elaborado antes das aulas. Prevalecia o mesmo sistema: conteúdo repassado pelo professor e visualizado pelos alunos. Até aqui o corpo discente não exerce o papel central de sua própria formação.

2.2.2 Atividades realizadas pelos discentes

As atividades poderiam ser realizadas em grupos em que cabia a cada participante a tarefa de apresentar o conteúdo determinado pelo professor através da leitura ou por meio de cartazes. O objetivo era reforçar a aprendizagem. Seminários, dramatizações, jogos ou outras

atividades do interesse do aluno poderiam ser utilizados para complementar as aulas expositivas.

Com a introdução de novas metodologias de aprendizagem ativa o espaço físico passa a ser considerado um auxiliar na mudança da cultura de aprendizagem. Se a proposta é situar o aluno no lugar de protagonista, participante e a se sentir estimulado a aprender, o ambiente carece de adequação para esta nova realidade.

A mudança na estrutura física da sala de aula possibilitou a mudança de atitude do professor que passou a exercer o papel de orientador ou facilitador. Os alunos, por sua vez, passaram-se a se preocupar em encontrar novas formas e estilos de aprendizagem. As mesas redondas alteram para melhor a dinâmica de sala de aula facilitando relacionamentos mais positivos. Existe uma maior flexibilidade e interatividade.

Para este novo espaço de aprendizagem é fundamental que o corpo docente seja preparado para lidar com uma realidade bem diferente da que estava acostumado. São salas em que são possíveis intervenções e inter-relações frequentes, por isso o silêncio deixa de fazer parte deste contexto. Capacitar professores para a utilização de novas metodologias que o espaço oportuniza com o objetivo de proporcionar maior autonomia na aquisição do conhecimento.

Claro que, para programar um ambiente diferenciado de aprendizagem, é necessário trabalhar com o corpo docente, ajustando suas percepções, entendendo que o silêncio nem sempre é engajamento e que o local de aprendizagem é de intervenção e inter-relação, podendo se tornar barulhentos e de difícil de monitorar. A capacitação torna-se essencial para aproveitar com maior eficácia esses lugares, trabalhando o envolvimento dos alunos via aprendizagem ativa.

2.2.3 (Re)pensar a educação

Provavelmente, a maioria daqueles que estão envolvidos com a Educação estejam reaprendendo a conhecer, a comunicar-se, a ensinar e aprender de forma mais inovadora, a agregar ao humano as novas tecnologias e a repensar os relacionamentos interpessoais. Toda essa demanda decorre, dentre tantos outros fatores, em função dos novos paradigmas do tempo atual que, apesar do turbilhão de acontecimentos, nos direcionam para a construção de horizontes fortalecidos por um maior comprometimento com a vida, com a Ética fundamentada na consciência moral dos indivíduos e na convivência harmoniosa com a diversidade.

A partir de uma série de mudanças, institucionais, tecnológicas, organizacionais, econômicas e políticas, com base na informação e no conhecimento passaram a exercer novas

táticas comportamentais. “Tais inovações constituem-se em elementos de ruptura (para alguns), ou de forte diferenciação (para outros), em relação ao padrão precedente, ainda que resultantes, em grande medida, de tendências e vetores que não são propriamente novos ou recentes” (LASTRES; ALBAGLI, 1999, p. 8). A dimensão de novidade aqui também pode ser compreendida como a capacidade humana de abertura e de acolhida dos novos contextos, das novas demandas a reivindicar novas proposições e novas práticas educativas.

Para Castells (1999, p. 43), “entramos em um mundo realmente multicultural e interdependente, que só poderá ser entendido e transformado a partir de uma perspectiva múltipla que reúna identidade cultural, sistemas de redes globais e políticas multidimensionais”. Depreende-se nessa perspectiva que surgirão alterações materiais e sociais que apesar do conhecimento e informação tornem-se significativas em toda evolução, “o que é específico ao modo informacional de desenvolvimento é a ação de conhecimentos sobre os próprios conhecimentos como principal fonte de produtividade” (CASTELLS, 1999, p. 35).

Nessa perspectiva, percebe-se que os avanços decorrentes da era da informação propiciaram o aparecimento de inúmeras alternativas de crescimento e de inovação, mas também de dúvidas e incertezas e de novos conceitos e padrões de vida. Indiscutivelmente, as novas tecnologias de informação contribuem para o desenvolvimento de qualquer país ou região. Para favorecer-se da última geração envolvendo sistemas computacionais de vanguarda, interconectados por redes de alta velocidade, é fundamental investimentos em infraestrutura compatível com esta nova realidade.

A era da informação trouxe alterações repentinas para o cotidiano da vida das pessoas a provocarem dilemas humanos em relação à dependência de alguns produtos como os celulares multifuncionais. Transformações radicais nas novas ferramentas e equipamentos sugerem capacitações e especializações ao homem moderno, como por exemplo, os utilizados na área da saúde que detectam pormenores de um tumor. É perceptível que estamos diante de uma realidade que impõe ajustes constantes, não somente em função de tantas novidades, mas da rapidez com que surgem no nosso dia a dia novas ofertas e demandas. Chegamos ao extremo de consumirmos produtos não porque sejam efetivamente necessários, mas porque somos seduzidos por sua suposta funcionalidade. Utensílios que substituem ou acrescentam rapidez e eficiência no seu uso. Somos interpelados a consumir produtos cujos recursos e possibilidades tecnológicas não serão por nós utilizados, quer por escassez de tempo, quer pela não necessidade.

As sensações e emoções são contraditórias, talvez funcionemos como marionetes neste tempo de reformulações constantes de tudo que nos cerca e nos deixa impávidos ou inertes, sem argumentos, sem certezas. Bauman, é claro no seu diagnóstico do nosso tempo:

Se essas tendências entrelaçadas se desenvolvessem sem freios, homens e mulheres seriam reformulados no padrão da toupeira eletrônica, essa orgulhosa invenção dos tempos pioneiros da cibernética imediatamente aclamada como arauto do porvir: um plugue em castores atarantados na desesperada busca de tomadas a que se ligar. Mas no futuro anunciado pelos telefones celulares, as tomadas serão provavelmente declaradas obsoletas e de mau gosto, e passarão a ser fornecidas em quantidades cada vez menores e com qualidade cada vez mais duvidosa. No momento, muitos fornecedores de eletricidade exaltam as vantagens da conexão as suas respectivas redes e disputam os favores dos que procuram por tomadas. Mas a longo prazo (o que quer que 'longo prazo' signifique na era da instantaneidade) as tomadas serão provavelmente banidas e suplantadas por baterias descartáveis compradas individualmente nas lojas e em oferta em cada quiosque de aeroporto e posto de gasolina ao longo das estradas. (BAUMAN, 1999, p. 22).

Tais acontecimentos terminam por estabelecer novos comportamentos para os integrantes desta comunidade virtual, resultando questionamentos até mesmo a instituições antes intocáveis como a família, os governos, o casamento, o comportamento sexual, as reservas de mercado, outras.

Bauman reflete sobre a organização de uma nova ordem na sociedade moderna:

O que está acontecendo hoje é, por assim dizer, uma redistribuição e realocação dos 'poderes de derretimento' da modernidade. Primeiro, eles afêtam as instituições existentes, as molduras que circunscreviam o domínio das ações-escolhas possíveis, como os estamentos hereditários com sua alocação por atribuição, sem chance de apelação. Configurações, constelações, padrões de e interação, tudo isso foi posto a derreter no cadinho, para ser depois novamente moldado e refeito; essa foi a fase de 'quebrar a forma' na história da modernidade inerentemente transgressiva, rompedora de fronteiras e capaz de tudo desmoronar. Quanto aos indivíduos, porém — eles podem ser desculpados por ter deixado de notá-lo; passaram a ser confrontados por padrões e figurações que, ainda que 'novas e aperfeiçoadas', eram tão duras e indomáveis como sempre. (BAUMAN, 2001, p.13).

A revolução da tecnologia e o seu modo de expansão interferiu de forma substancial na atividade humana, em esferas complexas como a economia, a sociedade e cultura em formação. Isto não indica que as transformações tecnológicas produziram novas formas e processos sociais. Para Castells:

É claro que a tecnologia não determina a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, uma vez que muitos fatores, inclusive criatividade e iniciativa empreendedora, intervêm no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo. (CASTELLS, 2001, p. 44).

Interessante observarmos, que evolução/revolução nesta área promove reações das mais controversas. Ao mesmo tempo em que constatamos os efeitos benéficos no nosso cotidiano, como fazer operações bancárias diretamente do computador em conexão rápida, sem enfrentar filas ou ter que controlar o tempo disponível do trabalho para se ocupar desta inglória tarefa. A

série de aplicativos que surgem a cada instante que economizam tempo, deslocamentos desnecessários, enfim poderíamos trazer inúmeros exemplos que fortaleceriam os aspectos positivos da chegada da tecnologia em nossas vidas. De uma forma bastante simplista poderíamos, quase, afirmar que um lado compensa o outro, reconhecido como negativo.

Castells esclarece e, também sinaliza, para a importância dos anos 70, que representam um marco decisivo para o progresso tecnológico. Destaca a forma como esta descoberta se relaciona com a cultura da liberdade, da inovação individual e iniciativa empreendedora. A interatividade, na criação de redes e na busca intensa de novas descobertas neste segmento,

mesmo quando não faziam muito sentido comercial, não combinava com a tradição de certa forma cautelosa, do mundo corporativo. Meio inconscientemente, a revolução da tecnologia da informação difundiu pela cultura mais significativa de nossas sociedades o espírito libertário dos movimentos dos anos 60. No entanto, logo que se propagaram e foram apropriadas por diferentes países, várias culturas, organizações diversas e diferentes objetivos, as novas tecnologias da informação explodiram em todos os tipos de aplicações e usos que, por sua vez, produziram inovação tecnológica, acelerando a velocidade e ampliando o escopo das transformações tecnológicas, bem como a diversificando suas fontes. (CASTELLS, 2001, p. 45).

O computador, juntamente com a Internet, entre outras ferramentas de tecnologia da informação, promoveu mudanças consideráveis, “e seguem modificando a forma de boa parte das transações e comunicações nas quais se envolvem os seres humanos” (JAMIL; NEVES, 2000, p. 42). Após a grande conquista do acesso imediato aos dados, às notícias, ou informações das mais diversificada, possibilitou conectar com outras pessoas em lugares diversos e de forma rápida.

O ambiente digital se fortalece no trabalho através da utilização de mensagens que vem superando o envio de emails. Para Wolyneec,

a Internet contém atualmente um tráfego crescente de conferências em tempo real. Só a larga utilização da comunicação via telefone celular, transformou atividades sociais e de negócios em interações em tempo real, com respostas rápidas, onde quer que as pessoas estejam. (WOLYNEC, 2007, p. 1).

Outros fatores impactam o desenvolvimento do ambiente de ensino/aprendizagem e sobre a formação profissional. Um deles é o que Wolyneec (2016, p. 2) destaca “competimos ao nível global com países como China e Índia, que estão se transformando em provedores de serviços de tecnologia da informação e de manufatura, com sua mão de obra de baixo custo e sua eficiência”.

Os alunos das Instituições de Nível Superior (IES) se defrontam com um contexto que se transforma continuamente. Para enfrentá-lo e ser bem sucedido, as IES deverão se organizar para integrar seus alunos a uma nova realidade.

Para Woly nec,

o ambiente de e-learning propiciado pela Internet estimula os estudantes, os trabalhos em grupo com discussões via web, propiciam a construção do conhecimento. O mesmo material pode ser utilizado no ensino presencial e no ensino a distância, uma vez que o ponto crucial para a aprendizagem é a parte prática, é a interatividade e não a aula expositiva. (WOLYNEC, 2016, p. 2).

A evolução chegou a um ponto em que a aula tradicional pode ser disponibilizada em webcast e o aluno pode escolher o momento mais oportuno para participar, ou, se quiser vê-la tantas vezes que julgar necessário.

Se a Educação pode modificar a vida das pessoas, então, as IES necessitam de desenvolver alunos criativos, autônomos, os quais, “independente de sua formação anterior, devem poder ter acesso às melhores experiências de aprendizagem, de crescimento e satisfação pessoal, que lhes permita escolher como participar na economia do conhecimento no século XXI” (WOLYNEC, 2016, p. 3). Dessa maneira, cooperam para a isonomia social, tornam-se cidadãos dinâmicos, responsáveis e participantes da sociedade. Diante dessa nova conjuntura não é esperado a utilização de metodologias e tecnologias antigas para ensinar os estudantes. As mudanças são necessárias condizentes com as novas tendências que o mundo globalizado.

Para que as IES alcancem êxito neste início do século XXI precisará de se desfazer das matrizes curriculares, baseadas em disciplinas fragmentadas e na metodologia de ensino apoiada na transmissão de informações. Novas estruturas de aprendizagem deverão integrar-se à nova realidade do ensino/aprendizagem e, principalmente, que possibilitem a criação de projetos e atividades, na qual os estudantes tenham acesso a um ambiente digital para criar, apresentar e compartilhar sua aprendizagem e compartilhar com seus pares.

Para Woly nec, nas

últimas décadas a evolução tecnológica produziu uma transformação radical na indústria, no emprego e na sociedade, exigindo transformações na Educação, introduzindo novas ideias como a necessidade de aprendizagem contínua durante toda a vida produtiva, a necessidade de capacitar para a aprendizagem independente e a personalização. (WOLYNEC, 2016, p. 3).

Ao conferir qualidades às pessoas significa reconhecer as dificuldades de cada aluno, a forma como aprendem, sua aptidão, fortalecendo o seu potencial.

A mudança de metodologia, limitando o tempo utilizado com aulas expositivas e integrando atividades que estimulem o aluno em um ambiente de *e-learning*, é possível

desenvolver sua autonomia. Wolyneec sugere como material

vídeos, simuladores, leitura, exercícios, discussões em grupo, enfim atividades que atendam aos diferentes estilos de aprendizagem. Assim, cada aluno utiliza os materiais e atividades mais eficazes para sua aprendizagem. Com a introdução de metodologias de aprendizagem ativa, despertar no aluno a capacidade de aprender a aprender, ou seja, de tornar-se um aprendiz independente. (WOLYNEEC, 2016, p. 3).

O acesso à informação e aos conhecimentos transmitidos pelo sistema educacional permitirá aos seus atores sociais conquistarem condições privilegiadas e melhor consciência de si, para refletirem sobre si próprios e sobre a sociedade onde estão inseridos e saber agir.

No entanto, Scott Lash (1999) contraria os benefícios trazidos pela “era da informação”, pois, na sua perspectiva é impossível o pensamento crítico ser capaz de operar na “era da informação” na mesma velocidade que ocorre a transmissão de algum dado, considerando inclusive como obstáculo para a reflexão, o caráter imediatismo e a efemeridade em que ocorre sua transmissão. Em sua opinião, “as características básicas da informação são o fluxo, a descontextualização, a compressão espacial, as relações em tempo real”. Como o autor afirma “não o sendo exclusivamente, é, sobretudo neste sentido que vivemos numa época de informação” (LASH, 1999, p. 14).

Assim, a contradição presente na sociedade de informação na qual vivemos, está no fato de serem produzidos de forma excessiva os bens, serviços e conhecimentos altamente racionais que causam uma “incrível irracionalidade das sobrecargas de informação, informação errada, desinformação e informação incontrolável” (LASH, 1999, p. 15). A explicação para este fenômeno é que agora o que se produz são bytes de um nível demasiado de informação e não bens e serviços ricos em informação. Sendo a forma cultural emblemática da era da informação identificada na famosa expressão de McLuham “o meio é a mensagem”, para Lash este meio de comunicação é hoje em dia um byte (LASH, 1999, p. 16).

Em oposição aos períodos anteriores em que o meio de comunicação preponderante era a narrativa, o discurso. Na atualidade a informação jornalística apresenta o formato de mensagens muito curtas, literalmente reduzidas em termos de espaço e tempo (LASH, 1999, p. 16-22). Além disso, se o valor de uma obra discursiva poderá permanecer por anos na memória das pessoas, a mensagem informacional de um jornal terá valor somente por um dia. Como a informação jornalística é elaborada em tempo real, e não possui conjuntura conceitual organizada exerce efeito em seu público sem o tipo de argumento autenticado que o discurso apresenta (LASH, 1999, p. 17).

Na verdade, seguindo o raciocínio de Lash, o pensamento na sociedade da informação

é retirado para o plano geral daquilo que é indissociável. O cultural é excluído para um plano de atores ligados a máquinas ou em interface com elas. As coisas culturais são agora, na nossa experiência, coisas inseparáveis: objetos, tecnologias (LASH, 1999, p. 26).

O capitalismo industrial era estimulado pela lógica da transformação em mercadoria (valor de troca). No entanto, a atual lógica da transformação em informação anula e distancia parcialmente a parceria entre valor de troca/valor de uso. Em substituição, há agora um plano indissociável de redes de atores: de humanos e não humanos, de objetos culturais e materiais que, em geral, são descontextualizados (LASH, 1999, p. 27).

Para Cabral (1999, p. 34), “os processos comunicacionais permanecem tão longe como sempre estiveram da compressão homogênea que Lash sugere”. O fato de a notícia ser socialmente segmentada é, por outro lado, esboçada pela variedade de tipos de informação – financeira, econômica, comercial, política, educacional, científica, entre muitas outras – que aparecem no espaço mediático e que possuem temporalidades, regras, conteúdos e destinatários muito diferenciados. A diversidade de meios e processos de dados, bem como dos públicos destinatários não pode ser desconsiderada.

Tanto a educação ou comunicação são responsáveis por uma das principais mudanças da época em que vivemos, ou seja, a acentuada difusão global de múltiplos conhecimentos e informações. No entanto, somente no século XX a ampliação de sistemas especializados possibilitou que as populações recebessem com regularidade a comunicação de conhecimentos e informações diversificados. Uma das relevantes diferenciações em relação ao que ocorria nos séculos XVIII e XIX em que o acesso ao conhecimento ou a informação eram socialmente restritos (GIDDENS, 1998, p. 2.001).

De acordo com Mugnol (2009, p. 3), “Os avanços tecnológicos tornaram mais visíveis as possibilidades de desenvolvimento de outras atividades de ensino e aprendizagem”, o que propiciou extraordinariamente a criação de novas metodologias. Países da Europa, África e América tem se destacado como propulsores de metodologias ligadas às novas tecnologias.

Em relação à Educação, Bazzo (2010), aponta para a necessidade de se criar ambientes para que os problemas com os quais os alunos se defrontam, sejam estudados, refletidos e, quem sabe, resolvidos. Cada vez mais nos deparamos com questões educacionais que buscam dar mais autonomia aos mais jovens.

Prevalece a ideia limitadora de que é tarefa do professor saber observar, corrigir e refletir. Resta aos alunos medir o aprendizado através de exercícios de repetição, ao invés de adotar qualquer outra atividade abstrata que aprimore o raciocínio. Nesse movimento visando à melhoria do cenário da Educação, não se poderia deixar de lado a abordagem do erro como

uma fonte rica de informações, para o entendimento de uma situação de aprendizagem, uma circunstância, uma concepção associada a uma dada representação que o aluno formulou (SANTOS, 2001).

Se permanecer o receio dos custos e benefícios de novas perspectivas na prática educacional, continuaremos a nutrir o conformismo, a ponto de não permitirmos que os estudantes planejem seriamente uma nova ideia e não busquem por novas reflexões. Cittelli (2000, p. 102) reforça como os meios de comunicação norteiam a nossa prática escolar e que devemos (educadores e alunos) considerar as mídias sociais e permitir que façam parte do contexto escolar.

Uma mudança qualitativa no processo ensino/aprendizagem acontece quando conseguimos integrar e vislumbrar possibilidades reais e atuais, mais inovadora, quer seja, através da utilização das tecnologias da informação e da comunicação, dos recursos audiovisuais, quer através dos recursos textuais, orais, artísticas e musicais, lúdicos e corporais.

Segundo Chartier (2003, p. 173), “Um texto não é uma simples abstração e que ele só existe graças à maneira como é transmitido”. Talvez seja necessário ampliarmos nossos debates e pesquisas sobre novos projetos educacionais. As garantias de sucesso ou não só saberemos a partir da experimentação. É possível usar a dúvida como uma ferramenta significativa e não como uma adversidade que deve ser prontamente eliminada do processo construtivo do aprendizado.

Na perspectiva de introduzir projetos educacionais, o aluno é estimulado a produzir, a levantar dúvidas, pesquisar e saber criar relações, que propiciem a novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. É importante que se repense o ensinar por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor –, para criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem neste processo. Assim, o professor realizará as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo, a partir das relações criadas nessas situações.

A esse respeito Valente acrescenta:

[...] no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com [os alunos] diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender. (VALENTE, 2000, p. 4).

Outro aspecto importante na atuação em sala de aula é o de propiciar o estabelecimento de relações interpessoais e respectivas dinâmicas sociais, valores e crenças próprios do contexto em que vivem. Portanto, existem três aspectos fundamentais que o professor precisa considerar

para trabalhar com projetos: as possibilidades de desenvolvimento de seus alunos; as dinâmicas sociais do contexto em que atua e as possibilidades de sua mediação pedagógica.

O trabalho via desenvolvimento de projetos requer mudanças no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na postura do professor. Hernández (1988, p. 49) enfatiza que o trabalho por projeto “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola”. Essa compreensão é fundamental, porque aqueles que buscam apenas conhecer os procedimentos, os métodos para desenvolver projetos, acabam se frustrando, pois não existe um modelo ideal pronto e acabado que dê conta da complexidade que envolve a realidade de sala de aula, do contexto escolar.

A estagnação do professor diante de tantas possibilidades de mudanças é fazer com que haja um mecanicismo no trajeto educacional que limita a liberdade do pensar, do criar, do imaginar dos alunos. Muitas vezes é possível constatar no espaço educacional a presença de um roteiro de comunicação que restringe o exercício do raciocínio. Fourez (1995) traz o sentido do *restrito e elaborado* que aplicado a essa realidade nos ajuda a pensar sobre o dilema dos novos projetos que envolva a participação intensa dos professores e alunos.

Persiste no sistema educacional o hábito de repassar conhecimentos, sem levar em consideração o desejo de seus receptores, a utilização de metodologias que não se enquadram neste novo momento. Mosé, diante deste cenário apresenta sugestões:

[...] superar a ênfase na instrução privilegiada a educação em um sentido mais amplo e privilegiar a educação em um sentido mais amplo; superar as aprendizagens mecânicas e repetitivas; rever o ensino de disciplinar, fundado na passividade, no adestramento; colocar o aluno no centro do processo educativo, como sujeito ativo, e não como receptor e transmissor de dados; aproximar a educação da cultura, do pensamento e da vida; reduzir de maneira drástica a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos, a maioria inútil para a vida prática, e passar a incentivar, no âmbito escolar, a ação do aluno como sujeito do conhecimento e como cidadão. Em outras palavras, é preciso passar de uma educação centrada na administração de conteúdos – portanto, no ensino – para uma educação sustentada no desenvolvimento, pelo aluno, de competências e habilidades – portanto centrada na aprendizagem. (MOSE, 2013, p. 66).

Desta feita, na área da Educação o caminho não se mostra diverso, pois a cada indagação procuram-se novas formas, métodos ou orientações que possam garantir o pressuposto que através do conhecimento é que o homem poderá sentir-se em condições de transformar aquilo que for necessário para ser renovado ou melhorado.

A partir das influências da psicologia, da sociologia e das ciências da educação percebe-se mudança na postura dos pedagogos e da escola que não mais se ocupavam somente com o instruir e educar, mas a contribuir para o desenvolvimento da personalidade dos alunos

respeitando as suas diferenças individuais (RESENDE, 2003, p. 353; VALENTIM, 1997, p. 67).

A escola há de refletir sobre a identidade “única” de cada aluno, ao contrário de considerá-lo legal e “democraticamente”, igual a todos os outros. A caracterização de igualdade de oportunidade que se tornou uma referência à oportunidade que deve ser garantida ao “desenvolvimento das potencialidades dos alunos, que são necessariamente diferentes de indivíduo para indivíduo” (VALENTIM, 1997, p. 67).

À proporção que a escola se tornou mais conhecida, novas demandas surgiram e dentre elas a de organizar, gerir e incrementar seus investimentos e recursos. Esta solicitação demandou a definição de prioridades em relação às verbas e uma gestão escolar baseada em critérios de eficiência e competitividade. Em termos práticos, caberá ao sistema educacional promover o talento e mérito dos “mais capazes, de forma a criar ‘escola de excelência’ que comprovem a atribuição de verbas e lucratividade das mesmas, porém, não poderá deixar de garantir o sucesso ‘mínimo’ aos que possuem menor ‘talento escolar’” (VALENTIM, 1997, p. 78).

A “escola para todos” gradualmente passou a receber uma multiplicidade de estudantes procedentes de diferentes classes sociais, origens étnicas e credos religiosos. O público escolar é cada vez mais heterogêneo. Como sintetiza Valentim, a escola passa a ter a função de “promover a integração de todos os estudantes” (VALENTIM, 1997, p. 85).

As estruturas curriculares atuais contemplam áreas de conhecimento voltadas para a educação para a cidadania, educação para a saúde, educação para a defesa do ambiente, educação para o processo de educação para a paz ou à educação multicultural. Formar cidadãos críticos, competentes, instruídos e capazes de serem suficientemente flexíveis e inovadores para acompanhá-la nas demandas atuais dos mercados modernos é, também, o que ainda hoje se espera que seja desenvolvido no contexto escolar (TEDESCO, 1999).

2.2.4 A psicologia na educação

Para Lomônaco (1999, p. 11-20), a Psicologia aplicada à Educação e a aprendizagem está presente nas diversas escolas com orientações e justificativas para a sua devida aplicação. Salienta as diferenças que cada uma apresenta suas contribuições e limitações para o processo educacional, Cauteloso, não deixou de incluir a questão da época em surgiram, refletindo os movimentos políticos, econômicos e sociais do seu tempo.

Inicia o texto com uma citação de William James, que foi um dos fundadores da

psicologia moderna, importante filósofo ligado ao pragmatismo. Formado como médico escreveu diversos livros sobre a ciência da Psicologia, sendo um dos formuladores da psicologia funcional e conhecido como “O pai da Psicologia Americana.” Afirmou categoricamente em uma palestra para professores, “[...] O ensino, de fato é uma arte. A ciência da psicologia não pode prestar-lhe a menor ajuda no tocante às estratégias específicas da instrução”. Segundo Lômanaco é possível que a sua negativa baseava-se nas próprias limitações conceituais da então, “jovem” psicologia que, provavelmente ainda não tinha meios para contribuir com qualquer proposta para uma sala de aula.

A expectativa era em relação aos efeitos de uma ciência da aprendizagem que estimulasse as crianças a aprender mais e em menos tempo. Inclusive esperava-se que produzisse um efeito significativo na educação, mas acabou acentuando alguns procedimentos que hoje aceitamos e procuramos levar para a sala de aula. Quantas vezes uma criança era rotulada de preguiçosa, desmotivada, sem força de vontade e, por causa desse comportamento, não aprendia. A escola não se importava com as causas e se eximia de responsabilidade pelo mau desempenho de seus alunos.

Hoje, psicólogos e educadores preocupam-se com os motivos que levaram um aluno a não desenvolver da forma esperada, ou seja, qual o papel da escola nestas situações. Os materiais didáticos que as crianças recebiam antigamente não ofereciam nenhum atrativo, o que não acontece mais: os livros são coloridos, com nível de dificuldade de acordo com a etapa do desenvolvimento da criança, os textos refletem temas atuais, incluindo jogos e exercícios que estimulam a criança a se interessar pelo ambiente da escola e pela aprendizagem.

As disciplinas ou matérias são escolhidas seguindo uma linha voltada para determinadas capacidades a serem estimuladas em sala de aula. Enfim, as mudanças positivas executadas por muitos teóricos interessados e preocupados com a relevância da aprendizagem para a transformação dos seus alunos.

Mas de que maneira a Psicologia exerceu sua influência sobre a prática escolar? Inicialmente o ambiente escolar foi privilegiado, buscando identificar as múltiplas variáveis das quais o processo ensinar/aprender é a sua função básica. No entanto, pesquisas feitas por Travers (1972, p. 3) poucos foram os psicólogos que ofereceram uma contribuição significativa para a Educação. Thorndike, Skinner e Piaget produziram trabalhos que trouxeram impactos para a escola, mas suas pesquisas não foram realizadas em sala de aula, mas através da utilização de laboratórios e observações naturais.

A contribuição de Thorndike foi à elaboração de livros-texto e dicionários escolares, à modificação de trabalhos literários adaptados às necessidades das crianças, o planejamento de

procedimentos para o ensino de aritmética. Skinner introduziu a instrução programada, sistema personalizado de instrução, técnicas de modelagem de respostas, exclusão da punição, etc. Piaget elaboração de programas para o ensino de ciência e matemática, a utilização dos jogos no contexto escolar e, mais recentemente, a participação no construtivismo como teoria orientadora do processo de alfabetização.

Para Fayol, a contribuição da psicologia para a educação dever ser considerada ao permitir:

(1) diagnosticar não só as dificuldades, mas as habilidades específicas destes ou daqueles alunos: (2) propor atividades destinadas, seja para evitar os fracassos preparando aquisições, seja para solucionar problemas que surgem inevitavelmente aqui ou ali e em que o essencial é que não 'se cristalizem', a ponto que o aluno se sinta intrínseca e definitivamente 'ruim'; Foi através das competências técnicas, que elaborou ao longo do século, que a psicologia (e os psicólogos) não só contribuíram para diagnosticar as dificuldades e propor atividades, mas também conceber situações ou ferramentas pedagógicas novas, adaptadas a partir de resultados da pesquisa e colocadas à disposição dos professores, os quais permanecem responsáveis pela utilização das mesmas. (FAYOL, 1998, p. 13).

Ao trazer do texto de Lomônaco as reflexões sobre os prejuízos que certas atitudes e escolhas em sala de aula podem trazer consequências severas para alunos e professores. A preocupação com prática Educacional está presente em todo o planejamento educacional em qualquer nível de instrução. Inicialmente, o texto acima mencionado nos ajuda a compreender as prováveis dificuldades apresentadas por alguns alunos no Ensino Superior que antecedem sua entrada na universidade. Por isso que o debate frequente sobre os rumos da Educação são extremamente necessários, pois através deles é possível realizar um trabalho com maiores possibilidades de acertos.

3 ENSINO SUPERIOR

3.1 Um recorte na história do Ensino Superior no Brasil

Em 1808, com a vinda da família real portuguesa ao Brasil, foram criadas as primeiras escolas de ensino superior. Naquele momento, foram construídas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (atualmente Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (Faculdade onde foi fundada a Academia Real Militar, atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Na sequência, o curso de Agricultura em 1814 e também a Real Academia de Pintura e Escultura (CUNHA, 1986).

Até a Proclamação da República em 1889, o ensino superior evoluiu vagarosamente, obedecia ao padrão de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e destinavam assegurar um diploma profissional com direito a ocupar funções privilegiadas em um mercado de trabalho limitado além de garantir admiração e respeito social. Vale frisar que o título não universitário do ensino não constituía desprestígio para a formação superior uma vez que o nível dos docentes devia se igualar ao da Universidade de Coimbra, e os cursos eram de longa duração (MATTOS, 1983).

Em 1822, com a independência política, não houve alteração na configuração do modelo de ensino, nem sua expansão ou modificação. A alta sociedade detentora do poder não enxergava benefícios na criação de universidades. O período de 1808 a 1882 dispunha de 24 projetos para criação de universidades, mas não foram aprovados (TEIXEIRA, 1969).

Após 1850 constatou-se uma modesta ampliação no número de instituições educacionais com fundação de alguns centros científicos como o Museu Nacional, a Comissão Imperial Geológica e o Observatório Nacional. A expansão do ensino superior, restrito às profissões liberais em poucas instituições públicas, era controlada pela capacidade de investimentos do governo central e sujeitava-se à vontade política (TEIXEIRA, 1969).

Apenas 24 estabelecimentos de ensino superior existiam no Brasil no final do século XIX com cerca de 10.000 estudantes matriculados. A partir desse momento a iniciativa privada criou seus próprios estabelecimentos de ensino superior com as benesses legais pautadas pela Constituição da República (1891). As instituições particulares despontaram da decisão da alta sociedade local ligada à Igreja Católica. Nesta época surgiu a instituição educacional paulista, primeira grande corte com o padrão de escolas não subordinadas à autoridade do governo central. Dentre os cursos criados em São Paulo neste período, constam os de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica (1896), da atual Universidade Mackenzie, que é confessional presbiteriana.

Durante 30 anos o sistema educacional ampliou significativamente, passando de 24 escolas isoladas a 133, 86 das quais criadas na década de 1920 (TEIXEIRA, 1969).

A concepção de universidade suscitou a formação de pensadores e críticos desta forma de ensino. O esboço arquitetado pela elite intelectual laica justificava uma universidade pública em desacordo ao modelo de instituições isoladas e propunha a integração da pesquisa em seu interior. Alguns países da América Hispânica coordenavam universidades no período colonial, sendo a primeira delas criada no México em 1553, graças à visão imperial da Espanha diferente da de Portugal. O pragmatismo português que impediu o Brasil estruturasse universidades no período colonial. Somente com a vinda da família português é que foi possível a constituição do núcleo de ensino superior. No entanto sua edificação foi direcionada para a educação profissional sob controle do Estado. O modelo adotado combinou o pragmatismo da reforma pombalina em Portugal, como relata Seco e Amaral:

A política educacional como outra qualquer de Pombal era lógica, prática e centrada nas relações econômicas anglo-portuguesas. A reforma educacional pombalina culminou com a expulsão dos jesuítas precisamente das colônias portuguesas, tirando o comando da educação das mãos destes e passando para as mãos do Estado. Os objetivos que conduziram a administração pombalina a tal reforma, foram assim, um imperativo da própria circunstância histórica. Extintos os colégios jesuítas, o governo não poderia deixar de suprir a enorme lacuna que se abria na vida educacional tanto portuguesa como de suas colônias. Para o Brasil, a expulsão dos jesuítas significou, entre outras coisas, a destruição do único sistema de ensino existente no país. Para Fernando de Azevedo, foi 'a primeira grande e desastrosa reforma de ensino no Brasil'. (SECO; AMARAL, 1996, p. 21).

Ao que tudo indica a reforma surgiu para libertar o ensino tanto dos obstáculos conservadores considerados como responsáveis pelo atraso do país em relação aos demais países europeus; quanto do modelo napoleônico que considerava a separação entre o ensino e a pesquisa científica (SAMPAIO, 1999).

Na década de 1920 a discussão sobre a criação de universidades não se limitava mais a questões literalmente políticas (grau de controle estatal) como no passado, mas ao sentido de universidade e seus encargos na sociedade. As funções estabelecidas foram a de acomodar a ciência, os cientistas e proporcionar a pesquisa. Na época, o país contava com cerca de 150 escolas isoladas e as 2 universidades existentes, a do Paraná e a do Rio de Janeiro, não passavam de um conglomerado de escolas isoladas (SAMPAIO, 1999).

O governo provisório de Getúlio Vargas (1931) levou a cabo reforma educacional abrangente, conhecida como Reforma Francisco Campos (primeiro Ministro da Educação do país). Nessa proposta estavam implícitas a autorização e regulamentação do funcionamento das universidades, incluindo a cobrança de anuidade, visto que o ensino público não era gratuito. A

universidade necessitaria de se estrutura ao redor de um núcleo alicerçado por uma escola de Filosofia, Ciência e Letras. Apesar da reestruturação simbolizasse em um avanço, por outro lado não acatava o principal lema do movimento da década de 1920: não oferecer o privilégio ao ensino superior de ser público, além de viabilizar o funcionamento de instituições isoladas (SAMPAIO, 1999).

O período de 1931 a 1945 foi representado por profunda rivalidade entre lideranças laicas e católicas pela direção da educação. Em 1931, mediante a concordância ao novo regime, o governo cedeu à Igreja a introdução do ensino religioso facultativo no ciclo básico. Os interesses da Igreja Católica eram maiores e resultou com a resolução da fundação das suas próprias universidades na década seguinte (SAMPAIO, 1999).

O período de 1945 a 1968 presenciou a luta do movimento estudantil e de jovens professores na defesa do ensino público, do tipo de universidade em protesto às escolas isoladas e na exigência da extinção do setor privado pela monopolização pública. A pauta naquele momento era exatamente sobre a reestruturação de todo o sistema de ensino, especificamente da universidade. As principais críticas ao modelo universitário eram: a instituição da disciplina, a compartimentalização devida ao pacto com as escolas profissionais da reforma de 1931 (que recusavam à adequação e sustentavam a autonomia), e o caráter elitista da universidade. O catedrático/mestre vitalício, com autoridade de nomeação ou demissão de auxiliares, uma barreira à organização de uma carreira universitária e passou a representar a rigidez e o conservadorismo. O elitismo se reproduzia no atendimento de uma fração mínima da população, sobretudo das classes mais favorecidas. A pretensão era a eliminação da cátedra, com organização departamental submetida a decisões democráticas. Esse debate intercalou com a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada pelo Congresso em 1961, que de maneira diversa da reforma de 1931 abdicou que o ensino superior deveria organizar-se preferencialmente em universidades. Para os “reformadores” a LDB de 1961 representou uma derrota e foi considerada uma vitória dos defensores da iniciativa privada, acionava para o lema da liberdade do ensino (MARTINS FILHO, 1987).

O regime militar iniciado em 1964 derrubou o movimento estudantil e manteve sob controle as universidades públicas, consideradas como centros de subversão que, por consequência, ocasionou o expurgo de importantes lideranças do ensino superior e a aumento do setor privado, sobretudo a partir de 1970 (SAMPAIO, 1999).

A reforma de 1968, apesar de acontecer numa atmosfera do declínio dos direitos civis, sugestionou-se em muitas das ideias do movimento estudantil e da intelectualidade das décadas anteriores, como por exemplo: criou o departamento como unidade mínima de ensino e os institutos

básicos, organizou o currículo em ciclos básico e o profissionalizante, modificou o exame vestibular, cancelou a cátedra, restabeleceu as decisões mais democráticas, integrou a pesquisa, centralizou decisões em órgãos federais. A partir de 1970, a política governamental criou a área de pós-graduação e a capacitação docente (PICD) (Cf. descrito em MARTINS FILHO, 1987).

As primeiras pesquisas estatísticas sobre a educação ocorreram em 1933, em que o setor privado respondia por 64,4% dos estabelecimentos e 43,7% das matrículas do ensino superior, proporções que não se modificaram de maneira substantiva até a década de 1960, porque a expansão do ensino privado foi equilibrada pela criação das universidades estaduais e pela federalização incorporação de instituições privadas (TEIXEIRA, 1969).

No período 1940-1960 a população do país passou de 41,2 milhões para 70 milhões (crescimento de 70%), enquanto que as matrículas no ensino superior triplicaram. Em 1960, existiam 226.218 universitários (dos quais 93.202 eram do setor privado) e 28.728 excedentes (aprovados no vestibular para universidades públicas, mas não admitidos por falta de vagas). Já no ano 1969 os excedentes somavam 161.527 (CUNHA, 1975).

A pressão por demanda levou a uma expansão excessiva no ensino superior no período 1960-1980, com o número de matrículas passando para aproximadamente 200.000 para 1,4 milhão, $\frac{3}{4}$ partes do acréscimo atendidas pela iniciativa privada. No final da década de 1970 o setor privado já respondia por 62,3% das matrículas, e em 1994 por 69% (SAMPAIO, 1999).

A opção do setor público por universidades que associasse o ensino à pesquisa elevou seus custos, limitou sua capacidade de expansão, e estendeu para o setor privado que acolheu a demanda não captada pelo Estado. Ressalta-se que, não obstante o dinamismo do crescimento do setor privado em busca do lucro pode ter ocorrido à custa da qualidade. Mesmo com a exigência legal da reforma de 1968 que determinou o modelo único de ensino superior, com a indissociabilidade do ensino e da pesquisa, na aconteceu o contrário. As instituições inflaram-se mediante a propagação de estabelecimentos isolados e poucas universidades conseguiram instituir a produção científica (SAMPAIO, 1999).

Uma diminuição progressiva da procura para o ensino superior em consequência da permanência (repetência) e evasão de alunos do 2º grau iniciou aconteceu a partir 1980 Os motivos variaram da inadequação das universidades às novas exigências do mercado e frustração das expectativas da clientela em potencial. Na década de 1990 a relação de egressos do segundo grau e vagas oferecidas no ensino superior é de 1/1 no Sul e Sudeste, 1/1,3 no Centro-Oeste, e de 1/2,5 no Norte e Nordeste (SAMPAIO, 1999).

Se em 1980 cerca de 10% das vagas ofertadas para os cursos superiores não foram preenchidas, em 1990 aumentou a proporção para 19%. Entre 1985 e 1993 o número de vagas

oferecidas no ensino superior manteve-se relativamente estável, em torno de 1.500.000, com declínio relativo da participação do setor privado (SAMPAIO, 1999).

A interiorização do ensino superior, iniciada na década de 1950, acentuou-se tendo como um dos motivos básicos a criação de facilidades ou a busca de clientela. Outra resposta à manutenção da demanda foi o aumento expressivo do número de cursos e a fragmentação de carreiras pelo setor privado. A fragmentação de carreiras (em várias áreas do conhecimento) modificou os cursos menos dispendiosos e direciona para outros segmentos do mercado de trabalho (CARDOSO, 1994).

Uma das principais modificações do ensino superior no século XX respaldou-se no fato de propor-se ao atendimento à população economicamente menos favorecida e não unicamente à elite. Numa das pesquisas realizadas na década de 1990, constatou-se que no ensino superior, estudantes oriundos de famílias com renda de até seis salários mínimos representavam aproximadamente 12% dos matriculados em instituições privadas e 11% em instituições públicas (CARDOSO, 1994).

Importante ressaltar que existe um número expressivo de estudantes de nível superior oriundo de classes de renda intermediária sobressai os menos favorecidos que não desfrutam da igualdade de ingressar no ensino superior, público ou privado. O motivo não está nas vagas ofertadas, mas principalmente por problemas sociais (desemprego, falta de moradia, violência, fome, etc.) e um ensino fundamental aquém do desejado (GARCIA, 1997).

Na década de 1990, a proporção de jovens entre 20 e 24 anos que se matriculou no ensino superior correspondia a 11,4%, colocando o Brasil no 17º lugar entre os países latino-americanos, ultrapassando apenas a Nicarágua e Honduras. Não é uma situação que nos orgulha, mas reflete que inúmeras questões, principalmente as de ordem social, acabam provocando esses resultados (GARCIA, 1997).

As lacunas do ensino público fundamental têm sido preenchidas parcialmente pela qualidade do ensino nos estabelecimentos privados. Certamente, não ameniza o impacto que a população menos favorecida sofre com a discriminação e que permanecerá enquanto não houver melhora da distribuição de renda, do ensino público fundamental e mercado de trabalho mais amplo (GARCIA, 1997).

3.2 Os reflexos dos movimentos contemporâneos no Ensino Superior

O artigo *Ensino Superior no Mundo Contemporâneo: desafios e perspectivas*, de autoria de Lusia Ribeiro Pereira foi utilizado como referência para o desenvolvimento deste tópico.

Algumas citações foram mantidas para preservar a pertinência em que foram destacadas no texto original. Nele é possível compreender como as transformações decorrentes da contemporaneidade atingem diversos segmentos da sociedade e, inclusive, o sistema educacional em todos os seus níveis.

Para a escola, independente do grau de ensino ou modalidade e independente de ser privada ou pública, importa sua destinação a educar. A escola apresenta em sua estrutura pedagógica compromisso com as questões sociais, históricas e temporais. Com isso, ela não se apresenta imune às interferências/efeitos da realidade da qual faz parte. O mais significativo é a forma que o sistema educacional utilizará de toda a turbulência como uma estratégia de conscientizar o seu público dos efeitos e responsabilidades das nossas ações na construção ou desconstrução de um mundo melhor.

As inconstâncias, as crises nas instituições mundiais também são percebidas nas instituições educacionais que atingem professores e alunos em suas reações e sentimentos. Talvez não as identifiquemos com clareza, mas inconscientemente expressamos o nosso mal estar em atitudes boas ou não. O que é mais aparente é como as queixas intensificaram, soam como gemidos em relação a acontecimentos, desde os mais triviais até aos mais complexos: o pouco que se recebe e o muito que se trabalha, alunos indecisos e ausentes diante dos seus propósitos de vida ou do desconhecimento deles, o professor desmotivado e ansioso pelas férias no primeiro dia de aula, o espaço da sala de aula nem sempre adequado para atividades mais dinâmica, enfim nossas “dores” são intermináveis e constantes. Milton Santos nos ajuda a compreender essa desdita em simples palavras: “*elas são nacional e universal*”.

Talvez por estarmos no “olho do furacão” nos sentimos tão afetados e atordoados. A sobrevivência neste caos é imperativa, mas calarmos ou “fazermos de conta” que é um pesadelo impedirá que encontremos alternativas para reconhecermos que algo precisa ser feito e urgentemente. Andrade esclarece:

Talvez se tenha tornado comum afirmar que vivemos em tempos difíceis ou, para usar uma expressão arendtiana, em ‘tempos sombrios’. Crise econômica e do sistema financeiro, crise de confiança nas instituições, crise de valores, crise energética, crise de sustentabilidade, mudanças climáticas e catástrofes ambientais, crises dos paradigmas, mudanças epistemológicas, guerras e terrorismos, intolerâncias religiosas e não menos graves crises do sistema educativo. Tempos tão difíceis ou sombrios que talvez já tenhamos escutado a expressão crise de época, para sinalizar que não vivemos simplesmente mais uma época de crises. (ANDRADE, 2010, p. 109).

Atribui-se à pós-modernidade a responsabilidade por tudo: conquista e são muitas, mas as crises reverberam com mais intensidade. De tanto mencioná-las, tornaram-se íntimas, pois

não existe contexto onde não se intrometam: no ser humano, nos valores, na ética, nas emoções, na saúde e em inúmeras outras ocasiões que esgotaria o tempo de nossa existência se parássemos para falar sobre tantos desgostos. O importante, talvez, seja nem começar. Segundo Santos pós-modernidade pode ser assim referida:

A época em que vivemos deve ser considerada uma época de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma, de cuja emergência se vão acumulando sinais, e a que a falta de melhor designação, chamo de ciência pós-moderna. (SANTOS, 1988, p. 11).

A crise é real, global, mas como em tudo que nos rodeia e incomoda é importante compreendê-la. Faz parte das nossas investigações, do nosso conhecimento, do nosso momento histórico e, especificamente no contexto deste trabalho, do espaço que o ensino superior ocupa nesta circunstância. Naturalmente os fatos reais, na maioria das vezes, ilustram nossas aulas. Através de alguns episódios ressignificamos as teorias e tornando-as mais compreensíveis. Diante da crise é como se criador e criatura tivessem que resolver as distorções e sair fortalecido. Em sua obra Arendt (1992) esclarece que as adversidades ou obstáculos têm uma origem, tem uma história e se são construídos pela ação do homem, cabe a ele resolvê-los.

Procurando ainda compreender essa pós-modernidade, e a partir daí compreender a questão da crise na educação, é importante considerar o final do século XX e início do século XXI como sendo um enorme desafio para todas as áreas de conhecimento que circundam o mundo. O ano de 1968 (Zuenir Ventura) pode ser colocado como marco temporal que divide a modernidade e a pós-modernidade. Os movimentos sociais, principalmente da juventude assustam e impactam o mundo. É a primeira vez que se tem uma população jovem e ativa em números tão intensos em manifestações públicas. E agora, o impacto é que de um número considerável de jovens nos deparamos com população mais velha, numerosa e ativa. Esses fenômenos sugerem e propõe que as estruturas sociais, políticas, econômicas sofrerão o impacto desta nova realidade possibilitando novas análises e conhecimentos. Alguém deve ter expressado que o homem nasceu para enfrentar desafios. É provável até que faça parte da condição humana. Cada vez mais precisamos de profissionais competentes que desenvolvam projetos sustentáveis que contemple o saneamento, a saúde, a habitação, a comunicação e tantas outras demandas necessárias para a nossa sobrevivência.

O mundo contemporâneo está repleto de provocações e os jovens alunos são estimulados a se prepararem para enfrentá-las e desenvolver competências e habilidades para a resolução de inúmeros dilemas que surgem e surgirão intempestivamente. É incrível constarmos a volatilidade das inovações. Quando se pensa que se esgotaram todas as

possibilidades, numa rapidez incrível as tecnologias, as edificações, o automobilismo, a moda, enfim tudo causam um grande impacto quando surgem e, instantes depois são obsoletas.

A Universidade é citada neste artigo como “um lugar de produção social do conhecimento. Ou seja, ela tem um compromisso social com o mundo e uma responsabilidade ética e moral em relação aos sujeitos que aí circulam, sejam como alunos ou como professores. Expressões como “compromisso social” e “responsabilidade ética e moral” servem de “bússola” em qualquer época. Espera-se que a Universidade confirme o seu papel de transformações com responsabilidade e dimensione o alcance da sua participação na sociedade que carece de contribuições constantes.

No plano pedagógico esperam-se maiores reflexões e ponderações e que as fragilidades, dentre tantas outras questões sociais e humanas mereçam um tratamento mais adequado. Isso será possível através de mudança, não somente nas práticas pedagógicas, mas também numa visão mais ativa e consistente do processo de ensino/aprendizagem. Não são desejáveis imposições ou regras, uma vez que o diálogo ainda é o melhor recurso para a solução de conflitos. Acordos e respeito mútuos fazem parte das relações interpessoais.

3.3 Universidade: espaço de ensino como legado democrático

A democracia é uma concepção histórica, um legado cultural transmitido de uma geração a outra que, por sua vez, repassará seus valores para as seguintes. Pereira (2011, p. 27) esclarece que a “Democracia é uma afirmativa que não necessita de maiores justificativas, por que ser livre e ser feliz já são uma condição do humano”. Nessa perspectiva, o homem procura cada vez mais valorizar a vida e se solidarizar com as adversidades da vida.

A educação e a escolarização integram-se dessa sua condição humana. “A escola emoldura essa condição na medida em que se coloca como sendo o espaço de delimitação entre o indivíduo e o sujeito, entre o particular e o público, entre o universal e o específico” (PEREIRA, 2011, p. 40).

O ser educado não é inevitavelmente um efeito da escolarização, da instrução. “O ser educado é efeito da captação de valores pela consciência e isso é o que pode tornar um homem de valor” (ROHDEN, 2005, p. 75). Assim como a

[...] o verdadeiro educador deve ser um homem altamente ‘realizado’; deve ter realizado em si os seus mais profundos valores humanos; só assim poderá servir de guia e mentor a outros, não tanto pelo que diz ou faz, mas sobretudo pelo que é. deve ser educado, para que possa educar. (ROHDEN, 2005, p. 76).

A educação e a escolarização, de alguma forma, fazem parte da história da estruturação do ser humano. A escola garante a condição de participe na medida em que demarca o espaço "entre o indivíduo e o sujeito, entre o particular e o público, entre o universal e o específico" (PEREIRA, 2011, p. 5). A escola é um espaço de intermediação entre o indivíduo e a construção do sujeito por que inaugura institucionalmente o outro. Permite conhecer diferenças. Saber-se diferente, portador de uma herança cultural legalizada e legitimada (ARENDDT, 2000).

Pereira, de forma expressiva a importância da escolarização na formação do ser humano e a complexidade de certas experiências que certamente trarão conseqüências favoráveis ou não para aquele que participa dos seus processos. E como tantos outros episódios na vida, talvez os efeitos possam afetar decisões, atitudes e sentimentos das pessoas. Assim, com extrema sensibilidade nos faz refletir na importância do espaço e dos seus participantes,

A escolarização é um acolhimento desse sujeito e da história de suas conquistas. A escola não é para humanizar, mas cultivar o humano. Acolher o sujeito, seus desejos. Afagar suas utopias. Considerar seus limites, inclusive os de conhecer e aprender, como sendo uma forma humana de ser e estar no mundo. Educar é aprender a decifrar essa herança lançando sobre a mesma, um olhar sempre vigilante, por que a história é sempre p rovisória e o ser humano é sempre uma possibilidade. A sua dinâmica é estar sempre redefinindo o que é bom e o que é ser feliz. (PEREIRA, 2011, p. 5).

A vida é escrita continuamente. As nossas experiências refletirão no nosso vir-a-ser. Cada instante é registrado e reconhecido como algo a ser pensado, incluído ou descartado, mas sempre farão parte dos nossos registros. A base da nossa aprendizagem se formaliza naquilo que experienciamos, e se tornam algo pessoal e intransferível. É um ato contínuo e intenso, dependendo da circunstância em que ocorrem. (PEREIRA et al., 2009).

Os transtornos, atribulações, aborrecimentos surgem na proporção em que acontecimentos reais abalam nossas vidas. Muitos deles originam-se na realidade social e alteram o nosso contexto pessoal e repercutem nas salas de aula. Desconsiderá-los, não compreender suas causas e conseqüências é negar a realidade e não buscar alternativas para modificá-los.

Analisar e pesquisar essa realidade leva-se a uma mudança na forma de encarmos o processo da educação e num modelo de Instituições de Ensino que estimulem professores e aluno desenvolvam-se com mais liberdade. Einstein apresenta a seguinte reflexão:

Aprender a compreender as motivações dos homens, suas quimeras e suas angústias para determinar com exatidão seu lugar exato em relação a seus próximos na comunidade. Estas reflexões essenciais, comunicadas à jovem geração graças aos contatos vivos com os professores, de forma alguma se encontram escritas nos manuais. É assim que se expressa e se forma de início toda a cultura. Quando recomendo com ardor as 'Humanidades', quero recomendar essa cultura viva, e não um saber fossilizado, sobretudo em História e Filosofia. (EINSTEIN, 1981, p. 12).

Reexaminar as estratégias utilizadas em sala de aula, redirecionar as práticas pedagógicas e listar novos objetivos, rever as prioridades e acreditar em novos cenários são princípios de uma escola libertária. O reconhecimento das expectativas dos alunos, a confiança nas suas potencialidades humanas, na sua condição de construir um mundo melhor é ocupar-se com aspectos relevantes para a sua formação humana.

Como afirma Boaventura de Sousa Santos (1999, p. 212), a procura pelo ensino superior deixou de ser apenas a procura de excelência e passou a ser também a procura de democracia e igualdade, representando para todo um novo contingente de sujeitos a chance de inserção social e a melhoria de suas condições de vida.

Desde o final do século XVIII, a Universalidade se normatizou e não restam dúvidas sobre a validade ou não da sua existência. Como toda e qualquer instituição contemporânea vivencia crises. Negar a existência desse fenômeno real é impedir que acertos surjam e sejam realizados. É importante a colocação de Milton Santos:

Nos dias atuais, é praticamente comum, quase em toda parte, a perda progressiva, pelas Universidades, da meta do conhecimento genuíno, o que contribui para despojar a instituição universitária de sua principal razão de ser. Será essa uma evolução inelutável? [...] Essas tendências gerais, hoje comuns a quase todas as Universidades, em quase todos os países, são um resultado do fato de que o saber se transformou numa força produtiva direta. Como ao mesmo tempo a economia se internacionalizou. O saber – mercadoria tinha que acompanhar a tendência, razão pelas quais as universidades, por iniciativa própria ou por contaminação, aceitam seguir essa mundialização unilateral. Adotando um modelo externo às realidades nacionais ao serviço da produção das coisas, elas se tornam mediocres, graças, também ao desajustamento entre um saber cada vez mais transferido e as realidades profundas das nações e graças à contradição entre os meios universalizados pelas necessidades produtivas de caráter internacional, e os fins próprios a cada coletividade nacional, minimizados estes por uma globalização perversa, comandada por uma economia mundial perversa e uma informação internacional igualmente perversa. Sob esse ponto de vista, a situação dos países do Terceiro Mundo é dramática. Porque o saber já chega de fora incorporado nos objetos de tecnologia, no ‘management’ e inclusive nos ‘scholars’ importados, ainda que haja exceções. Nessa situação, a produção de um saber nacional autêntico torna-se assim dispensável [...]. (SANTOS, 2000, p. 13).

Reafirmando, a crise não é da Universidade, mas do mundo moderno. Talvez, um dos principais obstáculos encontra-se na ação controladora da construção do saber tornando-os conhecimentos inflexíveis, em doutrinas que norteiam a organização do trabalho acadêmico, criando uma relação em que: de um lado, os donos do saber os que sabem e detêm o conhecimento absoluto e inquestionável e do outro, os que nada sabem e passivamente se submetem ao poder dos que sabem. E é nessa relação que se questiona as formas, os motivos e finalidades do que se aprende.

O reconhecimento da crise é idealizar um projeto de ação. Para isso é preciso acreditar no sonho de uma sociedade emancipada construída pela ação de sujeitos autônomos que só será possível se a Universidade,

proporcionar a todos possibilidades de se qualificarem para o exercício de sua autonomia. Entendendo-se qualificação, não apenas como preparação de mão de obra produtiva, mas, sobretudo preparação do sujeito capaz de compreender e enfrentar as contradições de seu tempo existencial. Ou seja, entendendo-se qualificação como a preparação de um sujeito capaz de construir sua própria identidade social, cultural e profissional. Nesse processo, a universidade tem uma função. Exercê-la é recuperar sua legitimidade. (PEREIRA, 2011, p. 8).

Considerando as diversidades da realidade brasileira, se favorecer um trabalho acadêmico voltado para as questões sociais contemporâneas é formar profissionais mais conscientes e competentes para áreas de atuação nem sempre priorizadas: *educação, justiça, fome, planejamento urbano e meio ambiente, habitação, saúde, dentre outros*. Ou, ainda, direcioná-los para as necessidades imediatas como: *assistência jurídica, sanitária, educacional, cultural, técnica, etc.*

Nessa ótica, é fundamental substituir o discurso teórico, absoluto enclausurado na sala de aula e transformá-los por projetos de pesquisa, ensino e extensão.

E, isso é uma questão de escolha: escolher trabalhar com o atual contingente populacional que reivindica o seu legítimo direito de cursar o ensino superior. Ou seja, alunos na sua maioria jovens, que chegam à universidade com um objetivo claro e concreto de injeção no mercado de trabalho. (PEREIRA, 2011, p. 9).

Tendo em vista a proposta de uma renovação na estrutura acadêmica de nível superior, deve-se levar em conta:

um dos pontos de estrangulamento do paradigma de ensino-aprendizagem vigente seja um ensino baseado no modelo de transmissão/assimilação de conhecimentos, faz-se necessário a alteração desse paradigma. Nesse sentido a tendência que vem se firmando nos meios acadêmicos é a de um modelo centrado na produção do conhecimento que tem no mundo do trabalho e das necessidades a construção das perguntas norteadoras do conhecer e do saber. Conhecer e saber não para si, mas, para significar o mundo. (PEREIRA, 2011, p. 10).

Para que uma proposta como essa se confirme é necessário que ocorra algumas mudanças, e talvez, uma das mais desafiadoras se realize na construção de um currículo que comporte ao mesmo tempo da razão e da razão histórica. Isso representa abordar aquilo que é a essência do ofício universitário: o currículo e sua versão em disciplina e conteúdos de ensino.

Estudos e pesquisas na área educacional analisam os fundamentos do currículo que não

se limitam a uma área simplesmente técnica, direcionada para procedimentos didáticos, metodológicos, com o objetivo de relacionar disciplinas e conteúdos de ensino. Atualmente,

uma concepção curricular passa necessariamente por uma tessitura sociológica, política, epistemológica e cultural do ato de ensinar e aprender. O que implica conceber o currículo a partir de uma moldura social e cultural, na perspectiva de determinações históricas e contextuais condizentes com uma escolha do que se quer e para que se quer conhecer. (PEREIRA, 2011, p. 11).

A princípio a estrutura curricular definia o funcionamento de um curso, mas o que se pretende é decidir qual será o objeto de estudo e, a partir disso, definir o que estudar, o como e o quando estudar. Segundo Pereira:

O currículo não deve ser fixo e permanente, mas contextualizado nas determinações históricas do objeto de estudo a ser priorizado. Assim, não é o currículo que deve decidir o plano de estudo, mas projetos de pesquisa em torno de determinado objeto é que devem direcionar o processo de aprender e produzir conhecimento. Da mesma forma, não é a teoria na qual estão enclausuradas as disciplinas que deve dizer o que se deve aprender, mas é a interrogação nascida no enigma do objeto que deve determinar a escolha de uma teoria que melhor dê conta do desvelamento desse enigma. (PEREIRA, 2011, p. 11).

Importante assinalar que diante da possibilidade de se transformar o eixo da estrutura curricular, provavelmente, o aluno se envolveria muito mais, desempenharia o seu papel com autonomia e comprometimento com o projeto. O discente torna-se o eixo central do processo ensino/aprendizagem, porque diante de uma situação-problema teria que tomar decisões, desenvolver competências e habilidades, incluiria outras áreas do conhecimento (intedisciplinaridade).

Nesse ângulo, a universidade resgataria o papel social e incentivaria a criação de novas estratégias para atender a demanda do aluno. A ousadia está em romper com o modelo em que o professor apresenta a teoria, seus objetivos e aplicações. Nessa mudança, os temas ou objetos de estudo estariam direcionados para o interesse do aluno. Para Pereira (2011, p. 11), “isso exige investir na criação de condições e ambientes nos quais esses se vejam motivados a investigar e a indagar, habilidades essas necessárias à produção de um conhecimento pautado nos princípios da razão histórica”.

De acordo com essa transformação do processo ensino/aprendizagem na a partir de linhas de pesquisa, em que é fundamental estar direcionado ao centro de interesse social do aluno e possa contemplar a perspectiva acadêmica de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, Pereira acrescenta que a

decisão política de se voltar a atenção para os problemas da atualidade, e da realidade local, como ponto de partida para promover o desenvolvimento da ciência e da tecnologia necessários à compreensão desses problemas. É nessa dimensão que a teoria subsidia os conteúdos selecionados para serem trabalhados em sala de aula e dão aos mesmos, maior significado. (PEREIRA, 2011, p. 11-12).

Assim, o processo de ensino/aprendizagem passa a ser também orientado para além da sala de aula, pois o significativo dessa vivência passa a ser a pesquisa em torno de um objeto de estudo.

Conjeturar um novo olhar sobre a estrutura curricular presume esboçar projetos nos quais os estudantes e professores elaborem perguntas sobre um determinado objeto/problema, que tenha como fim a construção de um pensamento multicultural e que viabilizem a produção de respostas que articulem conhecimentos de diversas áreas. Segundo Bernardo Sorj:

É consensual que para entender a complexidade da vida social seja necessário mobilizar os diferentes recursos das várias disciplinas, pois cada uma delas só é capaz de refletir sobre uma dimensão, parcial, da sociedade [...] o problema central da interdisciplinaridade não é que cada disciplina das ciências sociais possui uma vocação imperial e, portanto, uma natural tendência invasiva, que desrespeita ou, no mais da vezes, é insensível à especificidade das diferentes lógicas teóricas e práticas de cada disciplina, mas o fato de que, em uma sociedade democrática, a autonomia dos subsistemas sociais é a condição do pluralismo intelectual, da liberdade individual e coletiva e o fundamento de um sistema de justiça não submetido à tirania do poder econômico, político, cognitivo ou religioso [...] Se decidirmos enfrentar o esforço de uma análise interdisciplinar partindo do reconhecimento de tais dificuldades é porque acreditamos que a dinâmica social hoje impõe o diálogo entre disciplinas. (SORJ, 2004, p. 116).

3.4 A Universidade e a sua integração com o social

De acordo com Speller, Robl e Meneghel no documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre *Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década* esclarecem:

Nos anos recentes, países de todo o mundo vêm debatendo a possibilidade de promover alterações em seus sistemas de educação e de investigação da ES, no sentido de estimular e gerar novas formas de aprendizagem e de produção, gestão e aplicação do conhecimento. Nesse contexto, têm sido colocados em xeque a contribuição e o papel dos sistemas e das instituições de ES, em sua tarefa de transmitir, produzir e disseminar conhecimento com compromisso e responsabilidade social, mostrando atenção aos desafios globais e de construção de sociedades mais justas e igualitárias. Essa discussão tem revelado a necessidade de gerar mudanças para construir sistemas e instituições que promovam a equidade e a ampliação dos mecanismos de inclusão social, ao mesmo tempo em que mantenham a qualidade da formação. Nessa perspectiva, têm sido indicadas como estratégias a ampliação das redes acadêmicas,

bem como a construção de novos modelos e possibilidades de aprendizagem, pesquisa e inovação, a fim de que as IES atuem com maior sentido e pertinência social. (UNESCO, 2012, p. 15).

Os desafios que envolvem as instituições ensino superior vão além dos seus muros. Ao que tudo indica, “em sua tarefa de, produzir e disseminar conhecimento” não poderão se omitir do seu “compromisso e responsabilidade social” incorporando em seus propósitos a “construção de sociedades mais justas e igualitárias”. O desafio sugerido é criar “novos modelos e possibilidades de aprendizagem, pesquisa e inovação”, para desempenhar com eficiência e relevância social (UNESCO, 2012).

A universidade como instituição social expressa de maneira categórica os fundamentos e a maneira como a sociedade desempenha o seu papel num todo. De tal maneira que percebemos dentro da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos heterogêneos que externam divisões e discordâncias da sociedade. Para Chauí,

essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturadas por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. (CHAUI, 2003, p. 5).

Assim como toda instituição social, a Universidade procura se planejar, se organizar e se modificar para atender as demandas oriundas da sociedade da qual faz parte. No entanto, essa aproximação necessita de projeto pedagógico político-social que envolve referencialmente uma mudança de estado, ou seja, uma alteração, uma modificação desse espaço. Objetivando, assim, “sua participação mais ativa na organização da sociedade, o que exigirá por sua vez uma mudança nos papéis sociais exercidos por outras instituições também encarregadas do ordenamento social” (PEREIRA, 2011, p. 14).

Na efervescência da época em que os jovens anseiam por sua integração no mundo e esse movimento gera uma demanda real pelo ingresso na Universidade. É o espaço que facilita a inserção dos que procuram por uma nova ordem social, e, por inferência, realizará esta transformação. Na verdade, “não é a Universidade em si, pois, que produz a transformação social. Antes, ela se interpõe entre a necessidade de transformação sentida pelos atores sociais e os projetos políticos pedagógicos que daí surge” (PEREIRA, 2011, p. 14).

No entanto, é fundamental compreender a disposição, a estruturação e os da Universidade, tendo em vista as necessidades de uma diretriz social nova ou em construção.

Isso implica em uma base material formada e constituída por pessoas que atuarão no processo de produção e reprodução da vida, por suas condições existenciais, pelas relações sociais e política e culturais sinalizando a construção do seu próprio mundo e de seu próprio processo histórico (PEREIRA, 2011).

3.5 Docência no Ensino Superior

Na atualidade, devido às constantes demandas emanadas do mundo do trabalho, nota-se grande exigência do mercado em relação tanto à qualidade dos produtos, quanto à prestação de serviços. Tal lógica capitalista tende a impactar a universidade, levando esta a reproduzir tais exigências em seu processo de ensino/aprendizagem. Como nos demais campos da vida e das representações sociais, com a educação não foi diferente. Ou seja, a educação também tornou-se mais uma mercadoria possível de ser adquirida (e, conseqüentemente vendida) na sociedade de consumo. Alves alerta sobre qual o lugar do educador no mundo onde a educação é por vezes vista como mais um produto mercadológico. Desta feita, Alves questiona:

e o educador? Que terá acontecido com ele? Existirá ainda o nicho ecológico que torna possível a sua existência? Resta-lhe algum espaço? Será que alguém lhe concede a palavra ou lhe dá ouvidos? Merecerá sobreviver? Tem alguma função social ou econômica a desempenhar? (ALVES, 1985, p. 12).

Como se demonstrou, o advento da modernidade subverteu a ordem antiga e estática do processo de ensino-aprendizagem. Antes cabia o protagonismo e o saber apenas somente ao professor. Os discentes eram os atores passivos da relação; a estes competia apenas comparecer às aulas e “assisti-las”. A sociedade complexa subverte essa dinâmica “tradicional” e abre alas para reordenamento da relação entre docentes e discentes. Por meio da crescente passagem de expectador a ator principal, os discentes de hoje desafiam a comunidade educativa a repensar suas práticas e métodos. Mais: a segunda metade século XX apresenta uma nova gama de grupos e sujeitos sociais, pois ocorre no mundo a luta por reconhecimento de direito dos excluídos (por exemplo: mulheres, negros e homoafetivos). Tal luta por reconhecimento de direitos adentra as universidades e permite aos discentes trazerem para o debate acadêmico a vida social à qual pertencem. Desse modo, o corpo discente interpela o corpo docente e demarca seu espaço perante o processo educativo, uma vez que os discentes têm não somente a aprender, mas também a ensinar. Tal fato traz à tona a pergunta pelo papel da educação nos dias de hoje e neste sentido Freire pontua:

É que não existe *ensinar* sem *aprender* e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para aprender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 1995, p. 25).

A tensão presente entre possível dualismo a separar a quem compete ensinar e a quem cabe aprender, pode ser positivamente superada por meio da noção de rede educativa, à luz da noção de rede problematizada por Gadotti:

fazemos parte de uma sociedade de redes e movimentos, um espaço que nos oferece diversas oportunidades de aprendizagem, conhecida como ‘sociedade aprendente’, os resultados são gigantescos para a escola, para o professor e para a educação em geral. Nesse contexto é importante aprender a pensar livremente, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes. (GADOTTI, 2007, p. 13).

Nesse cenário imbuído da informação, o professor na sua experiência percebe que extrapola a condição de mediador do conhecimento e desenvolve seu potencial de problematizador. Nessa circunstância, o aluno é estimulado a construir e reconstruir o seu conhecimento. Para isso, o professor deverá resgatar sua curiosidade, encontrar um sentido para o que faz e indicar novos sentidos para a aprendizagem dos seus alunos. Gadotti (2007, p. 14) afirma que o professor “deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem. Poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem”. Não há ensino-e-aprendizagem fora da “procura, da boniteza e da alegria”, dizia-nos Paulo Freire. A estética não está separada da ética. E elas se tornarão presente quando houver prazer e sentido no conhecimento que adquirimos por meio da construção. Por isso, é necessário também saber o que, por que, para que estamos aprendendo.

Nesse cenário imbuído da informação, o professor na sua experiência percebe que extrapola a condição de mediador do conhecimento e desenvolve seu potencial de problematizador. Nessa circunstância, o aluno é estimulado a construir e reconstruir o seu conhecimento. Para isso, o professor deverá resgatar sua curiosidade, encontrar um sentido para o que faz e indicar novos sentidos para a aprendizagem dos seus alunos. Gadotti (2007, p. 14)

afirma que o professor “deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem. Poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem”. Não há ensino-e-aprendizagem fora da “procura, da boniteza e da alegria”, dizia-nos Paulo Freire. A estética não está separada da ética. E elas se tornarão presente quando houver prazer e sentido no conhecimento que adquirimos por meio da construção. Por isso, é necessário também saber o que, por que, para que estamos aprendendo.

Em uma entrevista, perguntou-se a Celso Antunes o que o professor precisa ter ou saber para ser um bom professor. Sua resposta:

Em primeiro lugar, a consciência de que não se sabe tudo e que, a cada momento, tem que se estar aberto a novas aprendizagens. Em segundo lugar, sepultar aquela crença muito antiga da escola brasileira de que o domínio do conteúdo é a ferramenta essencial do trabalho do professor. É importante que o professor conheça conteúdos, que matemático saiba matemática, mas que ele busque entender como o ser humano aprende, como se avalia esse ser humano, de que maneira posso ensiná-lo a argumentar, a pesquisar, a conquistar uma visão sistêmica, tudo isso é essencial no trabalho do professor. E isso não se conquista senão por meio de um processo permanente de reaprendizagem e de transformação. Professor que festeja sua formatura atirando diploma para o alto e queimando livros é, incontestavelmente, um profissional fracassado. Então, esse processo de permanente mudança é crucial em todos os atos da educação que ele virá a cumprir posteriormente. (MOSE, 2014, p. 185).

Para Tardif (2002, p. 39) o professor é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e a pedagogia e desenvolver um saber prático baseado na sua experiência cotidiana com os alunos.

Para Valério e Liberto (2011) a revolução digital traz consigo uma mudança significativa no panorama educacional à medida que a tecnologia põe ao alcance do aprendiz uma enorme gama de informações, que se multiplica em um curto espaço de tempo e da qual ele pode lançar mão para imprimir suas próprias escolhas e estabelecer seu próprio percurso de aprendizagem. Neste momento histórico nos parece extremamente oportuno preparar o professor em formação para incorporar os recursos disponíveis na rede mundial de computadores a sua prática pedagógica.

Acredita-se na importância da formação específica para a docência e neste sentido Behrens afirma:

o professor profissional ou o profissional liberal professor das mais variadas áreas do conhecimento, ao optarem pela docência no ensino universitário, precisam ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, o seu papel essencial é o de ser

professor. Para tanto, será preciso superar crenças baseadas nas premissas: o docente nasce feito; para ser docente basta ser um bom profissional em sua área; para ensinar basta saber o conteúdo. (BEHRENS, 2011, p. 444).

Neste sentido relata Morosini que:

Encontramos exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *stricto sensu*. O fator definidor da seleção de professores, até então, era a competência científica. (MOROSINI, 2000, p. 11).

É possível que os professores do ensino superior não possuam uma identidade única, suas características diferenciam muito, particularmente em relação às instituições de Ensino onde atuam como docentes, e também em relação ao percurso de vida e de formação profissional de cada um.

Para Zoia Bozu (2010), o professor ingressante vive seu primeiro ano de ensino como uma experiência de sofrimento e estresse. Nessa condição procura desenvolver sua identidade profissional estruturando um autoconceito e inicia um processo de recomposição dos conhecimentos, valores, atitudes e conceitos que apurou no período de sua formação inicial, dando início à concepção de seu próprio estilo de ensino.

Art. 66 da Lei de Diretrizes e Base Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, para assegurar que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Como explica Pimenta:

[...] os professores quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiências que lhes possibilita dizer quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos ‘positivos’ e ‘negativos’, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Quais professores foram significativos em sua vida, isto é, que contribuíram para sua formação pessoal e profissional. Também sabem sobre o ser professor por intermédio da experiência de outros, colegas, pessoas da família. (PIMENTA, 2008, p. 79).

Pesquisas realizadas por Pachane (2003), Bazzo (2010), Melo (2007), demonstram que aqueles que pretendem ingressar na vida acadêmica como professores têm procurado por uma formação pedagógica que possa prepará-los profissionalmente. Ainda bem porque existem outros fatores extremamente significativos a serem considerados, além do domínio de um conteúdo.

Ribeiro e Cunha (2010) esclarecem que não basta ser um consagrado pesquisador, possuir titulações acadêmicas que não serão suficientes para garantir a qualidade da prática acadêmica. A qualidade do processo de ensino/aprendizagem depende consideravelmente da formação do professor que inclui o valor das relações interpessoais em sala de aula, gestão de conflitos, didática, metodologias dentre tantos outros afazeres que ajudam naquilo que chamamos de prática educacional.

Zabalza (2004, p. 11) explica em relação à profissionalização da docência, pois, para o autor, entender a docência como uma profissão é admitir que “conhecer bem a própria disciplina é uma condição fundamental, mas não é o suficiente”. E acrescentaria que o trabalho docente inclui vários tipos de conhecimentos e competências que precisariam de uma preparação específica. O autor menciona que o potencial intelectual do docente e a forma como apresentará os conteúdos são diferentes de como o especialista o faz. Isso é uma habilidade de aproximar dos conteúdos ou das atividades profissionais projetando-as em estratégias para fazer com que os alunos aprendam.

Saviani, em sua obra *Escola e Democracia* (2008, p. 64) evidencia que cada professor, independente da disciplina que leciona, tem uma contribuição a dar, e “tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática social global”. A relevância da prática docente está presente no momento em que consegue sensibilizar seus alunos em relação as questões humanas e sociais.

3.6 Didática no Ensino Superior

Por um longo espaço de tempo predominou-se nas Instituições de Ensino Superior o pressuposto de que a eficiência de um bom professor concentraria na sua capacidade de comunicar-se com o seu público e o pleno domínio teórico em relação ao conteúdo a ser lecionado. É recente, a preocupação das autoridades educacionais, com outros requisitos, também importantes que envolvem a prática de ensinar. Talvez, naquela época, a competência para a pesquisa era indicativa de uma boa qualificação. No entanto, hoje se espera que os professores tenham habilidades pedagógicas, noção mais ampliada dos acontecimentos mundiais, compreensão da natureza complexa do ser humano, dos avanços da ciência e perfil condizente com a área do seu conhecimento.

Em longo prazo perdurou o pensamento que no contexto do Ensino Superior o corpo discente, por ser integrado por alunos adultos, não necessitariam do amparo pedagógico. Supostamente, por possuírem um grau de maturidade e por terem consciência de suas escolhas

presentes e futuras, reivindicariam de seus mestres apenas a competência para transmitir os conhecimentos e auxiliá-los em suas dificuldades de aprendizagem. Neste sentido era desnecessária a preparação de professores para atuar neste nível de graduação.

Não existe no Brasil uma normatização para a formação de professores que pretendem lecionar no Ensino Superior, da mesma forma como existe um curso específico que capacita educadores para lidar com alunos da Educação Básica. Pelo que consta na Lei de Diretrizes e Bases o profissional ao cursar a pós-graduação tanto *lato sensu* como *stricto sensu* já se encontra preparado para atuar neste nível de ensino. Neste caso em especial, para suprir ou preencher este vácuo em termos pedagógicos, são organizados programas que instrumentalizam professores para o exercício da docência e saber diferenciar as especificidades do educar profissionais, pesquisadores e professores no Ensino Superior.

Atualmente, é crucial que o professor desenvolva habilidades pedagógicas suficientes para tornar o processo da aprendizagem eficiente e produtivo. Neste sentido, é importante saber que a nova geração de alunos é mais crítica e apresenta uma visão de mundo mais abrangente. De alguma forma, a postura e até o nível de demanda modificarão suas relações com os professores e com os conteúdos apresentados. Já não aceitarão com tanta facilidade informações sem articulação com a realidade vivida.

As instituições de ensino vêm modificando suas estruturas pedagógicas e físicas, assim como também, o perfil do professor. Cada vez mais se espera uma adequação as novas demandas dos alunos e aperfeiçoamento de suas competências. Por isso, neste novo contexto, necessita-se de uma maior reflexão sobre a sala de aula, o papel do docente, o processo do ensinar e do aprender, o saber planejar, organizar conteúdos curriculares, conhecer novas metodologias e técnicas, o processo avaliativo, compreender os fundamentos pedagógicos do curso em que atua e a realidade na qual se insere.

Prevalece a ideia ou imagem do professor como transmissor do conhecimento. Apesar das inovações pedagógicas e tecnológicas, muitos preferem sustentar o modelo mais conservador. No entanto é indiscutível que os resultados de uma aprendizagem são mais eficazes quando o aluno participa ativamente do seu processo de aprendizagem.

A questão da didática no ensino superior incentivou pesquisas que procuram novas abordagens na prática pedagógica. Em 1972, dentre muitos estudiosos no assunto, Kourganoff faz a seguinte citação:

A aplicação do espírito de investigação aos problemas pedagógicos deve levar cada docente a fazer uma autocrítica, a tomar consciência de suas responsabilidades, a repensar a maneira como desempenha suas funções e a fazer experiências pedagógicas

que visem aperfeiçoar os diversos tipos de atividades que caracterizam tais funções, em particular, as voltadas à sistematização e transmissão do saber, sem esquecer as responsabilidades propriamente educativas. Por esta razão, é particularmente urgente melhorar o preparo pedagógico dos docentes [...] O número de seminários e outras atividades similares sobre o ensino universitário é pequeno quando comparado com o número de outras iniciativas da mesma natureza dirigidas às diferentes especialidades da investigação. Como recomenda o ‘Rapport of Berkeley’, alguns seminários pedagógicos apropriados aos diferentes tipos de disciplinas deveriam formar parte da rotina de cada docente universitário. ‘Uma das preocupações de tais encontros deveria ser um inventário pedagógico internacional dos melhores métodos já utilizados nos diversos países’. (KOURGANOFF, 1972, p. 84).

Esta citação sinaliza para os métodos de ensino, suas características, o momento e as condições em que sua utilização se torna adequada. Os estudos sobre a didática direcionados ao Ensino Superior, sua prática e averiguação dos problemas pedagógicos procuram incentivar professores a repensar suas ações e, essencialmente, sobre a sistematização e transmissão do conhecimento. Da passividade implícita no ato de apenas escutar, os alunos são incentivados a exteriorizar suas próprias ideias, a pesquisar e a procurar recursos para o seu aperfeiçoamento individual e social. À proporção que se oportuniza esta vivência, os alunos provavelmente se comprometem mais com a aprendizagem.

Gil (2008) destaca que o conceito meramente instrumental da didática tem sido criticado por educadores da corrente denominada Didática Crítico-Social dos conteúdos, pois defendem a necessidade de se estabelecer um projeto de sociedade que contemple a educação com uma proposta pedagógica que forneça instrumentos que provoquem mudanças. Nesta abordagem, são significativas as ideias de Libâneo ao afirmar que,

[...] Um bom professor que aspira ter uma boa didática necessita aprender a cada dia como lidar com a subjetividade dos alunos, sua linguagem, sua percepções, sua prática de vida. Sem esta disposição, será incapaz de colocar problemas, desafios, perguntas relacionadas com o conteúdo, condição para se conseguir uma aprendizagem significativa. (LIBÂNEO, 2001, p. 3).

As novas metodologias envolvem uma visão ampla que contempla as dimensões humanas, técnica e político-social que devem ser consideradas pelo ensino da didática. Para Barbosa:

É importante que se reconheça que a didática não se limita a uma ferramenta, mas um recurso que possibilitará a uma transformação social. É uma proposta em que a teoria e a prática se justapõem ampliando as possibilidades de uma maior integração entre diversos contextos e sua aplicabilidade. (BARBOSA, 2011, p. 12).

A competência técnica e a competência política do professor se exigem mutuamente e se interpenetram. Não é possível dissociar uma da outra. A “dimensão técnica da prática

pedagógica tem de ser pensada à luz do projeto político-social a que a orienta.” É importante que se reconheça que a didática não se limita a uma ferramenta, mas um recurso que possibilitará a uma transformação social. É uma proposta em que a teoria e a prática se justapõem ampliando as possibilidades de uma maior integração entre diversos contextos da aprendizagem e sua aplicabilidade.

3.7 Processo educacional

As reflexões sobre a educação na contemporaneidade apresentam muitas incertezas e muitas dificuldades. As correntes teóricas desde a tradicional até a uma visão mais holística da aprendizagem evidenciam o quanto é importante e infindável essa discussão.

Percebe-se que os fatos não ocorrem isoladamente. Existe um somatório de circunstâncias que habilita ao homem criar e pensar como poderia melhorar-se ou modificar algo que possa amenizar ou aliviar a sua participação num determinado tempo. Aquilo que representou um grande feito no passado pode, pela velocidade e facilidade dos meios que atualmente dominamos tornar-se ultrapassado.

Por sua especificidade, percebe-se que existem várias formas de compreender o processo educacional. As pesquisas não estão esgotadas por conter uma multiplicidade de aspectos complexos a serem pensados, dentre eles os fenômenos humanos, históricos e multidimensionais, assim como as questões como a técnica, a cognitiva, a emocional, o sócio-histórico e cultural. Não se trata de uma sobreposição das mencionadas dimensões, mas reconhecer suas variadas implicações e relações no processo do ensino e aprendizagem.

Conforme uma teoria ou abordagem teórica do ensino e aprendizagem destaca-se um ou outro fenômeno educacional presente em seu contexto. Na teoria humanista, por exemplo, o relacionamento interpessoal e a dimensão humana são fatores relevantes na sua aplicação; na abordagem comportamentalista, o meio exerce papel fundamental para que se alcance a compreensão do que é ensinado, a técnica, os aspectos objetivos, mensuráveis e controláveis são enfaticamente empregados.

As teorias de conhecimento, em que são alicerçadas as escolas psicológicas e de onde partem posições que apesar de muitas variações e combinações possíveis, apóiam-se nos seguintes atributos: sujeito, objeto e a interação sujeito-objeto. Toda explanação que envolve fatos de ordem biológica, sociológica, psicológicas, etc., derivam da relação do sujeito com o meio ambiente, ou seja, partem do princípio epistemológico dessa vinculação. Implícito aos conceitos de homem, de mundo, de aprendizagem, conhecimento, sociedade, cultura, etc.,

estarão subentendidos ou manifestos, nas diversas teorias da aprendizagem. Consequentemente, nessas diversas formas de pensamentos podem originar diferentes ações pedagógicas.

No empirismo científico, o sujeito é relativizado em função do meio, ou seja, ele é a reprodução do meio externo. O indivíduo nessa perspectiva apresenta-se como uma mente vazia, sem ideias ou conhecimentos, cabendo ao meio a responsabilidade de preencher esse espaço. Nessa perspectiva, o conhecimento sempre será uma novidade para o sujeito, ou seja, prevalece a primazia da experiência na aquisição do conhecimento. Nessa ótica orientada pelo associacionismo empirista, todo o processo de aprendizagem acontece a partir das experiências, das verbalizações ou dos recursos tecnológicos para tornar possível o ato de aprender.

No inatismo existe a supremacia do sujeito em relação ao meio. As formas de conhecimentos já se encontram predeterminada geneticamente. Na perspectiva de uma ação pedagógica, a atenção está voltada para o que Piaget (1967) qualificou de “exercício de uma razão já pré-fabricada”. Enquanto no empirismo há a prevalência do meio sobre o sujeito, nessa nova perspectiva teórica existe uma formação prévia, o indivíduo já nasce pronto e o meio nada pode acrescentar ou para melhorar a sua evolução.

No interacionismo, o conhecimento é adquirido na relação que o sujeito estabelece com o meio. Existe uma construção continuada, a invenção e a descoberta são inerentes a compreensão das experiências vivenciadas. A formação de novas estruturas mentais ocorre como consequência da compreensão das etapas anteriores. As ações pedagógicas são atribuídas às atividades, espontâneas ou não, na interação do sujeito com o mundo físico, social, etc. Destaca-se o dinamismo na relação genética hereditária e sua adaptação ao meio em que se desenvolve.

Conceitos diversos de homem, mundo, cultura, sociedade, educação, etc. interferirão no esclarecimento da forma como se adquire o conhecimento será concebida. Dentro de um mesmo contexto teórico é possível encontrarmos diversas sinalizações, ora voltados para o sujeito, ora para o objeto, ora da interação de ambos. Provavelmente, diante das diferentes correntes teóricas da aprendizagem ocorrerão práticas educativas em sala de aula em que o professor planejará situações apoiadas em referencial teórico que compreenda conceitos de homem, mundo, sociedade, cultura, conhecimento, etc.

3.8 A construção do conhecimento

A expressão conhecimento intelectual é uma qualidade ou uma particularidade humana, decorrente da capacidade de pensar, refletir, abstrair; fundamental para elaborar conceitos, leis

e teorias. Através do conhecimento, o homem teve acesso às diversas áreas da realidade para dela se apropriar, possibilitando a inclusão num cenário mais amplo de qualquer ser, fato ou fenômeno para que se possa perceber seu significado, sua origem e estrutura fundamental.

Por isso conhecer não se limita apenas ao ato de perceber, mas apreender, analisar e decifrar. Inteirar-se sobre um fato subtende-se a existência de pessoas, objetos ou fatos que serão examinados possibilitando a uma compreensão final sobre um dado acontecimento. Nessa busca incessante o homem desde o princípio manifestou o interesse em absorver, captar os fenômenos que o envolvia e esse movimento fez com que evoluísse.

A informação não produz conhecimento, pois isso só acontece quando alguém sente a necessidade de compreendê-la. Entender com a inteligência implica em investigar minuciosamente é esquadrihar um fato ou fenômeno. Estudos científicos sobre a evolução humana comprovam o quanto o homem buscou questionar a realidade, produzindo novos conceitos sobre ela e introduzindo novas técnicas para enfrentá-la.

É significativo perceber que nessa sequência evolutiva, o homem adequou-se a uma tática que é inerente a sua natureza: a arte de imaginar. Para Pereira, a imaginação é como um

agente de ‘alargamento’ dos limites do conhecimento de um determinado fenômeno. Como tal, ela pode proporcionar a inclusão de novos elementos, aparentemente dispersos, capazes de criar novas relações conceituais e unir partes que ainda não haviam sido relacionadas, ampliando a conectividade total do sistema. (PEREIRA, 2009, p. 153).

O ser humano se estrutura na medida em que incorpora o seu contexto, pensa sobre ele e com ele envolve-se e se conscientiza de sua historicidade. Diante da realidade é provocado constantemente e para cada uma dessas provocações deve respondê-las de forma genuína. Não serão fornecidos, previamente, fórmulas ou métodos para reagir às demandas, mas espera-se que consiga apresentar tantas respostas quantas forem necessárias, inclusive explicar de forma diferente a um mesmo desafio. Todo esse movimento não só possibilita a modificação da realidade em que está inserido, como também a si mesmo e de maneira diferente.

A construção e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização. Sua elaboração é formalizada a partir da adequação do pensamento e da prática. Como se desenvolve gradativamente respalda-se na superação da divisão sujeito-objeto.

A conscientização é um processo incompleto, ininterrupto e contínuo da realidade que se origina a partir de formas primitivas da consciência até níveis mais elaborados e mais criativos. Parte de um pressuposto de superar uma simples apreensão da realidade para uma

categoria na qual o homem apropria-se do conhecimento e, por conseguinte, da própria existência. Essa transformação provoca uma reflexão mais crítica do contexto do qual faz parte, portanto “quanto mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomenológica do objeto que se pretende analisar” (FREIRE, 1974, p. 30).

Toda prática educativa, para que se torne profícua, é imprescindível que surja de uma reflexão sobre o homem e do seu meio de vida. Nesse contexto, o homem é o sujeito da educação. O distanciamento de uma atenção sobre o ele representa a admissão de metodologias educativas e diretrizes que o reduzem à condição de objeto. Em contrapartida, a inexistência de uma análise do meio cultural, acarreta como consequência uma educação não integrada ao homem que dela faz parte.

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...]. (FREIRE, 1974, p. 42).

Se o homem não tiver oportunidade de se conscientizar da realidade e, além disso, da sua habilidade para transformá-la, se absterá de integrar-se intensamente da sua história, da sociedade e das suas transformações. É fundamental que esta tomada de consciência represente a finalidade de toda a educação, ou seja, provocar e criar condições para que potencialize a condição de desenvolver uma atitude reflexiva e comprometida com a ação.

As teorias surgem para explicar experiências acontecidas que utilizam das observações e análises para estruturar o conhecimento. Esse se apóia em conceitos e princípios utilizados para esclarecer a realidade dos fatos experimentados e analisados. Da mesma maneira que o ser humano possui uma filosofia de vida, também se utiliza da filosofia como ciência do conhecimento para clarificar os problemas da vida, empenhando-se em encontrar explicações para a realidade na qual se agrega.

É importante ressaltar a história cultural da qual o homem sempre se vinculou para a construção do conhecimento no intuito de explicar sua prática social. Essa união é importante em construções teóricas dos seres humano, pois favorecem a reconstruir a visão do homem, mundo, sociedade, cultura, do valor e dos diversos saberes. Compreender o mundo, a sociedade com seus valores culturais e a realidade de que faz parte é aprimorar o conhecimento. Limoeiro acrescenta:

O conhecimento se faz a custo de muitas tentativas e da incidência de muitos feixes de luz, multiplicando os pontos de vista diferentes. A incidência de um único feixe de luz não é suficiente para iluminar um objeto. O resultado dessa experiência só pode

ser incompleto e imperfeito, dependendo da perspectiva em que a luz é irradiada e de sua intensidade. A incidência a partir de outros pontos de vista e de outras intensidades luminosas vai dando formas mais definidas ao objeto, vai construindo um objeto que lhe é próprio. A utilização de outras fontes luminosas poderá formar um objeto inteiramente diverso ou indicar dimensão inteiramente nova ao objeto. (LIMOEIRO, 1978, p. 27).

No decorrer do tempo e nesse cenário, o ser humano agregou muitas informações que foram acumuladas e estruturadas como conhecimento. Essas referências, experiências e ideias permitiram que ampliassem o seu desejo de buscar novas formas de pensar e registrar os fenômenos que estavam ao alcance do seu potencial intelectual. Assim passa a vincular-se ao seu mundo com novas propostas e desenvolver outras formas de conhecimento, contribuindo para a renovação da sociedade a qual pertence.

No panorama da construção do conhecimento muitos teóricos da aprendizagem apontavam para a evolução social em suas teorias que se adequavam as demandas intensas e rápidas de sua época. É importante frisar que algumas áreas do conhecimento evoluíram mais rapidamente que outras, mas não impediu que houvesse uma conexão entre elas.

As ideias que surgiram sobre as concepções da aprendizagem tornaram-se de suma importância para aqueles que buscam compreender esse processo. Através da aquisição do conhecimento é possível o homem contribuir para o desenvolvimento e aumento de suas possibilidades de atuação frente aos desafios que surgem no seu cotidiano.

3.9 Trajetória interdisciplinar no Ensino Superior

Ao se falar sobre o Ensino Superior é necessário abordarmos a descrição de um cenário globalizante que propiciou acontecimentos marcados por grandes rompimentos ideológicos em que, pessoas e organizações, aderiram às imposições de um mercado até então pouco fortalecido. As fronteiras fragilizaram-se e fortaleceram o mercado entre empresas internacionais que disputavam seus produtos. As mudanças econômicas ocorridas em escala mundial, às modificações introduzidas na organização empresarial e as novas formas de trabalho e de produção forçaram os países pobres a se capacitarem e participarem ativamente da criação e da gestão do conhecimento e das tecnologias, para aperfeiçoarem as condições de vida dos seus povos (STEIL, 2011).

Segundo Steil (2011) todas as áreas foram afetadas por esta nova concepção de mundo. Em se tratando da ciência e de seus pesquisadores, a mudança não poderia ter sido diferente. Novas modalidades de pensamento surgiram e abordagens multi, inter e transdisciplinar

adquiriram um formato inovador para acelerar o desenvolvimento do conhecimento científico. Sinalizaram para uma orientação que tornaram o conhecimento científico mais inovador e eficiente, proporcionando o fortalecimento das fundamentações das diversas disciplinas, ao mesmo tempo, equilibrando-se ao modelo científico que se afigura neste século XXI.

Multi, Inter e Transdisciplinaridade são expressões que atualmente estão presentes ao se referir os processos de ensino/aprendizagem. Uma das indagações relaciona-se das diferenças entre essas concepções. À primeira vista, a noção de integração e de totalidade que atravessa estes conceitos tem referenciais teórico-filosóficos diferentes e incompatíveis. As práticas de ensino transdisciplinar, interdisciplinar, multidisciplinar e disciplinar utilizadas pelos professores diferenciam-se em seus fundamentos, objetivos e estratégias.

A multidisciplinaridade parece terminar nas tentativas de trabalho simultâneo, entre professores, entre disciplinas em que cada uma trata de temas comuns sob sua própria perspectiva, articulando, algumas vezes bibliografia, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação. Na multidisciplinaridade as disciplinas do currículo escolar, estudam perto, mas não juntas. A ideia é de sobreposição de disciplinas (ALMEIDA FILHO, 1997).

A transdisciplinaridade insere-se na busca atual de um novo paradigma para as ciências da educação bem como para outras áreas, como na saúde coletiva, por exemplo (ALMEIDA FILHO, 1997). Apóia-se na teoria holística e na teoria da complexidade, que, mesmo contemplando um referencial intrigante, ainda são pouco compreendidas (GRÜN, 1995). Educar na visão holística significa utilizar práticas pedagógicas que desenvolvam sincronicamente razão, sensação, sentimento e intuição e que estimulem a integração intercultural e a visão planetária das coisas, em nome da paz e unidade do mundo. O pensamento holístico está em desenvolvimento, diz, e demanda estudos e reflexões para estabelecer melhor seus princípios. É uma tendência que oferece indicações para se levantar hipóteses e propostas educacionais novas para as questões surgidas a cada dia na sociedade. E essas propostas devem refletir às angústias e às esperanças dos homens nesse final de século. Neste sentido, o acesso à teoria do conhecimento que esclareceria a transdisciplinaridade parece prejudicado pela fragmentação histórica da organização da sociedade e da construção do indivíduo pela educação e pelo ensino.

Nos anos setenta a interdisciplinaridade passou a fazer parte dos debates acadêmicos. Isso só foi possível no final dos anos sessenta a partir do movimento dos estudantes universitários na Europa e na América Latina que questionava a organização do ensino universitário e o papel do conhecimento na sociedade capitalista argumentando, entre outras questões, a descontinuidade entre teoria e prática e a função social dos conteúdos escolares.

(FOLLARI, 1995). As instituições de ensino atenderam a algumas exigências do movimento estudantil através de novos pressupostos que levaram a modificações estruturais e curriculares. A interdisciplinaridade surgiu como forma de a superação da super especialização e da desarticulação teoria e prática e como alternativa à disciplinaridade.

O pensamento crítico tenta aprofundar a compreensão sobre a importância relação da prática com a teoria (FOLLARI, 1995). A interdisciplinaridade é muito mais do que a compatibilização de métodos e técnicas de ensino, como defende Frigotto,

a interdisciplinaridade se apresenta como problema pelos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e, de outro lado, pela complexidade desta realidade e seu caráter histórico. Todavia esta dificuldade é potencializada pela forma específica que os homens produzem a vida de forma cindida, alienada, no interior da sociedade de classes. (FRIGOTTO, 1995, p. 31).

No que diz respeito ao ensino, em todos os níveis, é possível adaptar os currículos a uma organização interdisciplinar. As propostas de núcleos temáticos nos currículos de graduação e de eixos transversais interdisciplinares poderiam ser aplicados nos diversos níveis de ensino.

Naturalmente os obstáculos diante destas inovações são previsíveis, principalmente porque surgem num contexto de um modelo tradicional de ensino. Os temores diante de tais mudanças são enormes, mas em compensação, as incorporações de conhecimento mais integrador e o do desenvolvimento mais metódico correspondem às novas demandas do mercado. Constata-se a polêmica sobre a interdisciplinaridade na perspectiva da fundamentação epistemológica e pedagógica, envolvendo conceitos diversos e complementares. Na ótica da epistemologia, as categorias são direcionadas para o estudo, e conhecimento em seus aspectos de produção, reconstrução e socialização, a ciência e seus padrões e o método como mediação entre o sujeito e a realidade.

Neste momento, em que as transformações acontecem rapidamente, o que prevalece é a ideia de quanto mais uma nação amplia-se moralmente, intelectualmente, socialmente, desfrutará dos benefícios de uma Sociedade do Conhecimento. Cada vez mais a interdisciplinaridade apresenta-se como uma possibilidade de um novo questionamento sobre a construção do conhecimento, sobre o homem e sobre a sociedade. Mesmo assim, para Steil (2011) ainda existem divisões em torno do tema que muitas vezes são marcadas de forma tendenciosa pelo observador que reluta em aceitar novas possibilidades de ampliar o conhecimento.

A ciência precisa de uma visão mais ampla dos seus objetos de estudo que não pode ser limitada por um único olhar, ou seja, o conhecimento não se limita apenas a um determinado

segmento científico. O dialogar com outros saberes é fundamental para a interdisciplinaridade que possibilita acrescentar valor ao que o outro tem a dizer e a compartilhar o que se tem. A confiabilidade nesta proposta aumenta o aperfeiçoamento na investigação em função do entrelaçamento das hipóteses e, conseqüentemente, dos resultados de outras disciplinas. Acredita-se cada vez mais que certas investigações são mais fundamentais quando se incorporam outras áreas de conhecimento (STEIL, 2011).

O rompante histórico da presença da perspectiva interdisciplinar na Educação relaciona-se a um contexto amplo e complexo de mudanças abrangendo a Educação e outros setores da vida social, como a economia, a política e a tecnologia. A interdisciplinaridade pressupõe ainda deslocar-se de um contexto para outro, ou seja, sua construção torna-se compreensível também através de outros métodos. Isto permite agregar informações de outras áreas de conhecimento em um mesmo objeto de estudo. O resultado é que os estudos se tornam mais amplos e próximos da complexidade implícita ao momento em que vivemos. Ao analisamos os dados em perspectivas diversas, o conhecimento torna-se mais amplo e mais consistente (STEIL, 2011).

As mudanças no cenário mundial estimularam reflexões sobre o papel da universidade neste novo contexto. Anteriormente, seus objetivos estavam direcionados na capacitação dos seus alunos para novos postos de trabalho. Atualmente, busca-se reforçar a consciência da cidadania para que o aluno adquira mais autonomia, ou seja, maior senso crítico e melhor desenvolvimento intelectual como pontos importantes no processo de sua inserção social e profissional. A compreensão desses requisitos reforça a ideia de que a universidade deve defender a qualidade do trabalho acadêmico e qualidade do seu alunado, não se esquecendo do desenvolvimento de competências, habilidades, valores e conhecimentos levando-se em conta novos saberes que demandam um novo perfil de profissional (STEIL, 2011).

Os vínculos entre educação superior e mundo do trabalho, setor produtivo e sociedade civil, de certa forma, tornaram-se desafios enfrentados pela educação superior. O cerne das relações entre universidade e setor lucrativo está vinculado à adequação da educação superior e a sua capacidade de atender às demandas de todos os setores da sociedade, entre eles ao mundo do trabalho ou emprego. Precisam estar mais atentas à natureza instável do mundo corporativo e, em lugar de preparar os empregados para tarefas específicas devem prepará-los para a “empregabilidade”, analisando as principais orientações do seu ofício.

É papel das instituições de ensino superior como organizações participarem ativamente na transformação da sociedade em sociedade do conhecimento. Na era do conhecimento, a aprendizagem faz parte do processo de produção. As transformações sociais, tecnológicas e econômicas são ativas e impulsionam as Instituições de Ensino Superior a atenderem às

necessidades da sociedade, tendo em vista que vivemos numa época turbulenta e não pode correr o risco de se tornar obsoleta. É preciso acompanhar o ambiente e fazer uma constante avaliação dos métodos de criação, transferência e gerenciamento do conhecimento (STEIL, 2011).

Todas essas mudanças, que favorecem o surgimento de “novas culturas”, promovem transformações que afetam as tarefas da educação superior (missão, organização, estruturas acadêmicas, métodos de ensino/aprendizagem, trabalho individual etc.). Surge nesse contexto social a necessidade de reformulação dos currículos, que representam realmente nas alterações experimentadas pelas instituições universitárias (STEIL, 2011).

Desde os anos noventa, intensificou-se a busca pela interdisciplinaridade em diferentes campos do conhecimento. Todas essas demandas são decorrentes das transformações ocorridas no mundo do trabalho e, especificamente, pela insuficiência de conhecimento que as ciências modernas expressam diante da complexidade do mundo físico, social, político e cultural do homem (STEIL, 2011).

A certeza de que os problemas complexos da sociedade contemporânea não podem ser compreendidos fora de uma perspectiva interdisciplinar faz com que as reformas acadêmicas tornem-se primordiais em sua organização. Reconhece-se seu valor que é a forma contemporânea de exercer o ofício universitário. Apesar de o mercado de trabalho necessitar de habilidades cognitivas básicas do profissional, confere também grande importância às habilidades afetivas e comportamentais. Atualmente, o perfil esperado de um profissional com pretensões de inserir-se no mercado de trabalho deva apresentar um currículo flexível, com capacidade cognitiva de resolução de problemas, adaptável às mudanças e às novas tecnologias e também ser criativo (STEIL, 2011).

Através da interdisciplinaridade é que surge a necessidade de uma mudança de atitude que proporciona ao indivíduo e o leva a conhecer, de fato, os limites de seu saber para que consiga perceber as contribuições de outras disciplinas na sua formação profissional e pessoal. Através dela é o que se pretende alcançar uma atitude pautada em uma visão mais ampla da realidade e a formação global do homem (STEIL, 2011).

Ao se pensar na educação e na universidade não podemos separá-la das suas relações com a sociedade e a cultura. Outro ponto considerável é a produção de conhecimento e as conseqüências possíveis em suas aplicações. Ao praticar a interdisciplinaridade no ensino superior devem-se levar em conta as mudanças na estrutura da vida acadêmica, possibilitando a criação de espaços para a prática da iniciação científica, da pesquisa e da extensão. É fundamental que sejam revistos os currículos, tornando-os mais integrados e dando subsídios

para que o professor assimile este novo contexto educacional (STEIL, 2011).

Percebe-se, na atualidade, que a interdisciplinaridade no Ensino Superior é visível na realização de projetos e trabalhos integrados inseridos em diversos cursos de graduação, agregando conteúdos trabalhados anualmente na estrutura curricular. Manifestam-se através da realização de projetos e trabalhos integrados em diferentes cursos de graduação. Espera-se, assim, que todas as disciplinas que formam a estrutura curricular tornem-se fundamentais na formação dos alunos e que a integração dos conteúdos fortaleça a educação oferecida.

A execução da interdisciplinaridade não é tarefa fácil, porque além da sua complexidade, envolve também as questões da diversidade sócio-econômica, política, cultural da população acadêmica. Reunir todas as áreas do conhecimento e as disciplinas com objetos comuns de estudos, para que dialoguem entre si e também com outras áreas do conhecimento, não é tarefa pedagógica simples. No entanto, a interdisciplinaridade possibilita ações que ampliem a capacidade do aluno de se expressar, ressaltando as múltiplas linguagens e as novas tecnologias, beneficiando-o a se posicionar diante da informação e interagir de forma crítica e ativa com o meio físico e social (STEIL, 2011). Levando-se em conta, que vivemos numa época de intensas modificações, quer sejam no âmbito econômico, político, social, científico, tecnológico e comportamental, o nível de exigência tornou-se imperativo. A escola não poderá alienar-se das novas demandas, mas procurar sempre o desenvolvimento de novas competências e habilidades do ser humano. É importante ressaltar que a escola não pode se isentar ou se omitir diante destas evoluções, ao contrário, deve esforçar-se para caminhar na mesma direção destas transformações atendendo às necessidades deste novo tempo.

4 METODOLOGIAS ATIVAS

É frequente entre, os estudiosos de Educação das últimas décadas, a ideia de que não é suficiente transmitir qualquer informação para crianças, jovem e adulta sem que participem de forma integrada e efetiva na construção do próprio conhecimento. Invariavelmente, levá-los à memorização dos fatos é colocá-los simplesmente na condição de ouvintes passivos.

A educação que segue modelos de ensino/aprendizagem tradicionais está em dificuldades, diante de tantas transformações/ inovações na sociedade. É importante e necessário que novas propostas sejam viabilizadas para que “todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais. Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos” (MORAN, 2015, p. 15).

Os métodos tradicionais colocavam o professor como o centralizador da transmissão dos conteúdos. A dificuldade de acesso às novas ferramentas que limitavam as ações em sala de aula. Com surgimento da Internet e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, aumentaram as possibilidades de tempo e até mesmo de comunicação com pessoas diferentes em qualquer lugar, a qualquer hora. Apesar das dificuldades, é essencial e um pouco assustador, porque não temos modelos prévios bem sucedidos para aprender de forma flexível numa sociedade altamente conectada (VALENTE, 2014).

Para Berbel:

a complexidade crescente dos diversos setores da vida no âmbito mundial, nacional e local tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive. (BERBEL, 2011, p. 25).

A própria evolução das tecnologias agilizam a interação do sujeito com a realidade a qualquer instante.

É atribuição das instituições de ensino encontrar novas práticas que atendam as demandas atuais de aprendizagem. A legislação nacional da educação, de acordo com os objetivos relacionados aos diferentes níveis de escolaridade orienta para as diferentes formas de atuação. Por exemplo, para o ensino fundamental, é esperado o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores (BRASIL, 1996). Para o ensino médio, entre outros objetivos, no Art. 35, em seu inciso III, prevê-se o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. No Art.

43, lemos que a educação superior tem por finalidade: “I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996).

Atualmente, a tecnologia promove a junção de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece num encadeamento constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital.

Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. (MORAN, 2015, p. 16).

O professor estabelecer uma comunicação frente a frente com os alunos, mas também através das tecnologias móveis, conciliando a interação com todos e com cada um.

Essa fusão, entre sala de aula e ambientes virtuais é essencial para expandir a escola para o mundo e trazer o mundo para dentro da escola.

Outra junção, ou *blended* é a de preparar processos de comunicação mais planejados, organizados e formais com outros mais abertos, como os que acontecem nas redes sociais, onde há uma linguagem mais familiar, uma espontaneidade maior, uma fluência de imagens, ideias e vídeos constantes. (MORAN, 2015, p. 16).

Para Keller-Franco e Massetto:

O indicadores que nos permitem argumentar a favor do currículo por projetos como uma matriz de mudança em potencial para aqueles segmentos da educação que entendem ser necessário recuperar a totalidade do conhecimento e romper com o conservadorismo das práticas pedagógicas repetitivas e acriticas. (KELLER-FRANCO; MASSETTO, 2012, p. 12).

As instituições de ensino atentas às mudanças escolhem dois caminhos: um mais brando, com alterações gradativas e outro mais global, com modificações extensas. Na primeira alternativa, o modelo curricular/disciplinar é sustentado, mas privilegiando o comprometimento do aluno, com a utilização de metodologias ativas como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou *blended* e a sala de aula invertida.

Outros estabelecimentos de ensino apresentam modelos mais inovadores, disruptivos, sem disciplinas, que reprogramam o projeto, os espaços físicos, as metodologias, baseadas em atividades, desafios, problemas, jogos e onde cada aluno aprende no seu tempo e necessidade e da mesma forma aprende com os outros em grupos e projetos, com supervisão de professores orientadores (MORAN, 2015, p. 17).

4.1 Metodologias ativas na educação

Na maioria das vezes – tanto na educação presencial e a distância – a orientação se faz através de materiais e comunicações escritos, orais e audiovisuais, antecipadamente designados ou elaborados. Apesar da importância dessas intervenções, a melhor forma de aprender é

combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada. Para aprender a dirigir um carro, não basta ler muito sobre esse tema; tem que experimentar rodar com o ele em diversas situações com supervisão, para depois poder assumir o comando do veículo sem riscos. (MORAN, 2015, p.17).

É fundamental saber associar as metodologias aos objetivos que se pretende alcançar. Se pretendermos que alunos sejam proativos, a escolha deve ser direcionada para atividades cada vez mais complexas, como tomadas de decisões e avaliações dos resultados, com apoio de materiais relevantes. Se optarmos pela criatividade, deve-se viabilizar novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Para Moran:

os desafios e atividades podem ser dosados, planejados e acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo. (MORAN, 2015, p. 18).

Nos ciclos de construção, os alunos necessitam da presença de profissionais mais experientes para auxiliá-los a se conscientizar de alguns processos, a estabelecer ligações não percebidas, a transpor ciclos mais rapidamente e a defrontá-los com novas possibilidades (MORAN, 2015, p. 18).

As metodologias ativas são estratégias que para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas (MORAN, 2015, p. 18).

Teóricos como Dewey, Freire, Rogers, Novack, entre outros, enfatizam, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele. Algumas citações presentes em suas teorias merecem ser destacadas para nossas considerações: Para Dewey:

a concepção ampla envolve a formação de atitudes tanto emocionais, quanto intelectuais; envolve toda nossa sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições que defrontamos na vida. Desse ponto de vista, o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência torna algo das

experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes. (DEWEY, 1979, p. 26).

É fundamental que o professor se torne no que Rogers designou por facilitador do processo de aprendizagem. E para que tal aconteça é essencial que haja uma segurança por parte de quem educa que lhe permita acreditar na pessoa do aluno, na sua capacidade de aprender e pensar por si próprio (ROGERS, 1983, apud GOBBI et al., 1998, p. 26).

Para Freire:

o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua paródia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha em seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p. 60).

Dewey (1979, p. 26) reforça em sua teoria a “formação de atitudes tanto emocionais quanto intelectuais”; Rogers afirma que “é essencial que haja segurança por parte de quem educa que lhe permita acreditar na pessoa do aluno”; Freire acentua: “o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem...transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.” Afirmações que auxiliam no desenvolvimento de novas abordagens no processo de ensino/aprendizagem que tem como princípios a relação interpessoal saudável, humana e respeitosa. Estudos que permitem reflexões que valorizam a aprendizagem desde que sejam contemplados as necessidades da nossa época, como: a diversidade e o multiculturalismo presente nas instituições de ensino. As possibilidades da utilização de novas estratégias de ensino alcançarem bons resultados em relação à aprendizagem são reais e válidas.

Para o êxito da aprendizagem é importante considerar:

a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas. (MORAN, 2015, p. 18).

Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Os jogos colaborativos e individuais,

de competição e colaboração, de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino.

O professor/tutor é o que conduz as etapas individuais e grupais, com a sua experiência e competência ao acompanhar, mediar, de analisar os processos, resultados, lacunas e necessidades, a partir dos percursos realizados pelos alunos individual e grupalmente.

4.2 Estratégias educacionais inovadoras

Escolas que aceitam inovar suas práticas pedagógicas apóiam-se em modelos mais centralizados em aprender ativamente “com problemas, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, combinando tempos individuais e tempos coletivos; projetos pessoais e projetos de grupo” (MORAN, 2015, p. 19). Transformação que altera organização do currículo, demanda dos professores a cooperação, da preparação das atividades didáticas, dos espaços e tempos.

4.3 Espaço físico

As salas de aula passam por uma reforma visando criar um ambiente multifuncional, que permita o desenvolvimento de trabalhos em grupo, de plenários ou trabalhos executados individualmente. Os ambientes precisam estar conectados em redes sem fio, espaços são amplos e mais abertos, no qual lazer e estudo se somam. Escolas beneficiadas com área verde conseguem desenvolver projetos de ecologia, como também projetos urbanos.

4.4 Atitudes ativas

As mudanças podem acontecer gradativamente progressivas direcionadas a personalização, colaboração e autonomia ou mais intensas ou disruptivas. Não é possível fazer adaptações ao modelo tradicional, porque os ajustes são feitos de forma intensa em que o aluno é o centro, ativo e envolvido com o que faz. O professor não é mais o transmissor, mas orientador.

4.5 Aulas ativas

No modelo disciplinar, o conteúdo fundamental é disponibilizado na web. Alguns roteiros de aula são distribuídos previamente aos alunos para que leiam os materiais básicos. Em sala de aula realizam atividades relacionadas às leituras com a supervisão do

professor/orientador. A lógica tradicional de sala de aula é invertida: primeiro, o aluno caminha sozinho (vídeos, leituras, atividades) e depois em sala de aula desenvolve os conhecimentos em contato com colegas e com a orientação do professor.

Professores planejam com os alunos um projeto significativo na sua disciplina, que integre os principais assuntos da matéria e utilizando pesquisas, entrevistas, narrativas, jogos como parte importante dessa construção. Os projetos precisam apresentar uma relação com a vida dos alunos e suas motivações. O professor/orientador administra essas atividades sempre atento ao envolvimento, estabelecendo negociações para a realização do projeto, valorizando cada etapa envolvendo-os, negociando as melhores formas de realizar o projeto, valorizando cada etapa e principalmente, formalizar a apresentação e a publicação em um ambiente virtual visível para além do grupo e da classe.

Outra forma envolvente é utilizar o ambiente virtual somente para as informações básicas e, em sala de aula, realizar as atividades mais criativas. Esse modelo é conhecido sala de aula invertida. Também podem ser empregar a combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais, jogos, com a aula invertida. O importante nessas metodologias é que os alunos aprendam juntos e no seu próprio ritmo. Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos são recursos interessantes, principalmente para gerações acostumadas a jogar, aos desafios, as recompensas e às competições e cooperações.

Em escolas com poucos recursos, os projetos são adaptados à comunidade, utilizando-se de tecnologias simples como o celular ou buscando o apoio de espaços mais conectados na cidade.

As escolas com mais recursos podem envolver a sala de aula, os espaços da escola e do bairro e os espaços virtuais de aprendizagem. Podem disponibilizar as informações básicas de cada assunto, atividade ou projeto num ambiente virtual e fazer atividades com alguns *tablets*, celulares ou *ultrabooks* dentro e fora da sala de aula, desenvolvendo narrativas “expansivas”, que se conectam com a vida no entorno, com outros grupos, de acordo com seus interesses.

Os alunos também podem acessar os vídeos e materiais básicos, estudando-os, dando *feedback* para os professores (com enquetes, pequenas avaliações rápidas, corrigidas automaticamente). Com os resultados, os professores planejam quais são os pontos mais importantes para trabalhar com todos ou só com alguns; que atividades podem ser feitas em grupo, em ritmos diferentes e as que podem ser feitas individualmente.

O papel do professor é mais o de orientador. Cabe a ele escolher o que é relevante entre tanta informação disponível e ajudar a os alunos a compreender o sentido dos materiais e atividades disponíveis. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno.

As tecnologias possibilitam o registro e a visibilidade do processo de aprendizagem de

cada um e de todos os envolvidos. Mapeiam os progressos, apontam as dificuldades, podem prever alguns caminhos para os que têm dificuldades específicas (plataformas adaptativas). Facilitam as múltiplas formas de comunicação horizontal, em redes, em grupos, individualizada. O compartilhamento não é complicado, a coautoria, a publicação, produção e divulgação de outras narrativas. A combinação dos ambientes mais formais com os informais (redes sociais, *wikis*, *blogs*), feita de forma inteligente e integrada.

4.6 Ensino híbrido: equilíbrio entre a aprendizagem individual e a grupal

Na educação *Blended learning* é um termo em língua inglesa, normalmente relacionado à Educação a Distância, que pode ser compreendido como ensino semi-presencial ou ensino híbrido.: de saberes e valores, quando integrados as várias áreas de conhecimento. É um modelo de ensino disciplinar ou não. A expressão *blended* é utilizada em relação às metodologias com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. Tecnologias *blended*, que integram as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais. *Blended* também pode ser um currículo mais flexível que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno. *Blended* também é a articulação de processos mais formais de ensino e aprendizagem com os informais, de educação aberta e em rede.

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *online*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 7).

Todas as escolas podem instalar o ensino híbrido, misturado, tanto as que possuem uma infraestrutura tecnológica sofisticada, como as mais carentes. integrando os espaços físicos da escola com os ambientes virtuais. As escolas sempre procuram dialogar com o seu entorno, em fazer visitas, atividades, projetos. O que as tecnologias em rede permitem uma aproximação, em tempo real, com o bairro e a cidade, como também o mundo inteiro, pessoas e acontecimentos numa troca intensa e contínua. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa *online*, trazer materiais importantes e atualizados para o grupo, comunicar com outros professores, alunos e pessoas interessantes, de ser coautores, “remixadores” de conteúdos e de difundir projetos e atividades, individuais, grupais e institucionais muito além das fronteiras físicas da moradia do aluno.

As escolas podem e devem inovar em todos os aspectos que julgue necessário para que o processo de ensino/aprendizagem transcorra de forma eficiente e contemple as complexidades da contemporaneidade.

4.7 Tipos de metodologias ativas

4.7.1 O estudo de caso

Bastante utilizado em cursos de Direito, Administração, Medicina entre outros. Com o Estudo de Caso, é apresentado a uma dada situação para uma análise e soluções adequadas. Conforme Masetto (1985, p. 69), “o caso pode ser real, fictício ou adaptado da realidade”. Para estimular os alunos pode ser utilizado antes da apresentação de uma teoria. O estudo de caso, também, permite ao aluno desenvolver capacidade de análise e tomada de decisões quando são abordados temas que envolvem seu futuro profissional.

4.7.2 O processo do incidente

É uma variação do estudo de caso. Sua caracterização é extraída da descrição de Gil:

O professor apresenta à classe uma ocorrência ou incidente de forma resumida, sem oferecer maiores detalhes. A seguir, coloca-se à disposição dos alunos para fornecer-lhes os esclarecimentos que desejarem. Finda a sessão de perguntas, a classe é subdividida em pequenos grupos e os alunos passam a estudar a situação, em busca de explicações ou soluções. (GIL, 1990, p. 84).

Os grupos expõem as conclusões para a classe, estas são colocadas no quadro de giz e por último são debatidas pela classe toda. Segundo Gil (1990), esta técnica serve para alertar os alunos sobre a necessidade de maior número de informações quando se quer analisar fatos não presenciados. Por outro lado, requer mais preparo do professor, assim como de materiais relacionados.

Após a utilização do *processo do incidente* algumas vezes pelo professor, pensamos que os alunos podem ser orientados/convidados a preparar situações para desenvolvê-lo em sala com seus colegas, sob a supervisão do professor. Desse modo, a criatividade e a responsabilidade são estimuladas e valorizadas, podendo resultar no desenvolvimento de graus de envolvimento, de iniciativa, autoconfiança, ingredientes importantes para a autonomia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs discutir sobre a eficiência e a efetividade das metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior na contemporaneidade. O caminho percorrido demonstrou as características da sociedade complexa na qual vivemos, passo importante para se situar as demandas pedagógicas pertinentes à educação junto ao ensino superior no Brasil.

Tal discussão e pesquisa conduziram à constatação segundo a qual novas estratégias pedagógicas foram introduzidas recentemente nas universidades no intuito de atender aos sujeitos sociais inseridos numa realidade em constante mudança: as chamadas metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

No esforço de capacitar os profissionais para educar mediante práticas recém-adotadas, muitas instituições de ensino superior semestralmente ofertam cursos de capacitação docente sobre esse tema. Professores capacitados podem oferecer ensino com maior qualidade, utilizar métodos e recursos pedagógicos mais dinâmicos e interativos, a culminar na obtenção de resultados mais satisfatórios junto aos discentes. Tal fato pode se constatar por meio de trabalhos acadêmicos melhor elaborados, aumento da produção de artigos acadêmicos, difusão de grupos de pesquisa e de grupos de estudo.

Esses avanços ora pontuados permitem reconhecer, de forma positiva, que a utilização das metodologias ativas no ensino superior pelos docentes atende às necessidades dos discentes. Estes, sujeitos sociais estimulados ao exercício da autonomia perante sua formação acadêmica, são frutos da geração que conhece e vive de modo exacerbado a sobreposição da compactação da unidade de tempo a exigir a capacidade de realizar mais tarefas e o domínio de múltiplas habilidades e competências. O processo de globalização em marcha traz à tona a necessidade de profissionais interativos, conhecedores de vários processos e *experts* na tarefa de se adaptarem a contextos diversos e adversos.

Assim sendo, importante realçar o fato de as metodologias ativas de ensino-aprendizagem incorporarem e condensarem recurso a mais disponível no intuito de facilitar a formação integral de novos profissionais. A inovação só tem sentido, neste contexto, se possibilita agregar a construção e a reconstrução de identidades, a valorização das escolhas pessoas e profissionais – estas consideradas como projeto de vida. Ademais, se favorece o reconhecimento das próprias habilidades, se auxilia no amadurecimento para se integrar e se purificar emoções e convergem para a realização do indivíduo e da sociedade.

Na atualidade não se desejam alunos passivos e sem iniciativa, mas que se envolvam ativamente com aquilo que vivem e realizam. A capacitação para o exercício da docência no ensino superior auxilia o reconhecimento de que alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem não sejam considerados incapazes, mas merecedores de atendimentos específicos e diversificados. As inovações surgem não somente para despertarem curiosidade, mas para romperem a distância entre teoria e prática e para estimularem a persistência nos estudos e o prazer pela vida acadêmica. Metodologias inovadoras tornam a educação mais atrativa e interessante. O mundo digital deixa de ser visto como inimigo das aulas, para ser uma possibilidade atraente para estudar e para aprender.

A educação é sempre viva e dinâmica; não uma “instância morta”. Como tal, reclama constante oxigenação, renovação e plasticidade para que se produza maior consciência crítica junto aos atores envolvidos e contribua para a humanização da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, Naomar de. Transdisciplinaridade e saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. II, n. 1-2, p. 5-20, 1997.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Educação e tradição: reflexões a partir de Hannah Arendt e Walter Benjamin. **Revista EntreIdeias**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 106-119, jul./dez. 2015.
- ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1985.
- ANDRADE, Marcelo. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 109-125, jan./abr. 2010.
- ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. 2 v.
- _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação - referências - elaboração. Rio de Janeiro, 2002.
- _____. **NBR 10520**: informação e documentação - apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, 2002.
- _____. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.
- BARBOSA, Déborah Rosário. **Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil**. 2011. 674 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- _____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BAUMGARTEN, Máira. Sociedade e conhecimento – ordem, caos e complexidade. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 15, p. 16-23, jan./jun. 2006.
- BAZZO, Walter Antônio. **Ciência, tecnologia e sociedade e o contexto da educação tecnológica**. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2010.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desejos do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2008. p. 72-87.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Docência universitária: formação ou improvisação? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. 2011.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERHEIM, Carlos Tünnerman; CHAUI, Marilena. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008.

BOROCHOVICIUS, Eli; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. Aprendizagem baseada em problemas: um método de ensino – aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Oeiras: Celta Editora, 1997.

BOZU, Zoia. El Profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, Jaén, n. 3, p. 55-72, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação, Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CAMPOS, Ricardo Bruno Cunha. Sociedades complexas: indivíduo, cultura e o individualismo. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, n. 7, p. 8-22, set. 2004.

CANEVACCI, Máximo. **Culturas extremas: mutações juvenis nos corpos das metrópolis**. Rio de Janeiro: DpA, 2005.

CASTANHO, Sérgio E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 13-48.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **La era de la información: economía, sociedad y cultura**. Cidade do México: Siglo Veintiuno Editores, 2001. v. 1: La sociedad re.

CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do antigo regime**. São Paulo: UNESP, 2003.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

_____. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CITIELLI, Adilson Odair. Meios de comunicação e práticas escolares. **Comunicação & Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 31-36, jan./abr. 2000.

_____. (Org.). **Outras linguagens na escola**. São Paulo: Cortez, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. A expansão do ensino superior: causas e consequências. **Debate & Crítica**, São Paulo, n. 5, p. 27-58, 1975.

_____. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

D'ÁVILLA, Cristina Maria. Didática: a arte de formar professores no contexto universitário. In: D'ÁVILLA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1976.

DOCHY, Filip et al. Effects of problem-based learning: a meta-analysis. **Learning and Instruction**, v. 13, p. 533-568, 2003.

DOMINGUES, José Maurício. Reflexividade, individualismo e modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 55-70, jun. 2002.

EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

FAYOL, Henri. **Administração industrial e geral**. São Paulo: Atlas, 1994.

FERNANDES, Ana Paula. Televisão do público: um estudo sobre a realidade portuguesa. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 32, p. 117-145, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FOLLARI, Roberto. Algumas considerações práticas sobre interdisciplinaridade. In: JANTSCH, Ari Paulo, BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. São Paulo: UNESP, 1995.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olhos d'Água, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007

GENTILE, Paola; BENCINI, Roberta. Para aprender e desenvolver competências. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 2000.

GIDDENS, Anthony. Admirável mundo novo: o novo contexto da política. In: MILIBAND, David. **Reinventando a esquerda**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1997.

_____. **As consequências da modernidade**. Oeiras: Celta Editora, 1998.

_____. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1990.

GOBBI, Sérgio Leonardo; MISSEL, Sinara Tozzi (Org.) **Abordagem centrada na pessoa: vocabulário e noções básicas**. Palhoça: Editora Universitária UNISUL, 1998.

HABERMAS, Jurgen. A ideia da universidade: processo de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 74, p. 111-130, jan./abr. 1993.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização, 2001.

JAMIL, George Leal; NEVES, Jorge Tadeu de Ramos. A era da informação: considerações sobre o desenvolvimento das tecnologias da informação. **Perspectivas em Ciências da Informação**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 41-53, jan./jun. 2000.

KEEVE, Johnmarshall. Why teachers, adopt a controlling motivatting styel toward studentes and how they can become more autonomy supportive. **Educational Psychologist**, Hillsdale, v. 44, n. 3, p. 159-175, 2009.

KELLER-FRANCO, Elize; MASETTO, Marcos Tarciso. Currículo por projetos no ensino superior: desdobramentos para a inovação e qualidade na docência. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 5, n. 2, p. 3-21, jul./dez. 2012.

LASH, Scott. Crítica da informação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 54, p. 13-30, 1999.

PEREIRA, Lusia Ribeiro. **Ensino superior no mundo contemporâneo: desafios e perspectivas**. [s.l.]: [s.n.], 2011.

ROHDEN, Huberto. **Novos rumos para a educação**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

SANTOS, Milton. A universidade: da intencionalidade à universalidade. **Anuário do Instituto de Geociências**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 13-15, 2000.

VALENTE, José Armando. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. **Revista UNIFESO - Humanas e Sociais**, Teresópolis, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014.

_____. **Educação a distância no Brasil na era da internet**. São Paulo: Anhembi, 2000.