

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – URI/FW**

ROSANE DE FÁTIMA FERRARI

**FORMAÇÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR: CONHECIMENTO,
EXPERIÊNCIA, SENTIDOS E SIGNIFICADOS**

FREDERICO WESTPHALEN - RS

2023

ROSANE DE FÁTIMA FERRARI

**FORMAÇÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR: CONHECIMENTO,
EXPERIÊNCIA, SENTIDOS E SIGNIFICADOS**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade
Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões –
URI, Câmpus de Frederico Westphalen, como
requisito para a obtenção do título de Doutor em
Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Nogaró

FREDERICO WESTPHALEN - RS

2023

F429f Ferrari, Rosane de Fátima

Formação discente no Ensino Superior : conhecimento, experiência, sentidos e significados / Rosane de Fátima Ferrari. – 2023.
181 f.

Tese (doutorado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2023.

Orientador: Dr. Arnaldo Nogaro.

1. Formação universitária. 2. Ensino Superior. 3. Sentidos e significados. I. Nogaro, Arnaldo. II. Título.

CDU 37

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen.

Direção do Câmpus

Diretor Geral: Prof.^a Dra. Elisabete Cerutti

Diretora Acadêmica: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo: Prof. Bel. Alzenir de Vargas

Programa de Pós-Graduação - Doutorado em Educação

Coordenadora: Prof.^a Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas.

Temática:

Formação discente no ensino superior: conhecimento, experiência, sentidos e significados

Orientador

Professor Dr. Arnaldo Nogaro

Orientanda:

Rosane de Fátima Ferrari

ROSANE DE FÁTIMA FERRARI

**FORMAÇÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR: CONHECIMENTO,
EXPERIÊNCIA, SENTIDOS E SIGNIFICADOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Frederico Westphalen, 07 de novembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Arnaldo Nogaró – Orientador
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Profa. Dra. Silvia Regina Canan
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Prof. Dr. Mauricio João Farinon
Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC

Prof. Dr. Armino Quillici Neto
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Aos meus grandes amores, meu esposo Eliandro e meus filhos Leon e Estela, pelo apoio, compreensão e força com que pude contar ao longo de todo esse processo de doutoramento.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta tese de doutoramento, resultado de uma caminhada repleta de desafios e aprendizagens, ao longo da qual, muitas pessoas contribuíram, é chegado o momento de agradecer a todas que de uma forma ou outra ajudaram para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

Primeiramente, agradecer a Deus, força divina que me manteve resiliente, persistente e determinada a concluir mais essa etapa de minha formação.

Aos meus pais (*in memoriam*) por terem me ensinado a lutar, conquistar meus objetivos com integridade e muito trabalho.

Ao meu esposo Eliandro, pelo apoio e companheirismo compartilhado durante todo o processo, por acreditar em mim, mais do que eu às vezes.

Ao meu filho Leon, exemplo de caráter, sabedoria e determinação, por todas as ajudas, conselhos, direcionamentos. Obrigada por ser esse filho amigo e conselheiro de sempre.

A minha filha Estela, inspiração de coragem e criatividade, que com sua doçura e carinho, sempre esteve disposta a ajudar. Obrigada por me ensinar a levar a vida com mais leveza, pela amizade e confiança.

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI pela organização e aprovação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), ofertado no Câmpus de Frederico Westphalen, o que possibilitou a realização deste doutorado.

Ao Prof. Dr. Arnaldo Nogaro, pela disponibilidade, prontidão e sabedoria com que conduziu suas orientações, compartilhando comigo sua imensa bagagem de conhecimentos. Suas orientações contribuíram muito para a construção dessa tese de doutoramento.

A banca de avaliação dessa pesquisa de doutoramento, pela leitura atenta e minuciosa e pelas sugestões que auxiliaram na melhoria dessa tese.

Aos meus colegas de turma, os pioneiros da primeira turma de doutorado do PPGEDU-URI, como nos denominávamos, agradeço pela parceria nessa grande aventura de aprender.

A minha colega e amiga de doutoramento e de trabalho Juliane Claudia Piovesan, pelos compartilhamentos, pelas trocas, pelas angústias e alegrias partilhadas. Tenho certeza que fortalecemos ainda mais nossa amizade e companheirismo enquanto amigas e colegas de profissão.

Aos acadêmicos da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, que dedicaram um tempo de suas rotinas, para responderem ao questionário de pesquisa, que auxiliou muito na compreensão de sua forma de ver e participar da formação universitária.

Aos acadêmicos que atendo no Núcleo de Estudos e Acompanhamento Psicopedagógico da URI por melhorarem meu olhar e escuta na busca pelos sentidos e significados da educação e da formação humana.

Obrigada a todas as pessoas que de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste doutoramento e para meu crescimento pessoal e profissional.

“[...] imersa no meu tempo vivido, busco a radicalidade do tempo ainda por viver, instigada pelos problemas e pelos interrogantes deste tempo, para pensar o conhecimento, a ciência, a ética e a cidadania, em um mundo marcado pela concentração da riqueza e as variadas formas de violência contra as gentes e contra os vários pontos da tessitura da vida em suas relações e transformações” (Fernandes, 2012).

RESUMO

Esta tese de doutoramento faz parte da Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, e teve como objetivo geral analisar se a formação discente no ensino superior é capaz de proporcionar sentidos e significados para a vida pessoal e profissional dos acadêmicos. O problema que norteou o trabalho foi assim definido: considerando que a formação discente no ensino superior consiste em um processo que resulta da construção de conhecimentos e experiências vividas em ambiente universitário, é ela capaz de proporcionar sentidos e significados para a vida pessoal e profissional dos acadêmicos? O aporte teórico deste estudo envolveu a construção do Estado do Conhecimento, que permitiu, alicerçado em um panorama das pesquisas já existentes, seguir questionando sobre os sentidos e significados da formação para os estudantes universitários, reforçando a importância da orientação reflexiva dos discentes, para pensarem criticamente no que é ser, fazer e experienciar a formação universitária. Entendendo que só é possível questionar os sentidos da formação universitária na atualidade na medida em que se conversa com a tradição, realizou-se um estudo abrangendo o histórico das universidades, a fim de compreender sua gênese e sua essência, refletindo sobre seu compromisso em oferecer uma formação ampla e integral, que contemple não somente conhecimentos técnicos e profissionais, mas também humanísticos e culturais. Para tanto, foi preciso ampliar os estudos a respeito da aprendizagem e a construção do conhecimento no contexto da formação universitária, atentando que ela necessita orientar para os sentidos e significados do aprender, possibilitando os estudantes a se tornarem aprendizes ativos e críticos. Nesse rumo, compreendeu-se que a formação discente na universidade é uma discussão desafiadora, que carece levar em conta o percurso formativo que o estudante precisa seguir em busca de sua experiência formativa de si (*bildung*). Nesse sentido, por meio da pesquisa qualitativa e exploratória, a partir de um questionário *online*, via *Google Forms*, indagou-se as percepções dos estudantes universitários de uma Universidade Comunitária do Médio Alto Uruguai do Estado do Rio Grande do Sul quanto aos sentidos e significados da formação discente na universidade. A análise de dados utilizada foi de conteúdo, e as informações coletadas foram organizadas considerando a situação funcional dos estudantes que, na sua maioria, possuía dupla jornada diária, estudantes-trabalhadores. Os dados mostram que o fato de muitos acadêmicos trabalharem quarenta horas semanais, ou mais, não impede que avaliem positivamente a trajetória acadêmica. Mesmo com as oportunidades oferecidas pela Universidade, as Instituições de Ensino Superior precisam estar atentas às demandas e desafios do mundo contemporâneo, promovendo uma formação crítica, reflexiva e voltada para o desenvolvimento humano e social, viabilizando espaços de escuta e debate, que considerem a realidade e as necessidades dos estudantes. Soma-se a isto a premência em retomar as reflexões concernentes ao sentido da educação e o sentir da formação no Ensino Superior, pensando em uma cultura do sentido para o fenômeno educativo, com base em um conceito dinâmico, processual, produtor de vida e de sentidos que entende o sujeito como protagonista de sua formação, ou seja, o sujeito de formação e não ao contrário.

Palavras-chave: Formação no Ensino superior. Conhecimento. Experiência. Sentidos. Significados.

ABSTRACT

This doctoral thesis is part of the Research Line: Teacher Training, Knowledge and Educational Practices, within the Postgraduate Program in Education (PPGEdu) of the Integrated Regional University of Alto Uruguai and Missions (URI), Campus of Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, and its general objective was to analyze whether student training in higher education is capable of providing meaning and significance for the personal and professional lives of academics. The problem that guided the work was defined as follows: considering that student training in higher education consists of a process that results from the construction of knowledge and experiences lived in a university environment, is it capable of providing meaning and significance for the personal and professional lives of the students? The theoretical part of this study involved the construction of the State of Knowledge, which, based on an overview of existing research, allowed to continue questioning about the meanings and significance of training for university students, reinforcing the importance of reflective guidance for students, for them to think critically in what it means to be, do and experience higher education. Understanding that it is only possible to question the meanings of university education today if we look at tradition, the study also covered the history of universities, in order to understand their genesis and essence, reflecting on their commitment to offering broad and comprehensive training. , which encompasses not only technical and professional knowledge, but also humanistic and cultural knowledge. To this end, it was necessary to expand studies regarding learning and the construction of knowledge in the context of university education, understanding that it needs to guide the meanings and significance of learning, enabling students to become active and critical learners. In this sense, it was understood that student training at university is a challenging discussion, which needs to take into account the training path that the student needs to follow in search of their formative experience of themselves (*bildung*). The perceptions of university students from a Community University in the Middle Alto Uruguai region of the state of Rio Grande do Sul regarding the meanings and significance of student education at the university were investigated through qualitative and exploratory research, using an *online* questionnaire via Google Forms. The data analysis used content analysis, and the collected information was organized considering the functional situation of the students, the majority of whom had a double daily workload as student-workers. The data show that the fact that many students work forty hours a week or more does not prevent them from evaluating their academic journey positively. Even with the opportunities offered by Universities, they need to be attentive to the demands and challenges of the contemporary world, promoting critical, reflective training focused on human and social development, creating spaces for listening and debate that consider the reality and needs of students. In addition to this, there is an urgency to revisit reflections regarding the meaning of education and the feeling of education in the university, considering a culture of meaning for the educational phenomenon based on a dynamic, process-oriented concept that produces life and meaning, understanding the individual as the protagonist of their education, in other words, the subject of education and not the other way around.

Keywords: Higher Education. Knowledge. Experience. Meaning. Significance.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma da Tese.....	22
------------------------------------	----

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de teses localizadas em cada ano.....	27
Gráfico 2 – Percentual de teses analisadas, considerando descritor.....	28
Gráfico 3- Utilização da infraestrutura do ambiente universitário	111
Gráfico 4 - Utilização da infraestrutura do ambiente universitário por acadêmicos que não trabalham e por estudantes que trabalham.....	111
Gráfico 5 – Participação nas atividades acadêmicas promovidas no ambiente universitário por estudantes que trabalham e por estudantes que não trabalham	113
Gráfico 6 – Motivação para estudar por acadêmicos que trabalham e.....	115
Gráfico 7 – Utilização de estratégias para estudar por acadêmicos que trabalham e por acadêmicos que não trabalham.....	117
Gráfico 8 – Participação ativa dos acadêmicos que trabalham e dos que não trabalham.....	118
Gráfico 9 – Avalia o histórico escolar para reorganizar a sua formação universitária pelos acadêmicos que trabalham e por acadêmicos que não trabalham	121
Gráfico 10 – Participação na construção do conhecimento científico por acadêmicos que trabalham e por que não trabalham.....	123

QUADROS

Quadro 1 – Tese analisadas	28
Quadro 2 – Matriz analítica dos retornos do Ensino Superior tardio direito à educação	42

TABELAS

Tabela 1– Teses encontradas e analisadas conforme descritores	27
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
NEAPp	Núcleo de Estudos e Atendimento Psicopedagógico
CAPES	Catálogo de Teses e dissertações da
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
ENADE	Exame de Desempenho dos Estudantes –
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ES	Ensino Superior
ONU	Organização das Nações Unidas
RS	Rio Grande do Sul
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
1.1 Problematização e objetivo de pesquisa	16
1.2 Organização e estruturação da tese	22
2 CONSIDERAÇÕES CIENTÍFICAS E O ESTADO DO CONHECIMENTO.....	26
3 ESPAÇO-TEMPO UNIVERSITÁRIO – ITINERÁRIOS HISTÓRICOS E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DO ENSINO SUPERIOR.....	48
3.1 Trajetória histórica da constituição da universidade.....	48
3.2 A trajetória da universidade brasileira e os seus desafios	55
3.3 Desafios contemporâneos da universidade.....	59
4 A APRENDIZAGEM E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA	65
4.1 O processo de aprendizagem	66
4.2 Aquisição/construção do conhecimento.....	73
5 FORMAÇÃO DISCENTE NA UNIVERSIDADE: DA <i>BILDUNG</i> À EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE SI.....	83
5.1 <i>Bildung</i>: formação humana integral	84
5.2 Uma perspectiva atual de formação	87
5.3 Da formação acadêmica às experiências formativas de si	92
6 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA	96
6.1 Tipo de pesquisa quanto ao seu propósito.....	98
6.2 Tipo de pesquisa quanto ao seu método	98
6.3 Tipo de pesquisa quanto aos procedimentos técnicos	100
6.4 Local de pesquisa	100
6.5 Coleta da pesquisa	101
6.6 Análise dos dados da pesquisa.....	101
7 SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DE UNIVERSITÁRIOS TRABALHADORES E NÃO TRABALHADORES.....	104
7.1 Contexto socioeconômico e autopercepção da vivência acadêmica em uma Universidade Comunitária do Rio Grande do Sul	106
7.1.1 Contexto pessoal e socioeconômico	107

7.2 A experiência de ser universitário.....	108
7.3 Significado de fazer-estar na universidade	114
7.4 Sentido de viver no ambiente universitário – processo de formação.....	120
8 O SENTIDO DA EDUCAÇÃO E O SENTIR DA FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	126
8.1 Da formação do sujeito... ao sujeito de formação: fatores que podem contribuir para um processo de formação humana e profissional do acadêmico.....	141
8.1.1 Ser universitário.....	142
8.1.2 Significado de fazer universidade.....	147
8.1.3 Sentidos e significados de viver a experiência universitária	149
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICES	170
Apêndice A -Termo de Autorização da Direção da Instituição.....	171
Apêndice B – Questionário <i>online</i>	172
Apêndice C – Parecer Consubstanciado do CEP	178

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Caminhante não há caminho.
O caminho se faz ao andar
E, quando voltares tua vista para trás
Verás as marcas que te permitiram avançar”
(Fernández, 1998).

Início esta tese de doutoramento relatando o caminho percorrido e construído em meu¹ percurso de vida – dimensão formadora de minhas experiências na Área da Educação – permeado de dúvidas e inquietações, que me impulsionam a pesquisar. Minha trajetória acadêmica e profissional no meio educacional começou no ano de 1993, com o ingresso na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Câmpus de Frederico Westphalen, como funcionária e acadêmica do Curso de Pedagogia.

Durante a realização da graduação, desejosa de me tornar professora-pedagoga, estudei diversos teóricos importantes e necessários para essa formação e que me preparavam para as práticas no meio educacional. E foi em um destes momentos de vivência em uma escola municipal, no estágio nas séries iniciais, assim denominadas na época, que descobri que minha construção enquanto professora estava só iniciando. Nesse percurso, o desejo pela pesquisa foi acionado pelos professores titulares daquele espaço escolar, quando me perguntaram sobre o que fazer com crianças que não aprendiam. Nesse instante, dei-me conta que o Curso de Pedagogia me preparou para o ofício do ensino, mas que ensinar nem sempre é garantia de aprendizagem, por isso comecei a me questionar a respeito das razões pelas quais algumas crianças não aprendem, bem como quais seriam os profissionais que poderiam auxiliar neste processo de fazer aprender. Inquieta diante destas indagações iniciei uma Pós-Graduação em Psicopedagogia, em 1997, oferecida pelo Câmpus, buscando uma formação docente com saberes e práticas educativas, que possibilitassem compreender e auxiliar no processo de aprendizagem de todos os alunos.

Na Pós-Graduação em Psicopedagogia, dediquei-me a procurar o entendimento de como o sujeito aprende e quais são os motivos da não aprendizagem, entrando em contato com conhecimentos teórico-científicos que serviram de suporte para a realização de um estágio clínico e outro institucional na área psicopedagógica, desenvolvido na mesma escola

¹ Escrito na primeira pessoa do singular por referir-se à trajetória da pesquisadora, abordando o sentido do estudo para ela.

em que fiz o da graduação, levando algumas respostas à provocação originada naquele espaço, que me levaram a pesquisar acerca dos alunos que tinham dificuldades de aprendizagem. Fiz o estágio com todos os professores da escola municipal, diferenciando dificuldades de aprendizagem, problemas de aprendizagem, transtornos de aprendizagem e esclarecendo quais são os mais comuns, suas características e possibilidades de trabalho em sala de aula.

Dessa forma, tomando as palavras de Fernández (1991, p. 38): “[...] a resposta à interrogação sobre por que não aprende, não é unicausal [...] não existe nem uma única causa, nem situações determinantes do problema de aprendizagem”, desenvolvi o estudo conclusivo da Pós-Graduação com a temática: **problemas de aprendizagem: para quem encaminhar?**, abordando quais seriam os profissionais que poderiam ajudar em um diagnóstico mais preciso dos transtornos de aprendizagem, destacando a importância de um diagnóstico multidisciplinar para uma melhor definição do que a criança apresenta e quais estratégias poderiam ser utilizadas para que ocorresse o processo de aprendizagem, acreditando sempre no potencial de desenvolvimento do aluno, garantindo-lhe, assim, o direito à aprendizagem.

Nesse rumo, buscando entender cada vez mais sobre o processo de aprendizagem e os motivos que levam a não aprendizagem, em 2002, iniciei o Mestrado em Psicopedagogia, ofertado pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), na cidade de Florianópolis, Santa Catarina (SC). Nesse ínterim, continuava a trabalhar como técnica-administrativa na URI, tinha liberação e uma ajuda financeira para a cumprimento do Mestrado, o qual realizei em dois anos, orientada pelo Professor Doutor Alécio Vidor, resultando na dissertação intitulada **“Estratégias Vinculares: uma possibilidade de prevenção dos problemas de aprendizagem”**, lançando luzes sobre a relação vincular professor-aluno. O uso da teoria de Freud permitiu analisar o processo de ensino e aprendizagem, tendo como pressuposto a questão da transferência no elo entre professor-aluno, mostrando que as associações estabelecidas fazem parte de uma dinâmica inconsciente, calcada na relação vivida com os pais no início da vida. A teoria de Piaget deu corpo para colocar o aspecto afetivo como elemento dinâmico e básico da aprendizagem, afirmando que a afetividade e a inteligência se movem compassadamente. O apoio em Rogers demonstrou que a forma de contato que determina o vínculo do bom relacionamento é nuclear, ancorando-se na premissa de que não há aprendizagem sem vínculo afetivo entre o educador e a criança, ou seja, sem empatia. Além da dissertação, o Mestrado exigia um estágio clínico, um institucional e um pedagógico, os quais efetuei na URI – Câmpus de Frederico Westphalen.

Após a defesa da dissertação do mestrado, diante de todos os trabalhos de estágio de Mestrado executados no Câmpus, fui convidada a mudar de contrato (2003) na Universidade, passando de técnica-administrativo para professora universitária, a realização de um sonho, construído no dia a dia na instituição. Ademais da atuação como docente, continuei a desenvolver um dos projetos de estágio de Mestrado na Universidade, o atendimento de acadêmicos com dificuldades de aprendizagem no Ensino Superior, através da criação do Núcleo de Estudos e Atendimento Psicopedagógico (NEAPp), cuja origem se deu em 2002 e está atuante até o presente momento, envolvendo trabalho psicopedagógico institucional de acolhimento, triagem, encaminhamento e acompanhamento de acadêmicos que apresentam dificuldades nos estudos na Universidade.

Muitos dos problemas de aprendizagem que apareciam no NEAPp eram de ordem psicológica, o que me levou a cursar Psicologia, também na URI, Câmpus de Frederico Westphalen, no ano de 2009. No curso, direcionei meus estudos e estágios para a linha da Terapia Cognitiva Comportamental, entendendo-a como a mais próxima da Psicopedagogia, tencionando assimilar os aspectos psicológicos que envolviam os problemas de aprendizagem na academia.

Compreender como o aluno aprende sempre foi uma inquietação no meu percurso de estudos, por isso desenvolver um olhar e uma escuta sensível junto aos acadêmicos, buscando entender como eles percebem seu processo de formação, de conhecimento e de aprendizagem, a partir de seus itinerários de vida e de formação discente, objetiva reafirmar meu compromisso e relação com o meio universitário.

1.1 Problematização e objetivo de pesquisa

Esta tese nasceu como ato contínuo de minha vida e experiência. Sua construção ocorreu dentro de um contexto de relativa maturidade intelectual e profissional e, para sua consecução, definiu-se como objeto de investigação o seguinte problema de pesquisa: **considerando que a formação discente no Ensino Superior consiste em um processo que resulta da construção de conhecimentos e experiências vividas em ambiente universitário, é ela capaz de proporcionar sentidos e significados para a vida pessoal e profissional dos acadêmicos?**

Esta problemática de pesquisa desdobrou-se em outras questões secundárias que possibilitaram ter a abrangência que a pesquisa exige, sendo elas:

- Qual o papel da universidade, enquanto espaço-tempo de conhecimento, no desenvolvimento humano e profissional do estudante?

- Quais são as percepções dos acadêmicos a respeito dos sentidos e significados produzidos pela sua experiência acadêmica de formação?

- Quais fatores contribuem para a ocorrência de um processo de formação humana e profissional do estudante?

A pesquisa, para concretizar-se como científica, demanda que se tenham propósitos, clareza do trajeto e objetivos para atingir. Nessa rota, definiu-se como objetivo geral: **analisar se a formação discente no Ensino Superior é capaz de proporcionar sentidos e significados para a vida pessoal e profissional dos acadêmicos.**

Dessa maneira, complementando este objetivo macro, elencamos como objetivos específicos:

- Compreender qual o papel da universidade, enquanto espaço-tempo de conhecimento, a fim de reconhecer sua contribuição no desenvolvimento humano e profissional do estudante;

- Identificar quais são as percepções dos acadêmicos a respeito dos sentidos e significados produzidos pela sua experiência acadêmica de formação, a fim de conhecer seu sentido no processo de formação e,

- Investigar quais fatores contribuem para a ocorrência de um processo de formação humana e profissional do estudante, considerando a realidade universitária pesquisada.

O desafio da presente pesquisa de doutoramento é marcado por uma maior proximidade com o espaço e tempo universitário, por um enquadramento institucional mais adequado, por uma atenção e compreensão voltadas para o ser e estar dos discentes na universidade, abarcando seu processo de formação permeado por viver experiências, adquirir conhecimento que produza sentido e significado para suas vidas pessoais e profissionais, incluindo, nesse cenário, questões de ordem racional e intelectual, da consciência individual e social, do desenvolvimento humano, da experiência subjetiva originada de ações reais e observáveis no ambiente universitário.

A pesquisa aqui descrita tem relevância porque indicaria a probabilidade de os alunos discernirem, aclararem e modificarem atitudes relativas ao estudo, à aprendizagem e à pesquisa, para vivenciar plenamente o meio acadêmico numa formação que possa perdurar pela vida inteira, pois, como Luckesi (1991, p. 13),

Acreditamos que prestará serviços aos alunos e, em geral, àqueles que, egressos da escola média iniciam o processo de fazer universidade, carentes de reflexões e instrumentos que lhes possibilitem um inserir-se no Ensino Superior e dar passos mais seguros na estrada de tornarem-se sujeitos e não objetos do próprio processo de aprendizagem; prestará serviços, igualmente, a outros alunos e professores, visto que qualquer proposta séria e fundamentada suscita debates, reflexões, críticas e, assim, impulsiona o processo de fazer universidade.

Tal conhecimento poderia preparar para a apreensão da práxis crítica – consciência filosófica da realidade concreta via conceituação da essência – de se tornar estudante universitário. Poderia auxiliar ao discente perceber, desvelar e transformar a forma de estudar e aprender no ambiente acadêmico pela orientação para se apropriar ativamente desse meio. “Nesta perspectiva, a formação do sujeito é concebida como sucessão de transformações de suas qualidades socioculturais e a pesquisa é entendida como a realização de atividades transformadoras da subjetividade do sujeito aprendente e cognoscente” (Josso, 2004, p. 11).

Nesse quadro, é essencial, segundo Santos (2018), refletir sobre as práticas discentes de estudar na universidade através de exames pormenorizados da trajetória estudantil porque, quanto mais um estudante situar seu desempenho acadêmico — sem captar reflexivamente — em função de atividades acadêmicas não compreendidas, aulas não absorvidas, relações não estabelecidas, cursos não escolhidos com convicção, espaço acadêmico não apreendido, menos ele tende a entender as ações ali desenvolvidas.

Na universidade, sobressaem-se práticas discentes, modos de estudar, aprender e pesquisar com representações do senso comum, da práxis imediata; e que redundam em um pensamento empírico, superficial e incompleto, insuficiente para captar a essência dos fatos observáveis interpenetrados na experiência da vida estudantil. Ainda assim, importantes à formação de uma práxis crítica — a consciência filosófica da realidade concreta — e de um pensamento teórico-científico: fundamentais para perceber, desvelar e transformar a atitude de ser, estar e viver plenamente na realidade universitária (Santos, 2018, p. 27).

No processo de aprendizagem significativo, o aluno universitário necessita praticar o ato de estudar. Nesse sentido, o estudo funcional está intrinsecamente relacionado à presença de alguns fatores basilares, como o tempo, a concentração, o esforço e a perseverança, dado que, muitas vezes, terá que deixar de fazer algo aparentemente mais agradável para ficar estudando, isso não significa que estudar tenha que ser algo de caráter punitivo. Masschelein e Simons (2021, p. 16) reforçam esta ideia ao sustentar que aprender não é divertido. O aprendizado é doloroso.

Em geral, os professores são chatos e são um dreno do entusiasmo e da paixão pela vida dos alunos. Os chamados professores populares, na verdade, não ensinam nada

aos alunos. E os raros professores inspiradores realmente afirmam as deficiências da escola: são inspiradores justamente porque têm êxito em transformar a sala de aula ou a escola em um ambiente de aprendizagem desafiador.

Conforme argumentam Masschelein e Simons (2021, p. 110), a mesa da escola não é uma mesa “[...] de negociação; é uma mesa que torna possível o estudo, o exercício e o treinamento; é uma mesa sobre a qual o professor oferece algo e, fazendo isso, permite e encoraja a jovem geração a experimentar a si mesma como uma nova geração”. Ter um planejamento de vida constitui-se num ponto imprescindível para saber o que o acadêmico deseja para seu futuro, isso colabora para que ele construa e mantenha seus objetivos e foque nos seus estudos.

Zabalza (2004, p. 190), evidenciando a necessidade de pesquisas e conhecimento científico, que visem considerar as características subjetivas do aluno, bem como o seu modo de aprender, assegura que “[...] devemos ter conhecimento de como aprendem os estudantes e sob quais condições a aprendizagem é eficiente”. Masschelein e Simons (2021, p. 40) pactuam da ideia referida, dizendo que o quadro-negro ou a carteira não são, acima de tudo, um instrumento para disciplinar os jovens, como a crítica comum admite. “É algo que faz com que seja possível que as coisas tomem posse de si mesmas, desligadas e libertadas de seu uso habitual, e, portanto, disponíveis. Por essa razão, a escola sempre significa conhecimento em prol do conhecimento, e a isso chamamos de **estudo**” (grifo do autor).

De acordo com Atkinson (2002), aprender é um processo pelo qual uma atividade tem origem ou é modificada pela reação a uma situação encontrada, desde que as características da mudança de atividade não possam ser explicadas por tendências inatas de respostas, maturação ou estados temporários do organismo, por exemplo, fadiga. Assim, Villamarín (2000) define aprendizagem como o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo, que se expressa, face a uma situação-problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência.

Dessa maneira, o acadêmico deve assumir um papel ativo na construção de seus conhecimentos, buscar sempre interagir com o conteúdo, apreendê-lo, captar sua essência, armazenar o conhecimento por meio de ações diversas, com a ajuda de pesquisas, estudo individual, seminários e exercícios. Cada indivíduo aprende em um tempo diferente, em horários diferentes, mas todos podem aprender. Alguns aprenderão apenas anotando, outros ouvindo, também tem aqueles que aprendem ouvindo e anotando, lendo muito, isto é, as estratégias para o aprendizado são diferentes para cada sujeito, não se pode universalizar métodos de estudo.

Gramsci (1989, p. 51) enfatiza que “toda a ação é resultado de diversas vontades, com diversos graus de intensidade, de consciência, de homogeneidade, com o conjunto íntegro da vontade coletiva”. O pensar gramsciano aborda a criação do intelectual orgânico, no aprofundamento da filosofia da práxis, que torna indispensável o contato com outras pessoas e com suas realidades concretas, na procura da fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos. Essa dialética teoria-prática existe e está presente nos processos educativos universitário, à vista disso, faz-se necessário desenvolver pesquisas e criar espaços de reflexão individual e coletiva para uma apropriação e/ou até mesmo descoberta, a favor de quem/que e/ou contra quem/que estamos trabalhando-formando (Fagundes, 2009).

A compreensão clara do processo de aprendizagem discente, de maneira real, acontecida e vivenciada, que supera a prática imaginada, representada e desejada, viabiliza pensar no que é ser estudante na universidade plenamente. Possibilita entender a organização do trabalho do aluno como práxis e pensamento teórico-científico ao apreender ativamente a realidade acadêmica.

É base inicial e fundamental para auxiliar na formação de uma atitude científica no graduando, que propicia condições para compreender a realidade em que está inserido, perceber intensamente suas qualidades, seus limites e os obstáculos ao seu crescimento acadêmico e desenvolvimento humano; conhecer suas capacidades cognitivas, emocionais, físicas, relacionais (Santos, 2018, p. 34).

A forma de lidar pedagogicamente com elaborações reflexivas acerca da prática de estudar e aprender no Ensino Superior, assimilando a realidade acadêmica, parece ser útil para constituir o ser estudantil universitário. Nessa conjuntura, espera-se que, ao fazer um curso superior, o indivíduo desenvolva autonomia intelectual, formas de raciocínio elaborado, relações humanas solidárias e éticas, construção de argumentos consistentes, a criatividade, a responsabilidade, o pensamento independente. O sujeito precisa saber posicionar-se socialmente contra injustiças, a favor da justiça e procurando realizar uma crítica consciente da realidade.

Independentemente dos fatores que acabam influenciando o contexto universitário, é primordial evidenciar que uma das características e condições básicas do acadêmico é a de que ele está em um período de aprendizagem, aperfeiçoamento e, principalmente, de construção e reconstrução de seu conhecimento. É preciso considerar estes fatores, uma vez que o modo como os alunos aprendem fica alheio ao espaço de preocupações e saberes

docentes. Isto posto, o professor deixa de levar em conta sua relevância no processo de aprendizagem, delimitando-a apenas para o aluno (Zabalza, 2004).

Acredita-se que esta pesquisa possa servir de base para os professores universitários desenvolverem uma escuta sensível junto aos acadêmicos, construindo subsídios à prática cotidiana de ensino, pesquisa e extensão da formação inicial e continuada de profissionais, atentando que o processo formativo do estudante deve ser construído com base no conhecimento, na experiência ativa do estudante para que produza sentidos e significados à sua vida pessoal e profissional.

Nesse cenário, reconhece-se que a formação acadêmica necessita ampliar a visão de mundo do aluno para que ele seja capaz de ir além do que espera e consiga superar desafios cada vez maiores. E é justamente essa proposta, de formar futuros profissionais, que revela a precisão de o Ensino Superior buscar atualização contínua, tanto no que se refere ao domínio dos saberes científicos, no aperfeiçoamento da competência pedagógica, quanto no conhecimento sobre o processo de desenvolvimento, a fim de favorecer os resultados da aprendizagem dos alunos e ampliar os potenciais de formação humana e profissional.

Tal compreensão parece criar condições para investir em conhecimentos científicos explicativos da realidade empírica e espontânea do meio acadêmico; e tal explicação seria importante para uma ascensão, por esforços críticos e sistematizados, à realidade plena do estudo numa dimensão concreta, real e essencial, construída conceitualmente, mediante reflexão contínua, que se mostra diretamente útil ao êxito acadêmico (Santos, 2018).

Nessa acepção, destaca-se a premência de pensar em ações ordenadas para diminuir os problemas dos discentes na vida acadêmica, incluir no debate conhecimentos da consciência individual, do desenvolvimento humano, da experiência subjetiva originada de ações reais e observáveis no ambiente universitário, de onde podem vir impulsos de mudanças de atitude no ato de estudar e aprender no espaço-tempo universitário. Consoante Josso (2004, p. 27), “um projeto de conhecimento, refletido na capacidade do discente viver como sujeito de sua formação, tomando consciência de si e de seu meio, para a sua realização, bem como para a qualidade de sua presença para o mundo”.

Nesse viés, pretendendo auxiliar nesse debate, a presente tese de doutoramento foi pensada e arquitetada envolvendo diversas etapas, buscando materializar as intenções básicas e os passos que foram dados para chegar ao final do doutorado.

1.2 Organização e estruturação da tese

A estruturação da tese teve como eixo norteador as reflexões sobre a formação discente no Ensino Superior, considerando a importância de o estudante universitário refletir e compreender os sentidos e significados de ser, fazer e vivenciar a universidade, enquanto um processo de transformações do sujeito aprendente.

Os capítulos que compõem a tese resultam da atividade reflexiva empreendida num diálogo com diferentes autores, concernente a um conjunto de conceitos que clareiam direta, ou indiretamente, o espaço-tempo universitário; o pensamento educativo no Ensino Superior, os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem. Nesse horizonte, os resultados deste estudo apresentam-se conforme ilustrado no fluxograma.

Figura 1 - Fluxograma da Tese



Fonte: ELABORADO PELA PRÓPRIA AUTORA (2023).

Iniciou-se a busca por respostas às questões da pesquisa, com as produções científicas encontradas no Catálogo de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), envolvendo o período de 2016 a 2020, considerando os

descritores advindos da temática de pesquisa Formação discente no Ensino Superior: conhecimento, experiência, sentidos e significados. As produções localizadas compuseram o **Estado do Conhecimento**, etapa importante da investigação, pois ofereceu um panorama das pesquisas e discussões em torno do tema que se pretendia pesquisar, permitindo que se desenvolvesse uma perspectiva crítica e construtiva a respeito do que já se sabe e o que ainda precisa ser investigado, auxiliando na identificação das lacunas e oportunidades que contribuirão para o avanço do conhecimento na área.

Na sequência, contextualiza-se sobre o **espaço-tempo universitário**, a partir das **trajetórias históricas da universidade**, localizando, nesse enquadramento, a universidade brasileira e os seus desafios contemporâneos, que exigem uma constante reavaliação de seu papel na sociedade. Isso implica repensar os seus processos, as suas estruturas curriculares e metodológicas, estimular a pesquisa e a inovação, valorizar o diálogo com a sociedade e a participação cidadã e garantir a inclusão social e a diversidade. Somente assim a universidade poderá cumprir a sua missão de formar pessoas e profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento humano e social, em um mundo cada vez mais complexo e desafiador.

A seguir, problematiza-se a respeito da **aprendizagem e conhecimento no contexto da formação universitária**, frisando a pertinência da reflexão e do questionamento sobre como se aprende, o que acontece com o ser humano ao sentir-se em aprendência², que resulta no conhecimento. Salienta-se que são processos contínuos e dinâmicos, os quais precisam envolver a participação ativa de estudantes e professores, não se limitando à aquisição de conhecimentos técnicos ou teóricos, mas que devem incluir a formação de valores e competências, necessários para atuar na sociedade de forma ética, responsável e sustentável.

Nesse percurso, discorre-se também acerca da **formação discente na universidade**, no que tange ao desenvolvimento de si pelo conhecimento e pela experiência, implicando no reconhecimento da inevitabilidade de problematizar o espaço-tempo universitário, repensando o aprimoramento acadêmico contemporâneo, com base na ideia de formação humana (*bildung*), como um acontecimento ambíguo, que oferece uma série de elementos, oriundos da plasticidade e do dinamismo da condição humana, devendo ser ampliados na academia, considerando todas as dimensões e potenciais de aprendizagem do ser humano, efetivado dentro do cenário de experiências educacionais que formam e transformam a identidade e a

² “Aprendência é noção articuladora e integradora de mecanismos, processos e sistemas organizativos peculiares à dinâmica do aprender humanamente constituído” (Souza; Menezes, 2013, p. 3).

subjetividade do aprendente³, objetivando preparar para a vida em sentido amplo e não exclusivamente para um ofício especializado.

Em continuidade, são delineados os **caminhos metodológicos** percorridos nessa investigação, envolvendo o diálogo da hermenêutica com a educação, refletindo sobre o processo formativo, buscando a interpretação e a compreensão dos muitos sentidos presentes no contexto acadêmico, haja vista que os estudantes devem pensar nas razões, argumentações, entendimentos e comportamentos relacionados à sua formação pessoal e profissional. A partir de uma pesquisa qualitativa, de construção bibliográfica, que serviu de motivação e base para a exploração empírica, abrangendo o questionamento e a interpretação das percepções acadêmicas acerca dos sentidos e significados da formação no Ensino Superior.

Em seguida, apresentam-se os dados coletados e analisados na pesquisa de campo, qualitativa e exploratória, que teve como objetivo verificar as **percepções dos estudantes universitários quanto aos sentidos e significados da formação discente na universidade**. Para tal, o universo da pesquisa envolveu acadêmicos de uma Universidade Comunitária do Médio Alto Uruguai do Estado do RS, e o instrumento utilizado foi um questionário *online*, construído no *Google Forms*, contemplando o panorama pessoal e socioeconômico; itinerários de experiência acadêmica de ser universitário; significados de fazer universidade; sentidos de viver a universidade, implicados no processo de formação. A análise de dados empregada foi à análise de conteúdo, as informações coletadas foram organizadas levando em conta a questão funcional dos estudantes que, na sua maioria, possuía dupla jornada diária, de conciliação profissional e estudantil, os chamados estudantes-trabalhadores. Os dados revelaram que o fato de muitos acadêmicos trabalharem 40 horas semanais, ou mais, não impediu que avaliassem positivamente a trajetória no Ensino Superior e valorizassem esse espaço. Mesmo com as oportunidades oferecidas pela universidade, torna-se necessário repensar questões que inquietam os acadêmicos, promovendo espaços de escuta e debate que atentem para a sua realidade e necessidades enquanto trabalhadores, o que resultará, provavelmente, em mudanças no universo acadêmico.

Nesse prisma, entendendo a imprescindibilidade de seguir em busca pelos sentidos e significados almejados para a formação pessoal e profissional dos acadêmicos, retomaram-se as reflexões concernentes ao **sentido da educação e o sentir da formação no Ensino Superior**, pensando em uma cultura do sentido para o fenômeno educativo, partindo de um

³ “O sujeito aprendente articula o sujeito desejante com o sujeito cognoscente, fazendo-se *corpo* em um organismo individual e fazendo-se corpo-instituente em um organismo-sistema social instituído” (Fernández, 2001, p. 59, grifo da autora).

conceito dinâmico, processual, produtor de vida e de sentidos que vê o sujeito como protagonista de sua formação, ou seja, o **sujeito de formação** e não ao contrário.

As considerações finais desta tese de doutoramento resgatam a problemática que originou a pesquisa e, a partir dela, destaca-se a tese defendida, bem como os argumentos utilizados para a sua defesa, oriundos das reflexões provocadas por este estudo, que apontam para a necessidade de dar vez e voz aos acadêmicos, para que possam refletir e debater acerca dos sentidos e significados de sua formação para a vida pessoal e profissional.

2 CONSIDERAÇÕES CIENTÍFICAS E O ESTADO DO CONHECIMENTO

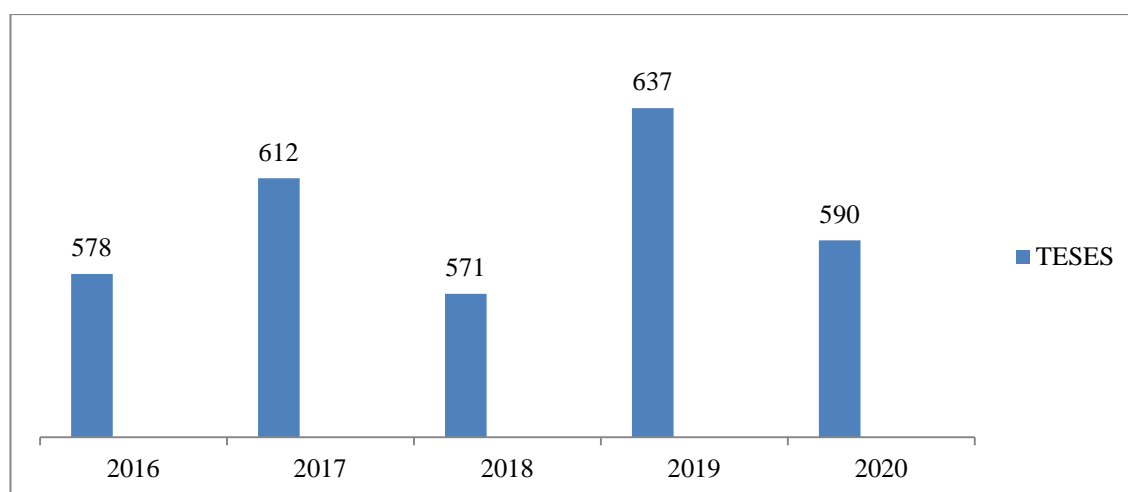
“É que ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhado,
sem aprender a refazer, a retocar o sonho
por causa do qual a gente se pôs a caminhar”
(Freire, 1997).

Iniciou-se o percurso de pesquisa pelo Estado de Conhecimento, com a compreensão de que ele possibilita a “[...] identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155). Nesse viés, caracteriza-se como importante subsídio para delinear a investigação, seus caminhos metodológicos e a construção teórica que se pretendia atingir com a proposição da tese de doutoramento.

Diante desse entendimento, optou-se pela utilização do Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como fonte de investigação. Para tanto, definiu-se como período de abrangência do estudo os anos de 2016 a 2020, envolvendo os descritores: “formação”, “discente”, “ensino superior”, “conhecimento”, “experiência”, “sentidos”, significados relacionados ao projeto de pesquisa do Doutorado: **Formação discente no Ensino Superior: conhecimento, experiência, sentidos e significados.**

Nessa busca, inicialmente, apareceram 344.011 teses e dissertações. Submetendo a procura aos filtros do período de 2016 a 2020, envolvendo apenas teses de doutorado, foram obtidos 30.834 trabalhos. Adentrando na Grande Área Conhecimento das Ciências Humanas, Agrárias, Sociais Aplicadas, Saúde e abrangendo a Área do Conhecimento da Educação, Agronomia e Enfermagem, alvo desta pesquisa, localizaram-se 6.969 estudos. Considerando as pesquisas na Área de Concentração em Educação, encontram-se 2.988 teses, divididas nos anos estabelecidos (2016 a 2020), conforme se apresenta no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Número de teses localizadas em cada ano



Fonte: ELABORADO PELA AUTORA (2023).

A partir das 2.988 teses localizadas, foi realizada leitura flutuante dos títulos, que geralmente apontam a temática discutida nas pesquisas. Com base nessa leitura, descartaram-se aquelas que se propunha investigar o capital financeiro, instrumentos de avaliação, pós-graduação, atuação docente, sistemas de ensino. Restaram, então, 129 teses para uma averiguação mais detalhada, bem como para categorizá-las por descritores, levando em conta a quantidade de trabalhos encontrados em cada um deles e os selecionados para análise, consoante ilustra a Tabela 1.

Tabela 1– Teses encontradas e analisadas conforme descritores

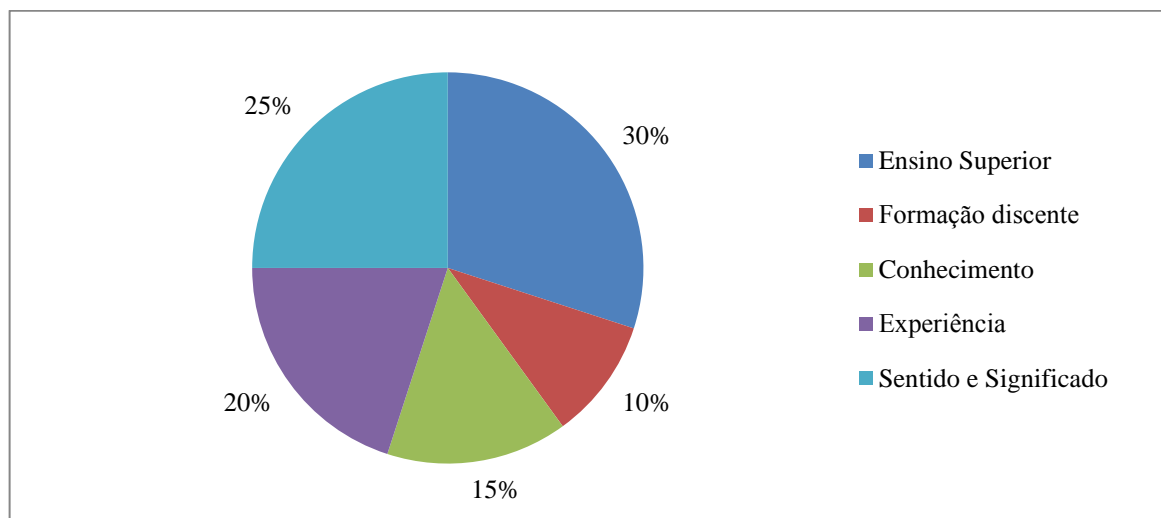
DESCRITORES	TESES SELECIONADAS	TESES ANALISADAS
Ensino Superior	45	06
Formação discente no Ensino Superior	20	02
Conhecimento discente	17	03
Experiência discente	18	04
Sentidos e significados da formação discente universitária	29	05
TOTAL DE TESES ANALISADAS		20

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA (2023).

Desenvolvida a seleção, categorização e análise das teses, conseguiu-se elaborar o percentual de teses que abordam, mesmo que em partes, a temática do Ensino Superior, a

formação discente, o conhecimento discente, a experiência, os sentidos e significados deste nível de ensino, tal como pode-se observar no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Percentual de teses analisadas, considerando descritor



Fonte: ELABORADO PELA AUTORA (2023).

A seguir, apresentam-se as 20 teses analisadas, separadas por ano, iniciando em 2016 e finalizando em 2020.

Quadro 1 – Tese analisadas

AUTOR	TÍTULO/IES	ANO	METODOLOGIA	PALAVRAS-CHAVE
VOOS, Jordelina Beatriz Anacleto	Políticas de permanência de estudantes na Educação Superior: em exame as universidades comunitárias catarinenses Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2016	Pesquisa documental, com 10 universidades comunitárias, catarinenses. Análise e interpretação dos modelos organizacionais, formação e qualidade social e políticas de atendimento aos discentes.	Ensino Superior. Universidades Comunitárias. Abandono. Política de Assistência. Política de Permanência.
SCHMITT Rafael Eduardo	A permanência na universidade analisada sob a perspectiva bioecológica: integração entre teorias, variáveis e percepções estudantis Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2016	Estudo naturalístico-construtivista, de abordagem qualitativa e caráter exploratório. Estudo de caso com 24 acadêmicos. Análise de conteúdo, de Laurence Bardin.	Educação Superior. Permanência Estudantil. Evasão. Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

CORREA, Guilherme Torres	Os labirintos da aula universitária Universidade de São Paulo	2016	Pesquisa etnográfica fundamentada no materialismo histórico. A coleta de dados ocorreu em cinco disciplinas, uma em cada um dos cinco cursos selecionados (Licenciatura em Física, Engenharia Civil, Pedagogia, Arquitetura e Urbanismo, Artes Plásticas), na Universidade de São Paulo. Foram 240 horas entre observações de aula e entrevistas.	Aula. Universidade. Pedagogia Universitária. Práxis. Materialismo Histórico. Etnografia. Ensino Superior.
COSTA, Mariane Brito da	Rumo à universidade: percursos biográficos de jovens aprovados para cursos altamente seletivos da UFF Universidade Federal Fluminense	2017	Quantitativa, com aplicação de questionários para 411 universitários. Qualitativa – 12 acadêmicos entrevistados.	Jovens. Percursos de formação. Universidade.
FACCI, Douglas Tadeu da Silva	Formar contra a indiferença: um princípio para a educação escolar Universidade Federal de Maringá	2017	Pesquisa bibliográfica.	Frieza burguesa. Indiferença moral. Desorientação cultural. Responsabilidade. Sociologia da Educação. Educação escolar. Teoria Crítica.
FERREIRA Robinalva Borges	Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: trançado de avanços e desafios Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2017	Qualitativa; estudo de caso; entrevista; grupo focal; Análise Textual Discursiva	Metodologias Ativas. Educação Superior. Estudantes. Avanços. Desafios.
CAMPOS, Fernanda Araújo Coutinho	Convergência na educação: políticas, tecnologias digitais e relações pedagógicas Universidade Federal de Minas Gerais	2017	Análítica, destaque às políticas públicas, aos sentidos da convergência, aos elementos da convergência, à presença e à distância. Operacional, por meio da Metodologia Filosófica, da análise documental e do Estágio Sanduíche (realizado entre agosto de 2014 a setembro de 2015 na Universidade Aberta de Portugal-UAb).	Ensino Superior. Convergência. Tecnologias da Informação e da Comunicação.
BARROS, Flavia Regina de	Impactos afetivos das práticas pedagógicas no Ensino Superior: o olhar dos alunos	2017	Qualitativa; entrevistas; núcleos temáticos: práticas pedagógicas, características do professor, professor e conhecimento, prática de	Afetividade. Prática Pedagógica. Ensino Superior.

	Universidade Estadual de Campinas		avaliação.	
HAERTEL Daniela	Projetos de vida de jovens universitários: um estudo sobre engajamento social e projeto de vida Universidade de São Paulo	2018	Levantamento (Survey) com 321 jovens universitários brasileiros, estudantes.	Projeto de vida. Engajamento social. Participação. Juventude. Jovens universitários.
SANTOS, Antonio Neto Ferreira dos	Atitude de estudar como prática social no ambiente universitário: realidade empírica e concreta de graduandos Universidade Federal de Uberlândia	2018	Quantitativa e qualitativa; materialismo dialético; pesquisa-ação; oficina pedagógica; questionário; entrevista semiestruturada; observação participante; diário de campo; registro escrito de estudantes.	Realidade universitária. Atitude de estudar. Trabalho discente.
FAVARETTO, Fernando	Universidade: a vida é mais – uma experiência de transformação potencializada pela UFRGS TV Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2018	Análise de dez episódios do Programa UFRGS TV; trabalho ensaístico.	Profissão docente. Formação. Narrativas de si. Jornalismo. TV universitária. Experiência.
BEGNAMI, Joao Batista	Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: Limites e Possibilidades do Diálogo com a Pedagogia da Alternância Universidade Federal de Minas Gerais	2019	Materialismo Histórico e Dialético; abordagem qualitativa; pesquisa exploratória: dois grupos focais com 12 estudantes de quatro turmas. Entrevista narrativa com oito professores e cinco monitores do referido curso. A pesquisa documental e a observação, a partir da inserção no curso.	Pedagogia da Alternância. Princípio educativo da Alternância. Formação docente. Licenciatura em Educação do Campo.
ROSA, Gustavo Danicki Aureliano	Elementos para otimização do ensino em licenciaturas em função da percepção de formandos Universidade Católica de Brasília	2019	Questionário do estudante, parte do Exame Nacional de Desempenho dos Estudante (2014-2017).	Formação de professores. Percepção discente. Melhorias de cursos.
RIBEIRO, Gisele Regeria Penatieri	Jovens estudantes em processo de transformação na travessia pelo Ensino Superior Instituto Federal do Rio Grande do Norte	2019	Abordagem qualitativa; embasamento na etnometodologia. Observação, a aplicação de questionários, entrevistas individuais, fotografias e depoimentos, inclusive via redes sociais.	Condição juvenil. Condição estudantil. Socialização acadêmica. Ensino Superior no Brasil
SANTOS, Geovania Lucia dos	Educação Superior ainda que tardia: sentidos da formação e significados do diploma entre adultos	2019	Pesquisa com seis adultos egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que concluíram o Ensino Superior.	Estudante adulto. Vivência da formação superior. Experiência da diplomação.

	com antecedente escolar na EJA Universidade Federal de Minas Gerais			Relação EJA – Ensino Superior.
KOHL, Rosana Cristina	Ensino Superior, crise das humanidades e a fragilidade democrática – inquietações, desafios e possibilidades a partir do pensamento de Martha Nussbaum Universidade de Passo Fundo	2019	Pesquisa bibliográfica. Três conceitos fundamentais da Hermenêutica: sentido, compreensão e interpretação.	Educação superior. Universidades. Humanidades. Vida Democrática. Cultura.
RODENBUSCH, Camila de Barros	Formação integral nos cursos da Área da Saúde: contribuição para humanização na Educação Superior Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2019	Estudo qualitativo, descritivo e com abordagem de estudo de caso.	Educação Superior. Formação Integral e Humanizada. Prática Educativa Docente. Psicologia Humanista. Psicologia Positiva.
HENGLES, Aaron Concha Vasquez	Fatores subjetivos e intersubjetivos da permanência de estudantes em cursos de engenharia da UERGS Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2020	Axel Honneth, analisando os principais fatores subjetivos e intersubjetivos que permitiram a condição de permanência. Abordagem qualitativa, a partir dos questionários e diálogos posteriores com os discentes da pesquisa e os coordenadores dos cursos.	Permanência. Evasão. Ensino Superior. Cursos de Engenharia. Fatores Subjetivos e Intersubjetivos.
BARBOSA, Silvia Helena Pienta Borges	Paradoxos e estratégias de adaptação na trajetória universitária discente em relação às metodologias ativas no curso de medicina da UFSCAR Universidade Federal de São Carlos – São Paulo	2020	Pesquisa qualitativa, de campo. Entrevistas individuais e grupais; análise baseada em Pierre Bourdieu.	Metodologia Ativa. Trajetória. Educação Médica. Pierre Bourdieu. Campo Universitário.
GALLEGO, Eduardo Manuel Bartalini	Metodologias ativas no Ensino Superior: o olhar dos estudantes Universidade São Francisco	2020	Abordagem qualitativa, ancorada na perspectiva histórico-cultural, tendo como principais referenciais articuladores Bakhtin e Vygotsky	Metodologias ativas no Ensino Superior. Estratégias de ensino no Ensino Superior. Cursos Superiores de Tecnologia – CST. Estudante trabalhador. Ensino-aprendizagem.

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA (2023).

A partir das teses analisadas foram selecionados alguns fragmentos pertinentes ao estudo pretendido como tese de doutoramento, envolvendo a **formação discente no Ensino Superior: conhecimento, experiência, sentidos e significados**, os quais passam a serem descritos, em uma ordem cronológica, a fim de identificar os interesses de pesquisa no contexto do Ensino Superior, em cada ano pesquisado.

Inicialmente, encontrou-se, na tese de Voos (2016), um estudo sobre a problemática das políticas de permanência dos estudantes nos cursos de graduação, em que pese que o fenômeno denominado de evasão e/ou de abandono dos estudantes constitui um problema para as instituições de Ensino Superior, ficando evidente, em sua pesquisa, a necessidade da construção de uma política de permanência dos estudantes de graduação das instituições de Ensino Superior comunitárias.

A pesquisadora chama a atenção para o cenário atual, em que novos elementos vão emergindo na constituição dos sujeitos que acessam o Ensino Superior e complementa que:

É uma geração de estudantes *sui generis* cuja compreensão de alguns aspectos é determinante para o acesso e a permanência e, por isso, merecem estudos complementares à parte, ou análogos além da condição social e acadêmica, da dinâmica de cada curso, da estrutura institucional ou destes fatores interrelacionados. Há que se estudar, também, a opção por cursos de graduação levando em conta o prestígio social da profissão, a tradição do curso e a incompatibilidade entre o currículo e a metamorfose do mundo do trabalho, a pressão da família, o percurso formativo da Educação Básica, a falta de orientação profissional e ou a escolha do curso precocemente (Voos, 2016, p. 137).

Nesse percurso, Schmitt (2016, p. 7) focaliza sua tese na “[...] permanência estudantil na Educação Superior a partir de um olhar integrativo, orientado pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner”, desenvolvendo um estudo das percepções de acadêmicos, de diferentes cursos e perfis, de uma instituição privada, considerando perspectivas sociológicas e psicológicas, categorizadas com base nos construtos pessoa-processo-contexto-tempo, sendo destacadas: a certeza da escolha pelo curso e pela profissão; o apoio familiar; as características internas como a vontade, a dedicação, o empenho, o envolvimento; a motivação; níveis socioambientais, salientando que elas podem ser afetadas por diversas forças multi-contextuais, abarcando ambientes imediatos e distantes, direta ou indiretamente, ressaltando, no panorama institucional, o relevante “[...] papel dos docentes como principais atores capazes de promover suporte, apoio e incentivo no âmbito institucional” (Schmitt, 2016, p. 7). Registra ainda que:

[...] a realização de um curso universitário é uma das mais importantes fases de desenvolvimento cognitivo, social, cultural e profissional pela qual passa um indivíduo e o impacto das instituições de Ensino Superior na constituição do sujeito pode potencializar a permanência ou corroborar para sua evasão (Schmitt, 2016, p. 155).

Schmitt (2016) enfatiza a necessidade de se avançar no entendimento do fenômeno da permanência estudantil na Educação Superior, em busca de evidenciar as múltiplas influências socioambientais, o papel do tempo como indutor de mudança e desenvolvimento, elementares para o progresso acadêmico e pessoal dos estudantes.

Nesse rumo, Corrêa (2016, p. 7) procura “[...] compreender a aula universitária em suas múltiplas determinações, mediações, contradições e dimensões, sobretudo por se configurar como espaço-tempo privilegiado de realização do processo educativo na universidade”. Para isso empregou uma pesquisa etnográfica, fundamentada no materialismo histórico, a partir da coleta de dados em cinco disciplinas de diferentes cursos de graduação, totalizando 240 horas entre observações e entrevistas. Em sua investigação, constata:

A aula como um fenômeno complexo, dinâmico e contraditório, submetido, entre outras coisas, à burocracia institucional, ao currículo fragmentado, às pressões do capital, às diferentes demandas dos estudantes, às variadas intencionalidades pedagógicas, à organização reificada do espaço e do tempo, às condições precarizadas de trabalho docente, à naturalização das formas de produção e mobilização dos corpos e afetos no processo educativo, e aos (des)encontros dos sujeitos deste processo e suas respectivas trajetórias (Corrêa, 2016, p. 7).

O pesquisador frisa a necessidade de os “[...] estudantes estabelecerem relações mediadas com o saber científico, de alteridade entre si; qualitativas no, e com o tempo e o espaço [...]” (Corrêa, 2016, p. 293). Nesse quadro, sobreleva-se elementos como a crítica, a alteridade, a criatividade e a afetividade, impulsionadores de uma práxis pedagógica humanizadora, crítica e revolucionária, que promova um ensino que se concretize como formação.

Em busca dos percursos biográficos de formação de jovens provenientes de diferentes origens sociais, Costa (2017) objetiva entender as vivências e experiências de universitários em cursos altamente seletivos, traçando o perfil socioeconômico-cultural e, em sua análise de dados, revela múltiplos significados atribuídos pelos acadêmicos à universidade, que se apresentou como um lugar de suma importância na vida, no que se refere à constituição de si mesmo como sujeito, proporcionando o amadurecimento pessoal, a construção da autonomia e do senso de responsabilidade, uma possibilidade de adquirir novos conhecimentos, aprendizagens e redes de relacionamento.

A pesquisadora realça que a universidade, hoje, é desafiada a garantir, aos jovens, oportunidades educacionais que dialoguem com a realidade social e as carências daqueles que se encontram em formação universitária. Uma formação contra a indiferença, como escreve Facci (2017, p. 6) em sua tese, que visa apreender os desafios da educação escolar contemporânea no contexto da formação social moderna, destacando os fatores que dificultam os processos de ensino e aprendizado, tais como: “[...] a apatia e a euforia, a indiferença e o descompromisso, o descaso e a desorientação – como aspectos da formação social da subjetividade humana contemporânea”. E que a formação contra a indiferença deve pautar-se na responsabilidade humana, no respeito, no cuidado com o outro, como possibilidade de recuperar o sentido na e da educação, “[...] uma educação sensível que possa aproximar os homens, de si mesmos e dos outros, possibilitando assim, pela proximidade, a demanda interna, autônoma, pela responsabilidade” (Facci, 2017, p. 156).

Em busca dessa educação, Ferreira (2017) pesquisa os avanços e desafios do uso de metodologias diferenciadas no processo formativo universitário, propondo estudar as Metodologias Ativas na formação de estudantes, alicerçada em uma abordagem qualitativa, abrangendo entrevista, grupo focal, análise documental, sinalizando, em seus resultados, a ocorrência de uma prática inovadora na aula universitária, levando os acadêmicos a terem mais aprendizagens, serem mais reflexivos, críticos, autônomos, protagonistas, com mais aptidão para a prática profissional, melhorando suas relações interpessoais, favorecendo a utilização de espaços diferenciados, melhoria nas notas e na participação de decisões dos conteúdos e das avaliações.

Nesse ínterim, a pesquisadora explora, em estudos brasileiros, o que se entende por aprendizagem ativa, crítica, significativa e colaborativa, registrando o que, para os estudantes universitários, significaria:

Mais interesse em aprender; atende diferenças individuais; aprender a aprender; formação mais crítica, humanista e reflexiva; protagonistas, mais conscientes; aprendizagem científica, descoberta, problematização; contribui com formação do aluno e professor; postura do estudante frente à nova situação do aprendizado; experiência relevante de aprendizagem (Ferreira, 2017, p. 103).

Contudo, sublinha que é preciso continuar aprofundando essa temática, dado que os “estudantes ainda não dominam as tecnologias; falta base teórica para estudantes; falta participação; falta estudo individualizado; aluno não muito à vontade (acostumado a ouvir); falta preparo quanto aos aspectos técnicos e pedagógicos” (Ferreira, 2017, p. 104).

Nessa linha, Campos (2017, p. 6) distingue, na sua tese, as “[...] alterações derivadas da presença e do desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação”, que viabilizam “[...] reflexões sobre os paradigmas educacionais tradicionais, os modos de ensinar e de aprender, o tempo e o espaço, a ampliação dos espaços de trocas de conhecimento, as políticas educacionais, as modalidades presenciais e a distância”.

Campos (2017), em sua tese intitulada “Convergência na educação: políticas, tecnologias digitais e relações pedagógicas”, tenciona compreender a convergência na educação como uma possibilidade para o Ensino Superior, acentuando que:

A temática da convergência é própria dos tempos modernos em que a presença constante das TDIC promoveu uma alteração nos modos de comunicar, de conviver, de produzir e de estudar, assim como promoveu o estreitamento dos limites entre os espaços físicos e virtuais (Campos, 2017, p. 31).

Dessa maneira, pretende mostrar, desde a história da educação, a “[...] presença das tecnologias em todo o seu processo, seja como ferramenta ou como parte de estratégias pedagógicas”, estreitando as relações entre educação e tecnologias de comunicação, sendo elas mediadoras da aprendizagem, permitindo “[...] o desenvolvimento de novas estratégias de estudo, independente de acontecer de modo presencial ou virtual” (Campos, 2017, p. 31). Ao longo da investigação, depreende que a “[...] convergência se constitui como parte do processo, que inclui as alterações sociais, culturais e educacionais”, dinamizadas por Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) e “[...] ampliam os paradigmas educacionais, os locais de ensinar e aprender, as relações entre os sujeitos” (Campos, 2017, p. 234).

De outra banda, pensando nessas conexões, Barros (2017) foca sua tese nos impactos afetivos das práticas pedagógicas no Ensino Superior, descrevendo e analisando, a partir do olhar dos alunos, das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores neste nível de ensino, considerando que:

A dimensão afetiva não pode mais ser ignorada e deve ser pensada no planejamento educacional, uma vez que a qualidade das interações e as decisões assumidas pelo professor, no planejamento e desenvolvimento do ensino, apresentam repercussões marcadamente afetivas e constituem um dos diferenciais que podem vir a transformar a aprendizagem em uma experiência de sucesso ou de fracasso (Barros, 2017, p. 12).

Seus estudos contribuem para a assimilação do sentido e significado no que tange às “[...] relações dos homens com o mundo físico e social em que vivem, que estão em constante

transformação, pois sua apropriação é feita pelo prisma de suas vivências, seus valores, sua cultura, configurando novos sentidos, passando a fazer parte da dimensão subjetiva do sujeito” (Barros, 2017, p. 26). O autor reforça, dizendo que:

[...] o significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. Já o sentido refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações, contextos e às vivências afetivas do indivíduo (Barros, 2017, p. 27).

Assim, acrescenta que “[...] significações, ou seja, sentidos e significados vão se constituindo a partir do mundo material, das experiências proporcionadas ao sujeito que age no mundo e das relações que nele estão envolvidas” (Barros, 2017, p. 28). Nessa esfera, a pesquisa de Haertel (2018) se propôs a identificar em que medida o engajamento social pode impactar na consistência dos projetos de vida de jovens universitários brasileiros, atentando para elementos como: objetivo direcionado, significado, comprometimento e impacto no mundo.

A pesquisadora salienta que “[...] pouco ainda se sabe sobre o que leva um jovem a elaborar um projeto de vida consistente e persistir em sua concretização” e acredita que “[...] o engajamento social é uma oportunidade de transformação pessoal e protagonismo” (Haertel, 2018, p. 6). Uma importante ferramenta na construção de projetos de vida consistentes, notada através da análise de dados da autora, junto a 321 universitários brasileiros, demonstra que “[...] a maior parte dos jovens socialmente engajados percebe uma relação muito próxima entre o engajamento social e a escolha de um projeto de vida” (Haertel, 2018, p. 175).

Segundo Haertel (2018, p. 169), “[...] o engajamento social representa uma das possibilidades de o jovem reconhecer as demandas sociais e reconhecer que suas habilidades e talentos podem impactar o mundo ao redor”. Argumenta, também, que “[...] eleger um projeto de vida pode não ser suficiente, é fundamental comprometer-se com ele e transformá-lo em trajetórias de vida que de fato impactem o mundo” (Haertel, 2018, p. 171). Acusa a sociedade contemporânea de não incentivar os jovens a terem seus projetos de vida, em nome de conquistas imediatistas, sem ligação com questões existenciais.

Acerca da noção do engajamento social para os jovens entrevistados, Haertel (2018) identifica que:

O altruísmo foi preponderante; ajudar o próximo como sentimento de empatia, amor ou uma forma de doação. Outros significados para o engajamento social atribuídos pelos jovens foram a sensação de bem-estar (18%), sentimento de responsabilidade

social (17,1%), possibilidade de desenvolvimento pessoal ou profissional (14,4%) e possibilidade de desenvolver ou vivenciar a espiritualidade (10,8%) (Haertel, 2018, p. 172).

Outro aspecto discernido no estudo é a preponderância da existência de um projeto de vida entre os jovens entrevistados, porém, destes projetos, 42% possuem características inespecíficas e 39% idealizadas, apenas 14% apresentam projetos consistentes (Haertel, 2018). Face a essa constatação, avulta a importância de investigar o porquê. Mesmo no auge da trajetória acadêmica, os discentes não puderam descrever com consistência seus projetos de vida.

Santos (2018, p. 23), buscando essa compreensão, investiga a experiência de ser universitário, estar universitário e vivenciar a universidade, com apoio de entrevista semiestruturada individual junto aos discentes, “[...] sobre trajetória estudantil, sentidos de estudar na universidade e projetos de vida para análise da realidade universitária e organização do plano de ação”. Nesse horizonte, sonda “[...] a prática social de estudar na universidade e a atitude discente de estudar no meio universitário, em que a atividade estudantil supõe aprendizagem sistematizada e coerente com o trabalho didático-pedagógico” (Santos, 2018, p. 6). Questiona relativamente às características que marcam a atitude discente de estudar na universidade e suas inter-relações com êxito ou o risco acadêmico, bem como os fatores que limitam o desempenho acadêmico de graduandos.

O ponto de vista crítico do autor, advindo “[...] de uma experiência profissional quase diária com o trabalho de orientação para ajudar os alunos a entender sua realidade universitária” (Santos, 2018, p. 75) e de respostas a questionários e de entrevistas concernentes aos modos estudantis de agir na convivência com uma situação que interfere diretamente na formação estudantil, sugere falta de orientação reflexiva para pensar criticamente no que é ser estudante universitário. As constatações da pesquisa incluem o entendimento de que se envolver com a educação universitária, para “[...] ter aproveitamento máximo em prol de uma formação bem-sucedida, não é ação espontânea; antes, requer um conjunto de atributos individuais, em que são marcantes a atitude crítica e a compreensão crítica quanto ao sentido de estar e estudar na universidade” (Santos, 2018, p. 26). Nessa direção, afirma que:

Torna-se relevante refletir sobre essas práticas discentes de estudar na universidade por meio de exames pormenorizados da trajetória estudantil porque, quanto mais um estudante situar seu desempenho acadêmico — sem perceber reflexivamente — em função de atividades acadêmicas não entendidas, aulas não compreendidas, relações não estabelecidas, cursos não escolhidos com convicção, espaço acadêmico não

apreendido, menos ele tende a entender as ações aí desenvolvidas (Santos, 2018, p. 27).

O pesquisador pondera que restam lacunas de assimilação desses atos no Ensino Superior, por isso ampara-se em Favaretto (2018) para responder a indagação: como alguém se torna o que é? Nesse enredo, sua tese tem como fio condutor o programa “Universidade: a vida é mais, uma experiência de transformação potencializada pela UFRGS TV”.

O programa envolve “[...] quatro estudantes de jornalismo e quatro estudantes de outros cursos de graduação que se encontram para falar de suas trajetórias acadêmicas e de muitas outras experiências, para além da vida universitária”. Ademais, “[...] se dispõe a uma escuta do outro, aberto ao que o diferente tem a dizer, como forma de propor modos de pensar a formação acadêmica, técnica, pessoal e cidadã de futuros profissionais”, pensando nos “[...] processos de transformação dos estudantes, por meio de narrativas de si, dos movimentos do próprio pensamento e da experiência de alteridade, construída no ambiente universitário” (Favaretto, 2018, p. 7). O pesquisador complementa:

O estudo evidencia, ainda, de modo mais amplo, que talvez a grandeza de uma universidade estaria em que ela pode mais: há uma potência na vida acadêmica, no sentido de outras possibilidades de formação, que invistam nas coisas mínimas, em práticas nas quais tudo o que sucede aos jovens interessa, como matéria simultaneamente de saberes, artes da existência e constituição ética (Favaretto, 2018, p. 7).

Diante dessa premissa, pensando em aproximar cada vez mais o jovem da sua práxis formativa é que Begnami (2019) afere a formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo, seus limites e oportunidades de diálogo com a Pedagogia da Alternância como princípio educativo, tensionador da realidade e comprometido com a emancipação humana.

A metodologia focada na abordagem qualitativa revela um campo quase ausente em termos de estudos. Já a pesquisa exploratória constata a existência de 46 cursos em 36 instituições públicas de Ensino Superior no Brasil. E, com a realização de dois grupos focais com 12 estudantes, somada à pesquisa documental e à observação, conclui que os princípios da Alternância vêm possibilitando a construção de um novo conceito denominado de Formação por Alternância, revelando novas estratégias de organização dos tempos e espaços escolares entre escola e comunidade; oportunizando acesso e permanência à Educação Superior aos trabalhadores; potencializando “[...] a relação teoria e prática com as mediações

pedagógicas mobilizadas e práticas de formação humana contra-hegemônicas, intencionadas a um novo projeto de campo e sociedade” (Begnami, 2019, p. 6).

Por sua vez, averiguando elementos para otimização do Ensino Superior, Rosa (2019, p. 18) prioriza, em seu estudo, a percepção dos discentes no tocante aos fatores que impactam a qualidade da aprendizagem, relacionados com a satisfação, métodos e qualidade do ensino, pois, para o pesquisador: “problemas que afetam o processo formativo pelo qual passa uma geração mais nova em grupo humano afetam diretamente o desenvolvimento coletivo e individual”. A coleta e análise de Rosa (2019) advêm de uma pesquisa quantitativa, tendo como base o questionário de estudantes do Exame de Desempenho dos Estudantes (ENADE, 2014 e 2017), e apontou como resultados:

As interações entre docentes e discentes podem ser melhoradas, de modo que os estudantes [...] possam ser melhor estimulados a estudar e aprender [...] O alinhamento entre avaliações da aprendizagem e conteúdo dos cursos podem ser melhor estabelecidos, de modo que possa ser aprimorado o processo de aperfeiçoamento do ensino de acordo com as necessidades dos estudantes (Rosa, 2019, p. 123).

Rosa (2019) ressalta que as consequências dos elementos ora identificados sobre o desempenho acadêmico necessitam ser aprofundadas, adequando a caracterização qualitativa das características que os sustentam, observando o potencial de impacto da desassistência ao estudante em contexto de aprendizagem. Nesse entendimento, Ribeiro (2019), a partir de uma pesquisa qualitativa, com embasamento etnometodológico, abrangendo observação, questionários, entrevistas individuais, fotografias e depoimentos, analisa a conexão entre ser jovem (condição juvenil) e ser graduando (condição estudantil), baseada nas vivências de jovens estudantes.

Em seu trabalho a respeito de jovens estudantes em processo de transformação na travessia pelo Ensino Superior, frisa algumas categorias que foram aprofundadas, a saber: a temporalidade, a linguagem, a espacialidade e a afetividade. Em suas discussões, Ribeiro (2019, p. 70) defende que o Ensino Superior “[...] proporciona vivências aos jovens estudantes que provocam/produzem variados movimentos de transformações nas dimensões da condição juvenil e estudantil, constituindo um novo processo estruturante na vida dos sujeitos”.

Ribeiro (2019) busca, ainda, a compreensão multifatorial dos sentidos e significados voltados à condição do jovem estudante, em que pode registrar que “[...] os estudantes se diferenciam pela maneira de fazer e de investir nas tarefas de estudo, a relação com o saber e

o sentido atribuído à aprendizagem” (Ribeiro, 2019, p. 43). Outrossim, revela “[...] a necessidade e importância da amplitude de visão dos formadores para o processo formativo dos jovens na graduação” (Ribeiro, 2019, p. 90) para uma cultura universitária diferente, em que o saber deve estar no centro da educação intelectual, crítica e profissionalizante, envolvendo o projeto pessoal e profissional, autonomia intelectual e social, abarcando também as sociabilidades digitais.

Os tempos, os espaços, os sujeitos, o conhecimento e as práticas escolares são elementos que compõem a cultura acadêmica. Todos esses aspectos, constituintes do processo de socialização acadêmica, são produtores das subjetividades na instituição e delineiam uma noção de cultura acadêmica, entendida como a forma em que, em uma situação histórica concreta e particular, são articuladas e representadas, pelos sujeitos, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo acadêmico (Ribeiro, 2019, p. 101).

No que toca à temporalidade, a pesquisadora divisa um trio que demarca presente, passado e futuro dos jovens estudantes, circundando “um tempo retrospectivo (de lembranças, memórias, tradição), um tempo introspectivo (íntimo, próprio, sentimental, de autoconhecimento), um tempo prospectivo (adiante, de projetos, um olhar lançado ao futuro)” (Ribeiro, 2019, p. 128). Para o autor, as

[...] transformações em relação aos usos do tempo demonstram como o ingresso no ES, e todas as demandas decorrentes da vida acadêmica exigem mudanças e um redimensionamento/reconfiguração no cotidiano do jovem estudante, instituindo um novo processo de estruturação da própria rotina dos sujeitos (Ribeiro, 2019, p. 129).

E sobre o sentido e o significado do tempo para os discentes, “[...] **tem como sentido ser o tempo da experimentação**, das tentativas inúmeras e da ‘permissão’ para o errar [...]”, já o “[...] **significado é de um tempo marcado por muitas mudanças...** um tempo de angústias... um tempo de incertezas... um tempo de expectativas e esperanças... Ou tudo isso junto, e ao mesmo tempo!” (Ribeiro, 2019, p. 130, grifos da autora).

Outro enfoque substancial na pesquisa de Ribeiro (2019, p. 170) é “[...] **a afetividade como sendo algo que, ao me afetar, também poderá gerar um movimento. Desse modo, os afetamentos podem se transformar em força motriz**”. Nessa ótica, “[...] **ao ser afetado, há a possibilidade de movimentação e transformação**”. E a pesquisadora conclui que “[...] **na articulação do desempenho do papel de ser jovem estudante acadêmico, os sentidos e significados que mais predominaram foram: aprendizado; sobrecarga; preocupação; desafio; esperança; disciplina**” (Ribeiro, 2019, p. 221, grifos da autora).

No entanto, ciente de que a condição estudantil e a condição juvenil não constituem uma realidade única no Ensino Superior, enfatiza que é preciso ampliar a leitura acerca da dinâmica da vida acadêmica, o que é realizado por Santos (2019) quando aborda, em sua tese, os sentidos da formação e significados do diploma entre adultos na Educação Superior, ainda que tardia, envolvendo, em sua pesquisa, acadêmicos com antecedentes escolares na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No ensino superior (ES), apesar de ter presença significativa na composição do público, a participação do estudante adulto fica subsumida no entendimento prevalente de este ser um tempo-espço de formação *dos e para* os jovens com trajetória regular (Santos, 2019, p. 9).

Na atualidade, diz Santos (2019), quase metade dos ingressantes no Ensino Superior é constituída por pessoas com idade a partir de 25 anos, por isso é importante “[...] avançar na compreensão dos modos como o sistema ofertante desse nível de ensino tem acolhido e servido o público nele atendido” (Santos, 2019, p. 9). O Ensino Superior brasileiro, como tempo-espço de realização de aspirações adultas, tem como ponto de partida a abertura dos sistemas de oferta desse nível, com base em dois processos distintos, a saber – a mercantilização (ideológica e econômica) e a diversificação:

[...] por um lado, a disseminação, no âmbito do Ensino Superior, da racionalidade gerencial – mercantil, dando sustentação ao processo no plano ideológico – e, por outro lado, a “privatização real” do sistema, caracterizada pela financeirização da prestação desse serviço, do que tem resultado a constituição de um quase-mercado no setor (Santos, 2019, p. 79).

A autora intenta contribuir para a percepção da efetivação do direito à educação para todas as pessoas no Brasil e se lança em

[...] busca por conhecer os retornos da experiência da diplomação tardia *na e para* a vida de pessoas adultas que concluíram a Educação Básica tardiamente se mostra uma tarefa de relevada importância não só por colocar em pauta a existência destas trajetórias – e a conseqüente necessidade de melhor as conhecer e compreender – mas igualmente pelo potencial de abrir discussão acerca dos modos como pessoas adultas que acessam a Educação Superior nela são acolhidas e dela se servem (Santos, 2019, p. 125).

Os sentidos da vivência do estudante adulto e a experiência da diplomação tardia, na perspectiva da Educação Superior em si e para si, foram organizados pela pesquisadora desde uma matriz analítica, exposta no quadro a seguir:

Quadro 2 – Matriz analítica dos retornos do Ensino Superior tardio direito à educação

Dimensão intrínseca		Dimensão extrínseca	
Plano do indivíduo		Plano do cidadão e do trabalhador	
Base de verificação: Vivência de ter sido estudante adulto no Ensino Superior		Base de verificação: Experiência de ser uma pessoa diplomada tardiamente	
Parâmetros	Indicadores	Parâmetros	Indicadores
Ordem Epistêmica	Retornos ligados ao prazer de aprender, à valorização e apropriação de conhecimentos: <i>alegria de saber</i> .	Ordem Econômica	Obtenção de vantagens de natureza econômica, configurando retornos diretos ou indiretos de ordem financeira e/ou material.
Ordem Socioafetiva	Ampliação e/ou fortalecimento de contatos sociais; estabelecimento de novas relações; reforço de laços sociais; desenvolvimento de novas formas de sociabilidade.	Ordem Vocacional Profissional	Construção de competências – conhecimentos, habilidades, atitudes – necessárias à realização de atividades específicas no domínio do trabalho e/ou reconhecimento simbólico fundamentais à obtenção, manutenção, evolução ou transformação de um emprego.
		Ordem Hedônica	Retornos relacionados ao prazer de participar do Ensino Superior, independentemente da aprendizagem de conteúdos específicos.
		Ordem Operacional Pessoal	Construção de competências – conhecimentos, habilidades, atitudes necessárias à realização de atividades específicas no âmbito do lazer, da vida familiar, do associativismo etc.
		Ordem Identitária	Construção de competências – conhecimentos, habilidades, atitudes e/ou reconhecimento simbólico necessários à transformação ou manutenção de características de identidade; manutenção ou transformação do estatuto social, profissional ou familiar. Reconhecimento do ambiente e da imagem social de si mesmo.

Fonte: Santos (2019, p. 147).

Nessa toada, o estudo dos itinerários dos sujeitos sobre e com quem a pesquisa foi desenvolvida colabora para que a pesquisadora confirme “[...] o potencial que a Educação Superior, mesmo que tardia, tem para transformar trajetórias de vida [...] independentemente da idade de quem a acessa”, podendo gerar um amplo conjunto de ganhos individuais e benefícios coletivos, tendo em vista “[...] que o diploma simboliza um capital cultural institucionalizado, potencialmente gerador de capital econômico, social e simbólico” e que “[...] a experiência acadêmica desencadeia um conjunto de mudanças na vida do estudante” (Santos, 2019, p. 315).

Concernente às implicações da Educação Superior na formação humana, questiona Kohls (2019), em sua tese: quais são os aspectos que tem propiciado o processo de desumanização das pessoas, como isso se reflete na educação e quais são as perspectivas para que se desenvolva, na Educação Superior, uma formação profissional humanizada capaz de promover uma forma de vida democrática? A autora apura o “[...] distanciamento entre a formação técnica e as humanidades nas universidades” (Kohls, 2019, p. 7), visando esclarecer as razões da difícil situação em que elas se encontram.

Kohls (2019) desenvolve sua tese envolvendo a temática “Ensino Superior, crise das humanidades e a fragilidade democrática – inquietações, desafios e possibilidades a partir do pensamento de Martha Nussbaum”, elaborada em um prisma hermenêutico, contemplando três conceitos – sentido, compreensão e interpretação – que possibilitaram uma produção de caráter reflexivo e compreensivo, elucidando,

[...] os aspectos que caracterizam uma verdadeira saga das humanidades no contexto contemporâneo, envolvendo a questão da dignidade humana, da ética, do novo *ethos* do mundo do trabalho e a influência das novas tecnologias de comunicação que levam o ser humano a uma espécie de perda da sua alma e a uma condição de servidão voluntária (Kohls, 2019, p. 7).

Inicialmente, a pesquisadora esclarece que “as Instituições de Ensino Superior, dentre elas as universidades, carregam consigo um status historicamente construído [...] identificadas socialmente como um espaço diferenciado de ciência, de conhecimento e de sabedoria, ou seja, como o lugar da intelectualidade” (Kohls, 2019, p. 15). Na sequência, denuncia que elas vêm sofrendo uma profunda crise, abarcando as humanidades na formação a nível superior.

Progressivamente as humanidades estão sendo dispensadas, muitas vezes justificadas pelas próprias instituições e, pior, com o assentimento de muitos professores e alunos. Tendo como justificativa as crises econômicas e a conseqüente necessidade de redução de custos, a primeira área a ser atingida nos cortes orçamentários é a das humanas (Kohls, 2019, p. 18).

E segue, declarando que “[...] estamos avançando a passos largos em um processo contínuo de desumanização, o qual tem sido produzido e/ou naturalizado por meio de uma visão economicista e utilitarista da educação, destruidora da cultura, da empatia e da vida democrática” (Kohls, 2019, p. 20). Também realça a “[...] defasagem da formação que busca o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico reflexivo, o desenvolvimento das ‘virtudes’ em detrimento do individualismo e da competitividade, valores esses que passam a ser o principal objetivo para o sucesso e a prosperidade pessoal” (Kohls, 2019, p. 22).

Salienta que é preciso refletir quanto ao ensino que é praticado nas universidades, visto que “[...] poucos assumem, de fato, a responsabilidade com a formação do indivíduo, especialmente com relação à formação humana” (Kohls, 2019, p. 24). Assevera que “[...] a universidade vem tentando se encontrar, na complexidade das mudanças que têm acompanhado esses tempos atuais”, devendo ser objeto de estudo e debates permanentes, na tentativa de elaborar uma ideia de universidade, dando sentido e significado a essa instituição e ao ensino que nela se pratica (Kohls, 2019, p. 108).

A pesquisadora frisa que “[...] é inadiável a necessária reflexão acerca do que se tem feito nas universidades com relação à formação dos sujeitos numa perspectiva para além da racionalidade instrumental” (Kohls, 2019, p. 153). Assim, procurando “[...] alternativas metodológicas para que se ampliem o espaço das humanidades na Educação Superior, apesar do momento circunstancial se mostrar completamente contrário e antagônico ao seu desenvolvimento, é, nesse contexto, uma utopia necessária e desafiadora” (Kohls, 2019, p. 201).

Nessa ótica, Rodenbusch (2019, p. 7) notabiliza, em sua tese, que é possível desenvolver uma formação integral e humanizada na Educação Superior, “[...] buscando desenvolver habilidades socioemocionais, valores humanos e atitudes fundamentais para promover a transformação social”. A partir de sua pesquisa qualitativa, descritiva e com abordagem de estudo de caso, analisa “[...] a percepção dos professores dos cursos de graduação da Área da Saúde sobre formação integral e apresentar elementos para uma prática docente humanizadora” (Rodenbusch, 2019, p. 7). Para tanto, escreve sobre o Movimento Humanista, dando enfoque para a Psicologia Humanista e para Psicologia Positiva; sobre a Humanização na Área da Saúde, englobando a Política Nacional de Humanização; e tangente à Educação Superior, enfatizando a Formação Integral e a Prática Educativa Docente.

A pesquisadora, no estado de conhecimento, aclara que “[...] que a temática da humanização não aparece associada diretamente com a formação na Educação Superior” (Rodenbusch, 2019, p. 7), o que demonstra a necessidade de estudos nesta Área da Educação, no viés da Psicologia Humanista e da Psicologia Positiva. “O Movimento Humanista, também chamado de Terceira Força, surgiu nos Estados Unidos e na Europa, entre os anos de 50 e 60” (Rodenbusch, 2019, p. 31), na intenção de substituir o Comportamentalismo e a Psicanálise, principais forças da Psicologia, tendo uma abordagem organísmica e holística no estudo do homem.

Em sua tese, Rodenbusch (2019, p. 32), valendo-se da teoria de Abraham Maslow, Alexander Neill e Carl Rogers, usa a denominação “[...] Ensino Centrado no Estudante, ao

invés de Ensino Centrado no Aluno [...] no qual a responsabilidade está no próprio estudante, a tarefa do professor e da instituição consiste em dar condições favoráveis para o acadêmico, facilitando a sua aprendizagem.” Nesse percurso, sobleva a Psicologia Positiva “[...] como uma tentativa de romper com a visão negativa sobre o desenvolvimento humano, oferecendo uma perspectiva de mudança do negativo para o positivo” (Rodenbusch, 2019, p. 36).

Nessa rota, versa acerca das potencialidades e dos aspectos positivos dos sujeitos, envolvendo experiências como: “[...] autoeficácia, otimismo, bem-estar, satisfação, gratidão, felicidade, esperança, resiliência e empatia” (Rodenbusch, 2019, p. 37). Registra, ainda, a urgência de uma “[...] Educação Superior que desenvolva o sujeito em sua complexidade e totalidade [...]” (Rodenbusch, 2019, p. 83). Nesse sentido, Hengles (2020, p. 71) investiga os fatores subjetivos e intersubjetivos da permanência de estudantes universitários, com o propósito de

conhecer o perfil e a relação subjetiva e intersubjetiva dos alunos, identificando como eles se enxergam enquanto estudantes, como se relacionam com a família e com os amigos, qual é a sua identificação com a universidade e com o curso que realizam, como é o relacionamento com seus pares e com a instituição (professores e funcionários), aspectos sobre o seu desempenho acadêmico, se suas condições socioeconômicas afetarão seus relacionamentos, dentre outros fatores citados e associados ao meio acadêmico que os envolve.

Em relação ao envolvimento do estudante com a instituição, Barbosa (2020) trata, em sua tese, dos paradoxos e estratégias de adaptação, na trajetória discente, às metodologias ativas, objetivando analisar a entrada, as dificuldades e as estratégias de adaptação dos acadêmicos no Ensino Superior. Para tal fim, realizou pesquisa qualitativa, com questionário *online* enviado para estudantes e entrevistas grupais, buscando entender a

trajetória universitária que se desenvolve de maneira diferente da trajetória escolar e/ou universitária anterior destes educandos, o que faz com que os agentes tenham que reconfigurar o *habitus* estudantil nesse novo campo, desenvolvendo estratégias de adaptação ao curso, que incluem mudanças na forma de estudo individual, tentativa de ajuste do *habitus* estudantil anterior ao campo atual, criação de rede de suporte com colegas de classe e veteranos e mudança na forma de enxergar o curso e o ensino-aprendizagem (Barbosa, 2020, p. 12).

Barbosa (2020), em seus estudos, averigua “[...] como os estudantes se adaptam ao novo campo, o universitário com a especificidade do uso de uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem das metodologias ativas”, uma vez que elas “[...] pressupõem o estudante no centro do processo de aprendizagem e o interesse deste estudante no objeto de seu estudo” (Barbosa, 2020, p. 42).

Nessa direção, Gallego (2020, p. 8) discute, em seu trabalho, “[...] a concepção de Metodologias Ativas, bem como o envolvimento de estudantes no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior”. Realizou esse movimento a partir de entrevistas individuais, audiogravadas, transcritas e textualizadas, em forma de narrativa, com estudantes, organizadas em temáticas, sendo: “Imagens, expectativas e vivências no Ensino Superior; O estudante trabalhador e as Metodologias Ativas; Percepções sobre as aulas com Metodologias Ativas; Afetividade e relações de ensino”. Sua pretensão era “[...] conhecer um pouco sobre seu perfil, suas concepções sobre o Ensino Superior e sobre as percepções que possuem sobre as formas de ensino” (Gallego, 2020, p. 13).

O pesquisador destaca, em seus estudos, “[...] a Metodologia Ativa como estratégia de ensino em que o estudante atua como protagonista no seu processo de aprendizagem, de maneira ativa [...] que presume o envolvimento direto e ativo dos estudantes para que a aprendizagem ocorra” (Gallego, 2020, p. 63). E segue, sustentando que a universidade é o espaço para construção desse conhecimento e, nesse processo, estão envolvidos acertos e erros, interações e mediações, que fazem parte da formação dos profissionais.

Diante das pesquisas localizadas no Catálogo CAPES, organizadas cronologicamente, período de 2016 a 2020, pode-se observar que as teses selecionadas, dos anos de 2016, têm como preocupação a permanência dos jovens estudantes na universidade e procuram compreender as causas da evasão. Nessa conjuntura, partem de questões como a escolha da graduação, o apoio familiar, a estrutura institucional, a organização do curso, a relação professor-aluno, reforçando a importância de um olhar integrador dessas múltiplas influências no contexto universitário, acenando para a necessidade de uma práxis pedagógica mais humanizadora.

Em 2017, as teses buscam, baseadas nas percepções dos estudantes universitários, os significados atribuídos à universidade, a partir de suas vivências e experiências acadêmicas, destacando a importância de metodologias de ensino mais ativas, que favoreçam o protagonismo dos acadêmicos em sua formação pessoal e social, ampliando, com suporte no uso das tecnologias, os espaços (presencial e virtual) de reflexões sobre os sentidos e significados da e na educação. Já, em 2018, as teses envolvem o compromisso com a reflexão a respeito de como alguém se torna o que é, sobre o ser, estar e vivenciar a universidade, avultando a precisão de os jovens universitários reconhecerem as demandas sociais, principiando de seu engajamento social, pois essa inserção impactará na consistência dos projetos de vida e na percepção de que suas habilidades e talentos podem impactar o mundo ao seu redor.

Nessa seara, em 2019, os estudos dissertam acerca da emancipação humana através da Pedagogia da Alternância, como modo de organizar novos tempos e espaços de formação, ampliando a visão relativa ao processo formativo dos jovens na graduação, com base em uma cultura universitária diferente, buscando a otimização do Ensino Superior, considerando a percepção dos discentes acerca dos fatores que afetam a qualidade de aprendizagem neste nível de ensino, compreendendo o sentido da formação e o significado do diploma para os estudantes. As pesquisas assinalam o potencial da Educação Superior para transformar trajetórias de vida, tendo como responsabilidade a formação integral e humanizada, desenvolvendo um sujeito em complexidade e totalidade, levando em conta as habilidades socioemocionais, os valores e as atitudes para a promoção da transformação social.

Em 2020, as teses frisam a relevância de conhecer o perfil, os fatores subjetivos e intersubjetivos da permanência dos estudantes universitários, assim como os paradoxos e as estratégias da trajetória discente, pressupondo um maior entendimento do processo de ensino e de aprendizagem. Destacam, também, as Metodologias Ativas como uma possibilidade de um maior envolvimento e protagonismo dos acadêmicos, atentando para o estudante como centro da aprendizagem e o seu interesse como objeto de seu estudo.

Face a esse percurso pelo estado do conhecimento, conclui-se que a grandeza da universidade está em que ela pode mais, que existe uma potência na vida acadêmica no sentido de outras possibilidades de formação. Dessa maneira, o foco dessa pesquisa não está na permanência ou evasão da universidade, nem mesmo nas metodologias e técnicas de estudo e de aprendizagem, e sim para o discente em formação, considerando que esse processo resulta da construção do conhecimento e da experiência vivida no ambiente universitário. Questiona-se se essa formação constitui sentido (subjetivo) e significado (objetivo) para a vida pessoal e profissional do estudante, reforçando a importância da orientação reflexiva dos discentes para pensarem criticamente no que é ser, fazer e vivenciar a formação universitária.

Para tanto, propõem-se, para o próximo capítulo desta tese, contextualizar o **espaço-tempo universitário**, buscando situar a universidade brasileira, sua trajetória e seus desafios enquanto instituição de Ensino Superior, com o objetivo de oferecer uma formação ampla e integral, que contemple não somente conhecimentos técnicos e profissionais, mas também humanísticos e culturais.

3 ESPAÇO-TEMPO UNIVERSITÁRIO – ITINERÁRIOS HISTÓRICOS E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DO ENSINO SUPERIOR

“Não se pode negar as épocas, mas antes arremessá-las para o futuro”
(Nóvoa, 2014).

A introdução ao estudo sobre o Ensino Superior aborda, inicialmente, o histórico constituinte das universidades, considerando seus objetivos, metas e pressupostos, bem como desenvolve reflexões acerca de seus compromissos formativos, sociais, instrumentais e profissionais, levando em conta a definição de universidade registrada por Buarque (2014), como aquela que visa transformar o passado em futuro, pôr a herança e o conhecimento a serviço de uma ideia de futuro. Diante dessa premissa, entende-se a importância de resgatar o passado para compreender o presente e refletir a respeito do futuro da universidade, indagando seu sentido, sua essência como instituição social.

Nesse percurso, o contexto histórico da universidade terá como linha norteadora quatro períodos, iniciando pelos seus antecedentes não ocidentais até a invenção da universidade na Europa Ocidental durante a Idade Média. Na sequência, serão interpeladas as intensas reformas que transformaram a universidade entre o século XVI a XVIII. Em seguida, alude-se ao período de fortes pressões históricas e sociais que transformaram, novamente, a universidade entre o século XIX e começo do século XX. E, como ponto de chegada, discutir-se-ão as configurações que a universidade vem assumindo desde o final do século XX e início do século XXI, atentando ao seu papel social e às transformações que vão alterando sua forma e função na sociedade.

Por fim, será dado destaque ao surgimento da universidade no Brasil, que teve sua trajetória marcada por avanços e desafios ao longo do tempo, influenciada pelos modelos napoleônico, humboltiano e anglo-saxônico.

3.1 Trajetória histórica da constituição da universidade

Os antecedentes não ocidentais até a invenção da Universidade, na Europa Ocidental, durante a Idade Média, remontam às primeiras iniciativas organizadas de instrução e organização de uma comunidade de pensamento e reflexão com relativa autonomia, a partir de iniciativas históricas, como a Academia de Platão, o Liceu Aristotélico, a Biblioteca de Alexandria, que registram a formação de uma comunidade científica, de reflexão e de

pesquisa, a constituição de uma instituição de preservação e disseminação de conhecimento e técnica, que servirão, posteriormente, de modelo para a criação da universidade, conforme relata Rossato (2005, p. 18):

O contato com as regiões mediterrâneas, especialmente com Bizâncio e o Islam, abriu as portas para a entrada das tradições e da cultura antiga, que tinham sobrevivido melhor no Oriente próximo – numerosas traduções para o latim dos principais textos da filosofia grega e dos comentários do fim da Antiguidade e dos autores árabes. [...] A Universidade tornou-se a grande herdeira dessa cultura greco-romana [...]

Com a formação dos estados europeus, na Idade Média, e as demandas advindas da retomada de comércio entre as cidades europeias e entre o Oriente e Ocidente, surgiu uma sociedade feudal e uma elite comercial-burguesa e, com elas, a disseminação de um ensino em nível secundário, oferecido pelos religiosos para essas elites. No decorrer desse período, tanto alunos, como professores, foram assumindo um ensino catedrático, organizando corporações, estabelecidas em centros urbanos nascentes, desde as quais, um sábio especialista, que dominava uma determinada área, transmitia o seu conhecimento aos alunos, que se organizavam por área de interesse e os convocavam, fazendo surgir uma cultura escolástica, sob o controle da igreja, para formação de jovens clérigos e monges, desenvolvendo uma espécie de tecnologia de ensino, uma formatação, que será importante para o surgimento da instituição universitária (Rossato, 2005).

De acordo com Rossato (2005, p. 17), “[...] quando a igreja sentiu a necessidade de formar clérigos, fundou os seminários e, posteriormente, as escolas catedrais ou episcopais, que constituíram a primeira fase da universidade”. Nesse cenário, as primeiras universidades são fruto do ocidente cristão, com objetivo de preservar a unidade e a fé, cuja organização de ensino culminava com a teologia, “[...] pois oferecia a explicação do sentido da vida do homem com base nas escrituras” (Rossato, 2005, p. 18).

A criação da universidade, no século XI, conforme Goergen (2014) defendia que os princípios da verdade se encontravam no controle e dominação, ligada à igreja e à tradição platônica dos valores transcendentais. Além disso, havia, nesse período, um forte incremento tecnológico e científico motivado pelas guerras, comuns no estabelecimento de estado-nação, guerras de proliferação, disputas de territórios e o começo das navegações que, impulsionadas pelo comércio, levaram a exploração de novos mundos. Por força dessas transformações, surgiram, em várias cidades da Europa, grandes corporações de ensino, que se organizavam a

partir de professores e estudantes, de maneira relativamente autônoma e autofinanciada, para formar comunidades de educação.

No século XI e XII surgiram as primeiras universidades do Sul da Europa, a Universidade de Bolonha, na cidade de Bolonha, na Itália, em 1088, e, em Paris, a Universidade de Paris, em 1170. Bolonha nasceu como universidade dos estudantes, que a assumiram quando os mestres renunciaram a se organizar em corporações, eles “[...] escolhiam o seu reitor, que era, chefe da corporação dos estudantes e defendia os seus interesses perante o poder civil” (Rossato, 2005, p. 23). No caso de Paris, foi formada por mestres e aprendizes reunidos em uma corporação, sendo dominada pelos professores, constituindo sua própria organização. Nesse panorama, segundo Rossato (2005, p. 25), “[...] a palavra ‘universidade’ era tomada no sentido atribuído, então, para designar todas as formas de associações e comunidades”.

Essas corporações eram fundadas autonomamente, por comunidades de docentes e discentes, mas tinham o endosso do monarca local e do poder religioso da época, estabelecidas por meio de bulas e medidas papais. O ensino desta época era chamado de estudos propedêuticos, preparatórios para especialidades posteriores, tendo um currículo comum, envolvendo duas áreas: o *Trivium*, que era estudo de gramática, lógica e retórica (dialética) e tencionava formar o homem; e o *quadrivium*, que abrangia o estudo de aritmética, geometria, astronomia e música, objetivava levar o homem a compreender o mundo no qual ele vivia (Rossato, 2005). Todos esses estudos, em conjunto, preparavam a mente dos indivíduos para estudos efetivos de direito, teologia e medicina. A teologia era a ciência maior, destacando-se de todas, “[...] pois oferecia ao homem a explicação do sentido da vida com base nas escrituras” (Rossato, 2005, p. 18), é a ciência do divino.

O método escolástico de ensino e de produção de conhecimento dessa época era influenciado pela tradição escrita (*lectio*), que se refere a uma prática em que o professor busca uma referência escrita, para basear seu ensino. Essa prática até hoje é utilizada e consiste em professores usarem livros e textos em sala de aula, apresentando aos alunos um escrito de um autor. Outro método é o *questio*, um tipo de exposição em que se ampliava o significado do texto, trazendo elementos novos a ele, que eram abertos ao questionamento e a interpretação. E, ainda, havia o *disputatio*, método em que duas posições disputavam determinada tese, em que cada um apresentava, argumentava e contra-argumentava discussões e disputas acaloradas, fazendo emergir, com isso, novos conhecimentos. Esse método, hoje, não é muito visualizado nas universidades. O ambiente medieval de ensino e de

transmissão de conhecimentos tinha como missão guardar e proteger os valores da cultura ocidental, intentando preservar a unidade e a fé católica (Rossato, 2005, p. 17).

O século XIII foi considerado o século das universidades devido à consolidação e prestígio de Bolonha e Paris, além de sua expansão para novas áreas, alicerçado na migração de grupos de estudantes e professores para outras cidades, por razões de conflitos com autoridades universitárias e civis e de desentendimentos entre mestres e estudantes, bem como por universidades implantadas por papas e príncipes para atender seus objetivos específicos, ou seja, atrair estudantes e fornecer funcionários para o reino, fazendo surgir o uso político da universidade, que é observado ainda nos tempos atuais. Além da ascensão das universidades espontâneas, advindas de uma longa tradição de ensino, como foi o caso de Roma que, por mais que tivesse tradição de ensino, foi fundada “[...] para estudar as línguas orientais e converter os judeus e turcos”. As universidades foram constituídas nesse século “[...] para ensinar, mas, sobretudo, para ensinar as verdades da fé”, recebendo, para tanto, “[...] a sua carta ou bula papal” (Rossato, 2005, p. 31-32). Dentre as universidades criadas no século XIII, ressalta-se a de Lisboa, em Portugal, haja vista o papel que ela desempenhou no Brasil, mais adiante. “No final do século XIII, as universidades gozavam de grande prestígio e as três áreas fundamentais – Teologia (Paris), Direito (Bolonha), Medicina (Salerno e Montpellier) – atingiam considerável grau de desenvolvimento” (Rossato, 2005, p. 33).

No século XIV, as Universidades continuaram a se expandir, copiando ou se adaptando aos modelos já existentes. Nessa época, “[...] surgiram as primeiras universidades da Europa central, as primeiras alemãs”. E foram destacados três fenômenos: “a) diminuição da influência da igreja; b) novos papéis da sociedade local; e c) regionalização com crescimento do poder local” (Rossato, 2005, p. 33). No século XV, em razão dos conflitos entre igreja e papado, as universidades começaram a exercer um terceiro poder, buscando maior autonomia e a emancipação da igreja, embora no século XVI ela seja atingida pelos reis e autoridades municipais.

No século XVI ocorreram profundas reformas religiosas, entre elas a Reforma Protestante e a reação a ela empreendida pela Igreja Católica, que foi a Contrarreforma. O contexto do Renascimento, envolvendo os movimentos religiosos e culturais acabaram tendo um impacto importante sobre a vida universitária e o papel que ela desempenharia. Com o declínio do poder papal, também em função da autonomia dos vários estados europeus em relação ao poder religioso, os soberanos desses novos estados começaram a se apropriar da instituição universitária como um instrumento para formação de sacerdotes para as novas confissões religiosas, para a formação de administradores e burocratas para o estado,

restringindo um pouco a liberdade e autonomia do pensamento dentro do ambiente universitário. “As universidades foram atingidas na sua essência, com novos saberes, novas formas e novos senhores” (Rossato, 2005, p. 42). Entre os elementos que atingiram a universidade na sua essência, tem-se o humanismo e o surgimento dos colégios. Por humanismo entende-se “[...] a expressão da busca de novas formas de vida, tanto intelectuais, como espirituais” (Rossato, 2005, p. 44). Os colégios, em formato de internato, competiam e enfraqueciam as universidades, pois disputavam os mesmos alunos. Eles se multiplicaram rapidamente, difundindo a ideia do apostolado pelo ensino (Rossato, 2005).

Enquanto o século XVI foi rico em acontecimentos e mudanças, em que houve um crescimento no quadro da Contrarreforma, com a fundação de novas congregações, o século XVII diminuiu tanto o número de universidades, quanto a sua qualidade, considerado um século em que se acentua a inércia institucional. Já o século XVIII foi rico em acontecimentos sociais, oriundos dos conflitos políticos que resultaram em grandes crises, dentre elas a das universidades, tidas como decadentes e “[...] moribundas, com professores desocupados, ensinando fracamente um currículo medieval sem relevância” (Rossato, 2005, p. 53).

Na Europa, as universidades sofreram transformações em três grandes regiões, sendo elas: a região da França, na Europa Mediterrânea, a Revolução Francesa e os seus desdobramentos acabaram produzindo efeitos sobre a universidade, dando ênfase ao modelo preparatório e profissionalizante ligado ao estado. Na região da Inglaterra e Alemanha, no Norte Europeu, as universidades ampliaram o papel político, produzindo, principalmente, conhecimento, entretanto, também recursos humanos para ciência e para a tecnologia. A terceira região abarca Portugal, que foi relevante para a história do Brasil, em que a universidade relacionou-se com as significativas demandas de globalização, desencadeada pela expansão do Império Português no século XVI e XVII e, posteriormente, em virtude da Reforma de Pombal, o ensino universitário foi modernizado, fazendo surgir as ciências experimentais e a administração profissional, principalmente, depois da extinção das instituições jesuíticas de ensino, que por força da Contrarreforma ocuparam e dominaram as universidades católicas nos países católicos nesse período.

No século XVIII, as universidades sobreviveram e algumas com certa renovação de currículo e metodologia, como é o caso da Universidade de Göttingen, que passou “[...] a ser avaliada não pelo que ela é, mas pelos resultados que alavanca”. Nesse rumo, as instituições de cursos superiores foram abrindo-se aos movimentos de transcendência e a imanência, indicadores de novos rumos em que “[...] pesquisa e conhecimento não consistem mais na

eterna busca e explicação da verdade transcendente e imutável: ciência, crítica e esclarecimento buscam inovação e superação” (Goergen, 2014, p. 564).

Dessa forma, “na passagem da Idade Média para a Moderna, projetava-se uma nova ordem do pensamento, focada no conhecimento racional das regularidades regentes do mundo” (Goergen, 2014, p. 564). A verdade se apoiava na autoridade filosófica ou teológica. Com essas mudanças, as universidades tornaram-se mais autônomas, deixando de ser comandadas somente pelo clero e igreja, tornando-se estatais, unindo pesquisa e ensino, procurando “[...] fornecer formação humanística exemplar” (Goergen, 2014, p. 565).

Dois filósofos da época produziram registros significativos. Um deles, chamado Emanuel Kant, escreveu a respeito do conflito das faculdades, ponderando quanto à importância da autonomia do pensamento, especialmente da autonomia da razão, que não pode ser tutelada por outra instituição como a igreja, o Estado ou mesmo pela tradição. Ele defendia a autonomia universitária como uma condição para autonomia do pensamento e da razão. Outro filósofo, Humboldt, produziu um relatório cujo objetivo foi orientar uma reforma da instituição universitária, nele, ressaltou a pertinência da pesquisa do ensino de filosofia, redefinindo a concepção da gestão universitária, feita a partir da cátedra. Isso decorreu por ele ser um líder intelectual, especialista e autônomo no seu campo de especialidade, que se tornou responsável academicamente e administrativamente pela Universidade de Berlim, na Europa do Norte; tendo como principal missão da universidade a produção desinteressada de conhecimento.

Um segundo período de reformas na universidade ocorreu no século XIX, influenciado pelas consequências das Revoluções Francesa e Industrial e da ascensão, na Europa, de um estado liberal. A primeira desenvolveu-se na França e teve como principais componentes o monopólio do Estado (deveria transmitir a ideologia coerente com os interesses do Estado); a laicização da universidade (obedecer ao Imperador, ser submissa a uma severa disciplina); a função das faculdades (direito e medicina – com bastante prestígio; ciência e letras – sem prestígio); e a carreira pelo diploma (colação de grau e diploma para ascender social e profissionalmente). Ao passo que a Revolução Industrial “[...] desenvolveu-se, inicialmente, na Inglaterra, seria na Alemanha que traria uma grande contribuição, institucionalizando a universidade da pesquisa” (Rossato, 2005, p. 81). Na perspectiva desse autor (2005, p. 86), “Humboldt via a universidade como a alma da sociedade e da cultura; assim, para desenvolver o mais alto saber, era necessária absoluta liberdade de ensinar e aprender”.

A universidade da modernidade foi considerada técnica em consequência da Revolução Industrial, iniciada no século XVIII, na Inglaterra, porém, expandiu-se pelo

mundo, aproximando a universidade da empresa e exigindo que o ensino universitário fosse pragmático e de aplicação imediata para a produção e reprodução do capital. Esse modelo influenciou sobremaneira o Brasil na implementação tardia do Ensino Superior. Depois de quatro séculos de existência da universidade no Novo Mundo, em meados do século XIX, copiando o exemplo francês, que exercia forte influência cultural sobre Portugal e Espanha, estabeleceram-se, por um lado as escolas politécnicas e as escolas normais, a formação superior chegou ao Brasil, uma herança que marcou uma segmentação da qualidade, a qual formou tanto profissionais do ensino quanto profissionais de pesquisa e investigação. Outra herança que se vê refletida ainda hoje nas universidades concerne ao currículo, que se tornou, marcadamente, linear e sequenciado, definindo um único percurso, um único itinerário de formação.

O século XX foi apontado como o período de expansão do ensino, “[...] pois, além de se estender praticamente a todos os países do mundo, também atingiu todos os grupos sociais que tinham alguma representatividade” (Rossato, 2005, p. 107), gerando “[...] novos comportamentos, afetando as próprias concepções sociais e de mundo” (Rossato, 2005, p. 107). Nessa sequência, o crescimento das universidades originou uma multiplicidade de modelos e tipos de instituições de ensino, assim como a renovação da gestão. Houve forte crescimento da área politécnica e uma maior flexibilidade na formação em outras instituições, com o surgimento de novas áreas de conhecimento e de outras modalidades de ensino (a distância). Com isso, ocorreu uma elevação do número de estudantes universitários, dentre eles, um aumento da geração adulta frequentando a universidade, tudo isso facilitado pela comunicação, pelo intercâmbio entre instituições (Rossato, 2005).

Neste enquadramento, o objetivo do século XXI é a universalização do Ensino Superior, dado que “[...] os países ricos já entraram no século XXI com a quase universalização do Ensino Superior” (Rossato, 2005, p. 119). Contudo, o desequilíbrio existente entre países desenvolvidos e os menos desenvolvidos revela a discrepância no número de jovens que frequentam a universidade, podendo chegar a “[...] 25 vezes menos chances de chegar aos estudos superiores” (Rosatto, 2005, p. 117). Essa situação chama a atenção da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO, 2000), que expõe a necessidade de a educação estar no coração das estratégias do desenvolvimento e, ainda, que a universidade deve alavancar a consciência crítica da sociedade (Rossato, 2005).

3.2 A trajetória da universidade brasileira e os seus desafios

A história da universidade, no Brasil, iniciou mais tarde do que em outros países das Américas, tanto do Sul, como do Norte, em que as universidades foram implementadas em função de que a política colonial era bastante diferente das condições dadas ao Brasil no decorrer, principalmente, do período colonial, antes da vinda da família real para o Brasil, no período colonial. Portugal obstaculizou a implantação das instituições de ensino, prática adotada “[...] na própria Metrópole, uma vez que durante aproximadamente quatro séculos existia somente uma universidade ora em Coimbra, ora em Lisboa – no século XVI” (Rossato, 2005, p. 132).

Desde então, aconteceram diversas tentativas, precipuamente de Jesuítas, de implementar, no Brasil, o Ensino Superior, mas havia duas dificuldades expressivas: a primeira, era uma resistência portuguesa, que dizia respeito à sua política colonialista sobre o Brasil, uma espécie de política que pretendia a manutenção do status de Colônia; a segunda, os próprios colonos não viam a necessidade de implementação do Ensino Superior em função do modo como a colônia foi se organizando. “O Ensino Superior praticamente se desenvolveu todo nos colégios jesuítas, baseado na *ratio studiorum*” (Rossato, 2005, p. 133).

Com a transferência da família real e da corte para o Brasil, em 1808, criaram-se os primeiros cursos de Ensino Superior, cujo propósito principal era a formação de funcionários para o Estado, que agora se transferiu para a colônia. Foram desenvolvidos sob forte inspiração do modelo de Ensino Superior da França, conduzido por currículos fechados, que ofereciam, basicamente, diplomas para licenciatura profissional, e os cursos jurídicos implantados sofreram influência do pensamento político europeu, sendo transmitido às elites brasileiras.

No final do século XIX e início do século XX, o Brasil Império foi substituído pela República, em um movimento de desoficialização, e os estados também passaram a oferecer e gerir formação no Ensino Superior. Esse novo movimento de reforma da universidade sofreu uma grande influência positivista, uma corrente de pensamento filosófico que impactou bastante toda a política realizada, sobretudo pelos militares do Brasil, que tinham uma concepção de que o progresso das sociedades, das culturas, o progresso humano, dependem, singularmente, do progresso da ciência e do desenvolvimento técnico, dando uma menor ênfase às humanidades (Cunha, 1983).

A partir de 1930, um conjunto de políticas autoritárias e centralizadoras se estabeleceu, priorizando a formação profissional no âmbito universitário. Nesse percurso, foi instituído o Ministério da Educação que era, ao mesmo tempo, o Ministério da Educação e da Saúde. Nessa época, uma política educacional foi implementada em vários níveis, inclusive em nível superior, fazendo parte de um projeto de modernização do país, ainda sob a ótica positivista, no entanto, agora, com a pretensão de transformar o país, que era rural, em industrial, principalmente, urbano. Para isso, eram necessárias elites intelectuais que deveriam ser formadas nos cursos e centros de formação superior, dando estatutos para as universidades, fazendo surgir o Conselho Nacional de Educação e outras universidades estaduais, com projetos um pouco diferentes da finalidade para qual a universidade foi criada, no que tange à produção e à divulgação de ciência e cultura e não com foco apenas na formação profissional.

Na década de 30, um projeto novo de Ensino Superior foi idealizado e realizado por Anísio Teixeira, tendo como função primordial a produção de ciência e cultura, visando impulsionar o desenvolvimento social e econômico do país, valorizando a liberdade e autonomia. O problema é que a Universidade do Distrito Federal (UDF), local de implementação desse novo projeto, foi rapidamente desfeita e o projeto veio a fracassar. É também do mesmo período a Universidade do Brasil, fundada em 1937, posterior à UDF, apresentada como a realizadora do projeto nacional a ser posto em vigor e deveria ser modelo para as outras universidades já existentes e para as futuras universidades a serem criadas, com base em um novo projeto centralizador e autoritário (Cunha, 1983).

A partir de 1945, o Brasil passou por um novo período de democratização, sendo dada autonomia à Universidade do Brasil, todavia, só no papel. Observou-se um aumento no número de universidades particulares que priorizavam a formação profissional, com especial ênfase para a atuação da Igreja Católica. Como consequência, houve aumento do contingente de jovens buscando o Ensino Superior, porém, ainda pouco expressivo pelo volume da população do país (Rossato, 2005, p. 144).

Durante a década de 50, ocorreu um período de forte aceleração, modernização no país, revelando a precariedade do Ensino Superior, que “[...] nem sempre os interesses acadêmicos seriam preservados em função dos interesses e da necessidade de criar a imagem de um país em ritmo acelerado de desenvolvimento” (Rossato, 2005, p. 145). Com isso, começou uma ampla discussão, exigindo uma organização do sistema educacional superior, fomentada pelo movimento estudantil do período, que se posicionava contra o elitismo, o arcaísmo, do modelo de Ensino Superior vigente, fazendo reivindicações, mais uma vez, de

autonomia universitária da administração docente e discente de maneira compartilhada, de regime tempo integral para o trabalho dos professores, requer a ampliação na oferta de vagas e, maiormente, a flexibilização da organização curricular.

No entanto, na década de 60, a contar de 1964, quando assumiu um novo Regime Militar, que novamente implementou uma política de maior autoritarismo em relação àquela que vinha sendo praticada até então. Nesse hiato, foram criadas outras universidades que priorizavam o ensino profissionalizante, ao mesmo tempo em que o Regime Militar mantinha o movimento estudantil sob vigilância, gerando o binômio desenvolvimento e segurança (Cunha, 1986). Outrossim, houve um aumento do êxodo rural, expansão do ensino de 1º e 2º graus, crise na classe média, fortalecendo o modelo concentracionista de renda, que [...] levou muitas empresas de médio porte a falência, atingindo diretamente a classe média urbana, que buscou na universidade, através do diploma, uma forma de manter o seu *status* social ou de disputar um lugar mais qualificado no mercado de trabalho (Rossato, 2005, p. 146).

Para atender essa demanda, o governo estimulou a privatização do Ensino Superior e o transferiu para o setor particular, difundindo, nesse momento, a Teoria do Capital Humano.

Em 1968, iniciou, de fato, uma nova reforma universitária, propondo um sistema de ensino departamental, vestibular pela primeira vez unificado, a ideia de ciclo básico e sistema de créditos e matrícula por disciplina, medidas que, de uma certa maneira, ainda vigoram até o presente. Durante a década de 70, o Brasil teve importante avanço da rede de ensino de pós-graduação. Na década de 80, o Ensino Superior no Brasil foi marcado por fortíssima crise econômica e isso levou ao subfinanciamento das universidades e ao caos administrativo. Nesse tempo, foi bastante desvalorizado o papel social da universidade (Cunha, 1983).

Em continuidade, na década de 90, houve algumas mudanças marcantes no Ensino Superior, surgiram normas para avaliação e credenciamento das instituições de Ensino Superior e também de cursos. Ao mesmo tempo em que existia uma relativa desregulamentação do setor privado de Ensino Superior, sucedeu a publicação de novos parâmetros curriculares, novos parâmetros de autonomia universitária e de governança universitária. É nesse período que ocorreu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/96) e as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que deram forma aos cursos em todo o país. Isso produziu algumas consequências, por exemplo, a criação de novas instituições de Ensino Superior, de novos cursos e a racionalização dos recursos distribuídos entre as instituições de Ensino Superior e públicas. Houve aumento significativo do número de vagas e a repercussão observável disso foi o questionamento da qualidade do Ensino Superior, em decorrência de sua queda gradativa.

Essas características do desenvolvimento do Ensino Superior do país podem ser identificadas também nos anos 2000.

Neste momento, o Brasil tem um modelo de Ensino Superior inspirado nos parâmetros europeus, mas que foram sendo superados por uma arquitetura curricular rígida e desconectados do mundo do trabalho. Sua concepção fragmentadora do conhecimento tem como resultado a precariedade da escolha profissional, em que a seleção pontual e traumática para o ingresso na Educação Superior faz com que os estudantes escolham os seus caminhos, a sua formação, antes mesmo de entender o que estão fazendo no Ensino Superior.

Em relação aos modelos de Ensino Superior, três têm se destacado no decorrer dos séculos, são eles: o francês ou napoleônico, o alemão ou humboldtiano e o anglo-saxônico. No modelo francês, a universidade é dependente e mantenedora do poder central, subordinada ao estado autocrático, responsável pela formação dos quadros do Estado. Nesse modelo, a formação universitária atende a nova ordem social, ou seja, a especialização e a profissionalização. O modelo alemão de universidade aspira promover o desenvolvimento da ciência e produzir conteúdo para a formação intelectual e moral dos seres humanos, constituindo-se a partir da unidade entre ensino e pesquisa, a interdisciplinaridade, a autonomia da universidade tangente ao Estado. (Sguissardi, 2006).

No Brasil, em 1980, na tentativa de implantação desses modelos de universidade, decorreu uma crise e resistência à implantação do modelo de universidade humboldtiana, fazendo emergir o sistema dual de universidades, no qual algumas seriam centros de pesquisa, e a grande maioria, centros de ensino. Nos anos 1990 e 2000 predominou o modelo universitário napoleônico, caracterizado pela formação profissional, heteronomia e competitividade, em que o próprio desenvolvimento científico visou alavancar a interação universidade-empresa, atendendo ao setor produtivo (Sguissardi, 2006).

Saviani (2009) salienta que, no Brasil, desde os anos 90, vem ocorrendo maior aproximação com o modelo anglo-saxônico, em sua versão americana-estadunidense, que concebe o estudante como consumidor, a universidade como espaço de mercantilização e o conhecimento como matéria-prima para serviços, produtos e processos. Este modelo de universidade atende à nova economia mundial, aos processos de globalização e às novas divisões de trabalho. Nesse ponto, as instituições de Ensino Superior intensificam sua missão mercadológica, buscam lucrar com suas atividades, produzindo conhecimentos que atendam às necessidades ditadas pelo mercado, que se sobrepõe à liberdade e à autonomia acadêmica.

3.3 Desafios contemporâneos da universidade

O sentido e a finalidade da formação superior que se tem na atualidade assume cada vez mais o discurso do conhecimento instrumental, útil e mercadológico e relega a segundo plano sua tarefa crítico-reflexiva e formativa das novas gerações, afirma Goergen (2014). A universidade, sublinha o autor, é um dos principais espaços de produção, organização e difusão de conhecimento, além de formar profissionais nas mais distintas áreas do conhecimento, atribuindo-lhe a incumbência de construir uma sociedade mais democrática, justa e de bem-estar, entretanto, este sentido social contrasta, “[...] com as expectativas econômico-mercadológicas, favoráveis a uma ciência e formação instrumentais e úteis à produção e ao consumo, e, no nível privado, com os interesses profissionais individuais de renda e ascensão social” (Goergen, 2014, p. 562).

Nessa linha, ratifica ainda o autor, que a “[...] racionalidade científico-tecnológica se tornou o eixo condutor da sociedade contemporânea e suas instituições” e que o “[...] espírito capitalista, especialmente no contexto neoliberal das últimas décadas, reforçou a tendência pragmático-econômica, contrária a qualquer transcendência” (Goergen, 2014, p. 563). Este autor (2014, p. 562) destaca a urgente restauração do caráter reflexivo e pensante da Educação Superior, considerando a responsabilidade da universidade na

[...] formação crítico-reflexiva, isto é, do cultivo do pensamento como elemento central da educação superior [...] condição tanto para uma compreensão mais aprofundada e coesa da própria razão humana, quanto para o desvelamento das tensões e contradições inerentes ao desenvolvimento científico-tecnológico contemporâneo.

Vive-se “[...] um momento de crise e inversão, de desconfiança e medo, frente a um sistema em que o factual tem a última palavra e o pensamento se transforma em mera repetição” (Goergen, 2014, p. 566). Reitera que os impactos materiais e sociais negativos da tecnociência, do chamado progresso científico-tecnológico, em que a “[...] produção de conhecimentos, as inovações tecnológicas e a difusão pelas redes de informação impulsionam a transformação que, de um lado, é o orgulho civilizatório e, de outro, o pavor da catástrofe e do regresso” (Goergen, 2014, p. 566).

As dúvidas e incertezas sinalizam a necessidade de perguntar pelo sentido humano e social da ciência e tecnologia. “Até o momento, a comunidade científica e as instituições dedicadas à produção de conhecimentos e à formação de pesquisadores ou profissionais de alto nível ainda pouco se preocupam com esta questão”. O sentido da universidade,

evidenciado por Goergen (2014, p. 567), envolve duas dimensões: “Trabalho economicamente produtivo e a interação socialmente justa”. Essas enfatizam a responsabilidade da universidade em produzir conhecimento e formar profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento econômico do país, sem deixar de lado a responsabilidade social, promovendo a igualdade social e o combate às desigualdades e injustiças. Deve formar profissionais competentes e éticos, capazes de gerar empregos e riqueza para a sociedade, e que estejam comprometidos com a justiça social e a defesa dos direitos humanos. Além disso, deve estar aberta à participação da sociedade, permitindo a interação entre seus membros e a comunidade, e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Na concepção de Goergen (2014, p. 567), se “[...] o mundo se produz e reproduz, se a vida depende da produção do conhecimento e de sua aplicação, é hora de refletir sobre as condições sob as quais se criam e usam os conhecimentos”. Isso significa que a produção e reprodução do mundo dependem do conhecimento e sua aplicação na vida, daí a premência de refletir sobre as condições em que os conhecimentos são criados e usados, a fim de garantir que sejam produzidos e aplicados de modo justo e ético.

O enquadramento da universidade, na lógica do mercado, acaba com a independência do pensamento e o poder de resistência crítica da universidade, denotando a “[...] ambivalência da universidade entre sua função sistêmica de desenvolvimento e difusão da tecnociência e o exercício crítico dos riscos deste roteiro” (Goergen, 2014, p. 567). Essa ambivalência se reflete em uma série de tensões que atravessam o campo universitário, desde a relação com as demandas do mercado e os interesses do capital, até a autonomia do pensamento e a liberdade de expressão. A universidade é convocada a produzir conhecimentos relevantes para a dinâmica econômica e tecnológica, ao mesmo tempo, deve zelar pela formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social. Nesse cenário, a pressão por resultados, a cobrança por produtividade e a competição entre instituições de ensino têm levado, muitas vezes, à sua submissão aos valores e interesses da lógica do mercado. Isso não apenas compromete a qualidade da formação oferecida aos estudantes, como restringe sua capacidade de exercer papel crítico e inovador frente aos desafios emergentes. A resistência a essa “ambivalência” da universidade remete à reflexão crítica acerca da responsabilidade social da academia e a luta por educação comprometida com a construção de um mundo mais justo e sustentável, tal qual propalam alguns dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil (ONU, 2015).

O exercício do pensamento crítico representa o grande potencial formativo para aqueles que frequentam a universidade. Nesse prisma, Goergen (2014, p. 572) indaga: “Mas qual é, então, o sentido concreto do pensamento crítico? [...] compreender o mundo, a sociedade e o ser humano; [...] valorizar o pensamento e a locução que transcendem os limites da validação empírico-operacional”. Reporta-se à importância de os acadêmicos desenvolverem o pensamento crítico, tensionado se tornarem capazes de analisar diferentes perspectivas e abordagens, avaliar a validade de argumentos e evidências e refletirem sobre a relevância das informações no contexto em que se encontram. Ademais, o pensamento crítico ajuda os estudantes a desenvolverem habilidades de comunicação eficazes, essenciais em qualquer profissão ou carreira, dado que, ao participarem de discussões e debates construtivos, os alunos aprendem a expressar suas ideias de maneira clara e persuasiva, a ouvir e analisar as opiniões dos outros e a trabalharem em equipe para alcançar objetivos comuns. Afinal “[...] a universidade precisa pensar a totalidade, acionar os mecanismos de produção e aplicação dos conhecimentos, assumindo uma postura crítica frente à humanidade, favorecer as ações humanas necessárias à vida” (Goergen, 2014, p. 568).

Goergen (2014, p. 573) questiona ainda: “[...] o que significa fazer hoje a experiência do pensamento? Respondendo do ponto de vista do Ensino Superior, “[...] seria pensar o mundo dominado pela tecnociência [...]”, pois vive-se na era da mutação científica, na qual “prevalece o elogio dos fatos e eventos técnicos na ilusão do presente eterno, veloz, volátil e efêmero”, que “[...] organiza a Educação Superior, limitada à transmissão de conhecimentos úteis e instrumentais”. Em que se rompe “a arquitetura do pensar e instala-se o preceito da tecnociência que reduz o espírito à sua dimensão científica”. Desse modo, ciência e tecnologia transformam-se em autoridade última, “[...] tempo em que o domínio do puramente operacional nos impede de pensar, não nos resta outra alternativa senão a experiência do pensamento” (Goergen, 2014, p. 573).

Nessa trama, Goergen (2014, p. 570) apresenta uma crítica à universidade, afirmando que ela “[...] sucumbe à ritualização do discurso da ciência e da tecnologia, já não investiga num sentido amplo e desimpedido, a lógica da verdade e da falsidade”. Por conseguinte, resulta em uma produção de conhecimento limitada e enfraquecida, que não consegue abordar questões complexas e críticas da sociedade contemporânea.

A grande preocupação da universidade contemporânea, segundo Goergen (2014, p. 569), é de “[...] servir da melhor forma possível ao sistema pela pesquisa e pelo ensino, pela produção e difusão de conhecimento instrumental, útil e aplicável”; e complementa: “as universidades se tornam reprodutivas do real, opacas ao pensamento” (Goergen, 2014, p.

569). Essa preocupação é criticada pelo autor, visto que reduz o papel da educação e da pesquisa a meras ferramentas para a produção econômica e tecnológica, em detrimento da formação de cidadãos críticos e reflexivos e da busca pelo conhecimento, independentemente de sua utilidade imediata. Com essa acepção, Goergen (2014, p. 576) assevera que é preciso

[...] repensar a universidade em termos de seu papel nos campos da pesquisa e do ensino, no contexto do mundo célere, tecnocientífico, economicizado e instrumental contemporâneo. [...] Repensar seu papel no contexto das tensões e ambivalências na chamada sociedade do conhecimento. [...] Avaliar o sentido e o modo de atuar da universidade na sociedade atual; redimensionar a estrutura curricular numa perspectiva formativa e transdisciplinar [...]

Isso significa pensar o ser humano, o mundo e o ser humano no mundo, numa ótica mais ampla. Acerca dessa compreensão Goergen (2014, p. 578) pergunta: “num contexto em que os conhecimentos são mercadorias, os alunos clientes, os professores agentes de um processo mercantil, como esperar deles o salto ao patamar da reflexão crítica?” O autor ressalva que, na sociedade industrial contemporânea,

[...] as universidades, agora comprometidas com a formação profissional e a produção de conhecimentos economicamente interessantes, fecham o circuito entre produção/difusão de conhecimento e utilização prática, livre de quaisquer critérios éticos ou formativos referenciados ao humano e social (Goergen, 2014, p. 579).

Essa visão utilitarista da universidade também limita a capacidade dos intelectuais da academia de produzir conhecimentos que possam desafiar e transformar o próprio sistema em que estão inseridos, limitando a possibilidade de questionar e transformar as estruturas políticas, sociais e econômicas que reproduzem a desigualdade e a injustiça. Essa orientação pode reforçar a exclusão de áreas do conhecimento que são consideradas não rentáveis ou sem aplicação direta à lógica do mercado, como as humanidades e as artes, o que pode levar a uma redução da diversidade e riqueza do conhecimento produzido no ambiente universitário.

Cabe à universidade ser uma instituição responsável por promover a produção e disseminação de conhecimentos relevantes à sociedade em que está inserida. Para isso, é preciso que esteja atenta às transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que ocorrem ao seu redor, entendendo criticamente o presente e pensando no futuro. Os fins da universidade devem estar alinhados às demandas e desafios da sociedade a qual pertence, contribuindo para a formação de profissionais capacitados e engajados em solucionar problemas, levando em conta, sempre, a diversidade e a complexidade dos panoramas em que atua. Neste contexto, Buarque (1991, p. 4) afirma que:

Para que a universidade seja um instrumento de esperança, entretanto é necessário que ela recupere esperança nela própria. Isso significa compreender as dificuldades e as limitações da universidade, bem como formular uma nova proposta, novas estruturas e novos métodos de trabalho. Lutar pela defesa da universidade significa lutar pela transformação da universidade.

A universidade deve ser um espaço de reflexão crítica e criativa, livre de imposições e pressões externas. Deve ser um lugar e um tempo em que se possa pensar e repensar os paradigmas estabelecidos, questionar valores e propósitos da ciência e da tecnologia, buscar soluções para os desafios globais que enfrentados. Infelizmente, a ritualização do discurso da ciência e da tecnologia na universidade, muitas vezes, leva a uma falta de autocrítica e reflexão, a uma adesão acrítica, a certos dogmas e premissas. Para que a universidade possa cumprir seu papel de produzir conhecimentos relevantes e críticos, é fundamental que haja maior abertura para a pluralidade de perspectivas e para o diálogo interdisciplinar. É preciso que haja uma valorização da diversidade e da heterogeneidade, uma disposição para lidar com as incertezas e ambiguidades próprias do mundo contemporâneo, porque, como lembra Goergen (2014, p. 580-581):

Hoje, as ciências se transformaram em poder técnico de domínio e exploração da natureza e do homem. Hoje, o conhecimento científico já não gera transformações éticas. Não há, portanto, uma relação entre o domínio do conhecimento das ciências empíricas e a transformação ética/prática. A ciência se vê hoje novamente diante do desafio, premente e urgente, de repensar a dimensão ético/prática.

Goergen (2014, p. 582) conclui que “[...] a universidade sofre, sim, da falta de pensamento crítico que alcance os espaços humanos e sociais”, e que um dos seus principais desafios passa pela transformação das pessoas, pela sua formação, posto que ela é a possibilidade e condição essencial da luta contra a barbárie. Sendo assim, pensando com foco mais intenso, o sentido maior e tarefa da Educação Superior, envolve a formação crítica e reflexiva dos seres humanos para que sejam capazes de questionar e avaliar criticamente as estruturas e sistemas sociais que os envolvem. Sua missão está para além da transmissão de conhecimentos específicos e técnicos, assumindo a formação de um pensamento crítico e autônomo, que permita compreender e intervir no mundo de forma consciente e responsável.

Nesse contexto Fernandes (2012, p. 58) afirma que é preciso “[...] pensar a Educação como um ato político em defesa da VIDA, vida que está fora e dentro da Universidade e, que não estando dentro, precisa adentrar, para pensar, para interrogar e interrogar-se. [...] Pensar a vida que fazemos e a vida que desejamos viver na Universidade”. A Educação Superior deveria ser uma ferramenta de libertação e emancipação intelectual, capaz de desenvolver nos

seres humanos capacidades de raciocínio, análise e interpretação do mundo, das matrizes de pensamento e epistemologias com que se deparam.

Nessa conjuntura, a formação universitária deve proporcionar um tempo-espaco propício para o **desenvolvimento da aprendizagem e construção do conhecimento**, com a finalidade de alcançar os objetivos do Ensino Superior, estimulando os estudantes a se tornarem aprendizes ativos e críticos, conforme abordado no próximo capítulo.

4 A APRENDIZAGEM E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA⁴

“Aprender a aprender envolve um processo de tomada de consciência de si, de sua aprendizagem e de sua carreira”
(Piaget, 1973).

“Aprender contribui para refletirmos sobre o nosso papel no mundo que nos rodeia e para mudarmos como pessoa”
(Rosário; Núñez; González-Pienda, 2015).

Inicia-se este escrito com a provocação de Zabalza (2004, p. 190), de que “[...] devemos ter conhecimento de como aprendem os estudantes e sob quais condições a aprendizagem é eficiente”. O autor menciona uma questão sensível do ser e do fazer docente no Ensino Superior, evidenciando a necessidade de pesquisas, conhecimento científico e proposições que visem considerar as características subjetivas do aluno, bem como o seu modo de aprender. Este ponto de vista desafia a argumentar sob duas perspectivas: abordar o processo de aprendizagem e, na sequência, pensar a respeito da dinâmica da construção do conhecimento, levando em conta que são dois conceitos intimamente relacionados, mas que se referem a ações diferentes, concomitantes e contínuas.

A aprendizagem é o resultado de uma propriedade adaptativa dos organismos, em outras palavras, é a possibilidade de modificar ou modelar as pautas de comportamento diante das mudanças que se produzem no ambiente, possível ao ser humano e a outras espécies. (Pozo, 2002). É contínua, nunca termina, pois, tratando-se dos humanos, a interiorização ou a incorporação da cultura é infundável, visto que sempre há mais informações e habilidades a serem adquiridas. Por outro lado, o conhecimento pode ser aplicado e utilizado de maneira ativa em diferentes situações, permitindo a uma pessoa ser mais eficiente e eficaz em suas atividades. Contudo, somente os humanos conseguem acumular essas soluções culturalmente em forma de conhecimento, transmitindo-as de geração a geração, porque dispõem de sistemas de aprendizagem e representação que os diferencia dos demais organismos e sistemas que aprendem. (Pozo, 2004).

⁴ Parte desta seção foi publicada como artigo na Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo, ISSN 1989-4155, no v.15, n.8, p. 6798-6824, 2023. Disponível em: <https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/1467>

Este cenário remete a problematizar acerca da aprendizagem e conhecimento no contexto universitário, da importância da reflexividade e do questionamento crítico por parte do discente e do docente sobre como se aprende, o que acontece com o ser humano ao sentir-se em aprendizagem, que resulta no conhecimento.

4.1 O processo de aprendizagem

Para compreender o processo de aprendizagem é preciso diferenciar “[...] informação, conhecer e saber em suas relações com o aprender”, destaca Fernández (2001, p. 61), uma vez que esse entendimento propiciará “[...] analisar os movimentos que vão dar lugar à construção de conhecimentos e seus obstáculos”. Na visão de Pozo (2004), o *Homo sapiens* se transforma em *Homo discens* quando os novos sistemas de conhecimento culturalmente dados tornam viáveis e necessários novos processos cognitivos, novas funções de conhecimento, que vão além desse funcionamento cognitivo de série com o qual a evolução dotou os seres humanos. Em outros termos, o “[...] conhecimento é objetivável, transmissível de forma indireta ou impessoal; pode ser adquirido através de livros ou máquinas; é factível de sistematização nas teorias, enuncia-se através de conceitos”. Já o saber “[...] é transmissível só de modo direto, de pessoa a pessoa, experiencial-sistematizável, só pode ser enunciado através de metáforas, paradigmas, situações, histórias” (Fernández, 2001, p. 63). Para a autora, o “[...] saber dá poder de uso, mas o conhecimento não” e ainda denuncia a existência de uma grande falha na educação, referindo-se à desqualificação do saber e o endeusamento do conhecimento, “[...] porque em determinados sistemas é conveniente que circulem os conhecimentos, mas não o poder de uso sobre eles” (Fernández, 2001, p. 63).

Ao tratar do conhecer e da informação, Fernández (2001, p. 72) enfatiza que “[...] a informação está fora do sujeito, transforma-se em conhecimento somente quando o sujeito chega a conhecê-la”. Pozo (2004) alerta que a informação não tem referenciais nem significado, posto que não é sobre nada. Por sua vez, o conhecimento possui um conteúdo que é a representação tornada explícita e que “[...] somente há conhecimento quando se explicitam alguns componentes de uma representação” (Pozo, 2004, p. 31). Ampliando seus conceitos, Fernández (2001, p. 72) diz que a “[...] informação é sempre um dado terminado, recortado e recortável, separável da pessoa que o produziu”. O “[...] conhecer é um processo que, embora seja consciente e transmissível [...] tem suas fronteiras menos definidas”. Nessa linha, Hickel (2013, p. 5) salienta que o

[...] aprender é incondicional e constante, permeia a vida e está em permanente acontecimento através de múltiplas e significativas interações. É no âmbito social, mais particularmente nas relações de aprendizagem (em qualquer espaço ou situação), que se desencadeia o circuito informação – conhecimento – saber.

Diante do exposto, entende-se que o aprendente constrói conhecimento a partir da informação que o ensinante lhe proporciona e para isso precisará recorrer ao seu próprio saber, pois esse dará sentido àquela informação. A esse procedimento de construção do conhecimento próprio denomina-se aprender. Pozo (2002) ressalta que não é demasiado afirmar que jamais houve uma época em que tantas pessoas aprendessem tantas coisas distintas ao mesmo tempo, e também tantas pessoas dedicadas a fazer com que outras pessoas aprendam.

Existem várias teorias e interpretações alusivas ao processo de aprendizagem, diz Blando (2022, p. 48), e complementa discorrendo sobre o empirismo, em que

[...] se aprende através de inúmeras tentativas que são feitas – um tatear até que apareça a solução, e aí se armazena a solução [...] o cérebro funcionaria como uma espécie de arquivo [...] aprender significaria arquivar conhecimento [...] concebido como soma, acumulação, produto acabado, que não pode ser mexido, somente reproduzido e que se dá através dos sentidos.

Assim, considerando o espaço universitário, o meio por si só já modificaria condutas, favorecendo o processo educativo. A aprendizagem do acadêmico estaria condicionada ao meio. Distingue-se que ele pode contribuir de maneira positiva ou negativa para a interação e aprendizagem, no entanto, não haveria construção de conhecimento, apenas transmissão de formas de conhecimento em um movimento de estímulo-resposta, limitando o estudante no momento de buscar alternativas face aos desafios.

Na concepção apriorista, a aprendizagem ocorre como um processo natural, resultado da maturação cerebral, em que a aprendizagem é consequência da hereditariedade, e acontece por *insight*, absolutizando o sujeito como único responsável pelo aprendizado, em detrimento ao contexto (Blando, 2022), valorizando o sentido-percebido em desfavor ao pensamento. O acadêmico, então, seria um ser passivo no processo de aprendizagem, visto como alguém já pronto para receber as informações e transformá-las, porque já nasceu com as competências necessárias, ou que as suas potencialidades serão despertadas (ou não), no tempo certo, sem precisão de interferências, reduzindo a aprendizagem a estímulos, respostas e reforços, resultante de disciplina, burocracia e autoritarismo, impedindo o estudante de tomar consciência de sua ação.

No pensamento construtivista, a aprendizagem é efeito de novos mundos, novos modos de conhecer, que não se limitam a captar a ordem externa, mas geram novas formas de organização cognitiva, novos significados. Esta se dá ao longo do processo de desenvolvimento e depende da interação e das condições do sujeito e do meio físico, social e cultural. Para tanto, o sujeito, na interação com o objeto, passa pela assimilação, reconhecimento das características do objeto de conhecimento, modificando seu sistema cognitivo, a partir de um desequilíbrio momentâneo e uma reequilibração decorrente da aceitação ou não das características retiradas do objeto, retornando a um novo nível de equilíbrio, acomodando – transformando essa nova informação – à sua estrutura cognitiva, dando conta da apropriação (Blando, 2022).

A aprendizagem acadêmica considera os estudantes como protagonistas no processo de aprender, exigindo um envolvimento ativo nessa edificação, interagindo com o ambiente e os recursos disponíveis, com toda a integralidade do seu pensamento, sentimento, ação e interação, utilizando-se de toda a sua estrutura cognitiva. Segundo Hattie (2017, p. 16), a aprendizagem nem sempre é agradável e fácil, “ela requer, em alguns momentos, uma sobreaprendizagem, valorizando ou desvalorizando rapidamente o contínuo do conhecimento, construindo uma relação de trabalho com os outros por meio do envolvimento com tarefas desafiadoras”. Nesse sentido, o Ensino Superior deveria primar pela formação de sujeitos críticos, para além de competências técnicas e específicas de seus cursos, objetivando desenvolver um acadêmico com mais consciência e autonomia intelectual, colaborando com sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional. A isso, Hattie (2017) denomina de sobreaprendizagem, quer dizer, quando se reduz a carga em nosso pensamento e cognição, facultando que se preste atenção a novas ideias.

Conforme Portilho (2009, p. 69), “[...] aprender é adquirir e modificar representações sobre o mundo externo e interno, sem a qual a aquisição de conhecimentos não seria possível”. Por isso, para a autora, “[...] o ensino deve estimular o aprendiz a ser autônomo, isto é, sujeito do próprio aprender”. Ele deve, ainda, “[...] estimular a pessoa a parar, refletir sobre sua própria maneira de ser, pensar, agir e interagir, assim como convidá-la, conscientemente, a mudar quando for necessário melhorar sua aprendizagem” (Portilho, 2009, p. 105).

Carvalho (2011) explicita que o ser humano está em constante reorganização e seus padrões conectivos alternam a todo o momento, mediante os processos de fortalecimento ou enfraquecimento de sinapses. A atividade mental estimula a reconstrução dos conjuntos neurais, processando experiências em um fluxo e refluxo de informação. As informações

captadas pelos sentidos são transformadas em estímulos elétricos que percorrem os neurônios, são catalogadas e arquivadas na memória. É essa capacidade que, ao estabelecer relações entre o novo e o já conhecido e reconstruindo aquilo que já foi aprendido, caracteriza a plasticidade do cérebro. Hattie (2017, p. 16) ressalva que quanto maior o desafio, maior a probabilidade de que se busque e precise de *feedback*, “[...] mas o mais importante é que haja um professor para fornecê-lo e assegurar que o aprendiz está no caminho certo para enfrentar de maneira bem-sucedida os desafios”.

Consoante as características da organização cerebral e seu funcionamento, à medida em que um indivíduo aprende, são abandonadas certas representações da realidade de natureza mais simples para chegar a graus de maior complexidade. Em razão disso, a plasticidade notabiliza a capacidade adaptativa do cérebro humano; as pessoas vão construindo e reconstruindo as estruturas cognitivas ao passo que apreendem novos conhecimentos. Desse modo, o que os professores ensinam não reverterá em aprendizagem, porém, será o resultado daquilo que o indivíduo, com esses novos elementos, será capaz de reestruturar em sua mente. De acordo com Hattie (2017), aprendizagem significa começar a partir do mundo privado de cada estudante e do mundo semiprivado das interações entre colegas, bem como do efeito mais público das interações gerenciadas por professores sobre os alunos.

Nessa ótica, em conformidade com os estudos de Maia (2011), durante o processo de aprendizagem, realizam-se, essencialmente, quatro etapas cognitivas: **percepção** – recebe as informações do meio externo através dos sentidos (visão, audição, tato, olfato e gustação), dando-lhe significado; **memória** – registra a informação, pelo menos de forma temporária, justamente por esse motivo retêm as informações recebidas do ambiente externo e acessa as informações previamente armazenadas; **funções executivas** – conjunto de habilidades que permitem o desempenho de ações voluntárias, habilidades mentais e a otimização do desempenho, envolvem operações mentais que organizam e direcionam os diversos domínios cognitivos para funcionarem de maneira conjunta e sistêmica, podendo ser exemplificadas pela metacognição; **funções expressivas** – dá sua resposta valendo-se de algum modo de comunicação, ou seja, por intermédio da linguagem, uma vez que o pensamento humano é simbólico.

Com base nas características do desenvolvimento cerebral, suas estruturas e mecanismos, Assmann e Sung (2000) propuseram alguns princípios que influenciam diretamente na aprendizagem:

- O cérebro é um sistema complexo adaptativo: o processo de aprendizagem ocorre através da fisiologia neural, ou melhor, mediante o funcionamento e as conexões entre os neurônios; envolve toda a fisiologia cerebral, pensamentos, emoções, imaginações, desejos e memorizações.

- O cérebro é um cérebro social: nos primeiros anos de vida, os cérebros são extremamente impressionáveis, receptivos e versáteis. Todavia, torna-se necessário que essas características se mantenham presentes à proporção que o indivíduo se desenvolve, pois aprender, certamente, é ser influenciado pelo meio social.

- A busca de sentido é uma tendência intrínseca: demonstra a disposição de procurar o significado e a importância da experiência ou do aprendizado. Se a informação não for útil e prazerosa, o cérebro se desinteressa, não a capta e a descarta.

- Criação de parâmetros: caracteriza-se por referências que servem de base para a aprendizagem, determinando a relevância que lhe é atribuída. Entretanto, eles não podem ser impostos e muito menos vazios de significado.

- Todo o cérebro percebe e cria ao mesmo tempo as partes do todo: o cérebro funciona como um todo, mas, antes disso, desmonta as informações até concluir que a soma das partes formará um todo com sentido.

- Aprender envolve processos conscientes e inconscientes: a consciência constitui-se em dar-se conta. Nesse viés, boa parte do entendimento possivelmente não acontece durante a aula, podendo ocorrer horas, semanas, ou até meses mais tarde (quando se torna consciente). Nesse aspecto, a emoção desencadeada é capaz de resgatar aquilo que está sendo transmitido, evidenciando a necessidade de o processo de ensino ajudar, principalmente, os estudantes a conseguirem tomar consciência daquilo que está inconsciente.

Nessa conceituação, as emoções manifestam a presença de algo importante na vida do indivíduo, costumando ser determinante nas escolhas e na mobilização da atenção e percepção. Todas as emoções têm origem no processamento cerebral e podem ser observáveis ou não, de acordo com as modificações internas concebidas pelo organismo. Contudo, se um estímulo relevante, com valor emocional, mobiliza a atenção e é notado, poderá se tornar consciente. Izquierdo (2018, p.59) afirma que “[...] todos recordamos por mais tempo e em maior detalhe acontecimentos que ocorreram com um forte grau de alerta emocional”, isto é, quanto mais emoção contenha um evento específico, mais chance de ele ficar gravado no cérebro.

A aprendizagem também é desencadeada a partir da motivação, sem embargo, esta se dá intrinsecamente, no interior do sujeito, provindo das relações de troca que ele estabelece com o ambiente social. Resultado da atividade cerebral que processa as informações vindas do meio interno e externo, a motivação pode determinar o comportamento a ser seguido. Cosenza (2021, p. 117) enfatiza que se trata de um dos pilares da capacidade de autorregulação, que viabiliza “[...] definir de forma deliberada quais são as metas mais importantes e sustentar a conduta necessária para alcançá-las.” Destaca-se que a dopamina, neurotransmissor liberado pelo cérebro, ativa-se diante de situações agradáveis e estimula o sujeito a procurar uma atividade prazerosa. Igualmente, essa substância mobiliza a atenção e motiva o cérebro na busca de um sistema de recompensa. Isso justifica a desmotivação, quando o cérebro deixa de obter recompensa perante tarefas consideradas muito difíceis ou muito fáceis. Hattie (2017) defende que, embora o desafio seja um dos ingredientes centrais da aprendizagem eficiente, a arte se encontra em fazer o desafio adequado ao estudante.

Uma boa parte das informações que chega ao cérebro acaba não sendo processada, em contrapartida, ele apresenta um mecanismo que possibilita selecionar aquilo que é mais pertinente. Pozo (2004, p. 30) referencia que a diferença entre a aprendizagem implícita e explícita estaria somente no acesso, consciente ou não, “[...] aos produtos da aprendizagem, quando se atribui atenção ou recursos cognitivos a esses resultados, não à natureza cognitiva do próprio *processo* de aprender” (grifo do autor). A atenção é uma das principais preocupações dos docentes hoje. O ambiente de dispersão vivido em nada a favorece. São muitos motivos para dispersar a atenção e mudar de foco, o que não contribui para a aprendizagem, especialmente em sala de aula. Não basta provocar a atenção, é preciso mantê-la, torná-la sustentada. Através da atenção, conscientemente, as pessoas são capazes de focalizar determinados aspectos enquanto ignoram outros. Essa capacidade permite selecionar a entrada de informações externas necessárias no dado momento da realização de um processo mental, assim como proporciona o controle de informações geradas internamente. Com a ausência desse mecanismo, não haveria a seleção dos estímulos do ambiente e a quantidade de informações externas e/ou internas seria enorme, inviabilizando a atividade mental.

Em consonância com essa abordagem, sempre que a atenção é dividida, aspectos fundamentais poderão ser perdidos e o cérebro processará melhor uma informação de cada vez. Outro fator decisivo nesse enfoque é a manutenção da atenção, que após algum tempo, tende a se desviar para atender estímulos presentes no meio ou para levar em conta processos centrais, como o pensamento. Estudos de Tokuhamas-Espinosa (2011) revelam que o tempo em que se pode prestar atenção varia, dependendo da idade do aluno, bem como do interesse

que ele tem pela matéria, da sua motivação interna para estudar o assunto, da relação com o professor ou com os conhecimentos prévios. Cosenza (2021, p. 13) realça que é mediante a atenção que se monitora, a todo momento, o que se faz, impedindo “[...] o aparecimento de comportamentos autônomos, que podem ocorrer de forma automática se não estamos vigilantes para garantir a execução de uma conduta considerada mais importante”. Apesar disso, se um bom nível de atenção não for mantido, não se consegue aprender de maneira satisfatória.

Somente se estiver guardada na memória, a aprendizagem será efetiva. “As memórias começam como impulsos que são conduzidos pelos circuitos do cérebro deixando, de alguma forma, vestígios neuronais permanentes” (Tabacow, 2006, p. 98). Ao mesmo nível das sinapses, é através desse modo que se efetiva a aprendizagem, capaz de se consolidar quando dois ou mais neurônios conectam-se e facultam a formação de outras conexões. Isso se estabelece, na maioria das vezes, pela associação, em que uma rede é ativada por outra. Por conseguinte, quanto mais isso acontece, mais forte torna-se a conexão sináptica e mais fácil fica de relembrar as informações. Lent (2019, p. 33) é didático ao explicar a importância da sinapse para aprendizagem:

A sinapse, portanto, é a sede celular da aprendizagem e da memória, o local onde se dão os mecanismos moleculares de que os neurônios dispõem para prolongar a permanência de um fenômeno observado ou captado. Representa o sítio mais reducionista de representação da aquisição e consolidação dos fenômenos da aprendizagem. É na sinapse que o neurônio aprende.

Nesse horizonte, aprende-se tendo como base aquilo que já se sabe, como conhecimento subsunso, na perspectiva de Moreira (2001). No entanto, ressalta-se que aprender não é apenas memorizar informações, mas é o modo como se atribui sentido ao conhecimento, e é isso que caracteriza a aprendizagem. A memória consiste basicamente na capacidade de se lembrar de algo, todavia, a aprendizagem envolve o uso do saber prévio em novas situações. Para se tornar aprendizagem, é preciso que a informação esteja armazenada na memória, porém, a construção de conhecimento é um processo pessoal e intencional, que vai muito além, demandando a construção de significados conforme as relações que ocorrem no meio.

4.2 Aquisição/construção do conhecimento

A aquisição/construção do conhecimento são processos complexos que envolvem a assimilação e a transformação de informações em novos conhecimentos, habilidades e valores. Esse processo pode desenrolar-se de diversas formas: por meio da observação, da experimentação, da reflexão, da comunicação e da interação com outras pessoas e com o ambiente em que se vive; é influenciado por inúmeros fatores, como a cultura, a experiência prévia, as crenças, os valores e as emoções. À vista disso, não existe uma única maneira de construir conhecimento, e cada indivíduo pode ter suas próprias estratégias e abordagens para adquirir e construir/reconstruir conhecimentos.

Algumas teorias sobre a construção do conhecimento salientam a relevância da interação social e da colaboração na aprendizagem, enquanto outras frisam o papel da experiência individual e da reflexão. Independentemente da análise adotada, o importante é reconhecer que a construção do conhecimento é um processo contínuo e dinâmico, que envolve a busca perene por novas informações e a reflexão acerca das experiências vividas.

O conhecimento é o resultado de operações e atos complexos, tendo em vista que ele exige preparação e refração (no ponto em que atravessa o ser dotado de inteligibilidade), que sejam carregadas de sentido. Pozo (2004) certifica que a aquisição de representações é fortemente influenciada pelo conteúdo do que se aprende, pelas representações que são modificadas como consequência desses processos. O equívoco do fenômeno conhecer ocorre quando ele é interpretado como tradução de acúmulo, transformando-se, puramente, em quantitativo, fazendo-se em formato meramente informativo e utilitário.

O conhecimento como fórmula, dividido e mutilado, acaba por perder sua essência humana inerente, ao qual configura o ser em sua complexidade como indivíduo há um tempo dotado de cognição e animalidade, essa em constante transformação, formação e auto-ordenação. Nessa trama, “[...] o conhecimento deve ser permanentemente revisitado e revisado pelo pensamento; o pensamento é, mais do que nunca, o capital mais precioso para o indivíduo e a sociedade” (Morin, 2000, p. 14). O autor reforça que o conhecimento do conhecimento deve ser considerado como uma necessidade primordial que serviria de preparação para o enfrentamento do erro, da ilusão, que não cessam de parasitar a mente humana.

O ser humano é um ser dotado de retroações, formado tanto em nível biológico quanto social, por uma escala micro e macro ao qual lhe forma e é formada, na mesma medida, pela mesma constituição formante. Assim, “[...] o processo social é um círculo produtivo

ininterrupto no qual, de algum modo, os produtos são necessários à produção daquilo que os produz” (Morin, 1994, p. 182).

O conhecer, nesse prisma, forma-se a partir de uma cisão e fusão entre dois conceitos: ordem e desordem. O primeiro simboliza as ligações, sistemas, organizações mentais e físicas, tanto quantitativas, como qualitativas, enquanto o outro encontra-se na função de desorientar, encobrir e se fazer pensar. Em continuidade, o “[...] segundo princípio da termodinâmica, isto é, o aumento de entropia dentro do sistema, que se traduz pelo aumento da desordem em detrimento da ordem, da homogeneidade em detrimento da heterogeneidade” (Morin, 1994, p. 297).

Esse pensamento traduz a ideia de constante regeneração do organismo vivo, o qual trabalha e constitui a si mesmo, as células dissipam-se e regeneram-se, ao passo em que se comportam de maneira isolada, com suas funções específicas, entretanto, como amalgama de um corpo já formado e situado em sua ação no mundo com os demais agentes ativos e passivos, vivos e não vivos. Estes, de forma mais ou menos explícita e mais ou menos misteriosa, envolvem a história do ser que interage, explora e conhece. Nessa direção,

[...] a psicologia cognitiva demonstra que o conhecimento progride menos pela sofisticação, formalização e abstração dos conhecimentos particulares do que, sobretudo, pela aptidão a integrar esses conhecimentos em seu contexto global. A partir daí, o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação (Morin, 2000, p. 21).

O ser é um ser no mundo, que afeta e é afetado, age e é coagido, influência e é influenciado. Todavia, para a efetividade e proveito desse fenômeno retroativo, a porta do conhecer deve estar solícita a todo caos que essa ação complexa aporta. Então, a grande tarefa consiste em abrir-se a um diálogo de saberes, e “[...] terá que ser um diálogo de comunidades humanas para iniciar o caminho que permita alcançar uma democracia cognoscitiva e comunicacional” (Morin; Días, 2016, p. 75).

Vale acentuar o conceito *si e autos* apresentado por Morin (1994), qualificando o ser humano como um ser de capacidade ativa perante suas ações e a interiorização psíquica, já que o sujeito encontra-se em constante conflito com o que é (espírito) e o que o mundo físico/biológico (vivo/não vivo) espera de suas reações e retroações. Dito de outro modo, essa dinâmica comporta “[...] uma relação propriamente complexa, ambígua, entre o sistema aberto e o ambiente, em relação ao qual é, ao mesmo tempo, autônomo e dependente” (Morin, 1994, p. 292).

A propriedade do ser humano como capaz de se autopensar como ser em si e para si faz com que este permaneça em constante paralelo sobre o que sou eu e o que é o outro, à proporção que as conexões com o outro e o mundo vão se mostrando independentes e dependentes dele ao mesmo tempo; ele se vê dependente e independente destas. Meirieu (2005) lembra que ninguém pode aprender a nadar no lugar do outro, ninguém pode aprender matemática ou geografia no lugar do aluno. Desconsiderar a liberdade de aprender é abolir o sujeito que justamente se procura formar.

Nesse sentido, o ser como *computus* estaria ligado à programação específica da sua evolução, como espécie há um tempo histórica, genérica e subjetiva. Não obstante, o ser como indivíduo não apenas em seu genótipo, mas em seu fenótipo, desperta especificidades e reações não programadas para com o meio. Ou seja, a existência como sistema de incertezas e contradições exige uma ação anterior ao real, porém, que o simula de maneira analógica, pois possibilita o exercício da imaginação, criatividade, formação de hipóteses e concreção prática das ações. Para Almeida e Seminério (2010), cabe ao ser humano interpretar os cenários da ambiguidade sem desconsiderar a multidimensionalidade do real, quer dizer, os vários caracteres do fenômeno. Somente com flexibilidade na concepção de ciência pode-se avançar no conhecimento.

Nessa conjuntura, a oportunidade de meios que ofereçam as mais diversas possibilidades de ação, é o que promoverá mais capacidade de autotransformação no indivíduo. Para que esta ocorra, faz-se necessário a autoformação; ao despojar de sua programação inerente, reformulará outras estratégias. Os seres não são apenas adaptáveis às relações do meio, mas transformados por elas, e essa é a lei que oportuniza a vida e a existência. Gómez (2015) pondera que a autoformação é uma tarefa altamente complexa do ponto de vista intelectual e emocional e, portanto, requer a tutoria atenta de educadores especialistas, a fim de acompanharem o processo no decorrer de um longo período da vida.

O conhecimento encarna, obrigatoriamente, o erro, a incerteza, a dúvida e a tentativa. Somente dessa maneira as pessoas serão capazes de formar capacidades proativas de ação concreta no mundo, como sujeitos cientes de responsabilidades a partir das respostas e experimentos que se investe para com o meio. Logo, admite-se que a “[...] decisão e a escolha emergem, por meio do computo, nas e pelas dependências da auto (genofeno-ego) eco-reorganização” (Morin, 1994, p. 325). A própria “[...] organização dos conhecimentos é realizada em função de princípios e regras [...] comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão)” (Morin, 2000, p. 24).

Isso significa que o próprio processo de conhecer engendra contradição inerente. Esta serve para ampliar a própria concepção de mundo complexa, marcada pela necessidade de discriminação e conjunção, conhecimento e esquecimento. Nesse âmbito, os mecanismos responsáveis pelo conhecer estão ligados à estrutura própria do ser que conhece, contudo, que é formada com base em “nossa dinâmica operacional ‘interna’ (organismo e sistema nervoso) e ‘externa’ (nossos atos no meio social)” (Maturana; Varela, 2001, p. 46).

Esses fatores são equivalentes e congruentes, à medida que se entrelaçam em uma dança sobre o que o organismo necessita para continuar em funcionamento e as ferramentas fornecidas pelo meio e apropriadas pelo próprio organismo vivo para que isso aconteça. O ato de conhecer é próprio da história ontogenética/filogenética do ser humano, que percebe o mundo a seu modo, e o ato de perceber, nessa lógica, não pode ser caracterizado como absoluto ou objetivo, posto que atravessa uma visão específica e particular, que abarca o ser como espécie e o indivíduo/sujeito imerso em uma cultura. Gómez (2015, p. 65) afirma que, mesmo diante das incertezas, deve-se pautar por certos “portos seguros” para conduzir a vida.

Na complexidade dos fatos que rodeiam a nossa existência, os indivíduos humanos estão à procura de elementos fixos que possam usar como âncoras, como pontos de partida para as construções posteriores. Buscamos coerências, mesmo que elas sejam somente fracas ou aparentes, sobre as quais construímos modelos e mapas de percepção, interpretação e ação.

A compreensão a respeito de como se aprende, interpreta e age no mundo decai entre dois pólos chamados de “solipsismo” e “representacionismo”. O primeiro é caracterizado pelo radical metafísico, em que apenas o espírito (consciência) detém valor cognoscível ao ser no mundo, em compensação, o segundo tem o enfoque no mundo e suas manifestações, o ser, assim, seria somente um receptáculo deste. Maturana e Varela (2001) refutam a contradição inerente aos dois termos apresentados, pois mostra o ser como afetado pelo meio e por si mesmo, para si e consigo, interno e externo, absorção e rejeição, perturbação e estabilidade. Ou seja, a dinâmica do sistema nervoso opera tal qual como a máquina, fechada em si mesma, com funcionamento a contar de comandos e padrões. Por outro lado, a observação da resposta do ser vivo como conduta gera um efeito que não tem necessariamente ligação com a função estrutural-neurológica específica, isto é, a diferença dessas duas instâncias está no modo atuante, a partir da percepção do ser que conhece e observa tal ato concreto.

O ato de conhecer é específico do organismo que detém certas particularidades que facultam tal maneira de ser no mundo. Deste modo, “[...] toda conduta é um fenômeno relacional que nós, como observadores, notamos entre o organismo e seu meio” (Maturana;

Varela, 2001, p. 199). Gómez (2015) sintoniza com esta ideia ao argumentar que o indivíduo aprende incorporando novos significados, desde que nasce, nos cenários de todos os dias, em que satisfaz suas necessidades, justamente porque para isso precisa aprender gestos, símbolos, códigos, modelos, objetivando interpretar corretamente as demandas e reagir adequadamente às possibilidades do contexto e às situações.

Esse fato traduz o que se busca evidenciar concernente à dinâmica inerente à ação do conhecer. Toda formação de um organismo se dá em um meio, que o formará e servirá de base, entretanto, a sua complexidade também é fechada, haja vista as dinâmicas internas do ser vivo, este é capaz de deteriorar-se ou regenerar-se de acordo com sua conduta particular. Nesse quadro,

[...] o sistema nervoso surge na história filogenética dos seres vivos como um tecido de células peculiares, que se inserem no organismo de modo a acoplar pontos nas superfícies sensoriais com pontos nas superfícies motoras. Portanto, com a rede de neurônios mediando o acoplamento, amplia-se o campo de possíveis correlações sensório-motoras do organismo e expande-se o domínio de condutas (Maturana; Varela, 2001, p. 191).

A capacidade ampliada do ser humano em perceber, sentir e vivenciar o mundo é decorrente das ligações permitidas pelo sistema nervoso. Dessa maneira, as interações sensório-motoras são desenvolvidas assentadas em um mecanismo evolutivo complexo ao qual engendra em si uma capacidade de ligação e reconstituição singular da sua própria estrutura. O ser vivo é resultado da “[...] associação inerente entre diferenças e semelhanças em cada etapa reprodutiva, a conservação da organização e a mudança estrutural” (Maturana; Varela, 2001, p. 131). Como seres multicelulares complexos, os mecanismos para a manutenção da vida partilham de uma configuração ampla, já que as pessoas são, há um tempo, imersas em uma história filogenética que faz florescer a forma de ser e entender o mundo.

Então, dentro de uma mesma história filogenética, podem existir condições ontogenéticas distintas, visto que os indivíduos se assemelham pela estrutura conforme se diferenciam por ela. Seres da mesma espécie podem desempenhar comportamentos e modos de absorver o mundo de maneiras distintas. Como referência, as meninas-lobo⁵ que, por não conviverem com seres humanos desde o nascimento, não viveram as “[...] interações sociais como todas as crianças, e a conduta de correr sobre os dois pés, por exemplo, não se

⁵ As meninas-lobo foram duas crianças encontradas na Índia, em 1920. Elas agiam de forma incomum, como filhotes de lobo. Amala tinha um ano e meio e faleceu um ano mais tarde. Kamala tinha oito anos de idade, e viveu até 1929.

desenvolveu. Até para algo tão elementar como correr dependemos do contexto humano, que nos cerca como o ar que respiramos” (Maturana; Varela, 2001, p. 199).

Esse fato indica que as evoluções e predileções humanas se dão junto e para com o meio, formando uma rede social comum que abrange características que criam um todo específico, com singularidades e generalidades, fundadas na estrutura de cada espécie. Nessa acepção, o ser que conhece, o faz com fundamento de uma história que compartilha há um tempo com outros seres também situados num espaço, que permite tais desenvolvimentos de atuação no mundo. Face a isso,

[...] as condutas inatas e as adquiridas são, como condutas, indistinguíveis em sua natureza e realização. A distinção está na história das estruturas que as tornaram possíveis e, portanto, só poderemos classificá-las como uma ou outra se tivermos acesso à história estrutural pertinente. Não podemos fazer tal distinção observando o operar do sistema nervoso no presente (Maturana; Varela, 2001, p. 199).

O estudo do ser humano se configura no estudo da história humana, no como e por que os sujeitos funcionam de tal forma, as possíveis causas e previsões dessa capacidade singular de autoconsciência e reflexão no mundo e em nas pessoas. Dessa maneira, “[...] o viver é a conservação ininterrupta do acoplamento estrutural como ser vivo – é conhecer no âmbito do existir. Aforisticamente, viver é conhecer (viver é ação efetiva no existir como ser vivo)” (Maturana; Varela, 2001, p. 201). Por esse motivo, o conhecimento como tal parte de uma experiência subjetiva que abarca em si a complexidade histórica de sua estrutura cognitiva-perceptiva. O modo de conhecer o mundo assim é a forma de ser do ser que conhece; em outros termos,

Se refletirmos sobre os critérios que utilizamos para dizer que alguém tem conhecimento, veremos que o que buscamos é uma ação efetiva no domínio em que se espera uma resposta. Ou seja, esperamos uma conduta efetiva em algum contexto que delimitamos ao fazer a pergunta. Assim, duas observações do mesmo sujeito, sob as mesmas condições, mas feitas com perguntas diferentes, podem atribuir valores cognitivos distintos ao que se observa como a conduta do sujeito (Maturana; Varela, 2001, p. 200).

O ato de conhecer em si engloba contradições e manifestações distintas, esses modos de ser expressam-se a partir do meio e das oportunidades relativas empregadas pelos agentes de conhecimento: observador-sujeito-objeto, relação essa que se torna circular e equivalente. A ação de conhecer o conhecimento é complexa, uma vez que parte de uma investigação atinente a algo ao mesmo tempo tão conhecido e desconhecido, fora, dentro e entre. Varela, Thompson e Rosch (1991, p. 58) sustentam que todo fenômeno cognitivo é situado em um

panorama específico, dado que este realiza-se “[...] através de regras locais de operação individual e regras de mudança na conectividade entre os elementos”.

O sistema cognitivo funciona como um mecanismo para realização de determinadas tarefas, que podem ser caracterizadas de maneira interna ou externa, fazer parte do próprio organismo ou do meio que este convive e acopla-se (estabelece conexão). Então, torna-se necessária “[...] uma mudança na natureza da reflexão de uma atividade abstrata desincorporada para uma reflexão incorporada (atenta) aberta. Por incorporada queremos nos referir à reflexão na qual corpo e mente foram unidos” (Varela; Thompson; Rosch, 1991, p. 43).

Essa percepção revela que a mente e o corpo não necessariamente encontram-se em constante simbiose e equilíbrio, pois, mesmo que ambas as forças estejam conectadas por redes em um organismo vivo que atua de forma a manter-se em ordem, existem também entradas e saídas de corpos “estranhos” que agem perturbando a harmonia central do sistema em que o ser se encontra inserido. Dessa forma, ao citar a teoria sobre o modelo da mente como uma sociedade de inúmeros agentes, os autores pretendem

[...] reunir uma multiplicidade de abordagens no escudo da cognição, que englobam tanto as redes distribuídas da auto-organização quanto a concepção cognitivista clássica do processamento serial simbólico localizado. A sociedade da mente pretende ser, então, algo como um caminho do meio nas ciências cognitivas de hoje. Esse caminho do meio desafia um modelo homogêneo da mente, seja na forma de redes distribuídas, em um extremo, ou de processadores simbólicos, no outro (Varela; Thompson; Rosch, 1991, p. 118).

Esse modelo exhibe a multiplicidade de tarefas da mente, que funcionam como áreas especializadas em determinadas funções e juntas manifestam-se em ações e atitudes concretas. As manifestações (reações) elencadas pelos autores podem ser: formas; sentimentos/sensações; percepções (discernimentos/impulsos); formações disposicionais e consciência. A forma envolve a dimensão física, aquilo que constitui e é constituído; sentimentos e sensações são como a forma recebe os estímulos – agradável, desagradável ou neutro, seja como sentimento corporal ou mental; percepções (discernimentos/impulsos) são os pensamentos a respeito do sentimento, é o reconhecimento, identificação ou discernimento tangente ao distinto; as formações disposicionais estão ligadas aos hábitos e comportamentos internalizados com base em nossas experiências. A consciência,

Tecnicamente é a experiência que vem do contato de cada órgão dos sentidos com seu objeto, junto com o sentimento, o impulso e o hábito que é estimulado. A consciência, como descrita através do termo técnico *vijnana*, sempre se refere ao

sentido dualístico da experiência, na qual existe uma pessoa que experiencia, um objeto experienciado e uma relação (ou relações) que os une (Varela; Thompson; Rosch, 1991, p. 81).

Isso ilustra o paradigma sobre a origem da consciência e do mundo. Quais são as disposições inerentes de nosso comportamento humano? Qual experiência viabiliza a forma humana à sua existência? O mundo é feito para o humano ou o humano é feito para o mundo? As relações dos organismos com o mundo são equivalentes ou divergentes? No embalo dos questionamentos, descortina-se que

Nossos sistemas nervosos centrais não estão adaptados a quaisquer leis absolutas da natureza, mas a leis da natureza que operam dentro de um quadro criado por nossa própria atividade sensorial. Nosso sistema nervoso não nos permite ver os raios ultravioleta das flores, mas o sistema nervoso central de uma abelha permite. E os morcegos “veem o que os boemios notivagos não veem” (Varela; Thompson; Rosch, 1991, p. 206).

Acerca disso, dizendo em outras palavras, um organismo jamais pode ser separado de seu ambiente para a análise das possibilidades e disposições de sua existência. Os seres humanos não têm somente a dimensão filogenética e ontogenética, possuem, também, algo que está na linha do presente, que produz algo distinto a cada *insight* e consegue transfigurar essa matéria de pensamento à realidade concreta. Damásio (2011, p. 349) legitima que o comportamento regido por uma mente se converteu muito complexo em numerosas espécies não humanas, “[...] mas provavelmente a flexibilidade e a criatividade que caracterizam as ações humanas não poderiam surgir apenas de uma mente genérica. A mente teve de ser protagonizada, enriquecida por um processo do *self* surgido em seu meio”.

Nesse sentido, não se pode retratar humanos como seres desocupados de atitudes consequentes, porquanto “a falta de consciência não é por si só um problema. O que é um problema é a falta de discriminação e de atenção para a tendência habitual ao apego, da qual podemos nos tornar conscientes” (Varela; Thompson; Rosch, 1991, p. 135).

As propriedades da consciência são complexas, entretanto, consoante Damásio (2015, p. 140), a consciência central ocorre quando os mecanismos cerebrais de representação geram um relato imagético, “[...] não verbal, de como o próprio estado do organismo é afetado pelo processamento de um objeto pelo organismo, e quando esse processo realça a imagem do objeto causativo, destacando-o, assim, em um contexto espacial e temporal”. Nessa perspectiva, mesmo que algo seja percebido, a identificação e a determinação daquilo como memória e objeto de reflexão da própria mente dependem de relações superiores que se desenvolvem alicerçada em uma realidade física e relacional.

Ter os seis sentidos significa que cada um deles é capaz de contatar seu campo de sentido, seu objeto adequado. Cada momento de consciência envolve o contato entre o sentido e seu objeto. O contato é um fator mental onipresente; sem contato, a experiência do sentido não se dá (Varela; Thompson; Rosch, 1991, p. 124).

Isso denota que o conhecimento como acontecimento só se dá a partir de componentes que o promovem, como o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento, sendo, muitas vezes, este, o próprio sujeito. Todavia, para o êxito dessa ação, necessita-se a participação de agentes específicos que, em seu encontro, unem-se em prol de uma demanda transformada em atitude.

As oscilações de percepções de mundo atestam a contribuição essencial do organismo humano em sua filogenia e ontogenia para com a construção da ideia desse meio. A própria cognição abalada transforma a maneira particular de um indivíduo observar o mundo e, conseqüentemente, atuar neste. Dessa forma, a

[...] psicolinguística do desenvolvimento poderia agora explorar abertamente a ideia de que as crianças aprendem o vocabulário e a gramática de sua língua não como pares associados reforçados, mas como hipóteses a respeito da fala correta do adulto desenvolvidas por meio de suas capacidades cognitivas e experiência (Varela; Thompson; Rosch, 1991, p. 61).

Esse estudo demonstra a importância das hipóteses levantadas pelo ser aprendente, mais que um estudo instrumentalizado, é preciso considerar a dimensão física e psíquica do próprio ser em situação de aprendizagem, tendo isso em vista que o conhecer não pode ser objeto generalizado e abstraído do contexto real. Nesse rumo,

[...] tentaram tratar a mente como um objeto externo, com resultados desastrosos para a concordância entre os observadores. O colapso do introspeccionismo, resultando em laboratórios rivais incomensuráveis, deixou a psicologia experimental com uma profunda descrença no autoconhecimento como um procedimento legítimo. O introspeccionismo foi substituído pela escola behaviorista [...] (Varela; Thompson; Rosch, 1991, p. 60).

O conhecimento é parte da cultura construída pelos seres que conhecem, e estes, por seu turno, produzem e são produzidos por suas criações e possibilidades de relação entre si e para com o mundo, pois “[...] o mesmo valor semântico pode ser percebido sob diversas formas simbólicas” (Varela; Thompson; Rosch, 1991, p. 57). A tradução que os seres humanos usam através da linguagem para entender e comunicar as situações do meio não estão localizadas fora da história desses próprios indivíduos. No entanto, “embora o nível simbólico seja realizado fisicamente, ele não é redutível ao nível físico” (Varela; Thompson;

Rosch, 1991, p. 57). As propriedades físicas e da mente, mesmo que insubstituíveis no nível do seu desempenho, não podem cair em dualismos ou reduzir-se uma à outra. Ao citar as práticas envolvidas no desenvolvimento da atenção/consciência⁶ Varela, Thompson e Rosch (1991, p.45) afirmam

As tradições de contemplação do mundo inteiro concordam que se pensamos que o objetivo da prática da meditação é desenvolver habilidades especiais e levar alguém a se tornar um virtuoso, seja um religioso, filósofo, ou praticante da meditação, então estamos envolvidos em um processo de autoilusão e estamos na direção oposta.

Dewey (1979) diz que nenhuma questão pedagógica é mais importante do que a de saber tirar proveito intelectual do que as outras pessoas e os livros têm a transmitir, contudo, para isso, o indivíduo deve conhecer suas potencialidades e fragilidades, como pensa e organiza sua mente. Esta é a equação a ser resolvida por quem frequenta o ambiente acadêmico para aprender e obter conhecimento. Aos professores cabe o estudo da mente e suas funções orgânicas para que possam atingir os objetivos de seu ofício, evitando aquilo que Dewey (1979) denomina de levar os estudantes a dois mundos: o da vida e o dos livros, e o que se vê num tão pouco valha para o outro. O sentido do ensinar e do aprender precisa orientar o ser e o fazer de estudantes e docentes para que estes cumpram o que se propõe enquanto educadores, que é despertar o interesse de conhecer e possibilitar que cada aluno, como lembra Dehaene (2022), possa formar um modelo interior do mundo.

Com esse entendimento, no próximo capítulo, busca-se refletir sobre o **processo de formação discente**, discorrendo sobre **a *bildung* e a experiência formativa de si**.

⁶ É uma teoria de tradição budista explorada por estudiosos de disciplinas como a neurologia, psicanálise e psicologia. Ela trabalha com o desenvolvimento gradual da habilidade de estar presente com a mente e o corpo não só na meditação formal, mas nas experiências da vida diária. É a capacidade de reflexão atenta e aberta ao fluxo de pensamentos automáticos e habituais. Esse autodesenvolvimento promove mudanças de percepção e conduta do próprio indivíduo o que possibilita a conquista do “espírito livre”.

5 FORMAÇÃO DISCENTE NA UNIVERSIDADE: DA *BILDUNG* À EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE SI⁷

“A vida plena é um processo, não um estado.
É uma direção, não um destino”
(Rogers, 1980)

A formação discente na universidade é uma discussão desafiadora, levando em conta o percurso formativo que o estudante precisa seguir em busca de sua constituição como humano e de uma profissionalização. Desafio este que move esta produção escrita em torno de uma reflexão que promova maior proximidade entre o espaço e tempo universitários, envoltos por uma atenção e compreensão para o ser e estar dos discentes na universidade. Permeia este escrito, também, a relevância de apontar que o viver um processo de formação, de experiências, de conhecimentos produzem sentido e significado para suas vidas pessoais e profissionais.

Buscando essa compreensão, envolvemos o conceito de formação humana (*bildung*) que tem sido tratado ultimamente por autores como Dalbosco, Mühl e Flickinger (2019), Goergen (2016), Flickinger (2010), Zuben (2020), e Severino (2006) dentre outros. No dizer de Dalbosco, Mühl e Flickinger (2019), *bildung* se relaciona ao desenvolvimento humano ampliado de modo que englobe a formação para autonomia e emancipação do sujeito, cultivo de valores e conhecimentos necessários à vida em sociedade.

A *bildung* se faz presente a partir do desenvolvimento das capacidades humanas, em todas as direções e contextos e não somente no questionamento de determinadas competências e habilidades, voltadas a aprendizagens mecanicistas que se mostram cada vez mais presentes no discurso mercadológico atual e das políticas públicas nacionais e mundiais direcionadas à educação.

Referindo-se à formação do homem na sua integralidade Goergen (2016), trata da *bildung* como teoria da formação, revelando os fundamentos de uma ciência, cujo objetivo seria expressar o ser, o vir a ser e as determinações do ser humano, uma expressão de racionalidade como elemento distintivo do ser humano, em busca da emancipação. Revela ainda a necessidade natural que o ser humano possui de conduzir e ser conduzido por processos educativos.

⁷ Parte desta seção foi publicada como capítulo no livro *Ágora: fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em Educação e em Direitos Humanos*. Vol. 5. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 89-108.

No panorama do cenário presente, diante de um ritmo acelerado de transformações e incertezas por que passa a humanidade, Zuben (2020) indaga: como é possível desenvolver um projeto de formação de autoconstrução? Para tanto, propõe a articulação dialética entre os fatores internos que envolvem direção, significação e finalidade; com as dimensões cognitivas de compreensão e pensamento e as dimensões comportamentais, que abarcam atitudes e ações conscientes e voluntárias de caráter ético; circunstâncias crisogênicas de incerteza, complexidade e desordem que influenciam nos projetos de formação humana.

Para tratar dos desafios educacionais contemporâneos, Dewey apresenta-se como “[...] o herdeiro direto da *bildung* humanista [...] compreendendo a educação como preparação para a vida em sentido amplo e não exclusivamente para um ofício especializado.” (Dalbosco, 2019, p. 55). Procurando contribuir com uma teoria da formação a partir do sujeito aprendente Josso (2004), destaca a necessidade de uma compreensão mais profunda dos processos, através dos quais as pessoas se formam. Desta perspectiva partimos para refletir a respeito da formação com base no conceito de *bildung*.

5.1 *Bildung*: formação humana integral

Na perspectiva do desenvolvimento de uma concepção ampliada do termo formação é que se inicia esse percurso teórico, tratando, primeiramente, desse tema na perspectiva da *bildung* que tem sido reconhecida, a partir da modernidade, como um importante referencial analítico em relação às visões limitadoras da educação, por “[...] sua relevância e, ao mesmo tempo, a riqueza e a ambiguidade que o conceito apresenta, tornando-o precisamente crítico e produtivo.” (Dalbosco; Mühl; Flickinger, 2019, p. 7).

O termo/conceito *bildung* aqui estudado teria surgido na Alemanha e possui relação com o grande movimento intelectual iniciado no século VIII, romantismo, e sugere ser a atualização e refinamento do antigo conceito de formação grega, entendida como *Paidéia*, marcado pelo ideário da ascensão, elevação da humanidade, por um pensamento de matriz fortemente racional. Conceito este traduzido como formação, cultura, que se desenvolve no contexto do pensamento humanista.

O valor da *bildung*, formação está em elevar o aspecto intelectual pela razão, condição acima de qualquer outra forma de desenvolvimento (autodeterminação), preponderância da razão sobre as emoções, afetos, conhecimentos religiosos. Nesse contexto, as críticas ao iluminismo por uma racionalidade exacerbada faz surgir outros dois movimentos muito importantes: o romantismo, em que a escola de pensamento tem um grande apelo cultural,

artístico e filosófico, desenvolvendo conceitos que orientam sua crítica a exacerbação da razão, deixando em segundo plano, a sensibilidade humana. E o idealismo, movimento que transita entre o iluminismo e o romantismo, mas que tem uma característica muito própria, por ser uma filosofia sistemática, um conjunto articulado de explicações que se voltam a todas as questões da humanidade.

O idealismo nasceu originalmente na Universidade de Jena e depois vai se desenvolver fortemente na Universidade Berlim, criada e liderada por Humboldt, líder de um movimento Educacional, que implica uma reforma Universitária, um novo modelo de universidade, por envolver o tripé do ensino, pesquisa e extensão. Constituindo-se em um espaço de desenvolvimento de novos conhecimentos e a ampliação da concepção de educação e de formação (*bildung*), referindo-se a algo mais elevado e mais íntimo, ou seja, o modo de perceber, que vem do conhecimento e do sentimento, que se expande harmoniosamente na sensibilidade e no caráter.

A *bildung* (ou formação) guarda um ideal que orienta os esforços para então alcançá-los na sua plenitude. Ideal este que continua sendo pertinente para pensar a formação humana, diante de um cenário de competitividade global, onde as pessoas recebem formação para cumprirem uma demanda esperada pelo mercado de trabalho e respondem cada vez mais aos desafios, especializações e exigências técnicas.

Para Dalbosco (2010, p. 111), “[...] a sociedade contemporânea se vê assolada por um conjunto de fenômenos que assinalam a passagem do mundo do trabalho ao mundo do conhecimento”. Isso significa dizer que o trabalho humano e as relações mercantis que o caracterizam assumem as novas feições no mundo contemporâneo, logo exigindo uma nova perspectiva de instituições e formação, inclusive incentivando aquilo que se chama de formação enxuta, curto prazo e que, diga-se de passagem, torna-se ainda mais superficial a formação prestada e exercida.

O conceito de formação hoje não coloca o ser humano no centro das preocupações, diz Dalbosco, Mühl e Flickinger (2019, p. 178), tendo sido afetado e transformado pelo cenário socioeconômico, que não consegue “[...] extinguir a consciência da relevância dos aspectos éticos-sociais e biográfico-constructivos na formação dos indivíduos. Porque eles sobrevivem ao buscar lugares específicos de sua possível efetuação; a saber, lugares fora das instituições tradicionais de educação”.

Dessa forma, a sociedade se tornou e continua muito complexa e com o gigantesco desenvolvimento técnico e científico e o crescente aumento nas pesquisas, na esfera produtiva cultural, isso redefine o quadro das profissões cada vez mais crescente. Ao mesmo tempo,

permanecem no espaço em que atuam sem significativas trocas de conhecimentos com seus pares ou profissionais de outras áreas, demandando abertura e predisposição ao aprendizado contínuo. Para Flickinger (2010, p. 181), no lugar de conhecimentos objetivos e habilidades instrumentais, exige-se uma competência reflexiva, ou seja, a disposição e capacidade de questionar as certezas antes construídas, e de “[...] redefinir, sempre de novo, o próprio papel supostamente estável dentro da organização do processo de trabalho. A isso vincula a disposição da pessoa de continuar aprendendo e adquirindo conhecimentos novos”.

Na visão de Masschelein e Simons (2021, p. 47-48), a formação é o coração da escola. Ela tem a ver com a orientação dos alunos para o mundo como ele é construído para existir no sujeito ou na matéria, e “[...] essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo”. Neste momento se mostra pertinente pensar os pressupostos indicados pela *bildung*, contemplando uma formação ampliada, inclusive com as contribuições das humanidades, haja vista que os acadêmicos acabam sendo formados tecnicamente e lhes carecem aspectos humanistas que os direcionaram a essa amplitude da formação, possibilitando inclusive relacionar as próprias experiências formativas à sua profissionalização.

No universo formativo que encontramos atualmente, há algumas incoerências diante do conceito de formação, por exemplo, quando se diz que ao concluir um curso superior a pessoa está formada, preparada para exercer sua profissão – isso é um grande equívoco; outra incoerência que se vê é o professor no ambiente escolar ou universitário, como sendo aquele que ensina e o aluno aquele que aprende, como se tivesse chegado até ali como uma “folha em branco”, sem conhecimento, cultura, história, sem formação alguma.

Diante deste cenário, cada vez mais percebemos que as novas gerações se mostram despreparadas para a construção de referenciais crítico-interpretativos sólidos e consistentes. (Dalbosco, 2010). Duarte Júnior (2010, p. 26) alerta que esse descuido também acontece com perda da sensibilidade das novas gerações, fazendo com que haja uma crise de conhecimento, “[...] uma crise na qual o intelecto avantajado enfarta o coração apequenado”. Em outras palavras, as condições de vida das novas gerações contribuem para uma deseducação dos sentidos, para a perda de nossas características mais peculiares como espécie que são nossos sentidos, para o “[...] empobrecimento da capacidade de aprender sensivelmente a realidade ao redor” (Duarte Júnior, 2010, p. 26). A superficialização já se inicia nas escolas quando os professores não contemplam o todo, estudam e ensinam aquilo que é específico de sua disciplina, não valorizando, as diferentes linguagens nos primeiros anos da escolaridade e

posteriormente, por exemplo, deixando de lado a interdisciplinaridade. Sendo que o educador necessitaria ter um espírito aberto, uma formação ampla, para compreender o todo do processo pedagógico e as capacidades de reflexão que surgem daí como resolução de muitos problemas na área da educação. Essa formação que ocorre prioriza uma formação excessivamente profissionalizante, desconectada de uma formação integral.

5.2 Uma perspectiva atual de formação

Formar para que profissão e a partir de que ideia de formação? Indaga Dalbosco (2010), registrando sua percepção de um aumento nas produções de conhecimento atualmente, ao mesmo tempo uma especialização, uma superficialização do todo. Nessa mesma perspectiva de fragmentação é que Gallo (2012) nos lembra que os meios de comunicação em massa e o aumento desordenado do uso da internet está tornando nossa sociedade um império da opinião, pois ela é muito mais acessível, não exige esforço tal como um pensamento ordenado, crítico, criativo e construtivo.

Ora, mas do que precisaríamos para contrapor tal cenário? Certamente de uma formação integral que caracteriza uma formação mais ampla e humanista, da qual nossa sociedade carece. Isso nos remete à necessidade de formação permanente e, associada a ela, a ideia de que todos precisam estar capacitados a atualizar-se constantemente. Cenci e Fávero (2008) entendem por formação, algo processual, que envolve o conjunto das possibilidades de desenvolvimento do ser humano como tal e que possui uma forte conotação pedagógica.

É fundamental pensar em uma formação humanista que permitiria entender/compreender as transformações que os contextos sociais, políticos, culturais, econômicos e educacionais apresentam, mas o que implicaria esta formação?

[...] uma formação humanística necessitaria estar efetivamente comprometida com a preparação para a vida em sociedade, perseguindo certas dimensões fundamentais desta, tais como a dignidade pessoal, o reconhecimento do próprio valor como pessoa e do valor dos outros, o desenvolvimento da autonomia pessoal e um projeto de vida coerente e exitoso para si, o respeito aos semelhantes e ao meio ambiente, a construção de uma visão de mundo coerente e crítica, a capacidade de estabelecer vínculos sociais e atribuir significado às ações e às coisas, uma compreensão temporalmente situada de si e da sociedade em que vive, a orientação mediante valores universais, etc. (Cenci; Fávero, 2008, p. 1).

Para Goergen (2016), o fio condutor desse processo é a busca de uma nova coerência identitária do ser humano para fazer frente à fragmentação e extrema valorização do lado racional e técnico do ser humano. Este possui um grande desafio na atualidade que é

perceber-se humanamente ligado ao outro, isso porque - erroneamente - as relações humanas parecem cada vez mais estarem ligadas por interesses, pela instrumentalização, tanto do saber, quanto do trabalho. E, ainda, parece que a perda do Eu e da subjetividade é marcante nesta sociedade. Sem essa subjetividade se aceita mais facilmente aquilo que a sociedade impõe como regra ou padrão a ser cumprido, não permitindo a autonomia, a autoconstrução e, conseqüentemente, a emancipação humana.

No entender de Flickinger (2010), isto demanda um processo de formação que clama um projeto centrado no ser humano e não em solicitações a ele alheias. Requer então confrontar o desinteresse acentuado por uma formação aprofundada, autônoma e crítica que supere a fragmentação dos saberes e as conseqüências que traz para a sociedade, que levam os indivíduos a somente centrar seus esforços em se adaptar à realidade em que vivem, em vez de transformá-la através do conhecimento.

Flickinger (2010, p. 179) relata que as experiências que vivemos nas últimas décadas, nos mais diversos âmbitos da vida, seja privado ou social, “[...] não deixam dúvidas de que as transformações aí vividas tenham servido, antes de mais nada, para aperfeiçoar e sofisticar o domínio da lógica econômica sobre o ser humano”. Isto requer uma formação capaz de contribuir não somente com a transformação de cada um, no que concerne às possibilidades de autoformação e autoconhecimento para um melhor aproveitamento daquilo que nossa época pode oferecer, mas também, capaz de contribuir com o resgate e o cultivo da natureza de cada indivíduo, levando-nos a rever os rumos para os quais estamos encaminhando nosso planeta.

A escola como experimento formativo, como modo de vida, depende da dimensão ativa e livre da capacidade humana “[...] alicerçada no tempo livre, cujo sentido consiste em assegurar ao ser humano a possibilidade de se experimentar formativamente em meio ao grande mundo que habita e do qual faz sua morada” (Dalbosco, 2020, p. 20). Sob uma perspectiva crítica da *bildung*, a educação não se limita ao “[...] desenvolvimento de habilidades e competências”, mas em uma “[...] concepção ampliada de formação como reflexão, autoconhecimento, autodesenvolvimento, autodeterminação, felicidade, justiça e moralidade” (Dalbosco; Mühl; Flickinger, 2019, p. 8). Neste horizonte é que Morin e Díaz (2016, p. 85) situam a dupla missão da universidade: “[...] a formação das pessoas para a vida, o que significa replanejamento político de si mesma para abrir-se a uma nova compreensão sobre a cidadania, democracia e política;” e que dentro de seu trabalho cabe criar e transformar há de “[...] abrir-se ao Sul e ao que esta noção ambígua e inquietante traz consigo para inovar e tornar possível uma mudança cultural planetária”.

Nesse percurso, a *bildung*, a partir dos seus referenciais, possibilita a ampliação de reflexões sobre os limites e as potencialidades de transformação da educação, destacando que “[...] sem a compreensão da tradição pedagógica e, em particular, da *bildung* moderna é impossível compreendermos quem efetivamente somos e a educação que temos ou estamos deixando de desenvolver” (Dalbosco; Mühl; Flickinger, 2019, p. 9).

Em termos pedagógicos a *bildung* “[...] significa, agora, a formação do homem virtuoso mediante influência externa à luz do conceito de cultura e civilização, atinentes ao progresso do mundo” (Goergen, 2016, p. 19). Não perdendo de vista “[...] que o objetivo de transformação social pela formação do indivíduo deve partir das condições concretas do seu tempo, sem, contudo, condicionar-se a elas” (Goergen, 2016, p. 20).

O sentido ético da condição humana é o que assegura, segundo Dalbosco (2019, p. 52), a passagem da formação para a autoformação, considerando “[...] a capacidade do ser humano de pensar por si mesmo, tomando consciência, em seu processo de estranhamento, sobre o fato de que sua biografia individual é formada por uma trajetória jamais retilínea”. Masschelein e Simons (2021) reforçam que a formação envolve sair constantemente de si mesmo ou transcender a si mesmo, ir além do próprio mundo da vida por meio da prática e do estudo. Esta complexidade e totalidade figuradas no ser humano exigem uma formação que considere sua íntegra condição e não o veja somente “[...] como elemento funcional em um sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido” (Flickinger, 2010, p. 193).

A teoria da formação relativa à vida humana e às relações sociais é desenvolvida por Humboldt (1977 *apud* Goergen, 2016, p. 23) e inclui:

a) a ciência dos princípios, explicitando tanto a possibilidade quanto a validade dos fundamentos da formação; b) as teorias sobre as principais dimensões do humano, com vistas ao significado do tornar-se ser humano; c) uma abrangente investigação empírica que, com a ajuda de métodos empírico-científicos, revelasse os dados e fatos indispensáveis para o início da transformação de cada indivíduo.

A escola como experimento formativo, como modo de vida, como tempo livre de ócio estudioso, depende da dimensão ativa e livre da capacidade humana “[...] cujo sentido consiste em assegurar ao ser humano a possibilidade de se experimentar formativamente em meio ao grande mundo que habita e do qual faz sua morada”. (Dalbosco, 2020, p. 20). Severino (2006, p. 621), reforça este posicionamento ao inferir que a educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, “[...] mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva”.

O conceito de formação junto à Universidade, considerando a *bildung*, refere-se “[...] às ideias de conhecimento, autonomia, liberdade, progresso e cooperação” (Goergen, 2019, p. 24). Colocando-se contrária a uma “[...] educação seletiva, instrumentalizadora, destinada exclusivamente a preparar a ‘massa trabalhadora’ para as atividades práticas, mercadológicas” (Mühl; Marangon, 2109, p. 70), desconsiderando desenvolvimento integral do sujeito. Na visão de Carlino (2017, p. 13), aprender na universidade não é um ganho garantido. “Depende da interação entre alunos, docentes e instituições. Depende do que faça o aprendiz, mas também depende das condições oferecidas pelos docentes (e as que nos fornecem as instituições) para que o primeiro coloque em marcha sua atividade cognitiva”.

Na nova ordem mundial chamada neoliberalismo, a partir da governança empresarial, a escola e os seres humanos são pensados por critérios da competição, da eficiência da rentabilidade econômica.

O **neoliberalismo** transformou o sujeito contemporâneo em um empreendedor de si mesmo, que se orienta através dos dispositivos da competição, eficiência e lucratividade, em uma forma de gestão das mentes humanas, que transformam o sujeito contemporâneo em um empreendedor individualista. (Dalbosco, 2020, p. 27-28, grifo do autor).

As mudanças que a nova governança empresarial provoca na instituição escolar reduz a escola ao modelo de gerenciamento empresarial, introduzindo nela o espírito da concorrência, instrumentalizando os sujeitos para alcançarem seus fins particulares. A escola deixa de ser uma comunidade humana, orientada pelo tempo livre, organizada pela busca do saber incansável, ancorada na perspectiva da formação humana, passando a ser vista como fonte de negócio lucrativo, sendo avaliada pela sua rentabilidade econômica e regida pelo dispositivo da eficiência (Dalbosco, 2020).

O ideal de formação na contemporaneidade está condicionado à integração sistêmica, relacionada a uma educação instrumental, tornando claro segundo Goergen (2019, p. 30) “[...] que para recuperar a esperança perdida, não basta seguir a mesma trilha autorreferenciada da razão instrumental que levou à dissolução da consciência, da subjetividade e da substância ética”. Severino (2006, p. 621) alerta que essa situação degradada do momento histórico-social que atravessamos só faz aguçar o desafio da formação humana, necessária pelas carências ônticas e pela contingência ontológica dos homens, mas possível pela educabilidade humana. “Quando se fala, pois, em educação para além de qualquer processo de qualificação técnica, o que está em pauta é uma autêntica *Bildung*, uma paidéia, formação de uma personalidade integral”.

No entendimento de Goergen (2019, p. 30), talvez “[...] a formação deva ser pensada não como liberdade, nem como submissão em relação à realidade, mas como relação dialética de encorajamento e superação.” Hoje, segue o autor, “[...] vivemos a imanência e esquecemos a transcendência”, conflito inerente à história: “[...] conflito entre a positividade e a possibilidade, entre o tópico e o utópico, entre o lugar e o não lugar” (Goergen, 2019, p. 31).

É nessa “[...] relação dialética entre a imanência e a transcendência, conduzida pela consciência humana, que se constitui o processo formativo do sujeito histórico,” de acordo com Goergen (2019, p. 32), que segue afirmando que “Formação significa, nesse sentido, a arte de o sujeito se constituir historicamente na consciente articulação entre a positividade do presente, as carências do passado e as possibilidades do futuro” (Goergen, 2019, p. 32).

Nesse percurso Zuben (2020, p. 53) indaga: de onde provém o que me torno, ao me tornar outro pelo saber? Propondo refletir sobre as incertezas e transformações provocadas pelo ritmo acelerado das inovações técnicas e científicas que movimentam as civilizações na atualidade. “Novas matrizes e formas de cognição e de inteligibilidade estão surgindo, outras lógicas, em suma, uma racionalidade mais alargada” (Zuben, 2020, p. 54), alterada pela concepção da temporalidade e na dificuldade de adaptação aos ditames do sistema tecnocientífico que dita modos de vida e de consumo, banalizando o excepcional e exaltando o banal, reorganizando o imaginário social, no que diz respeito a democracia, condições de vida e de conhecimento.

Carlino (2017, p. 184) pondera a respeito da função do professor, do conhecimento e do que se aprende na universidade. Para ela, aprender determinado conhecimento tem sentido porque

[...] habilita a pensar o mundo a partir de novos enfoques, porque permite entender o que antes era incompreensível, porque capacita para resolver problemas práticos, porque nos torna menos escravos do senso comum e do “óbvio”, porque oportuniza multiplicar respostas e perguntas ampliando nossas fronteiras materiais e mentais, porque oferece ferramentas para iluminar o que para outros são penumbras, porque abre as portas para certas comunidades profissionais, porque estende nossas competências pessoais.

Pensar a universidade como experimento formativo torna-se tarefa ética, indispensável, para enfrentar a soberba humana, inflamada pela vida neoliberal e seus assujeitamentos.

5.3 Da formação acadêmica às experiências formativas de si

Han (2017), falando da vida presente, diz que nos transformamos em zumbis saudáveis e fitness, zumbis de desempenho e do botox. Assim hoje, estamos por demais mortos para viver e por demais vivos para morrer. No entender do autor, a experiência cotidiana absolutiza o sadio e destrói precisamente o belo. Como falar em experiência de formação neste contexto? Se a experiência, segundo Bondía (2002) é o “que nos passa”, “o que nos acontece”, “aquilo que nos acontece”, torna-se dramático tratar de nossas experiências de formação dentro dos antagonismos que nos encontramos, da ambiguidade de nossa existência.

A ambiguidade da formação humana em Dewey é marcada pela tensão entre o indivíduo e a sociedade “[...] como resultado do processo de socialização no qual o ser humano desenvolve a ampla capacidade de se deixar formar, de formar-se a si mesmo e de formar os outros.” (Dalbosco, 2019, p. 56). E a autoformação implica o processo criativo do ponto de vista pedagógico, “[...] a capacidade humana de desenvolver múltiplas capacidades, nas mais variadas direções” (Dalbosco, 2019, p. 56).

Dalbosco (2019) discorre sobre a formação como acontecimento ambíguo, rompendo com a teleologia fixa, fechada e autoritária, destacando a plasticidade e o dinamismo na condição humana, considerando que o espaço formativo humano se encontra no espaço social conflitivo, abertos e plurais, rumo a formas democráticas de vida e de justiça social.

A teoria da instrução desenvolvida por Dewey envolve a teoria da ação e da sociedade, abordando a noção de plasticidade do ser humano como “[...] flexível e maleável, que sofre infinitas metamorfoses ao longo de sua vida, ele se deixa formar ao mesmo tempo em que forma e se autoforma”. Abordando “[...] a plasticidade como condição de sua noção de educação como crescimento” (Dalbosco, 2019, p. 53). Severino (2006, p. 621) vê na educação o recurso para que essa formação possa ser oportunizada, uma vez que essa formação significa a própria humanização do homem, “[...] que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano”.

Para tanto, a educação terá que ser pensada, teleológica, representada pela dinâmica do verbo “educar”. “Se a educação não vive sem objetivos, estes precisam ser traçados de maneira aberta para que possam ser permanentemente refeitos” (Dalbosco, 2019, p. 62). Neste entendimento, Severino (2006, p. 621) apresenta os diferentes sentidos que o verbo “formar”

tenta expressar, tais como: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. “É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito”. O cultivo de si é condição não só da libertação de cada um, como ser próprio e único, mas a fonte da real liberdade de toda a humanidade. Este cultivo de si envolve a abertura e predisposição à experiência formadora como atitude, como momento que renunciamos ao ativismo e decidimos acatar o apelo para ver, sentir e escutar o que nos acontece.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, p. 24).

Pelo autocultivo, cada indivíduo participa da realização do humano como valor universal (Mühl; Marangon, 2019). O modelo de formação constitui-se num conceito pedagógico vinculado à prática autobiográfica, pelo exercício do autocultivo, que “[...] envolve a capacidade de desenvolvimento de diferentes disposições, como a lucidez, a perspicácia, a serenidade, o cuidado, a atenção às emoções pessoais, o exame do coração” (Mühl; Marangon, 2019, p. 77).

Sobre a concepção espaço-temporal do processo de formação, Hoyer (2019) registra que formação é uma figura temporal e que um não existe sem o outro, podendo ser objetivo, compreendendo as estruturas externas ou subjetivo envolvendo as sensações temporais. Tempos de formação tocam em sensações temporais e podem variar de ser humano para ser humano. Os espaços formativos possuem orientações sociais, lugares ou instituições que se diferenciam de outros, pois “[...] o importante é que a formação ocorre de tal modo que o momento da autonomia, do formar-se a si mesmo, está sempre presente como pano de fundo”. (Hoyer, 2019, p. 149), de tal sorte que o ambiente também passa a ser formativo, constituir-se como componente instituidor e condição do percurso formativo.

De acordo com Dewey (1979), a educação nessa perspectiva é uma constante reconstrução da experiência, de forma a dar-lhe cada vez mais sentido e a habilitar as novas gerações a responder aos desafios da sociedade. E isto envolve o pensar criativo, reflexivo, problematizador e inquieto diante da realidade. Robinson e Aronica (2019, p. 124) lembram

que o “[...] pensamento crítico envolve mais do que a lógica formal. Ele envolve interpretar o que se pretende, entender o contexto, revelar valores e sentimentos escondidos, discernir motivos, detectar desvios e apresentar conclusões concisas das maneiras mais adequadas”. Educar, portanto, é mais do que reproduzir conhecimentos. É incentivar o desejo de desenvolvimento contínuo, preparar pessoas para transformar algo. Para Dewey (1979, p. 17) “[...] o princípio de que o desenvolvimento da experiência se faz por interação do indivíduo com pessoas e coisas significa que a educação é, essencialmente, um processo social”.

Os ensinamentos de Dewey dão ênfase à experiência, experimentação, aprendizagem motivada, liberdade e a outros conhecidos conceitos de educação progressiva que influencia o século passado e este, especialmente, por compreender que a verdadeira experiência educativa envolve, acima de tudo, continuidade e interação entre quem aprende e o que é aprendido. Mas essa experiência somente será educativa na medida em que se apoia sobre a continuidade do conhecimento relevante e na medida em que tal conhecimento modifica a perspectiva, a atitude e a habilitação do aprendiz ou aluno.

[...] toda a experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem. Daí constituir-se o problema central de educação alicerçada em experiência a seleção das experiências presentes, que devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes (Dewey, 1979, p. 17).

Objetivando refletir sobre a formação e o lugar que ela ocupa nas experiências que formam e transformam a identidade e a subjetividade do sujeito aprendente, Josso (2004, p. 14) compreende que “Formar é sempre formar-se. Todo conhecimento é autoconhecimento. Toda a formação é autoformação”. Discorre sobre a autoformação como “[...] um empenho pessoal, afetivo, com uma ligação entre os saberes e a vida” (Josso, 2004, p. 8).

Os acadêmicos possuem várias experiências, que vão ajudá-los a dar sentido (ou não) aos conteúdos disciplinares, mas é preciso que tenham consciência disso, para mudarem sua concepção de aprendizagem. Perceber e valorizar o “[...] caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida” (Josso, 2004, p. 9).

A formação discente na universidade, no que tange o desenvolvimento de si pelo conhecimento e pela experiência, implica no reconhecimento da necessidade de problematizar o espaço-tempo universitário, repensando o aprimoramento acadêmico contemporâneo, a partir da ideia de formação humana. Neste percurso a *bildung* oferece uma série de elementos para se repensar o processo formativo de construção e autoconstrução dos seres humanos.

Estando imbricada com a experiência enquanto manifestação *sui generis* de cada pessoa que a vive, não como dar “forma”, “moldar”, mas como oportunidade para que o indivíduo guie sua existência diante dos determinantes históricos, por isso envolve elementos éticos e políticos. É um exercício de autonomia, de um juízo existencial crítico e reflexivo, de caráter emancipatório. A educação encontra seu sentido pleno quando caminha para a libertação, quando torna possível a reificação do homem diante da desumanização.

As formas de se ensinar e de se aprender legitimadas pelas instituições de ensino superior precisam ser repensadas dentro do contexto de experiência educacional formativa, comprometida com a preparação para a vida em sentido amplo, através de um processo ativo, de protagonismo e de socialização do sujeito aprendente, objetivando uma formação integral, que envolva o desenvolvimento e o reconhecimento do valor da pessoa humana, do respeito à vida em sociedade. A experiência formadora, conforme Josso (2004, p. 27) abarca “[...] um projeto de conhecimento, refletido na capacidade do discente viver como sujeito de sua formação, tomando consciência de si e de seu meio, para a sua realização, bem como para a qualidade de sua presença para o mundo”.

A propositiva desta reflexão ancorou-se no questionamento sobre a formação universitária, compreendendo-a para além de uma qualificação técnica-profissional, que deve avançar para uma formação de uma personalidade integral, para uma concepção de ser humano, de valores, de sociedade, de conhecimento, de cultura, que auxilie o discente no desenvolvimento de sua autonomia pessoal e intelectual; fazendo-o compreender e aprofundar o seu compromisso com a própria formação e com a futura profissão; respeitando a dignidade pessoal, o reconhecimento do próprio valor como pessoa e do valor dos outros, a partir de uma visão de mundo crítica e coerente da sociedade e dos valores universais.

Diante dessa compreensão faz-se necessário um olhar e uma escuta mais atenta ao discente, por isso a seguir apresenta-se o **delineamento metodológico** adotado para a realização da pesquisa de campo junto aos universitários.

6 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

“A investigação é um processo educativo, não apenas pelo que se descobre acerca dos outros, mas pelo que se descobre acerca de nós próprios”
(Peter Woods, 1992).

A pesquisa desta tese de doutoramento teve como questão central analisar se a formação discente no Ensino Superior se constitui em um processo que resulta da construção do conhecimento, da experiência vivida no ambiente universitário, capaz de produzir sentidos e significados para a vida pessoal e profissional. Para tanto, o caminho epistemológico que auxiliou na busca dessa compreensão foi à hermenêutica, pois envolve a interpretação do mundo vivido, conforme afirmam Kuhn e Callai (2020, p. 5), considerando “[...] a produção de entendimento ou acordos sobre o mundo vivido, pelos participantes dos atos de fala, é resultado, em última instância, de razões ou argumentações (verdadeiras, justas ou sinceras)”. A presente pesquisa ponderou que os acadêmicos precisavam através do questionário, pensar nas suas razões e argumentações acerca da sua assimilação e comportamento frente à sua formação, vivida no contexto universitário, capaz de produzir sentidos e significados para sua vida pessoal e profissional.

A hermenêutica, como um procedimento de interpretação, é um método que fundamenta as ciências humanas, que compreende o ser humano como sujeito de interpretação, ou seja, interpretar aquilo que diz respeito às atividades do homem nele mesmo, não para além dele, seu modo de ser, enquanto sujeitos, inseridos num certo mundo, com certa linguagem, em certo período da história.

Assim, a relação com as coisas é sempre interpretativa e vai sendo definida ao longo do tempo, no decorrer da história. Essa condição interpretativa da hermenêutica filosófica passa a ser uma maneira de ser, de se portar, da relação com as possibilidades que se manifestam durante a vida. A necessidade de os alunos entenderem por eles mesmos o que é aprender é essencial para que eles possam se reconhecer como protagonistas e responsáveis pelo seu processo de aprendizagem.

No processo educacional, pode-se associar a hermenêutica com a educação, dado que ela se alicerça como modo de ser, resultado de certo encontro entre o ser humano e a sua interpretação. Aquilo que se ensina encontra-se com aquilo que o aluno depreende, e esse confronto com aquilo que o professor fala e que o estudante conhece ou não conhece, ou

conhece em parte; é uma reafirmação de um processo individual, que não é só individual, mas que acontece na relação com os outros e consigo mesmo.

Dessa forma, levando em conta que “[...] a hermenêutica auxilia na compreensão dos possíveis sentidos outros que a tradição e a realidade apresentam e que permanecem não lidos ou compreendidos” (Kuhn; Callai, 2020, p. 7), esta pesquisa se propôs investigar a formação discente no Ensino Superior e se esta se constitui em um processo que resulta da construção do conhecimento, da experiência vivida no ambiente universitário, capaz de produzir sentidos e significados para sua vida pessoal e profissional. Consoante Hermann (2002, p. 24), “[...] ao inserir-se no mundo da linguagem, a hermenêutica renuncia à pretensão de verdade absoluta e reconhece que pertencemos às coisas ditas, aos discursos, abrindo uma infinidade de interpretações possíveis”. Palmer (2006, p. 168-169) assevera que a hermenêutica

[...] designa o movimento básico da existência humana, constituído pela sua finitude e historicidade e, por conseguinte, abrangendo a globalidade da sua experiência no mundo. Ocupa-se, desse modo, de compreender o sentido ou sentidos que um fenômeno assume no tempo e ao longo do tempo.

Nesse caminho, ao interpretar ou traduzir um fenômeno, suas contradições e prováveis sentidos, não se trata mais de um sujeito que lê o objeto, e sim de distinguir sujeito e objeto como horizontes que se fundem, e só nessa íntima conexão podem ser razoavelmente conhecidos. “A reflexão, por meio do método hermenêutico, a partir do entendimento da unidade de um fenômeno, ou sua identidade, buscaria ao longo do tempo que sentidos ele foi assumindo” (Stein, 1986, p. 31). No que tange aos processos educativos e formativos, estaria à pesquisa hermenêutica vinculada à emancipação humana, possibilitando a leitura dos sentidos que agem na subjetividade dos sujeitos e na aparente objetualidade das condições materiais que a sustentam, permitindo que se faça a desmontagem e recomposição em modo novo (Marques, 1990a).

Marques (1990a, p. 119) registra que “[...] faz-se necessária à busca do sentido que se queira imprimir às próprias ações, na dimensão antecipatória/operatória da teoria, na revelação do sentido último da educação pelo processo reflexivo em que se produzam o esclarecimento e a emancipação e o seu caráter transformador”. Nesse âmbito, a “hermenêutica pode ajudar a pensar na cultura do sentido para o fenômeno educativo, um contexto em que a definição de balizas mínimas voltadas à formação de autonomia cognoscitiva e moral parece bastante razoável” (Kuhn; Arenhart, 2023, p. 1).

Diante deste entendimento, o conhecimento, uma vez produzido por esta pesquisa, não terá fim em si mesmo, podendo vir a ser gerador de novos conhecimentos, de ampliação e transformação do próprio conhecimento e da realidade educacional que envolverá o espaço-tempo universitário na concepção e comportamento discente.

6.1 Tipo de pesquisa quanto ao seu propósito

A palavra pesquisa, segundo Gil (2002, p. 4), pode ser definida como “[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. O tipo de pesquisa, quanto ao seu propósito de identificar se a formação discente no Ensino Superior constitui-se em um processo que resulta da construção do conhecimento, de experiência vivida no ambiente universitário, capaz de produzir sentidos e significados para sua vida pessoal e profissional, abarcou a pesquisa exploratória descritiva, “[...] isto significa que os pesquisadores estudaram os fenômenos em seu ambiente natural, procurando fazer sentido ou interpretá-los em termos de significado que as pessoas dão a eles” (Moreira, 2002, p. 238).

Neste encadeamento, o instrumento de coleta utilizado nesta investigação foi questionário *online*, via *Google Forms*, com questões envolvendo o contexto pessoal e socioeconômico; itinerários de experiência acadêmica de ser universitário; significado de fazer universidade; sentido de viver a universidade, enquanto espaço-tempo de formação.

6.2 Tipo de pesquisa quanto ao seu método

O caminho percorrido por esta pesquisa compreendeu a abordagem qualitativa, definida como “[...] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 11). Os autores apontam cinco características desse método:

1. Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...]
2. A investigação qualitativa é descritiva [...]
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...]
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...]
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47-51).

A abordagem metodológica deste estudo foi de base predominantemente qualitativa, em que os dados quantificados se apresentaram como subsídios à análise qualitativa, pertinente ao estudo na área educacional, no qual sobressaíram os dados analíticos e acabaram requerendo, principalmente, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados. É por isso que quando se fala em pesquisa neste campo, o método de investigação que, na maioria das vezes, cabe ser utilizado e é capaz de favorecer, tanto o trabalho do pesquisador, quanto aquilo que é pesquisado, é qualitativo.

De acordo com essa abordagem, para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. No entanto, ao ser rica em descrições e ter como fonte de dados o ambiente natural, a pesquisa qualitativa não deixa de ser um procedimento racional e sistemático, desenvolvendo-se em um processo que vai desde a formulação do problema até a discussão dos resultados.

Nessa direção, a centralidade desta pesquisa foram os discentes, buscando entender, a partir de suas vivências no contexto universitário, quais são os sentidos e significados da formação no Ensino Superior. Sendo assim, do ponto de vista da forma de abordagem do problema, envolveu a seguinte questão: a formação discente no Ensino Superior se constitui em um processo que resulta da construção do conhecimento, de experiência vivida no ambiente universitário, capaz de produzir sentidos e significados para sua vida pessoal e profissional? Esta pesquisa teve como método a investigação qualitativa, pois ele considera o processo e seu significado como os seus principais focos de análise. Estudos dessa natureza possibilitam conhecer mais profundamente os participantes da pesquisa, apreender suas trajetórias, experiências cotidianas, bem como o significado atribuído por eles às situações vivenciadas.

Com esta investigação, objetivou-se buscar a produção de conhecimento na área da educação acerca da realidade multifacetada, complexa e histórica do espaço-tempo universidade, no que concerne ao papel da universidade enquanto espaço-tempo de conhecimento, no desenvolvimento humano e profissional do estudante; as percepções dos acadêmicos a respeito dos possíveis sentidos e significados produzidos pela sua experiência acadêmica de formação; fatores que contribuem para a ocorrência de um processo de formação humana e profissional do estudante.

6.3 Tipo de pesquisa quanto aos procedimentos técnicos

O processo de pesquisa abrangeu o estudo bibliográfico, com base em explorações conceituais, com levantamento de informações teóricas ligadas ao tema da tese de doutoramento: “formação discente no Ensino Superior: conhecimento, experiência, sentido e significado”, dialogando com os autores como: Dalbosco, Mühl e Flickinger (2019); Goergen (2019); Flickinger (2010); Zuben (2020); Severino (2006); Dewey (1979); Favero (2016); Masschelein; Simons (2021); Morin (2000, 2008, 2015, 1994); Luckesi (1996); Portilho (2009); Rossato (2005, 2009); Chauí (2001); Masetto (1998); Blando (2022); Matura e Varela (2001); Josso (2004, 2010); Han (2017), entre outros que abordam o processo de formação, conhecimento e aprendizagem acadêmica.

Também foi realizada pesquisa de campo, usando-se como instrumento de coleta de dados questionário organizado no *Google Forms*, circundando dois grandes eixos: 1) as percepções dos acadêmicos sobre os possíveis sentidos e significados produzidos pela sua experiência acadêmica de formação; 2) os fatores interferentes para a ocorrência de um processo de formação humana e profissional do estudante. O questionário destinou-se a recolher dados relativos a estas questões e foi composto por quatro seções de respostas objetivas e fechadas que abrangeram: 1) contexto pessoal e socioeconômico; 2) itinerários de experiência acadêmica – ser universitário; 3) significado de fazer universidade; 4) sentido de viver a universidade – processo de formação.

6.4 Local de pesquisa

O campo de investigação compreendeu uma Universidade Comunitária do Médio Alto Uruguai do Estado do Rio Grande do Sul. A opção por esta instituição se deu pelo fato de ser comunitária e ofertar, há mais de 30 anos, o Ensino Superior na região, abrangendo 45 cidades nos estados do Rio Grande do Sul (RS) e Santa Catarina (SC). E, ainda, ter um maior número de alunos na graduação, em relação às outras instituições de Ensino Superior da região, englobando 1.392 discentes.

A escolha desta instituição também objetivou trazer uma contribuição efetiva à instituição que, em um primeiro momento, foi alvo da pesquisa, mas que a partir dela poderá subsidiar os processos formativos dentro da própria universidade, oferecendo alternativas para qualificar a formação discente. Para a realização da pesquisa, foi solicitada autorização à direção da Universidade, através do Termo de Anuência (APÊNDICE A).

6.5 Coleta da pesquisa

Os convidados para participarem da pesquisa foram todos os acadêmicos dos cursos de graduação da Universidade, envolvendo as áreas de conhecimento das Ciências Humanas, Saúde, Biológicas, Agrárias, Sociais Aplicadas, Engenharias e Ciência da Computação. Participaram da pesquisa, de forma voluntária, 46 acadêmicos, os quais responderam a um questionário *online* (APÊNDICE B) composto por questões fechadas, versando sobre motivações individuais, econômicas, demográficas, sociais, emocionais e cognitivas responsáveis pela entrada do discente na universidade e pela escolha do curso de graduação. As questões abarcaram, ainda, as percepções dos acadêmicos a respeito dos possíveis sentidos e significados produzidos pela sua experiência acadêmica de formação e os fatores que interferem e/ou contribuem para a ocorrência de um processo de formação humana e profissional do estudante. O questionário foi composto por quatro seções de respostas objetivas e fechadas, sendo elas: 1) contexto pessoal e sociodemográfico; 2) itinerários de experiência acadêmica – ser universitário; 3) significado de fazer universidade; 4) sentido de viver a universidade – processo de formação.

6.6 Análise dos dados da pesquisa

A investigação proposta nesta pesquisa envolveu a análise de conteúdo, por tratar-se de um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a conteúdos e continentes extremamente diversificados, com técnicas múltiplas e multiplicadas – uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (Machado, 2020).

A inferência apoia-se em elementos constitutivos da comunicação; por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal, e por outro, o emissor e o receptor (Bardin, 2011). Nesse percurso, esta pesquisa considerou: a) o acadêmico receptor da mensagem; b) a mensagem propriamente dita, que envolveu as questões elaboradas a partir dos objetivos da pesquisa; e c) o médium, o canal por onde a mensagem foi enviada, que no caso desta pesquisa foi o ambiente virtual, a fim de chegar mais facilmente aos discentes, permitindo que eles organizassem seus tempos e espaços para responderem ao questionário.

Esse tipo de análise constitui uma técnica que trabalha com os dados coletados, objetivando a identificação do que está sendo dito sobre o tema e propiciando o levantamento de indicadores quantitativos ou não. Por isso, tendo em vista o propósito de identificar as percepções dos acadêmicos a respeito dos possíveis sentidos e significados produzidos pela

sua experiência acadêmica de formação e os fatores que interferem/contribuem para a ocorrência de um processo de formação humana e profissional do estudante, essa técnica metodológica, direcionada à pesquisa qualitativa, possibilitou a interpretação dos dados teóricos, além da compreensão das características que estão por trás das mensagens levadas em consideração (Bardin, 2011).

As três etapas seguidas para aplicar a análise de conteúdo, envolveram:

a) pré-análise, marcada pelo contato inicial, preparação do material e organização dos materiais coletados, incluindo a leitura flutuante e individual, identificando as unidades de registro para proceder a sua categorização, considerando os objetivos da pesquisa;

b) exploração do material, perpassando pela codificação e categorização do material que abrangem:

1) Contexto pessoal e sociodemográfico – esses dados serviram para evidenciar o perfil dos estudantes no cenário universitário, reconhecendo as características gerais dos discentes.

A pesquisa teve como um dos primeiros objetivos conhecer o perfil dos jovens que se encontravam nos cursos e as questões de cunho pessoal e socioeconômico abordaram aspectos importantes e necessários para esse fim, que auxiliaram na categorização da amostra. A categorização possui relevância por facultar a classificação, o agrupamento segundo algumas características e o cruzamento de dados, contribuindo para uma análise mais detalhada e atualizada acerca do perfil socioeconômico dos universitários.

Investigar as dimensões cotidianas concernem compreender as idas e vindas à universidade, a partir de situações que perpassavam no dia a dia, como, por exemplo: as tensões e dilemas da vida universitária, as experiências com trabalho e/ou estágio, relação com o conhecimento acadêmico, convivência ou não com a família, perspectivas futuras etc. Essas informações advindas do cotidiano dos jovens forneceram pistas importantes quanto ao processo de formação na universidade (Costa, 2017).

2) Itinerários de experiência acadêmica – ser universitário – esses dados possibilitaram entender a organização do trabalho do aluno como práxis e pensamento teórico-científico ao se apreender ativamente a realidade acadêmica;

3) Significado de fazer universidade – esses dados permitiram perceber a forma de estudar e aprender no ambiente acadêmico pela orientação para se apropriar ativamente desse meio;

4) Sentido de viver a universidade – processo de formação – esses dados consideraram a reflexão na capacidade do discente viver como sujeito de sua formação, tomando consciência de si e de seu meio, para a sua realização pessoal e profissional;

c) o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação foram feitos por meio da inferência, que envolveu a sistematização, ordenação, interpretação e confrontação com as informações encontradas na literatura, tendo como ponto de referência os autores citados nas produções teóricas, que viabilizaram relacionar os conceitos, teorias e os dados encontrados, respondendo, assim, as questões norteadoras da pesquisa.

A sequência desta pesquisa apresenta os dados coletados junto aos acadêmicos de uma Universidade Comunitária do RS, discorrendo acerca das **percepções de universitários** envolvendo os **sentidos e significados da formação discente no Ensino Superior**.

7 SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DE UNIVERSITÁRIOS TRABALHADORES E NÃO TRABALHADORES

Estudar em uma universidade e obter formação superior é o objetivo de muitos jovens e adultos, pois o ingresso neste espaço é movido pela expectativa de ascensão profissional e social, uma vez que no Brasil, o diploma ainda representa *status* social diferenciado em decorrência do contingente menor de pessoas que concluem o curso superior em comparação ao universo total da população⁸. Este significado da formação superior na vida das pessoas vem acompanhado de outros fatores, que envolvem os condicionantes históricos e sociais, que influenciam nas perspectivas de ingresso e permanência na universidade.

A inserção no Ensino Superior é uma transformação singular que repercute no desenvolvimento psicológico, cognitivo, emocional e social dos estudantes, onde diferentes variáveis podem influenciar e se tornar agentes de mudanças neste momento complexo. Este processo envolve muito mais que a aprendizagem de conteúdos científicos ou instrumentalização para a prática. Ingressar no ambiente universitário é também adentrar em um campo de pluralidades que traz muitos sentidos e significados, não só na área profissional, mas também na sua (re)construção subjetiva, enquanto sujeito biopsicossocial. (Oliveira; Santos; Dias, 2016).

Conforme analisa Chauí (2001), a universidade é uma instituição social e isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade da qual faz parte. Não é nenhuma realidade isolada, mas sim uma expressão historicamente situada e contextualizada de determinada sociedade.

Nesse sentido, Imbernón e Medina (2022, p. 16), alertam para repensar o sistema universitário atual, abandonando “[...] a concepção do século XIX, da qual procede e que se tornou totalmente obsoleta, para assumir uma nova cultura, tanto na forma quanto no conteúdo.” Tornando-se “[...] uma entidade verdadeiramente diferente e em sintonia com as mudanças vertiginosas ocorridas nos últimos 25 anos”. E que essa evolução deve “[...] orientar a universidade do futuro para um conceito de instituição que deve educar na vida e para a vida” (Imbernón; Medina, 2022, p. 20). Os autores reforçam que a

⁸ Segundo dados da OCDE, 21% dos brasileiros entre 25 e 34 anos possuem curso superior concluído. Disponível em: <https://www.metropoles.com/dino/ocde-aponta-que-21-dos-brasileiros-possuem-ensino-superior> Acesso em: mar. 2023.

[...] universidade deve deixar de ser um “lugar” exclusivo onde se aprende uma profissão, uma carreira, um ofício - não importa como designemos isso agora - para assumir que é também uma manifestação de vida em toda a sua complexidade [...] de ser cidadão e as várias sensibilidades nas quais se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental etc. (Imbernón; Medina, 2022, p. 21).

Nesse contexto, destaca-se a necessidade de abordar os aspectos da formação do ser humano, considerando a sua complexidade, em uma perspectiva ampla, diversa e múltipla, no que tange ao tempo e espaço de formação universitária, intuindo apontar, a partir dos dados coletados junto aos estudantes do Ensino Superior, os fatores que poderiam contribuir para a ocorrência de um processo de construção humana e profissional no cenário universitário, frisando a importância de o acadêmico refletir e absorver quais são os sentidos e significados de ser, fazer e vivenciar a universidade, apoiado em experiências de ser estudante, entendendo a organização e o comprometimento com a sua práxis e pensamento teórico-científico ao assimilar ativamente a realidade acadêmica, compreendendo o significado de fazer universidade, percebendo a forma de estudar e aprender no ambiente acadêmico pela orientação para se apropriar dinamicamente desse meio. E, nessa toada, salientar, ainda, a relevância de o estudante refletir a respeito do sentido de viver a universidade como sujeito de sua formação, tomando consciência de si e de seu universo, para sua realização pessoal e profissional.

Face a isso e ponderando que o estudante universitário tem sido pouco focalizado nos estudos referentes ao sistema de Ensino Superior, emerge o desafio deste estudo, validado pelo propósito de compreender como as experiências universitárias marcam a trajetória acadêmica, haja vista que precisam pensar nas razões, argumentações, entendimentos e comportamentos relacionados ao seu processo de formação.

Os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa envolveram o método qualitativo, do tipo descritivo, objetivando identificar as percepções dos acadêmicos atinentes aos sentidos e significados produzidos pela sua experiência acadêmica de formação. Participaram da pesquisa 46 acadêmicos de uma Universidade Comunitária do Médio Alto Uruguai do Estado do Rio Grande do Sul. O instrumento utilizado foi um questionário *online*, construído no software *Google Forms* e enviado por e-mail aos estudantes da Universidade, envolvendo o contexto pessoal e socioeconômico; itinerários de experiência acadêmica de ser universitário; significado de fazer universidade; sentido de viver a universidade, implicado no processo de formação. Empregou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) para a verificação dos dados, em razão disso as informações

coletadas foram organizadas atentando-se à questão funcional dos estudantes que, na sua maioria, possui dupla jornada diária, de conciliação profissional e estudantil, os chamados estudantes-trabalhadores.

Esse tipo de análise constitui uma técnica que trabalha com os dados coletados, visando a identificação do que está sendo dito a respeito do tema e proporcionando o levantamento de indicadores quantitativos ou não. Por isso, tendo em vista o propósito de identificar as percepções dos acadêmicos a respeito dos possíveis sentidos e significados produzidos pela sua experiência acadêmica de formação e os fatores que interferem/contribuem para a ocorrência de um processo de elaboração humana e profissional do estudante. Essa técnica metodológica, direcionada à pesquisa qualitativa, possibilitará a interpretação dos dados teóricos, além da compreensão das características que estão por trás das mensagens levadas em consideração.

As três etapas que foram seguidas para a aplicação da análise de conteúdo abarcaram a pré-análise, marcada pelo contato inicial, preparação do material e organização dos materiais coletados, incluindo a leitura flutuante e individual. Em seguida, efetuou-se a identificação das unidades de registro para proceder à sua categorização, considerando os objetivos da pesquisa, a exploração do material, perpassando pela codificação e categorização dos materiais que abrangeram a conjuntura pessoal e sociodemográfica, os itinerários de experiência acadêmica de ser universitário, o significado de fazer universidade e o sentido de viver a universidade.

O tratamento dos resultados obtidos e a análise realizaram-se por meio da inferência, que envolveu a sistematização, ordenação, interpretação e confrontação com as informações encontradas na literatura.

7.1 Contexto socioeconômico e autopercepção da vivência acadêmica em uma Universidade Comunitária do Rio Grande do Sul

Nesta seção, são apresentados os dados da pesquisa de campo⁹ e cotização com o referencial teórico. As seções definidas na aplicação do questionário resultaram nas categorias que abrigaram os dados e que são problematizadas na sequência do texto: Contexto pessoal e

⁹ O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen - RS, conforme parecer do CAEE nº 62720522.2.0000.5352.

socioeconômico; A experiência de ser universitário; Significado de fazer-estar na universidade; e, Sentido de viver no ambiente universitário – processo de formação.

7.1.1 Contexto pessoal e socioeconômico

A pesquisa teve como um dos primeiros objetivos conhecer o perfil dos jovens que se encontram nos cursos de graduação, a partir das questões de cunho pessoal e socioeconômico que perpassam o cotidiano universitário e que interferem no processo de formação na universidade. Para tanto, organizou-se um formulário *on-line*, construído no software *Google Forms* e divulgado pelo e-mail da Universidade, recebendo 46 respostas. Desse universo, 34 (73,9%) dos respondentes se identificam com o gênero feminino e 12 (26,1%), masculino. A distribuição de gênero se assemelha bastante ao cenário das universidades privadas traçado pelo último Censo do Ensino Superior, de 2021, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que mostrou que as mulheres representam 60% das matrículas dessas instituições, enquanto os homens, 40%.

Em relação à faixa etária, 23 (50%) dos estudantes têm entre 21 e 26 anos; 16 (34,8%) têm entre 17 e 20 anos; 5 (10,9%), entre 27 e 32 anos; 1 (2,2%), entre 33 e 38 anos; e 1 (2,2%), mais que 55 anos. Os dados corroboram o captado pelo Censo de 2021 relativamente às universidades privadas: 2,12% dos alunos têm até 18 anos; 56,08%, entre 19 e 29 anos; 40,21%, entre 30 e 54 anos; e 1,58%, 55 anos ou mais.

A distribuição racial da amostra se dá da seguinte forma: 39 (84,8%) se autodeclararam como pessoas brancas, e 7 (15,2%) como pessoas pardas. Os números estão em dissonância com o panorama nacional contabilizado pelo Censo do Ensino Superior (2021), o qual expõe que 42,31% das matrículas no Ensino Superior Privado são de pessoas brancas; pardos representam 28,02%; pretos, 6,35%; indígenas, 0,33%; amarelos, 1,51%. Contudo, o Censo (2021) revela não dispor de informações raciais de 21,5% da amostra, e os dados se aproximam da autodeclaração da população residente no Rio Grande Sul. Conforme o levantamento “Características gerais da população 2020-2021”, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 80,8% se identificam como brancos; 5,7%, como pretos; e 13,2%, como pardos.

A pesquisa encontrou uma diversidade de situações de moradia entre os respondentes. Do universo dos 46 estudantes, 13 (28,3%) moram com os pais; 9 (19,6%), com os pais e irmãos; 6 (13%), apenas com a mãe; 5 (10,9%), com o/a namorado(a); 4 (8,7%), com cônjuge ou companheiro(a) e filho(s); 4 (8,7%), com os amigos; 3 (6,5%), sozinhos; 1 (2,2%), com os

irmãos; e 1 (2,2%), com outros familiares. No tocante à proximidade com a universidade, 23 (50%) residem em cidade diferente da instituição; 18 (39,1%) moram na mesma cidade, mas distante do Câmpus; e 5 (10,9%) residem próximo ao Câmpus.

Sobre o turno que cursam a graduação, 38 (82,6%) fazem-no no período noturno. Outros 6 (13%), diurno; e 2 (4,3%) estão em cursos integrais.

Dentro da amostra, 37 (80,4%) têm algum vínculo empregatício. Desses, 19 (51,35%) trabalham com carteira assinada; 9 (24,32%) são estagiários; 3 (8,11%) são bolsistas; e 6 (16,22%) estão na informalidade. Relativo à carga horária, 11 (29,73%) trabalham 40 horas semanais; 11 (29,73%), mais de 40 horas; 8 (21,62%), 20 horas; 4 (10,81%), 30 horas; 3 (8,11%), 10 horas. A contextualização pessoal e socioeconômica situa quanto à condição dos universitários e traz elementos importantes para subsidiar as demais categorias que são tematizadas na sequência.

7.2 A experiência de ser universitário

O levantamento dos dados sobre os itinerários de experiência acadêmica de ser universitário objetivaram entender a organização do trabalho do aluno como práxis e pensamento teórico-científico ao se apreender ativamente a realidade acadêmica, tendo como base os pressupostos da experiência de Dewey (1979), voltados para a educação como “[...] uma constante reconstrução da experiência, de forma a dar-lhe cada vez mais sentido e a habilitar as novas gerações a responder aos desafios da sociedade”. O conceito de experiência apresenta-se, em Josso (2004, p. 27), “[...] como um conceito aglutinador dos projetos de conhecimento da formação no decurso da vida”. Todavia o conceito que mais se coaduna com os itinerários de vida acadêmica é o de Larrosa (2022, p. 13), o qual afirma que não se pode

[...] pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta.

Em outra passagem de seu texto, Larrosa (2022) lamenta que o sujeito contemporâneo seja ativo, sempre desejando algo, produzindo, acelerado, incapaz de parar e viver a verdadeira experiência. Por isso invoca a necessidade de o espaço formativo, escolar, acadêmico constituir-se num certo acontecimento em que haja lugar para o ócio, para a

dimensão criativa, de uma certa “vagabundagem”, onde só vão os que têm tempo para perder tempo para aprender. (Larrosa, 2019). A experiência, portanto, consiste na

[...] possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2022, p. 25).

Nesse sentido, ser universitário pode ser uma experiência transformadora na vida de uma pessoa. É um momento marcante, que representa o início de uma trajetória de aprendizado e desenvolvimento pessoal e profissional.

A partir dessa ótica, interrogou-se os estudantes acerca do envolvimento com o curso e as interações no ambiente universitário, a utilização da infraestrutura universitária (sala de aulas, laboratórios e bibliotecas) e a participação nas atividades acadêmicas. Considerando a elevada prevalência de estudantes universitários trabalhadores entre os participantes da pesquisa, foram organizados subgrupos com os dados coletados, analisando os aspectos funcionais (trabalhar *versus* não trabalhar), a fim de evidenciar a existência de concepções diferenciadas frente aos questionamentos, que podem ser ponderadas na compreensão da trajetória discente pelo Ensino Superior, bem como na formulação de políticas e intervenções que favoreçam a formação pessoal e acadêmica.

No que concerne à afirmação “Sinto-me envolvido com o meu curso”, a maioria dos estudantes (52,2%) informa que sim; outros 30,4% concordam parcialmente com a afirmação. Apenas 4,3% discordam. Quando observados somente os estudantes que trabalham, os resultados foram semelhantes. A maioria (59,5%) diz sentir-se envolvida com o curso de graduação, e 24,3% concordam com a afirmação parcialmente. As respostas dos estudantes que trabalham 40 horas ou mais semanalmente se assemelham à média geral. A maior parte deles (59,1%) sente-se envolvida com o curso. Entre os que não trabalham, o cenário é um pouco diferente – grande parte (55,6%) diz concordar parcialmente com a assertiva, e 22,2% concordam totalmente com ela.

A discrepância no nível de envolvimento com o curso dos alunos que trabalham e dos que não trabalham pode sugerir, segundo Dias, Theóphilo e Lopes (2010), a falta de interação entre teoria e prática, de conhecimento do contexto profissional, de integração entre a universidade e a comunidade. Destacam ainda, a carência de projetos que envolvam os alunos

com a comunidade, dando oportunidade de contato com a prática. Valiati (2021, p. 1) refere que

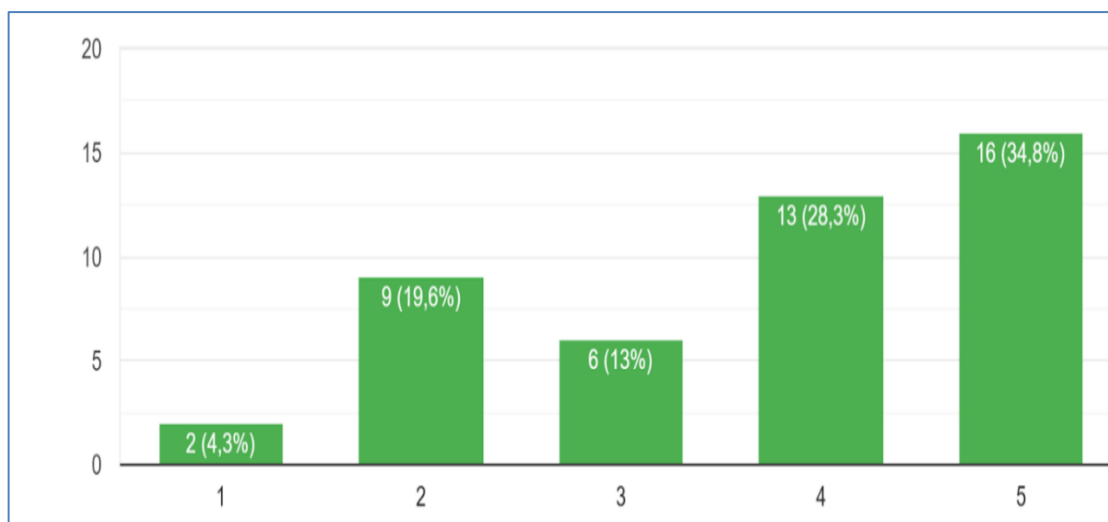
[...] mais de 50% dos gestores acadêmicos e estudantes reconhecem ter poucas aulas práticas em suas instituições de ensino, e poucas parcerias com o setor produtivo. As empresas, quem de fato reconhece (ou deveria reconhecer) a qualidade dos serviços educacionais prestados, não estão no seleto *hall* de relacionamento com a educação.

Araújo e Almeida (2015) contribuem com tal interpretação ao apontarem que as expectativas acadêmicas podem, ou não, estarem alinhadas com as experiências vividas pelos estudantes no Ensino Superior e, quando descritas de modo elevado e irrealista, demonstrando pouca correspondência com a real vivência no ambiente universitário, podem conduzir às dificuldades na integração acadêmica. Outrossim, Caldeira *et al.* (2020) sinalizam para duas grandes variáveis, cujas influências se tornam relevantes no que diz respeito ao discente na universidade: a primeira refere-se aos recursos pessoais do estudante para se ajustar aos novos desafios, e a segunda reporta-se à qualidade das relações que estabelece com os demais elementos da instituição.

Ademais, Caldeira *et al.* (2020) ressaltam que a maneira como o estudante percebe as primeiras relações com os pares parece ter um significado especial sobre as vivências acadêmicas iniciais e estas, por sua vez, possuem ligação com as decisões de prosseguimento ou de abandono dos estudos. Nesse contexto, consoante Ambiel, Cortez e Salvador (2021, p. 4), “a satisfação com o curso reduz a potencial evasão gerada por motivos relacionados aos fatores institucionais nos dois grupos e fatores interpessoais e carreira entre não trabalhadores.”

A segunda afirmação constante no questionário aludia ao uso da infraestrutura universitária (recursos físicos, materiais, humanos e tecnológicos, como biblioteca, espaço de convivência, salas de aula e ambiente virtual de aprendizagem). Considerando a amostra geral, a maioria concorda total (34,8%) ou parcialmente (28,3%) com a frase “Utilizo toda a infraestrutura do ambiente universitário”.

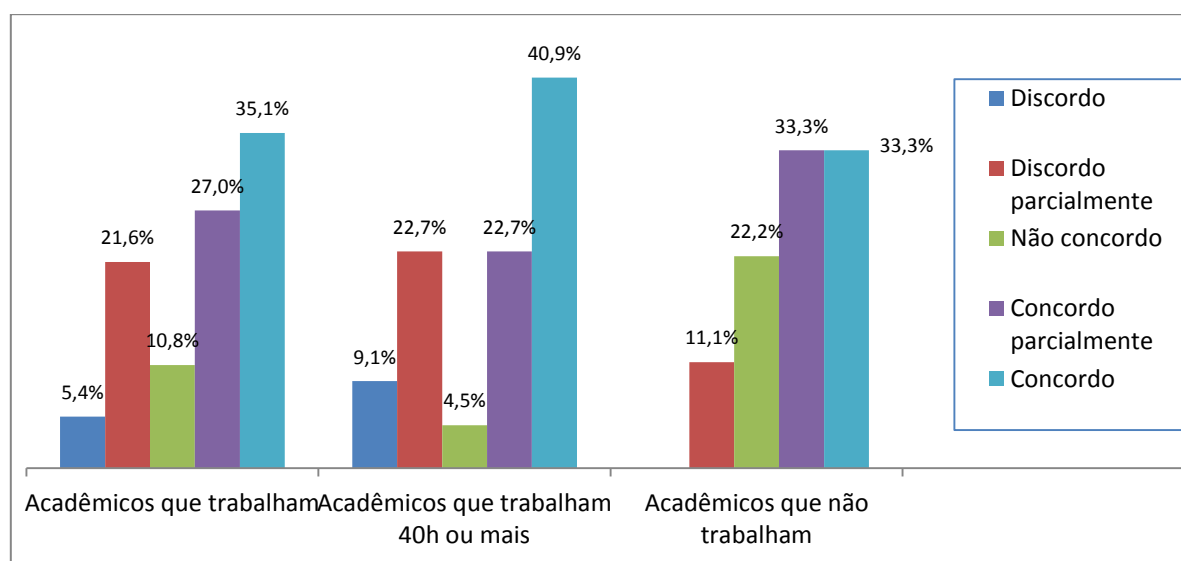
Gráfico 3- Utilização da infraestrutura do ambiente universitário



Fonte: ELABORADO PELA AUTORA (2023).

Entre os estudantes que trabalham, as taxas foram de 35,1% e 27%, respectivamente. Os discentes que não trabalham também responderam de forma semelhante, com ambas as taxas ficando em 33,3%. Quando olhados apenas aqueles que trabalham 40 horas ou mais, a taxa de concordância foi um pouco maior – 40,9% concordando totalmente e 22,7%, parcialmente. No entendimento de Moran (2007), aprende-se, hoje, muito pela interação, porém se esquece que o conhecimento só se faz forte, somente se consolida, quando for reorganizado pela própria perspectiva do indivíduo e, para isso, é preciso ter o próprio tempo, o dia, ter também a capacidade de olhar para si mesmo.

Gráfico 4 - Utilização da infraestrutura do ambiente universitário por acadêmicos que não trabalham e por estudantes que trabalham



Fonte: ELABORADO PELA AUTORA (2023).

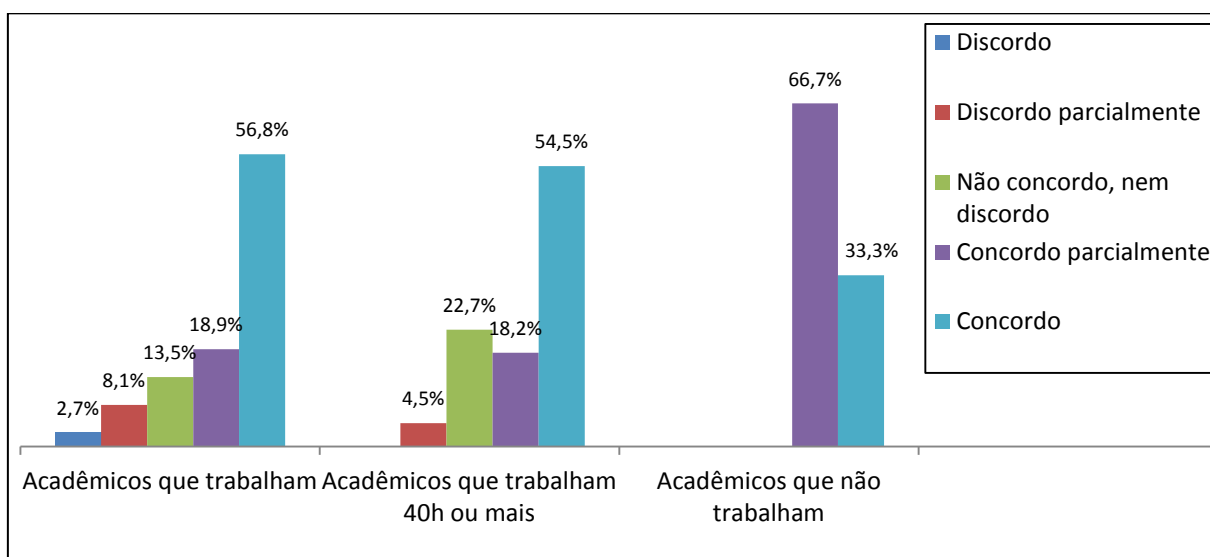
Em relação à porcentagem da utilização da infraestrutura universitária ser maior pelos acadêmicos que trabalham 40 horas ou mais pode se dar pelo fato de permitir a realização de atividades teóricas e práticas em diversas áreas, uma vez que vai além das salas de aula, bibliotecas e laboratórios, incluindo espaços culturais, esportivos e de lazer, que contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos. (Vasconcelos, 2010).

A presença de infraestrutura universitária completa e adequada é fundamental para garantir uma formação acadêmica de qualidade e integração dos alunos aos espaços da universidade. De acordo com Marques, Pereira e Alves (2021, p. 3), “[...] as pessoas compram produtos e adquirem serviços não só pelo que eles podem fazer, mas também pelo que eles significam.”

Nesse rumo, Dias, Theóphilo e Lopes (2010) asseveram que, dentre os fatores internos ligados à evasão no Ensino Superior, encontra-se a infraestrutura, abrangendo disponibilidades de equipamentos de informática, laboratórios de ensino, qualidade do espaço físico, bibliotecas e instalações, os quais influenciam no desempenho dos alunos no que tange ao interesse educacional e ao rendimento escolar. Fioreze *et al.* (2022) revelam, em seus estudos, “[...] que os estudantes desejam fazer parte da universidade para além da sala de aula, participando coletivamente da construção da instituição”.

Em referência à declaração “Participa das atividades acadêmicas promovidas no ambiente universitário”, que compunha o questionário, a maioria dos estudantes afirma buscar participar delas. Mais da metade (52,2%) disse concordar completamente com a sentença, e outros 28,3%, parcialmente. Entre os que não trabalham, a maior parte (66,7%) concorda parcialmente com a sentença. Entre os empregados, grande parte (56,8%) relata concordar inteiramente com ela; taxa que foi semelhante à dos que trabalham por 40 horas ou mais semanalmente (54,5%). A participação está muito relacionada ao ambiente que encontram, à metodologia que o professor usa e às estratégias que define para envolver os estudantes. Estes precisam encontrar sentido no que é proposto. Moran (2007) realça que as universidades e os professores necessitam organizar atividades integradoras da prática com a teoria, do compreender com o vivenciar, do fazer e do refletir, de maneira sistemática, presencial e virtualmente, em todas as áreas e ao longo de todo o curso.

Gráfico 5 – Participação nas atividades acadêmicas promovidas no ambiente universitário por estudantes que trabalham e por estudantes que não trabalham



Fonte: ELABORADO PELA AUTORA (2023).

Acredita-se que a diferença identificada entre acadêmicos que não trabalham e acadêmicos que trabalham quanto à participação nas atividades ofertadas no ambiente universitário, envolve a busca por entender a aplicabilidade das teorias e dos conceitos estudados em aula. Esse envolvimento, segundo Oliveira, Santo e Dias (2016, p. 869), gera um sentimento de pertença à categoria profissional. “Alunos mais engajados em atividades não obrigatórias tendem a ser mais satisfeitos com a profissão escolhida do que estudantes menos envolvidos com esse tipo de oportunidade.” Outra ponderação feita pelos autores envolve a percepção de que a participação em atividades complementares pode contribuir para o aumento salarial, pois é valorizada pela maioria das empresas. Ademais,

[...] a participação em atividades complementares demonstra que os jovens se preocuparam com a qualidade de sua formação e são proativos na busca por experiências que não fiquem restritas aquelas oferecidas pela grade curricular do curso, o que faz com que os empregadores acreditem que eles apresentarão postura semelhante quando contratados (Oliveira; Santos; Dias, 2016, p. 866).

A grade curricular dos cursos de graduação nem sempre oferece aos discentes todas as habilidades necessárias para a atuação profissional, sendo preciso procurar por experiências complementares, circundando a participação em projetos de pesquisa, de extensão, grupos de estudos, monitorias, palestras, oficinas, congressos, feiras, eventos e estágios. Essas atividades propiciarão o estabelecimento de contato mais próximo com colegas e professores;

oportunizarão a exploração das possíveis áreas de atuação na profissão escolhida, contribuirão para a construção da autonomia profissional.

Nesse viés, os pesquisadores Fioreze *et al.* (2022, p. 3) questionam qual é “[...] o papel reservado aos acadêmicos dentro das instituições?” Tencionando refletir sobre o protagonismo estudantil na Educação Superior, estando atravessado “[...] pela ideia de participação ativa nos processos, a qual tem potencial para transformar os estudantes em sujeitos de construção de sua realidade e, nesse caso, como sujeitos que constroem a universidade e a própria sociedade” (Fioreze *et al.*, 2022, p. 10). Para Larrosa (2019), cada vez mais a sociedade é caracterizada por empregos flexíveis e aleatórios que impedem os jovens de dar um sentido à sua vida. “Os garotos já estão preparados para ser empregados perfeitos do trabalho flexível de nossos dias, esse que requer um sujeito completamente vazio e esvaziado, sem esperança e sem qualidades [...] cuja única ambição ‘vital’ seja o consumo” (Larrosa, 2019, p. 25). Diante disso, o autor menciona que a relação com o que se faz, com o que a pessoa se ocupa, não tem a ver apenas com o que eu gosto/não gosto, mas com um modo de entender a vida e a responsabilidade com o mundo.

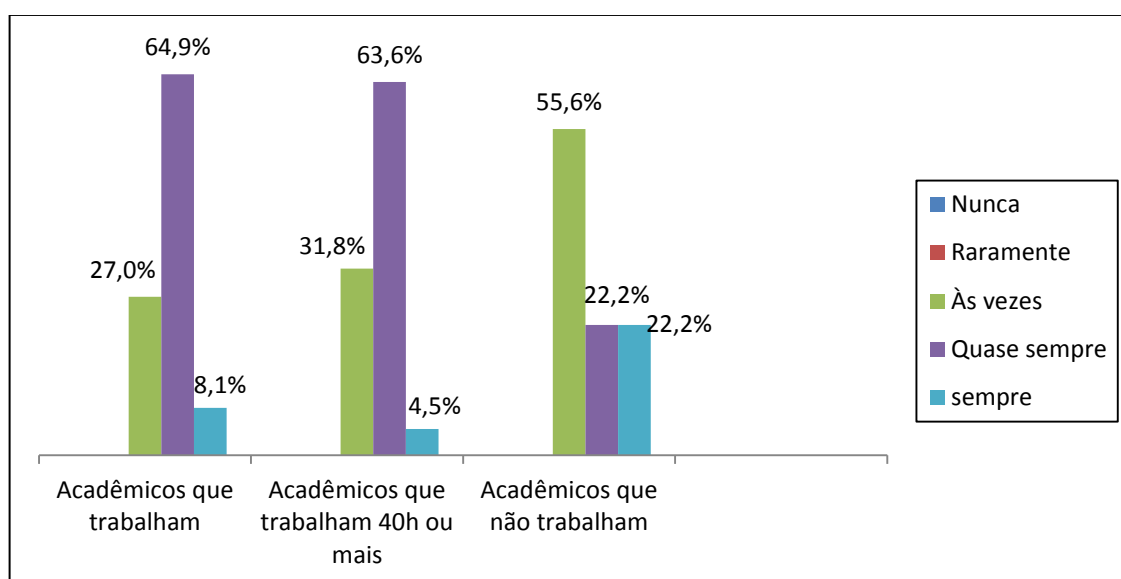
7.3 Significado de fazer-estar na universidade

Fazer-estar na universidade reporta a uma série de atividades e eventos que os alunos necessitam participar enquanto estudantes universitários, pretendendo construir uma postura científica face à realidade pessoal e profissional. Isso pode incluir frequentar aulas, estudar, fazer trabalhos em grupo, participar de clubes e organizações estudantis, ajudar em projetos de pesquisa, colaborar com professores, aproveitar eventos culturais e de entretenimento no Câmpus, e assim por diante. Fazer-estar na universidade também pode envolver a exploração de oportunidades de carreira, *networking* com colegas e profissionais, desafiar as ideias e perspectivas, descobrir novas paixões e interesses; crescer e se desenvolver como pessoa. Fazer-estar na universidade é uma experiência multifacetada que engloba muito mais do que unicamente comparecer às aulas. Larrosa (2019, p. 192) invoca o tempo para referir-se à sala de aula e aos espaços de formação.

Um tempo concomitantemente calmo e vibrante. E um tempo que tem a ver com o despertar, mas também, e, sobretudo, com a descoberta e com a autodescoberta, isto é, com tornar possível que se veja o que está coberto, com remover coberturas, com desvelar e revelar, com a luz e com a visibilidade.

Bzuneck (2010) explicita que a motivação para o estudo está atrelada a vários fatores, os quais estão relacionados ao ambiente, à característica da tarefa, à autopercepção do estudante quanto à sua capacidade de realizá-la, às verbalizações complementares do professor etc. Nessa linha, os dados coletados no tocante ao significado de fazer universidade objetivaram depreender a forma de estudar e aprender no ambiente acadêmico, a fim de se apropriar ativamente desse espaço. Nesse percurso, questionados sobre “ser uma pessoa motivada a estudar”, 56,6% disseram que quase sempre; 32,6%, às vezes; e 10,9%, sempre. Entre os que não trabalham, a maioria (55,6%) reitera estar motivada para estudar às vezes, diferenciando-se do resultado dos que trabalham, em que 64,9% registram que quase sempre estão motivados, sem diferença estatística significativa quando observados aqueles que trabalham 40 horas ou mais.

Gráfico 6 – Motivação para estudar por acadêmicos que trabalham e por aqueles que não trabalham



Fonte: ELABORADO PELA AUTORA (2023).

Por conseguinte, buscando uma compreensão a respeito da diferença de respostas quanto à motivação de estudar por alunos que já se encontram trabalhando e dos que apenas estudam, Ambiel, Cortez e Salvador (2021, p. 5) explicam satisfatoriamente que “[...] os estudantes que trabalham demonstram mais preocupação com o próprio desempenho e seus impactos na trajetória acadêmica e profissional”. De outra banda, pode significar, consoante Santos *et al.* (2011), “[...] uma maior identidade com o curso e autoconhecimento dos seus

objetivos, interesses e habilidades pessoais, o que promove maior investimento nas atividades de aprendizagem e, conseqüentemente, melhor rendimento acadêmico”.

Araújo e Almeida (2015) certificam que se torna perceptível, sob todos os vieses, que a vivência universitária gera expectativas e que há disparidades em relação às motivações entre os alunos, o que justifica a necessidade de uma atenção maior por parte das instituições aos processos de transição e adaptação ao Ensino Superior. Aliás, Bzuneck (2000, p. 9) afirma que “[...] a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”. A motivação pode ser entendida como um processo e, como tal, é aquilo que gera ou incita uma conduta, que sustenta uma atividade, que canaliza essa atividade para um dado rumo. Ela tem raízes orgânicas e ambientais, isso significa que sofre influência direta do ambiente e dos aspectos biológicos do sujeito.

O segredo motivacional do aprendizado universitário está em conseguir conciliar o desenvolvimento da motivação intrínseca do estudante com os conteúdos trabalhados na universidade.

Para tal envolvimento, precisa ver significado e importância das aprendizagens; sentir-se desafiado, ter o professor como modelo de entusiasmo e apreço pelos estudos; sentir emoções positivas; perceber que suas realizações são reconhecidas e que seus pequenos fracassos podem ser superados (Bzuneck, 2010, p. 37).

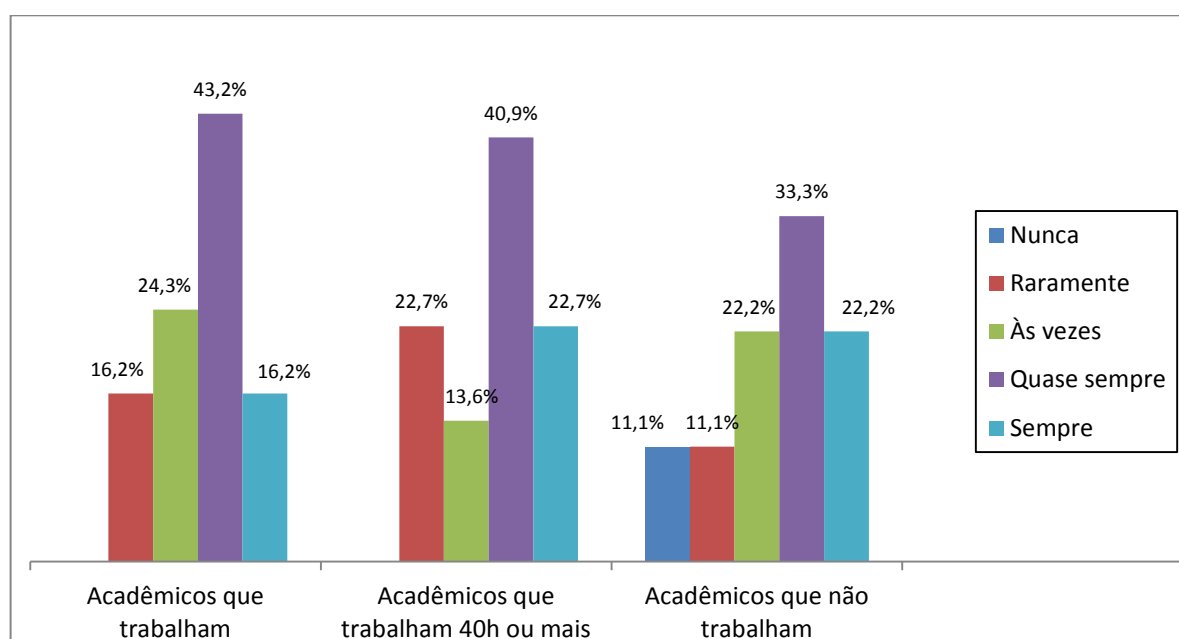
A motivação intrínseca é a que precisa ser focada pelo professor, pois nutre o desejo de realizar tarefas, cumprir metas e objetivos. É compreendida como sendo uma propensão inata e natural dos seres humanos para envolver o interesse individual e exercitar suas capacidades. “Motivar consiste em apresentar a alguém estímulos e incentivos que lhe favoreçam determinado tipo de conduta, ou seja, em sentido didático, consiste em despertar o interesse do aluno e envolvê-lo, de modo apropriado, para tornar a aprendizagem mais eficaz” (Nogaro; Ecco; Rigo, 2014, p. 426).

Para Archambault e Chouinard (2011, p. 142), a motivação tem a ver com colocar o aluno, na medida do possível, em situações de resolução de problemas, de desafios, sem deixar de lhe oferecer os recursos necessários para vencer o obstáculo proposto. “Não apresentar o saber em si, como uma verdade ‘pronta’, mas como meio, ferramenta para progredir na procura por conhecimentos”.

Galand e Bourgeois (2011) ressaltam que a aprendizagem é um verdadeiro trabalho e, por isso, exige a mobilização de recursos pessoais – cognitivos, afetivos, comportamentais – importantes, uma mobilização que requer, desde o início, um intenso envolvimento do sujeito

na sua aprendizagem. Tudo isso deve ser completado com estratégias adequadas. Sob este ponto de vista, perguntou-se acerca das estratégias que os estudantes utilizam: 41,3% informam fazer isso quase sempre e 23,9%, às vezes. Os que dizem usar sempre representam 17,4% da amostra. Entre os estudantes que não trabalham, 33,3% dizem empregar estratégias para estudar quase sempre, e 22,2%, sempre. As taxas para os que trabalham são de 43,2% e 16,2%, respectivamente. Já para os que têm emprego de 40 horas ou mais, 40,9% e 22,7%. Archambault e Chouinard (2011) salientam que o verdadeiro mérito da questão não é tanto saber como e em que circunstâncias as recompensas podem levar os alunos a apreciarem as situações de aprendizagem propostas, no entanto, de saber como ajudá-los a perceber a exequibilidade e a relevância dessas atividades.

Gráfico 7 – Utilização de estratégias para estudar por acadêmicos que trabalham e por acadêmicos que não trabalham



Fonte: ELABORADO PELA AUTORA (2023).

O percentual maior do uso de estratégias para estudar pelos estudantes trabalhadores pode se justificar pelos desafios dos estudantes-trabalhadores serem distintos, o que demanda a criação de estratégias de sobrevivência na universidade, registra Carvalho (2022). “As estratégias de aprendizagem devem ser entendidas não somente como uma forma de conduta de estudo, mas também como um processo de autoconhecimento a respeito de si mesmo e das próprias capacidades” (Teixeira; Alliprandini, 2013, p. 286). As autoras ainda asseguram que “[...] o conhecimento de estratégias de aprendizagem por parte do estudante influencia

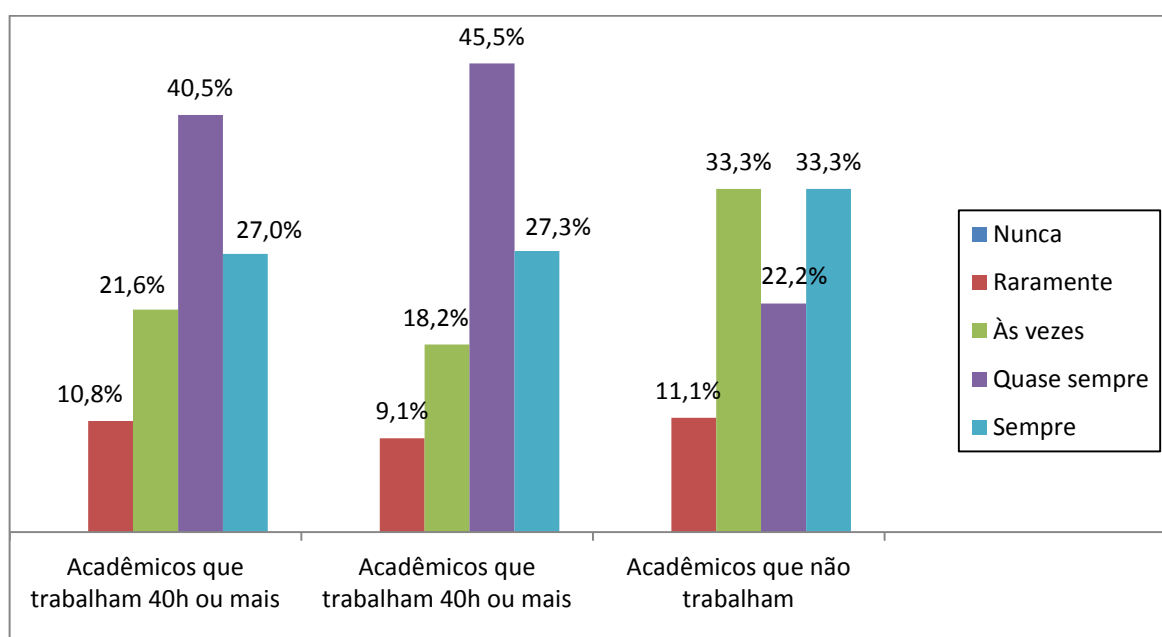
diretamente o que ele sabe, pode e quer estudar”. Nesse prisma, Santos (2018, p. 106) enfatiza que,

[...] o desempenho satisfatório tende a ser mais eficaz à medida que o estudante universitário compreender o que ele faz de fato em tal condição. Dessa compreensão parecem depender intrinsecamente o situar-se no meio acadêmico e o entendimento de suas nuances, como as interações efetivas com agentes da prática educacional na universidade (Santos, 2018, p. 106).

Corroboram com esse pensamento, os autores Rosário; Núñez; González-Pienda, (2015, p. 10) quando afirmam que, se faz necessário, “trabalhar com os estudantes um repertório de estratégias de aprendizagem que os ajudem nas suas aprendizagens na Educação Superior e na vida”.

Sobre se sentirem participantes ativos em sala de aula, 37% avaliam que quase sempre são. Sempre foi a resposta de 28,3% e 23,9% indicam que às vezes, raramente, 10,9%. Entre os estudantes que não trabalham, as respostas mais frequentes foram sempre e às vezes, ambas com 33,3%. Entre os que trabalham, 40,5%, quase sempre e 27%, sempre. Analisando apenas os que trabalham 40 horas ou mais, as taxas foram de 45,5% e 27,3%, respectivamente. Munhoz (2015) sublinha que as pessoas aprendem aquilo que vivem pessoalmente e a intensidade com que aprendem e fixam a aprendizagem, pois ela está, diretamente, relacionada com a motivação que as levou a desenvolver tal atividade.

Gráfico 8 – Participação ativa dos acadêmicos que trabalham e dos que não trabalham



Fonte: ELABORADO PELA AUTORA (2023).

Tangente a um maior percentual de participação ativa em aula por alunos que trabalham 40 horas ou mais, pode-se justificar pela busca de tornarem-se profissionais mais qualificados e valorizados e mais aptos a resolverem problemas, visto que, em harmonia com Fioreze *et al.* (2022, p. 11):

Imaginar o estudante como um mero usuário dos serviços da instituição (ou cliente, em tempos de mercantilização da educação superior), sejam eles com caráter de ensino, pesquisa ou extensão, é privá-los de um papel protagonista dentro da universidade; ao mesmo tempo, também é privar a própria instituição de experimentar uma dinâmica porosa de circulação de ideias e possibilidades outras no processo de ensino-aprendizagem, bem como de circulação de pautas e demandas que visem o recrudescimento da autonomia universitária.

Um dos grandes desafios do professor é como envolver e engajar o estudante no processo de aprendizagem. Munhoz (2015) lembra que, antes de tudo, é preciso quebrar o perfil não participativo do estudante. Para ele, a tecnologia traz muitos benefícios, contudo não se pode esperar que só pelo seu acesso ocorrerá aprendizagem. Cabe ao professor orientar e conduzir processos que tirem o estudante da passividade e uma das estratégias é propor problemas, trabalhar com questionamentos, desafiar os estudantes, dado que

[...] a aprendizagem baseada em problemas é o processo de aprendizagem que resulta de um processo de trabalho, todo ele desenvolvido no entorno da solução de algum problema que permite que todo o conteúdo de aprendizagem necessário seja tratado, compreendido e transformado em conhecimento (Munhoz, 2015, p. 161).

Em outras palavras, “[...] o estudante precisa adentrar à universidade para estar na voz ativa - formar-se -, e não na voz passiva - ser formado” (Santos, 2018, p. 34). Aprendizado ativo suscita envolvimento com os estudos, permitindo que o estudante se torne protagonista no processo de aprendizagem, tendo um bom planejamento, dedicação e comprometimento, organizando seu tempo, definindo prioridades, estabelecendo horários para as atividades profissionais e acadêmicas. Ainda, participando das aulas, fazendo perguntas e interagindo com professores e colegas, esclarecendo conceitos, anotando pontos principais discutidos durante as aulas, participando de grupos de estudos e utilizando de tecnologias para acompanhar as aulas. Essas são algumas das atitudes destacadas por Fioreze *et al.* (2022).

O acadêmico deve assumir um posicionamento ativo na construção de seus conhecimentos. Buscar sempre interagir com o conteúdo, apreendê-lo, captar sua essência, armazenar pela sua ação o conhecimento, com a ajuda de pesquisas, estudo individual, seminários e exercícios. Assim, cada indivíduo aprende em um tempo diferente, em horários diferentes, não obstante, todos podem aprender. Alguns aprenderão apenas anotando, outros

ouvindo, também há aqueles que aprendem ouvindo e anotando, lendo muito, ou seja, as estratégias para o aprendizado são diferentes para cada sujeito, não se pode universalizar métodos de estudo. A aprendizagem é singular, embora aconteça na relação com outros.

7.4 Sentido de viver no ambiente universitário – processo de formação

Sentidos e significados vão se constituindo a partir das experiências do estudante que age no mundo e das interações que mantém. Com esse entendimento, foram coletados dados sobre os sentidos de viver a universidade, como um processo de formação, intencionando refletir em relação à capacidade do discente de viver como sujeito de sua formação, tomando consciência de si e de seu meio, para a sua realização pessoal e profissional. Rossato (2009) é categórico ao dizer que a grande tarefa da universidade não se limita à transmissão ou à busca de novos saberes, mas visa à compreensão do próprio homem.

Nesse âmbito, foi apresentada aos acadêmicos a seguinte afirmação: “Estou na universidade para formar-me, por isso preciso pensar e planejar as minhas ações na universidade”. A maioria (69,6%) disse concordar com ela, com pequenas variações, porém sem distorções significativas. O resultado foi semelhante entre os subgrupos (não trabalha, trabalha e trabalha 40 horas ou mais) analisados.

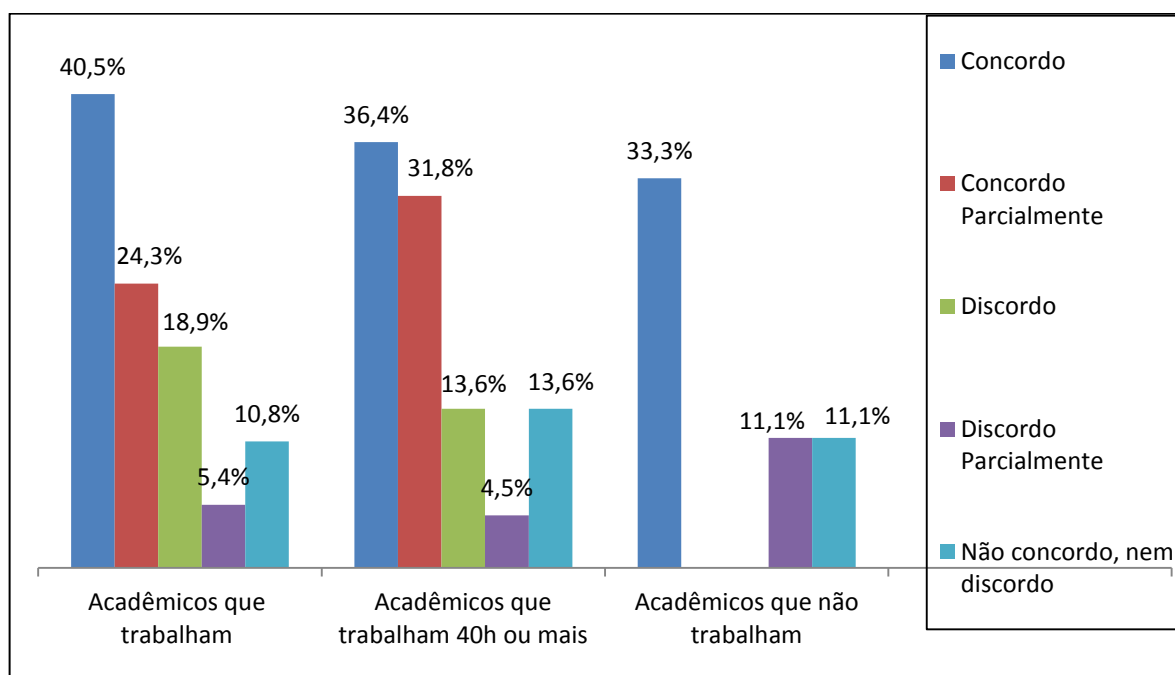
Ter um planejamento mostra-se como um ponto imprescindível para saber o que o acadêmico deseja para seu futuro, isso colabora para que ele construa e mantenha seus objetivos e foque nos seus estudos. Conforme aborda Josso (2004), um projeto de conhecimento, refletido na capacidade do discente de viver como sujeito de sua formação, tomando consciência de si e de seu meio, para a sua realização, bem como para a qualidade de sua presença para o mundo.

Nesse sentido, as instituições de ensino precisam “[...] contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar a se tornar cidadão” (Morin, 2008, p. 65). O planejamento discente no Ensino Superior é fundamental para garantir uma formação acadêmica completa e significativa, posto que viabilizará ao aluno organizar sua rotina de estudos, estabelecer metas e prioridades, distribuir seu tempo de forma adequada e conseguir preparar-se para as avaliações.

Strieder (2002) argumenta que a educação comprometida com a oferta de ambientes de aprendizagem não mais será a cultivadora de realidades fechadas e nem saberes definitivos, “seu novo compromisso e desejo será a consolidação de visões abertas e, por isso, múltiplas e prontas para as revisões, às redescobertas e os complementos” (Strieder, 2002, p.

229). Tendo esta perspectiva como pano de fundo, perguntou-se: “Regularmente avalio o meu histórico como estudante para reorganizar minha formação universitária”. A maioria (41,3%) afirma estar em concordância com ela. A taxa daqueles que falam concordar, todavia, foi menor nos grupos que trabalham (40,5%) e trabalham 40 horas ou mais (36,4%), em comparação com aqueles que não trabalham (44,4%).

Gráfico 9 – Avalia o histórico escolar para reorganizar a sua formação universitária pelos acadêmicos que trabalham e por acadêmicos que não trabalham



Fonte: ELABORADO PELA AUTORA (2023).

A taxa de acadêmicos que alegam avaliar o seu histórico escolar para reorganizar sua formação universitária foi maior pelos estudantes que não trabalham e pode ser resultado de conseguirem “[...] inter-relacionar a quantidade de horas dedicadas ao estudo com os resultados do histórico escolar” (Santos, 2018, p. 106).

Niquini *et al.* (2015) evidenciam a importância da autoavaliação de desempenho, pois permite aos estudantes se reconhecerem como pessoas ativas, responsáveis e reflexivas, envolvidas no seu aprendizado e nos resultados de suas aprendizagens. Strieder (2002) defende a pessoa como centro do processo de aprendizagem para que, além da aprendizagem, ocorra o processo educativo. Para ele, educar é possibilitar que “[...] cada um dos aprendentes navegue em seus próprios campos de sentido e consiga articular suas experiências pessoais para jogá-los em novos campos de sentido vitalmente envolventes” (Strieder, 2002, p. 238).

Quando o estudante olha sua história de vida acadêmica para planejar seus percursos, está fazendo esforço para articular os diferentes tempos do seu espaço de formação, o que demanda que avalie continuamente os passos que dá. Tal acepção é contemplada por Ambiel, Cortez e Salvador (2021, p. 5) quando versa que “[...] a autoavaliação minimiza os motivos para potencial evasão ocasionados pelos fatores interpessoais, falta de suporte e desempenho acadêmico entre estudantes trabalhadores”.

O ato de o estudante avaliar diferentes possibilidades que se apresentam a ele, leva-o a examinar modos de superar seus conflitos pessoais e cognitivos, e, por consequência, a pensar em seu projeto de vida. Sob este aspecto, os estudantes foram questionados se a vida universitária depende diretamente do seu plano de vida (pessoal e profissional), chegando-se aos resultados: 50% dos estudantes concordam com a afirmação, 37% concordam parcialmente, 8% não concordam nem discordam, 3% discordam e 2% discordam parcialmente.

Ao entrar na universidade, o estudante vem em busca de alcançar um diploma e ingressar no mercado de trabalho, sem embargo há muitos outros fatores que podem fazer parte da experiência universitária. Alguns alunos podem se dedicar intensamente a suas áreas de estudo, participando de atividades extracurriculares, concorrendo a bolsas de estudo e desenvolvendo projetos de pesquisa e extensão; outros podem se envolver em atividades sociais e culturais, fazendo amizades duradouras e descobrindo novas formas de se expressar. Independentemente das atividades escolhidas, é importante que o discente tenha um plano claro para o seu futuro e que se esforce para alcançar seus objetivos. Isso pode incluir, segundo Haertel (2018, p. 72):

O reconhecimento da própria identidade do sujeito, o reconhecimento dos próprios valores e o reconhecimento da realidade externa e da realidade social parecem ser algumas das habilidades emocionais e pedagógicas importantes para a identificação, comprometimento e concretização de um projeto de vida.

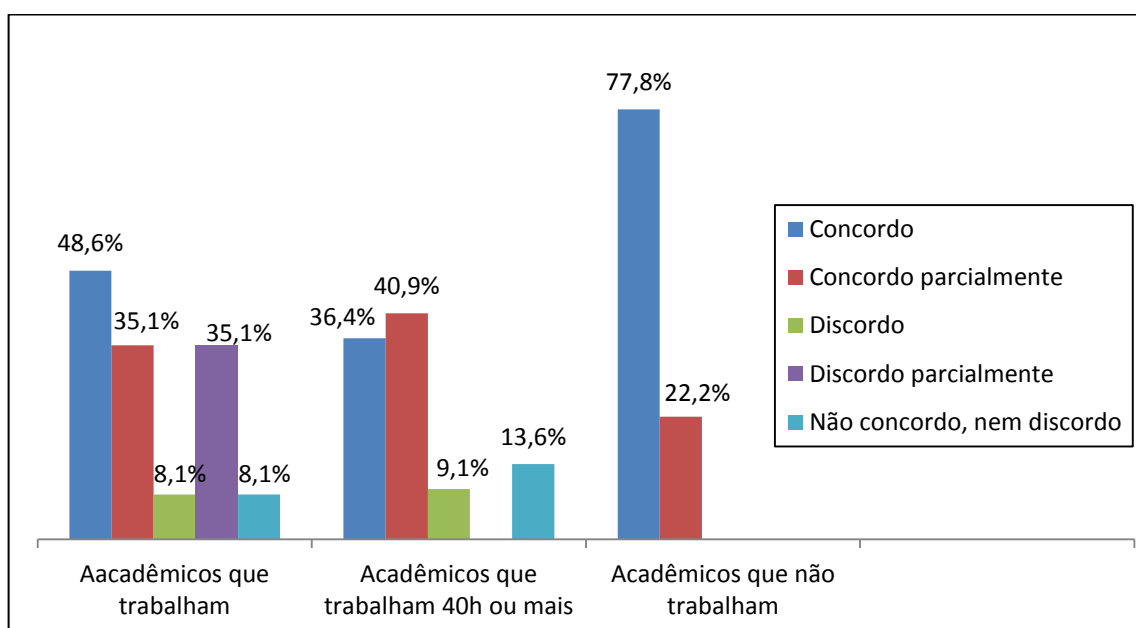
A autora segue, reforçando que “[...] um projeto de vida representa a consciência da nossa ação do mundo. O projeto de vida nos faz considerar que nossa vida possui um propósito e, portanto, um sentido” (Haertel, 2018, p. 73), e que é essencial “[...] eleger um projeto de vida consistente para que este não permaneça no campo da ideação e se traduza em ações concretas, impactando o mundo e a própria trajetória de vida” (Haertel, 2018, p. 11).

A vida universitária é uma oportunidade para desenvolver valores como responsabilidade, autonomia e respeito, que podem ser levados para além dos limites da sala

de aula. Em virtude disso, em consonância com Hartel (2018), a pertinência de reconhecer na educação um papel basilar para auxiliar o estudante a inferir suas potencialidades, sua singularidade, aproveitando ao máximo a experiência universitária, preparando-se para um futuro promissor e para encontrar seu papel no mundo.

Nessa seara, questionados sobre se perceberem como participantes da construção do conhecimento científico através da sua prática discente de estudar, aprender e pesquisar, dos que trabalham, 54,3% afirma que sim, 32,6% concordam parcialmente, 6% discordam e 7,1% não concordam nem discordam. Entre os que não trabalham, a taxa foi de 77,8%; os que trabalham, 48,6%; e os que trabalham 40 horas ou mais, 40,9%.

Gráfico 10 – Participação na construção do conhecimento científico por acadêmicos que trabalham e por que não trabalham



Fonte: ELABORADO PELA AUTORA (2023).

Acredita-se, referente à taxa de concordância com a participação na construção do conhecimento científico por acadêmicos que não trabalham ter sido maior, pode ser esclarecida visto que há mais disponibilidade de tempo para esses estudantes, servindo, também, muitas vezes, de critério para concorrer e participar de projetos de pesquisas, extensão, vivenciarem experiências, explorar e descobrir novos conhecimentos. Como distingue Santos (2018, p. 108), “[...] o contexto educacional universitário se destaca centralmente como lócus da educação científica, de elaboração do conhecimento científico”.

Nessa direção, a participação do acadêmico na construção do conhecimento científico é fundamental e vital, porém seu “[...] envolvimento com essa educação, seu aproveitamento

máximo em prol da formação acadêmica e sua concretização não ocorrem espontaneamente”. Isso porque “experimental tal educação exige uma atitude crítica e um senso crítico sobre o que significa estudar na universidade” (Santos, 2018, p. 108).

Além disso, os acadêmicos têm um papel primordial como mediadores entre a academia e a sociedade, ajudando na construção, consolidação e disseminação do conhecimento científico, a partir da elaboração e apresentação dos seus trabalhos em diversos eventos, publicando artigos em revistas científicas e compartilhando suas descobertas com outros acadêmicos. Silva (2011, p. 72) vê no ambiente acadêmico potencial para aproximar o mundo da vida do mundo do conhecimento e “[...] que pode ser caracterizado como um campo de possibilidades na formação de profissionais com uma visão mais humanizadora da profissão, perspectiva que pode contribuir para a constituição de relações sociais e de trabalho mais éticas e responsáveis”. Esse processo ajuda no avanço da ciência e na garantia de que o conhecimento científico continue evoluindo e se aprimorando ao longo do tempo com compromisso humano e social.

Neste sentido, destaca-se a provocação de Santos (1989, p. 11), que diz: “[...] é necessário repensar inovadora e radicalmente a ideia de universidade para que esta se possa transformar numa universidade de ideais”, alertando para a necessidade de rompimento da dicotomia educação/trabalho e teoria/prática, que sustentavam as instituições e que, atualmente, não são aceitas e precisam ser revistas.

A universidade não é apenas um lugar para adquirir conhecimento a fim de trocar, ao final do curso, por um emprego, mas sim um espaço onde se afirmam e legitimam visões de mundo, de relações sociais, de valores morais e éticos, um lugar profundamente político e formativo, que se compromete com a projeção do futuro do ser humano e do seu meio.

A missão essencial da universidade envolve o desenvolvimento, a interpretação, a transmissão do conhecimento e a formação política da consciência, alterando a ótica de alunos como receptores passivos e acríticos, por agentes e protagonistas do processo de formação, com capacidade de agir consciente e autonomamente.

Com os dados desta pesquisa, destaca-se que as universidades acolhem um expressivo número de discentes que apresentam diferentes preparações para a aprendizagem acadêmica. A saída da casa dos pais, a mudança de cidade, o distanciamento do núcleo familiar, as transformações no grupo de amigos e a troca do ambiente escolar para o universitário são algumas das variáveis que podem influenciar o processo de aprendizagem nessa nova trajetória.

As exigências do mercado de trabalho no século XXI têm cada vez mais aproximado os sujeitos da interdependência entre trabalhar e estudar. Nesse sentido, é pertinente analisar as demandas relativas à jornada de trabalho e ao meio acadêmico que acontecem, de forma processual, para se apurar de que maneira a autoavaliação realizada pelos discentes incide na sua formação.

Construir o percurso pelo Ensino Superior pode, por vezes, exigir um novo olhar, pois esse processo é, frequentemente, permeado de mudanças que suscitam expectativas e exigem um esforço de adaptação e organização diante das novas vivências. (Oliveira; Santos; Dias, 2016). As instituições de Ensino Superior precisam estar atentas aos alunos que conciliam estudos e trabalho, a partir de políticas institucionais que forneçam adequações aos percursos dos estudantes-trabalhadores, visando evitar desigualdades educacionais.

O compromisso de formar futuros profissionais evidencia a necessidade de o Ensino Superior colocar-se como tempos e espaços dinâmicos de estudo, aprendizagem, experiências marcantes de convívio, de crescimento pessoal e técnico, tanto no que se refere ao domínio dos saberes científicos, quanto no aperfeiçoamento da competência pedagógica/estudiosa. O atual debate sobre a Educação Superior abre a discussão acerca do ofício do professor, seus gestos, atitudes, como aquele que “mostra o mundo” que há para ser conhecido e compreendido, para que se possa, assim, chamar de educar, humanizar, formar.

Ainda nesse percurso, entendendo que a análise e a construção teórica da pesquisa servem para motivar a transformação da realidade, para além daquilo que ela aparenta, sentiu-se a necessidade de abordar **o sentido da educação e o sentir da formação no Ensino Superior**, lançando luzes sobre **o sujeito em formação e a formação do sujeito**, a partir de um conceito dinâmico, processual, produtor de vida e de sentidos que entende o sujeito como protagonista de sua formação, ou seja, **o sujeito de formação** e não ao contrário.

8 O SENTIDO DA EDUCAÇÃO E O SENTIR DA FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

“O ato de educar e de formar é um movimento entre o instituído e o instituinte, o existente e o ‘in-existente’, o real e o imaginário, o presente e o futuro, o que somos e o que devemos ser”
(Coelho, 2009).

O sentido da educação e o sentir da formação no Ensino Superior são aspectos interligados, que envolvem a compreensão do intuito da educação e como ela se relaciona com o transcurso de constituição dos indivíduos. O sentido da educação refere-se ao seu propósito e à sua finalidade como um todo, é a busca por entender qual é o seu objetivo fundamental e como ela contribui para o desenvolvimento humano e social. O sentir da formação no Ensino Superior concerne à experiência subjetiva dos estudantes durante o processo de formação nesse nível de ensino, engloba as percepções, os sentimentos, as expectativas e as transformações pessoais que ocorrem ao longo do curso universitário (Severino, 2006).

Para compreender o processo de formação é preciso entender as origens do pensamento educativo e, neste íterim, repensar a Educação Superior, refletindo sobre um projeto de educação que dê sentido à formação. Nesse percurso, destacam-se diferentes perspectivas acerca dos significados e significantes da palavra educação, que estiveram em constante transformação. Considerando a ordem política e social, esse processo simboliza a transição entre a ótica do ser indivíduo ao ser global.

Ao questionar os sentidos da educação e formação na atualidade, faz-se necessário dialogar com a tradição. Iniciando pela cultura clássica, a educação é interpretada enquanto

Uma qualidade do sujeito humano como ser sensível aos valores, com um agir cuja configuração se deixe marcar por esses valores a que sua consciência subjetiva está sempre se referindo. [...] ela precisa ser cultivada e sustentada, pois, tanto quanto o conhecimento, essa experiência não é fruto da ação exclusiva das forças vitais e instintivas do ser vivo (Severino, 2006, p. 623).

A formação, na Antiguidade Clássica, envolvia as questões do conhecimento pensadas e vividas na busca permanente de educação, a *Paideia*¹⁰, que conserva a proposição da

¹⁰ Termo grego antigo, utilizado para empregar a noção de educação na sociedade grega clássica. Inicialmente, a palavra (derivada de *paidos* (*pedós*) – criança) significava “criação dos meninos”, ou seja, tangia à educação familiar, aos bons modos e princípios morais.

sensibilidade axiológica de um ser que reside no mundo e incorpora os valores presentes neste através da formação ética e moral. Isso alude à ideia da autoconstituição do sujeito; a “[...] formação proposta por eles é integral, formativa, interrogativa, respeita o homem e sua humanidade como ser pensante. Alcança uma dimensão democrática de vida” (Almeida, 2013, p. 23). Nesse ideal de formação, é possível perceber a relação entre educação e sociedade. “A formação do homem permeada pela relação virtuosa entre política e educação é fundamental para a instituição de uma sociedade justa e harmoniosa” (Almeida, 2013, p. 25). E para a efetivação dessa relação fazia-se necessário:

Educar um homem que pensasse e agisse de forma coerente e precisa, constituindo-se um indivíduo virtuoso, que se percebesse inserido na sociedade e nela atuante. O trabalho seria o do conhecimento do bem, da verdade e da justiça para alcançar a plenitude da vida política, pondo em sintonia e conexão o ser humano e a sociedade (Almeida, 2013, p. 25).

Educação como formação humanizadora e política por natureza, bem diferente dos dias de hoje, como afirma Almeida (2013, p. 34):

[...] o jeito de pensar e fazer a educação vem se transformando e hoje se torna quase irreconhecível nossa educação se comparada à da Antiguidade grega. Voltada para o mercado e a profissionalização instrumentalizada por conteúdos especializados, ela encontra-se no plano particular e funcional. Busca o controle e a obtenção de respostas imediatas e acabadas, o que do ponto de vista grego é um sofismo, uma farsa (Almeida, 2013, p. 34).

O pensamento grego girava em torno da formação do homem político, inserido na sociedade, pensando e agindo pelo bem comum. Porém havia os sofistas, que propunham uma educação voltada ao domínio de “[...] técnicas de persuasão alimentam no homem sentimentos fúteis que valorizam a ambição, a pretensão, o prazer e a bajulação, fontes de injustiça” (Almeida, 2013, p. 33). Os sofistas eram docentes, profissionais itinerantes, que forneciam, por meio de métodos práticos e imediatos, instrução intelectual e orientação para o sucesso na vida prática, sem se preocuparem com a constituição de valores, nem mesmo com o aperfeiçoamento das virtudes humanas para o bem comum.

Na Educação Superior atual, observa-se a presença desses aspectos sofisticos que visam o lucro, legitimam o utilitarismo e a manutenção da ordem estabelecida, atendem aos interesses individuais em detrimento do coletivo, a partir da simplificação de conhecimentos em conteúdos, facilitam a aprendizagem, mascaram e escondem a capacidade e a possibilidade de o homem encontrar a verdade e construir o conhecimento.

Na procura pelo sentido da educação na perspectiva clássica, considerava-se que ela se fazia pela promoção do ser, assegurando a humanização do homem. Já, na passagem para a Idade Média, com a criação das primeiras universidades como instituições de Ensino Superior, interrogava-se sobre sua razão de ser, que, inicialmente, se desenvolvia em uma relação intrínseca com a igreja e a fé cristã, sendo autorizadas a educar, formar e conformar. Com o desenvolvimento agrícola e o crescimento da ocupação demográfica desse período, começaram a ocorrer transformações de ordem econômica, social e intelectual, ampliando o espaço ocidental e a circulação do saber, gerando mudanças na esfera educacional, que passou a não ser dedicada, exclusivamente, à formação eclesiástica, mas às práticas de formação que “[...] eram indicadas e determinadas pela Igreja, em consonância com o poder político das cidades e dos príncipes” (Almeida, 2013, p. 35).

Nesse período, o ensino se instalou na cidade e a atividade intelectual foi se abrindo lentamente ao estudo de elementos culturais exteriores, aos dogmas da Igreja, com a recuperação da leitura de alguns autores da Antiguidade, desencadeando “[...] uma série de transformações culturais e sociais, entre elas o crescente domínio da leitura e da escrita e o nascimento da universidade como instituição de formação intelectual” (Almeida, 2013, p. 14), que aos poucos começou a concentrar o conhecimento, tornando-se centro de difusão e de debate do pensamento intelectual, conquistando prestígio e autonomia referente à sua identidade social, servindo ao desenvolvimento laico da sociedade e do saber.

A universidade medieval acompanhava as mudanças sociais, abrindo-se ao saber e à discussão, renovando e sendo renovada pela sociedade em que estava inserida, difundindo a cultura para além de seus muros, sendo celeiro da ciência que produzia, constituindo-se como “[...] espaço de socialização e de descoberta, de aprendizagem pelos exercícios e métodos rigorosos em que muito se valorizava a busca do saber e da verdade” (Almeida, 2013, p. 39). Havia grande interesse pelo desenvolvimento intelectual, busca pelo saber e pelo conhecimento.

A forma de pensar e fazer a formação superior medieval se contrapõe à instrumentalização da formação profissional na modernidade, estando, segundo Almeida (2013, p. 42), “[...] preocupada em capacitar especialistas neste ou naquele ofício”, mostrando-se contrária há “[...] uma formação de excelência que se faz pela investigação do conhecimento em busca constante de aprimoramento do ser e de sua humanização, num trabalho exegético, rigoroso de leitura, argumentação e estudo”.

Isso acontece pelo fato da educação sofrer com as diversas transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas na modernidade, conduzidas pelo desenvolvimento do

capitalismo em contraposição à decadência do feudalismo, intensificado pela Revolução Industrial, na Inglaterra, e pela Revolução Política, na França, dissociado dos princípios éticos e humanos que, valorizando o lucro, transformaram o modo de vida das pessoas, que saíram do campo para as cidades, passando da coletividade agrária para a produção individualizada e, que com a crescente acumulação de capital, fez nascerem às classes sociais da burguesia e do proletariado.

Entender o movimento histórico vivido nesse período possibilita refletir a respeito do sentido da formação, em que é nítido o vislumbre da ideologia baseada na ação individual, como se a educação fosse um objeto alheio ao social e à partilha experiencial dos encontros. O caráter simplificador da ação humana fornece um espírito de culpabilização e penalização por entidades constituídas e constitutivas dos próprios sujeitos. Essa visão é, ao mesmo tempo, reforçada e contestada na Modernidade, em que

[...] a formação volta-se à valorização da razão humana e ocorre um movimento de individualização das relações e fragmentação do saber. O homem moderno constitui o processo formativo com bases racionais, negando os princípios escolásticos. Os pensadores dessa época buscaram esclarecer e explicar a natureza por meio da ciência e da técnica. A marca mais evidente torna-se, então, o poder atribuído à razão como redentora potencial para a emancipação do homem (Almeida, 2013, p. 45).

A partir desse momento, pode-se entender o ser humano como resultado das possibilidades e circunstâncias que lhe são dadas, com base no espaço e tempo em que está imerso. As questões subjetivas e objetivas, nesse sentido, não são mais pensadas de forma dicotômica, e sim complementares, posto que, mesmo tendo funcionamentos particulares, ambas interferem e influenciam mutuamente em um movimento constante consigo e com o mundo. Assim, “[...] o homem volta a ser a medida de todas as coisas e não mais Deus” (Severino, 2006, p. 629).

A produção dos saberes é caracterizada pela racionalização do pensamento e pelo desenvolvimento da ciência, produzindo mudanças no modo de pensar e de agir das pessoas, passando o homem a ser o agente do progresso, respaldado pelo conhecimento da ciência e pelo desenvolvimento da técnica, colocam-no como conhecedor e dominador da natureza. Nessa seara, a educação tem “[...] papel fundante na constituição da autonomia, do sujeito ativo e partícipe do meio em que está inserido, tornando-o um ser esclarecido” (Almeida, 2013, p. 46).

O cenário da Modernidade quebra o paradigma entre ser humano e entidade, já que, com o advento da ciência empírica/experimental, passa a surgir à visão de mundo embasada

na realidade concreta, a religião abre espaço para a racionalidade. Todavia, o sintoma negativo dessa ótica é a crença no racionalismo como também uma maneira de entidade fora do ser, o que implica na crença falseada de seres iluminados e seres inferiores.

A formação a partir da segunda metade do século XX se dá,

[...] pela facilitação apressada e imediatizada, preocupada apenas com o utilitário, e se volta para modelos vinculados aos interesses da estrutura econômica, em que o indivíduo é preparado para a repetição e adaptação dos valores, das formas de relacionar, de pensar e de conduzir a vida (Almeida, 2013, p. 46).

As organizações educacionais modernas se inclinam para a formação profissional, com valor mercantil, em que o saber se liga ao prático, imediato e técnico, levando a uma hierarquização do saber e do fazer e à alienação, fazendo com que o homem não se perceba como produtor de saber, formando indivíduos para a profissão e não para a emancipação humana.

Para atender a essa nova ordem busca-se formar um homem novo e a escola passa a ser organizada e estruturada com a finalidade de ensinar, vigiar, hierarquizar e recompensar, reproduzindo e moldando o indivíduo, tal qual o modelo de sociedade que se impõe, modelo este determinado pela racionalização econômica, pela eficácia e pelo imediatismo. Forma-se então o indivíduo, fragmento da sociedade (Almeida, 2013, p. 47).

Com o desenvolvimento do capitalismo, a educação ganha espaço central na defesa da ideologia que atende à organização social mercadológica e a formação dos indivíduos se direciona para o atendimento das vontades particulares, tendo como bases a eficácia e a rapidez, resultando em fragmentação e aligeiramento do ensino, que, por seu turno, tem sua qualidade medida pelo utilitarismo dos conteúdos e pela instrumentalização do indivíduo. “O indivíduo se torna alienado, afasta-se do que ele é, de sua essência humana. Torna-se estranho a si mesmo, desconsiderando o sentido do saber, do conhecer e do educar” (Almeida, 2013, p. 49). Consequência, também, da supervalorização da técnica e da tecnologia, que acaba obscurecendo a plenitude da ação humana e a formação autônoma do indivíduo, que renuncia sua individualidade ao agir em conformidade com a moda e a vontade do outro.

O ser é banalizado em função do ter, o que faz com que as desigualdades entre os homens se ampliem e se consolidem, negando a existência da cultura de homens livres, pois a relação entre eles se estabelece pela ótica do lucro e da força produtiva, da mercadoria e do consumo. Cultura e homem estão aprisionados pelo interesse econômico (Almeida, 2013, p. 49).

Nesse viés, Almeida (2013) questiona como uma educação orientada aos princípios de produção capitalista, que objetiva o lucro e a rentabilidade, poderia desenvolver uma formação crítica que busca a autonomia e a realização humana? A autora complementa, afirmando que “[...] é preciso pensar e fazer uma educação estimuladora do pensamento e da ação na busca do conhecimento como descoberta e construção, como processo constante de estudo e reflexão; uma educação que busque introduzir o homem no mundo da cultura e do saber” (Almeida, 2013, p. 53).

A educação, na modernidade, não considera a complexidade da dimensão humana, não indaga seu sentido e razão de ser, em virtude disso, Severino (2006) indica a necessidade de levar em conta o ser humano em sua complexidade, dotado de características cerebrais, mentais e culturais, constituído de uma rede de experiências que moldam seu ser e o modo de enxergar o que está à sua volta. Nesse rumo, ao reduzir e enquadrar todos em uma estrutura rígida, qualitativa e niveladora, acaba por limitar toda a diversidade crítica da psique humana e, conseqüentemente, barrar suas disposições artísticas abastecidas de criatividade e imaginação. À vista disso “[...] a proposta da educação como formação cultural destaca que a educação não concerne apenas à formação da consciência de si, como aperfeiçoamento moral, mas nem por isso reduz-se a mero enquadramento social, pura determinação política” (Severino, 2006, p. 632).

O sistema educacional, nesse contexto sociopolítico, relaciona-se ao desenvolvimento do neoliberalismo, fazendo com que a educação deixe de ser responsabilidade do poder público, passando a ser da iniciativa privada, pretendendo valor e lucro, interferindo no processo de ensino e aprendizagem, submetendo-se às leis do mercado. Dessa forma, “[...] a educação enfrenta o desafio de pensar e instituir uma formação que vise à atuação do indivíduo numa sociedade informatizada sem esquecer que o verdadeiro sentido da formação vai além do falso progresso, propagado pela sociedade” (Almeida, 2013, p. 56). Essa formação não dá ao indivíduo o direito de ter uma educação voltada para o ser e o viver naturalmente humanos.

Nesse percurso depreende-se que o desafio da formação, na contemporaneidade, encontra-se na busca de seu sentido, para enfrentar a violência da positividade¹¹; que se manifesta como desmoronamento da negatividade, fazendo surgir um excesso de positividade, de promiscuidade generalizada, de consumo, de comunicação, de informação e produção de

¹¹ Conceito caracterizado pelo filósofo coreano Byung-Chul Han (2016), como microfísica da violência, em que descreve as metamorfoses da violência e indica que há uma distinção entre violência da negatividade e violência da positividade.

capacidade, hiperatenção e hiperatividade, em que o “[...] *hiper* da hiperatividade não é uma categoria imunológica. Representa apenas uma massificação do positivo” (Han, 2017, p. 21, grifo do autor).

A sociedade do século XXI não é mais disciplinar, determinada pela negatividade afirma Han (2017), e sim uma sociedade do desempenho, que dá lugar a projeto, iniciativa e motivação. “A sociedade disciplinar ainda está dominada pelo *não*. Sua negatividade gera loucos e delinquentes. A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados” (Han, 2017, p. 25, grifo do autor). O autor reforça essa ideia ao dizer que o

[...] sujeito de desempenho está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e soberano de si mesmo. Assim não está submetido a ninguém ou está submetido apenas a si mesmo. É nisso que ele se distingue do sujeito de obediência. A queda da instância dominadora não o leva à liberdade. Ao contrário, faz com que a liberdade e a coação coincidam (Han, 2017, p. 29).

A sociedade do desempenho agudiza numa autoexploração, em um excesso de positividade, fazendo surgir novos tipos de violência, a da positividade (implosiva, neuronal), causada por uma pressão de dentro, gerando tensões e impulsos destrutivos, e a negatividade (explosiva), advinda de uma pressão que vem de fora. Nessa linha, “[...] não é mais uma época de infecções virais ou bacterianas, mas sim de enfermidades psíquicas como o *burnout*, a hiperatividade ou a depressão, que não se remetem à negatividade viral, senão ao excesso de positividade, a violência da positividade” (Han, 2017, p. 142).

O problema não reside na falta de ocupação, está na falta de sentido, decorrente da grande doença da vida, abordada por La Taille (2009), que é a cultura do tédio, traduzida por uma vida sem sentido, sem aprendizagem, sem conhecimento, sem criação, sem projeto, sem fluxo, sem energia, sem potência. O tédio se traduz na violência da positividade, conforme retrata Fávero (2018, p. 416):

Há uma relação muito próxima e íntima entre o tédio e o tempo. Tempo no tédio é tempo longo, tempo que não passa, tempo que se alonga além da expectativa. Alguém entediado tem a sensação de que os ponteiros do relógio não passam, que o momento é fatigante, que o dia seguinte ou o próximo mês precisam chegar rápidos, na ilusória esperança de que serão melhores que o momento presente.

O problema não reside na falta de ocupação, no entanto, na falta de significação, na falta de sentido. Uma das formas para superar essa situação seria a instauração da cultura do sentido, conforme aborda Fávero (2018, p. 422-423), tratando da palavra “sentido” a partir de

[...] dois termos “direção” e “significação”. O conceito de direção está associado à ideia de rumo, de indicativo, de lugar futuro [...] estou me referindo à ideia de direção, projeção, intencionalidade. [...] O outro sentido existencial diz respeito à *significação*. Uma vida com sentido é significativa porque está ancorada em valores, escolhas, metas (grifo do autor).

As condições para que a cultura do sentido se estabeleça perpassam pela educação, pois são necessárias duas condições, de acordo com Fávero (2018, p. 423): “i) que o sujeito se veja imerso num contexto problemático; ii) que estejam ao alcance do sujeito elementos que possam alimentar a construção de novas soluções”. Fávero (2018) segue ponderando que a construção da cultura do sentido é possível na escola e na universidade, partindo da promoção de espaços de convivência e de cidadania, tendo como tarefa primordial cuidar do mundo. Nesse âmbito, educar para o sentido envolve

[...] reabilitar a verdade; dar crédito à autêntica política; denunciar a falsidade dos apelos publicitários; desmascarar a perversidade dos falsos ídolos; ser mais precavido diante do entusiasmo ingênuo que muitos têm em relação aos meios tecnológicos; ser mais cuidadoso com os julgamentos precipitados e, por isso, preconceituosos; recolocar o conhecimento como âncora essencial do ato educativo (Fávero, 2018, p. 424).

Em continuidade, o autor aponta alguns indicativos que podem contribuir para a promoção da cultura do sentido, abarcando “[...] a identificação da violência da positividade e a reflexão sobre a cultura do tédio inserida como exercício pedagógico permanente, com professores altamente capacitados e comprometidos em promover e implantar a cultura do sentido” (Fávero, 2018, p. 425). Os elementos que poderão ser explorados nessa direção são apresentados por Fávero (2018) e envolvem:

a) *oferta de ferramentas intelectuais para examinar a vida*, considerando o “[...] cenário marcado pela não reflexão, pelo excesso de consumo, pela ‘vida pequena’ que tomou conta da sociedade atual” (Fávero, 2018, p. 426, grifo do autor). Ele complementa que, para pensar uma cultura do sentido nos processos formativos, é preciso articular competentemente conteúdo e método. Além disso,

b) *criar espaços para a prática de virtudes que propiciem a construção de significações para a vida*, indicando que “[...] algumas virtudes são essenciais e devem ser cultivadas para que ocorra a construção de significações para a vida” (Fávero, 2018, p. 426). Trata a boa-fé como “[...] virtude moral que corresponde a [...] uma pessoa que não mente e se sente desconfortável se aquilo que está dizendo não está de acordo com a verdade” (Fávero, 2018, p. 426). Acredita ele “[...] que a prática da Cultura do Sentido possibilita que o processo

formativo seja um espaço de experiência da boa-fé, e a escola, um lugar para a prática da virtude e para o enfrentamento da violência da positividade” (Fávero, 2018, p. 426, grifo do autor). E, ainda,

c) *o tempo como fluxo de direção e sentido à vida*, haja vista que “[...] vivemos o tempo cronometrado, o tempo calculado em dinheiro, o tempo escasso, o tempo negociado, a vida sem tempo”. E o “excesso de tudo gera a crise de sentido e a violência da positividade”. (Fávero, 2018, p. 428). Assevera que “[...] uma das crises do nosso cotidiano é a deterioração do fluxo do tempo” (Fávero, 2018, p. 428), por isso alega ser necessário “[...] pensar sobre o tempo, identificar os motivos da eternização do tempo, compreender a crise do tempo que produz a cultura do tédio pode se tornar objeto de investigação para um bom exercício da constituição da cultura do sentido” (Fávero, 2018, p. 428, grifo do autor). Outrossim, acerca do tempo, versa que,

d) *tornar o tempo de formação um espaço de apropriação dos valores culturais*, levando em conta que “[...] nosso modelo societário é essencialmente tecnocrata [...] desinteressado, de grande parte dos valores que foram decisivos na constituição de nossa civilização”. (Fávero, 2018, p. 428). Vive-se, hoje, à deriva segundo o autor, “[...] mergulhados numa cultura do tédio, que produz evasão escolar, violência, reprovação, patologias, mal-estar docente, estresse, depressão, ansiedade, apatia e embrutecimento cultural” (Fávero, 2018, p. 428). Desse modo, “[...] tornar o tempo escolar um espaço de apropriação dos valores culturais significa fazer da escola um lugar onde as crianças e os jovens possam compor sua bagagem intelectual, ou seja, apropriar-se daquilo que a humanidade produziu ao longo dos séculos” (Fávero, 2018, p. 428, grifo do autor). Em relação à bagagem intelectual, o autor enfatiza a relevância de

e) *dar lugar de destaque àquilo de mais rico que a humanidade criou, ou seja, fazer do passado importante referência para a “[...] instauração do sentido, que é alimentado pela curiosidade e pelo espírito de superação”* (Fávero, 2018, p. 429, grifo do autor). A formação de uma cultura do sentido pode despertar “[...] nos estudantes a dimensão problematizadora dos acontecimentos, promover o diálogo investigador e tornar o processo de formação um exercício reflexivo sobre a própria vida e a cultura que nos constituiu” (Fávero, 2018, p. 429, grifo do autor). Nesse horizonte, Fávero (2018) salienta a pertinência de

f) *fazer da educação um processo que dá sentido à vida*, “[...] a fim de impedir que a imbecilidade tome conta do mundo, inclusive da escola” (Fávero, 2018, p. 430, grifo do autor). Para isso, desafia os educadores a implementarem a cultura do sentido, a partir das

suas práticas pedagógicas. Dessa maneira, a educação não pode locupletar-se em si, ela necessita estar comprometida com o ser no mundo, o ser para o mundo e o mundo para o ser. E o processo educativo precisa “[...] conduzir o homem à constituição de sua moralidade e esclarecimento, despertando nele as disposições de sua natureza e de sua condição de ser racional e livre” (Almeida, 2013, p. 63).

Com tal característica, o aprendizado é composto por um devir constante entre as variáveis e contingências presentes na realidade. A vida é movimento e mudança, o ensino deve estar pautado nessa lógica para preparar o ser sujeito a explorar esse mundo desconhecido e incerto. O filósofo contemporâneo Morin (2000, p. 19) reitera,

[...] erro e ilusão parasitam a mente humana desde o aparecimento do *Homo sapiens*. Quando consideramos o passado, inclusive o recente, sentimos que foi dominado por inúmeros erros e ilusões. [...] Os homens sempre elaboraram falsas concepções de si próprios, do que fazem, do que devem fazer, do mundo onde vivem.

A percepção do ser humano acerca da realidade pode ser obscura e dotada de distorções. Nem sempre a superfície corresponde ao interior, às vezes, o que se enxerga não é palpável para dar conta da magnitude de tudo que está por trás do objeto visível. A própria trajetória da humanidade elucida esse fato, o avanço tecnológico e científico da medicina e do mundo virtual, como questões políticas e sociais a respeito da origem da natureza humana, se é que esta existe. Daí a necessidade de questionar o sentido da educação “[...] numa realidade que se encontra confusa e inebriada pela sedução da tecnologia, que a tudo facilita, e que prioriza quase sempre a imagem ao texto” (Almeida, 2013, p. 65). É essencial refletir sobre as técnicas e aparatos tecnológicos que visam desenvolver habilidades e competências para a instrumentalização e os preceitos do mercado de trabalho e de consumo, distanciando-se da formação no Ensino Superior, que deve priorizar o trabalho intelectual e a investigação científica e filosófica, não tanto para que respostas sejam encontradas, mas para fomentar a investigação e a pluralidade de possíveis caminhos (Morin, 1999).

Para Morin (2016, p. 1), a educação ainda não está fazendo sua parte, “o sistema educacional não incorpora essas discussões e, pior, fragmenta a realidade, simplifica o complexo, separa o que é inseparável, ignora a multiplicidade e a diversidade”. A educação voltada para o pensamento crítico é um aspecto fundamental à libertação e continuidade do ser enquanto parte de um processo histórico em constante dinâmica. No entanto, essa mudança pode ser regressiva. Nem sempre a noção de progresso ou evolução é positiva. O tempo pode criar oportunidade de ação, entretanto, a revolução de atitudes e maneiras de ser

no mundo só é feita com a organização intencional dos próprios sujeitos. Nessa esteira, a formação deve ter o compromisso com o questionamento das estruturas sociais, da cultura, das empresas e do Estado. E mais, deve privilegiar o cultivo da razão, pois

[...] verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real que lhe resiste. Opera o ir e vir incessante entre a instância lógica e a instância empírica; é o fruto do debate argumentado das ideias, e não a propriedade de um sistema de ideias. O racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida é irracional. A racionalidade deve reconhecer a parte de afeto, de amor e de arrependimento. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a realidade comporta mistério. Negocia com a irracionalidade, o obscuro, o irracionalizável. É não só crítica, mas autocrítica. Reconhece-se a verdadeira racionalidade pela capacidade de identificar suas insuficiências (Morin, 1999, p. 25).

Nessa direção, entende-se que a racionalização é fechada, contudo, a racionalidade é aberta. Vislumbrar o ser humano como fruto do meio das constâncias e inconstâncias de sua trajetória subjetiva e global, particular e conjunta, é basilar para uma educação que objetive à existência como construção de um coletivo que influencie mutuamente o ser humano e que este, por sua vez, influencie no todo em que vive. O conhecimento não é alheio ao mundo, ele sempre está em um contexto específico, uma vez que os sábios

[...] atomistas, racionais em sua área de competência e sob a coação do laboratório, podem ser completamente irracionais em política ou na vida privada. [...] diante de qualquer complexidade conceptual, prescreve, seja a redução (neste caso, do humano ao natural), seja a disjunção (neste caso, entre o humano e o natural). Um e outro paradigmas impedem que se conceba a unidualidade (natural ↔ cultural, cerebral ↔ psíquica) da realidade humana e impedem, igualmente, que se conceba a relação ao mesmo tempo de implicação e de separação entre o homem e a natureza. Somente o paradigma complexo de implicação/distinção/conjunção permitirá tal concepção, mas este ainda não está inscrito na cultura científica (Morin, 1999, p. 26).

O autor lança mão de um novo sentido, o qual possui valor essencial na concepção do ser humano como ser complexo. O conflito entre humano e natureza provoca complicações e contradições inerentes ao próprio objeto do discurso, com a hierarquização de valores e divisão em sessões de sistemas particulares da espécie. Todavia, há um conjunto de características imanentes à constituição humana que não, necessariamente, resultam em um mesmo sintoma ou resposta. Sendo assim, o erro deve ser prestado como objeto substancial à para a própria descoberta e ao conveniente e parcial acerto. Todas as

[...] determinações propriamente sociais, econômicas e políticas (poder, hierarquia, divisão de classes, especialização e, em nossos tempos modernos, tecnoburocratização do trabalho) e todas as determinações propriamente culturais

convergem e sinergizam para encarcerar o conhecimento no multideterminismo de imperativos, normas, proibições, rigidezes e bloqueios (Morin, 1999, p. 28).

A sociedade trata o ser humano como “mutilado”, tendo este que, para ser algo, renunciar ao todo que o constitui. Na visão de Berardi (2019), o capital não precisa mais usufruir de todo o tempo de vida de um operário, necessita de fragmentos isolados de seu tempo, instantes de atenção e operatividade. Sem embargo, a ideia do ser compartimentado, *expert*, ou até mesmo multifacetado, não considera a origem da sua mais aguda carência, que é a falta da ideia de constituição do que significa ser para ser humano. Isto é,

[...] as crenças e as ideias não são somente produtos da mente, são também seres mentais que têm vida e poder. Dessa maneira, podem possuir-nos. [...] As ideias existem pelo homem e para ele, mas o homem existe também pelas ideias e para elas. [...] Uma ideia ou teoria não deveria ser simplesmente instrumentalizada, nem impor seu veredicto de modo autoritário; deveria ser relativizada e domesticada (Morin, 1999, p. 30).

O embate não é do ser contra o ser de forma essencialista ou abstrata, e sim o que esses seres produziram, produzem e podem vir a produzir como espécie, indivíduo, humanidade e coletivo. Para Berardi (2019, p. 16) informa que, a máquina está em nós. Aquela que hoje absorve o trabalho e produz mercadorias é não mais a “[...] Máquina Externa, mas a infomáquina que se entrelaça com o sistema nervoso social, a biomáquina que interage com a genética do organismo humano. A máquina interiorizada, a monomáquina capaz de produzir mutações no agente humano”. Nunca é um sintoma ou problema isolado, é uma rede sistêmica, constantemente entrelaçada nas possibilidades que encontram no meio em que convivem, todos são, ao mesmo tempo, autores e telespectadores, principais e figurantes, vilões e vítimas, conscientes e inconscientes de suas ações individuais e conjuntas. Entretanto,

[...] são as ideias que nos permitem conceber as carências e os perigos da ideia. Daí resulta este paradoxo incontornável: devemos manter uma luta crucial contra as ideias, mas somente podemos fazê-lo com a ajuda de ideias. Não nos devemos esquecer jamais de manter nossas ideias em seu papel mediador e impedir que se identifiquem com o real. Devemos reconhecer como dignas de fé apenas as ideias que comportem a ideia de que o real resiste à ideia. Esta é uma tarefa indispensável na luta contra a ilusão (Morin, 1999, p. 31).

O inimigo também é a salvação. Não se deve ser contra as ideias, pois elas moldam e constituem o ser humano por excelência. Todavia, é preciso estar atento para quais são estas concepções, a quem e o que atendem, qual sua proposição, consequência no mundo e psique humana. Nessa trama, para que

[...] haja um progresso de base no século XXI, os homens e as mulheres não podem mais ser brinquedos inconscientes não só de suas ideias, mas das próprias mentiras. O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez. [...] esta reforma é paradigmática e, não, programática [...] (Morin, 1999, p. 34-35).

É basilar que o ser humano tenha em mente o que o constitui, visto que “[...] o conceito de homem tem duplo princípio; um princípio biofísico e um psico-sócio-cultural, um remetendo ao outro” (Morin, 1999, p. 51). O sujeito é parte das estruturas que o formam, essas constroem sua maneira de ver e agir no mundo, por esse motivo a investigação constante de onde, como, quando e porque se encontram de determinado modo com o outro e, por conseguinte, consigo mesmos. Nesse prisma, o homem “[...] somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura” (Morin, 1999, p. 52-53). Rodrigues (2001, p. 240) completa esta ideia ao dizer que o ato de formar o ser humano se dá em dois planos distintos e complementares: um de fora para dentro, e outro, de dentro para fora.

Pelo primeiro, ele “precisa ser educado” por uma ação que lhe é externa, de modo similar à ação dos escultores que tomam uma matéria informe qualquer, uma madeira, uma pedra, ou um pedaço de mármore, e criam a partir dela um outro ser. Assim como não se deve esperar que um objeto escultural apareça de modo espontâneo, também não se deve esperar que o ser humano seja fruto de um processo de autocriação. [...] A formação humana resulta de um ato intencional, que transforma a criatura biológica em um novo ser, um ser de cultura.

O corpo, a mente e a sociedade não são entidades com essências ou domínios próprios, ambas sofrem influências mútuas que formam seu estado em um determinado espaço/tempo e que, por seu turno, encontra-se em permanente mudança. Dessa forma, “[...] trata-se de entender o pensamento que separa e que reduz, no lugar do pensamento que distingue e une” (Morin, 1999, p. 46). Não se pode pensar a humanidade como fora de si, fragmentada ou isolada, a educação e o ensino, atualmente, são limitantes, pois dividem os seres humanos ao invés de uni-los, complexificando-os. Então, paradoxalmente, “[...] assiste-se ao agravamento da ignorância do todo, enquanto avança o conhecimento das partes” (Morin, 1999, p. 51). Em outras palavras, a unidade

[...] não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns (Morin, 1999, p. 55).

O ser humano é multidimensional, tudo é passível de mudança e reinterpretação. Senet (2018), quando se refere a esta dinâmica do humano no mundo do trabalho, afirma que o “potencial” humano de uma pessoa define-se por sua capacidade de transitar de um tema a outro, de um problema a outro. O mundo tem suas leis, que conduzem o destino humano. Este também tem leis que conduzem o destino da humanidade, e ambos formam um todo, que influenciam e retroagem sobre eles. A vida é movimento, é “[...] uma poliexistência no real e no imaginário, no sono e na vigília, na obediência e na transgressão, no ostensivo e no secreto, balbucios embrionários em suas cavidades e profundezas insondáveis” (Morin, 1999, p. 57). Não se pode cair no erro de hierarquizar as necessidades humanas, quaisquer que sejam os aspectos para a existência e perpetuação não somente da ontogenia/filogenia, mas da sociedade e comunidade de indivíduos pertencentes a uma cultura comum, a cultura humana.

Os que

[...] veem a diversidade das culturas tendem a minimizar ou a ocultar a unidade humana; os que veem a unidade humana tendem a considerar como secundária a diversidade das culturas. Ao contrário, é apropriado conceber a unidade que assegure e favoreça a diversidade, a diversidade que se inscreve na unidade (Morin, 1999, p. 57).

Assim, deve-se desenvolver estudos das culturas e sociedade global para manter a equidade entre as especificidades subjetivas e objetivas, globais e particulares. Tendo em vista todas as peculiaridades humanas para a manutenção da vida, do todo e do uno, é preciso a simbiose constante entre o afastamento e a conjunção das partes, dado que, “[...] no ser humano, o desenvolvimento do conhecimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético” (Morin, 1999, p.59). Não se pode pensar a humanidade de maneira unilateral, porque o homem

[...] da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (*demens*). O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é também o homem imaginário (*imaginarius*). O homem da economia é também o do consumismo (*consumans*). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. O amor é poesia. Um amor nascente inunda o mundo de poesia, um amor duradouro irriga de poesia a vida cotidiana, o fim de um amor devolve-nos à prosa (Morin, 1999, p. 59).

O ser humano não é uma coisa ou outra, ele é uma coisa e outra, ao mesmo tempo que é e não é, pois as ideias flutuam e são consumidas, ao passo que podem ser reabsorvidas ou completamente esquecidas. Nesse caminho, na concepção de Rodrigues (2001, p. 243), a educação, entendida como o processo de formação humana,

[...] atua sobre os meios para a reprodução da vida – e essa é sua dimensão mais visível e prática –, bem como coopera para estender a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas, para se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos.

Todos os seres são dotados de especificidades. O ser humano é composto por essas razões produtivas e destrutivas, lineares e disruptivas, contudo, “[...] temos todos uma identidade genética, cerebral, afetiva comum em nossas diversidades individuais, culturais e sociais” (Morin, 1999, p. 76). O *Homo sapiens* compartilha de uma mesma trajetória, logo, constitui-se como grupo e, para manter-se como espécie, carece estar envolto por uma rede que conduz esses a todos e todos a esses. Não se pode fugir do destino, mas é possível transformá-lo e, nesse tocante, aquilo

[...] que porta o pior perigo traz também as melhores esperanças: é a própria mente humana, e é por isso que o problema da reforma do pensamento tornou-se vital. [...] O planeta exige um pensamento policêntrico capaz de apontar o universalismo, não abstrato, mas consciente da unidade/diversidade da condição humana; um pensamento policêntrico nutrido das culturas do mundo (Morin, 1999, p. 75-76).

É preciso observar a globalização da informação e a própria realidade concreta. As tecnologias, cada vez mais avançadas, necessitam trabalhar de acordo com a vida e não ao revés dessa. A evolução deve ser feita a partir do conceito de humanidade que objetiva o todo constituído por suas partes, em que todas estas importam e são valoradas. Desse modo, podemos desconfiar de que o domínio de conhecimentos e de habilidades não garante o desenvolvimento humanitário nos educandos, porque não promove, por si mesmo, a formação ética do ser humano. Sob a perspectiva de Rodrigues (2001, p. 252), essa

[...] formação ética é uma necessidade do processo formativo humano, que não pode ser reduzida a uma simples tarefa de produção, organização e distribuição de conhecimentos e de habilidades. A formação humana só estará completa se acompanhada do desenvolvimento de princípios de conduta que possam ser reconhecidos como de validade universal.

Isto posto, percebe-se que não se pode mais pensar o mundo com uma visão fechada e limitada. Os interesses particulares e o jogo, sórdido e desumano do capital acima das demandas comuns, deverá ter seus dias contados se o que se busca é a educação que visa a libertação da alma e da vida terrena. A união “[...] planetária é a exigência racional mínima de um mundo encolhido e interdependente. Tal união pede a consciência e um sentimento de

pertencimento mútuo que nos una à nossa Terra, considerada como primeira e última pátria” (Morin, 1999, p. 76).

A educação, nessa acepção, deve ser pensada com base naquilo que circunda a condição de ser humano, a complexidade desta existência e tudo que permeia a produção e a reprodução da vida. As mesmas peculiaridades que separam os sujeitos também os unem, tornando-os o que são e fazendo dessa trajetória a reconstrução constante dos erros do passado. Assim, no entender de Rodrigues (2001, p. 242), o ser nascente, não homem,

[...] necessita, pois, receber uma formação completa para poder existir junto aos outros homens como um ser igual e completo. Nesse sentido, se diz da Educação que ela é uma totalidade, pois sua ação formativa abarca tanto a dimensão física quanto a intelectual, tanto o crescimento da competência de cada educando para se autogovernar quanto a formação moral que o leve a um adequado relacionamento com os outros homens.

É imprescindível educar para o mundo e para a vida, a simulação deve ser concreta e não apenas abstrata. O fim da educação é somente seu começo, os indivíduos/sujeitos transformam o mundo e são transformados por este, por isso, o futuro jamais está pré-definido, e sim em constante dinâmica de construção e reconstrução. Essa maneira de ver o mundo e agir nele só é passível de ser realizada tendo por base uma educação voltada para a vida, provida de esperança no espírito humano e no mundo que o circunda.

Com essa compreensão, salienta-se a importância de abordar os aspectos da formação do ser humano, haja vista sua complexidade, em uma perspectiva ampla, diversa e diversificada, no que tange ao tempo e espaço de formação universitária, intuindo apontar fatores que podem contribuir para a ocorrência de um processo de formação humana e profissional no contexto universitário, considerando a importância de o estudante universitário refletir e construir sentidos e significados de ser, fazer e vivenciar a universidade.

8.1 Da formação do sujeito... ao sujeito de formação: fatores que podem contribuir para um processo de formação humana e profissional do acadêmico

O sentir da formação no Ensino Superior é um processo individual e subjetivo, no qual os estudantes podem experimentar desafios, conquistas, descobertas e transformações em sua identidade e visão de mundo. Com esse entendimento, Josso (2004) discorre acerca da expressão “da formação do sujeito ao sujeito de formação”, fazendo referência a um processo

de transformação e desenvolvimento pessoal que acontece no decorrer da trajetória educacional de um indivíduo e que abrange duas etapas: a **formação do sujeito**, fase em que o ser humano está em percurso de construção de sua identidade, valores e conhecimentos, englobando nele as experiências educacionais, familiares, culturais e sociais que auxiliam na construção da sua visão de mundo e influenciam em suas escolhas e comportamentos; e o **sujeito de formação**, que compreende uma etapa em que o ser humano se torna ativo em seu próprio processo de constituição. Na medida em que o indivíduo progride em sua trajetória educacional, ele constrói maior autonomia e responsabilidade por sua aprendizagem.

O sujeito de formação é aquele que almeja, de forma intencional, o aprimoramento de suas competências e habilidades, que se engaja na busca por conhecimento, que reflete criticamente sobre os conteúdos estudados e que assume um papel protagonista da sua própria formação, baseada na descoberta e na valorização de sua singularidade.

Nesse horizonte, questiona-se o sentido e a finalidade da formação discente que se tem na atualidade, frisando a contradição existente entre o modelo, que fortalece cada vez mais a formação profissional e a racionalidade tecnocientífica e o sentido da formação que se propõe a pensar, com um saber comprometido com a integralidade do ser humano. É urgente pensar na formação discente no Ensino Superior enquanto um espaço-tempo de compreensão, construção e constituição dos sentidos e significados de ser, fazer e vivenciar a universidade.

8.1.1 Ser universitário

Entende-se que as experiências de ser universitário envolvem a organização e o comprometimento do estudante com a sua práxis e pensamento teórico-científico ao se apreender ativamente a realidade acadêmica. Nesse percurso duas são as variáveis que influenciam na formação discente, estando à primeira relacionada aos recursos pessoais do acadêmico para se ajustar aos novos desafios da formação acadêmica, integrando as dimensões conscienciais, intelectuais, afetivas e emocionais; e a segunda reporta-se à qualidade das relações que estabelece com o curso, com o ambiente, com colegas, professores, funcionários e demais membros da comunidade acadêmica, como se envolve e participa das atividades, desenvolvendo seu protagonismo estudantil.

Em relação aos recursos pessoais, os alunos possuem várias experiências, que ajudá-lo-ão a dar sentido (ou não) aos conteúdos disciplinares, mas é preciso que tenham consciência disso, para mudarem sua concepção de aprendizagem e de ensino, compreendendo que ser estudante é mais do que apenas frequentar aulas e obter notas. É um

compromisso com o aprendizado, desenvolvimento pessoal e o aprimoramento contínuo, uma jornada que exige organização, comprometimento e um engajamento ativo na práxis e no pensamento teórico-científico para apreender a realidade acadêmica de modo efetivo.

É preciso que tanto docentes quanto discentes tenham conhecimento de como se aprende e sob quais condições a aprendizagem é eficiente, assegura Zabalza (2004). Buscando essa percepção, encontra-se, em Fernández (1991), que a construção do processo de aprendizagem requer quatro instâncias básicas: o corpo, o organismo, a inteligência e o desejo. A primeira concerne à ação física como à primeira forma de aprendizagem, quer dizer, o corpo precisa experienciar para aprender. A segunda, o organismo, necessita estar em condições físicas que possibilitem a aprendizagem. A terceira, a inteligência, é o que procura ordenar, objetivar, buscar, generalizar, classificar as operações, é também a estrutura cognitiva apta a estabelecer relações. Por fim, a aprendizagem precisa do desejo, ele tem papel central, pois proporciona que o sujeito foque a atenção no estudo e assim signifique internamente as novas informações. Com isso, evidencia-se que a aprendizagem é um processo singular, embora aconteça na relação com o outro e com o mundo. Não há como ensinar ou fazer com que alguém aprenda, visto que a capacidade de aprender é de cada um. “Aprender não é algo que acontece aos alunos, é algo que acontece pelas mãos dos alunos” (Rosário; Núñez; González-Pienda, 2015, p. 36). Nesse processo, o professor auxilia

[...] na formação de uma atitude científica no graduando, propicia condições para compreender a realidade em que está inserido, percebendo suas qualidades, seus limites e os obstáculos ao seu crescimento acadêmico e desenvolvimento humano; conhecer suas capacidades cognitivas, emocionais, físicas, relacionais (Santos, 2018, p. 34).

O entendimento lúcido do processo de aprendizagem discente, de maneira real, acontecido e vivenciado, que supera a prática imaginada, representada e desejada, permite pensar no que é ser estudante na universidade em sentido pleno. Oportuniza captar a organização do trabalho do aluno como práxis e pensamento teórico-científico ao se assimilar ativamente a realidade acadêmica. O acadêmico, conforme Josso (2004, p. 8), necessita perceber e valorizar o “[...] caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida [...]”, logo, a percepção do cenário universitário, pelo próprio estudante, influencia no sentido que ele constrói sobre ser universitário.

A entrada dos estudantes na universidade envolve uma passagem, um processo de transição para um novo *status*, no qual deve ocorrer o aprendizado do ofício de estudante,

[...] o que significa dedicação de tempo, apreensão da profissão, domínio de suas ferramentas, identificação e apreensão das regras, aprender os inúmeros códigos e modos de funcionamento da instituição, de forma a progressivamente reconhecer-se e ser reconhecido por seus pares e professores como um membro desse contexto (Ribeiro, 2019, p. 119).

A passagem para a universidade é acompanhada de modificações importantes nas relações que o estudante mantém com três modalidades de aprendizagem: o tempo, o espaço e as regras do saber. A relação com o tempo se encontra profundamente modificada; as regras aumentam em número expressivo e são muito mais complexas; a relação com o saber é totalmente modificada quando se entra na universidade, pela amplitude dos campos intelectuais abordados, em razão de uma maior demanda de síntese ou por causa do laço que o Ensino Superior estabelece entre os saberes e a atividade profissional futura (Ribeiro, 2019).

O ingresso no Ensino Superior é processual, permeado por diferentes tempos, segundo assevera Coulon (2008): um tempo da hesitação, em que se ressalta a importância da orientação profissional, como processo que pode colaborar com o estudante universitário nessa escolha; um tempo do estranhamento, muitas vezes, provocado pela precisão de compreender regras e normas institucionais desse novo mundo, em que as atividades de recepção aos calouros são relevantes e necessárias à acolhida. Um tempo da aprendizagem, atentando para o modo como os estudantes lidam com as normas e regras que regem a vida universitária e aprendem o ofício de estudante; e um tempo da afiliação, que se caracteriza por novas aprendizagens, pelas relações com colegas, docentes, coordenador de curso e pela apropriação de questões relativas à universidade, às normas acadêmicas, aos trâmites burocráticos, aos conceitos científicos, às distintas formas de avaliação apresentadas pelos docentes.

Nessa esfera, o processo de formação, para Josso (2010, p. 11), “[...] está relacionado com atividades, acontecimentos, situações e encontros de um percurso de vida que se tornaram para nós experiências formadoras”. Ou seja, as experiências de formação desenvolvem-se no meio das vivências educativas que, do ponto de vista do tempo, são apreciadas como um processo de produção de durações, ao mesmo tempo que de instantes, para reflexões de níveis cada vez mais elevados. Já, enquanto espaço, estabelecem-se entre a interioridade-exterioridade, através do processo de diferenciação reflexivo e inter-reflexivo, entendendo que todo o conhecimento é autoconhecimento, levando em conta as trajetórias de vida, os valores, as crenças, a realidade e a evolução do sujeito cognoscente, que precisa assimilar o processo de formação e seu papel como ser humano em formação.

Nesse contexto, dados os tempos de aprendizagem do ofício de estudante, a universidade também deve pensar os diferentes espaços de formação dos estudantes, ultrapassando a dimensão técnica, tencionando uma formação mais ampla, que envolva a dimensão ética, crítica, estética e política. Strieder (2002, p. 197-198) reforça a necessidade de nos importarmos com o outro.

Nos importamos porque, na condição de seres humanos e na condição de educadores (as), acreditamos que a educação tem o compromisso de ser criadora de acessos para a construção de campos de sentido em favor da defesa da vida. Mas não a vida mantida nos níveis de mínima sobrevivência. Se nos importamos surge a responsabilidade dos complôs dos campos sem-sentido e dos inúmeros anti-bióticos.

Nessa conjuntura, Ribeiro (2019) destaca que a “[...] formação universitária integral vai além de considerar o conjunto de métodos, conteúdos e saberes e competências exigidas para o desempenho de uma profissão”, mas que envolve outras dimensões, tais como: “[...] afetos e subjetividades, por vezes não consideradas na relação educativa de âmbito universitário” (Ribeiro, 2019, p. 109). Ademais, realça a notoriedade dos docentes dos primeiros anos da graduação acompanharem as aprendizagens dos estudantes, com saberes interessantes e generosos, desenvolvendo uma pedagogia dos inícios, auxiliando na definição de uma trajetória universitária que oportunize:

[...] organizar o tempo e diminuir os medos; acompanhar quem está iniciando seus estudos na universidade em diferentes questões, como a organização dos horários de estudo; os aspectos formais de cada curso (sequenciamentos, disciplinas obrigatórias), as características da vida institucional (uso da biblioteca, recursos disponíveis, bolsas), as diferentes estratégias de estudo para favorecer a compreensão dos textos e o estudar com os outros (Ribeiro, 2019, p. 110).

As universidades precisam investir na criação de ambientes acolhedores e inclusivos, onde os estudantes sintam-se bem-vindos e apoiados. Um ambiente de ensino que promova o diálogo, a troca de ideias, o pensamento crítico e a interação entre os estudantes são fundamentais à formação universitária, e isso pode ser alcançado por meio de programas de orientação para calouros, atividades extracurriculares, grupos de apoio estudantil e outras iniciativas que propiciem a integração e o senso de comunidade.

Investir na formação continuada e qualificada dos professores é, sem dúvida, uma ação crucial para a melhoria da educação universitária. Além dela há que se pensar em espaços institucionais para debater e dialogar a respeito da prática pedagógica. Petry (2016, p. 74) relata o silenciamento que habita o ambiente universitário a respeito da prática docente, argumentando que a

[...] falta de espaços institucionais para debater a docência universitária e a suposição tácita de que a relação pedagógica na universidade não merece debate, já que trabalhamos com adultos, sempre contribuíram para calar ou desmerecer qualquer discussão sobre a prática docente.

A não existência de instâncias e espaços para a reflexão sobre a prática também têm relação com a constituição da identidade do docente universitário como um profissional que se dedica a esta tarefa com vigor e determinação, fazendo-o de forma responsável e comprometida e não como alguém que ocupa um lugar como complemento de renda. Nesse sentido, segundo Petry (2016, p. 78), a construção da identidade docente “[...] não consiste em uma mera reprodução de um modelo ou na pura repetição de práticas de outras professoras, mas sim um processo de incorporação, transformação e criação que parte necessariamente do desejo do indivíduo que aprende”. Professores bem-preparados e atualizados têm um impacto significativo na formação dos estudantes, estimulando o aprendizado, a reflexão crítica e o desenvolvimento das habilidades necessárias à vida acadêmica e profissional. Um corpo docente qualificado é um dos pilares essenciais à excelência acadêmica, e o investimento em sua formação é uma estratégia inteligente para o progresso educacional e o sucesso dos estudantes universitários.

Além disso, é premente uma análise das matrizes curriculares dos cursos de graduação, pois nem sempre oferecem aos discentes todas as habilidades essenciais para uma formação humana e profissional mais ampla e abrangente, sendo substancial uma atualização periódica, a fim de garantir que eles tenham experiências significativas e adequadas às suas necessidades, ampliando e enriquecendo suas aprendizagens.

Os docentes necessitam adotar estratégias didático-metodológicas que incentivem o protagonismo estudantil na Educação Superior, uma abordagem educacional que coloque os alunos no centro do processo de aprendizado, incentivando-os a serem ativos e autônomos na construção de sua formação acadêmica e na gestão da vida universitária. Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 207) deixam claro que as atitudes e as expectativas dos docentes, “[...] bem como seu conhecimento de como incorporar as culturas, as experiências e as necessidades de seus alunos à prática docente, influenciam significativamente o que os alunos aprendem e a qualidade de suas oportunidades de aprendizagem”. Essa perspectiva vai além de um mero papel passivo de receptores do conhecimento, busca empoderar os estudantes para que assumam o protagonismo de seu desenvolvimento educacional e pessoal.

Refletir sobre a autodidaxia do estudante da Educação Superior é entender que os discentes não são apenas destinatários do ensino, mas parceiros primordiais na construção de

um ambiente acadêmico enriquecedor e relevante, que se caracteriza “[...] pela participação ativa nos processos, a qual tem potencial para transformar os estudantes em sujeitos de construção de sua realidade e, nesse caso, como sujeitos que constroem a universidade e a própria sociedade” (Fioreze *et al.*, 2022, p. 10).

Josso (2010, p. 69) disserta a respeito da importância de uma “[...] formação que englobe e insere a ação educativa como um dos lugares e um dos momentos possíveis do processo de formação”, em que a sinergia entre ação educativa e formação dê aos “[...] aprendentes um lugar de autor e de sujeito de sua formação”. Nesse sentido, a formação entre os seus significados denota a obtenção de saberes próprios que caracterizam o estudante em sua ação, envolvendo o seu modo de ser e de constituir-se como universitário.

8.1.2 Significado de fazer universidade

A diferença entre “ser universitário” e “fazer universidade” reside na abordagem adotada acerca da experiência educacional. Ser universitário envolve um horizonte mais abrangente, focado no crescimento pessoal e no desenvolvimento integral, ao se envolver ativamente a realidade acadêmica, na mesma proporção que fazer universidade está mais voltado para a percepção da forma de estudar e aprender no ambiente acadêmico, pretendendo apropriar-se ativamente desse meio. Idealmente, uma abordagem equilibrada entre os dois prismas pode levar a uma experiência universitária mais criativa, profunda e expressiva.

Fazer universidade relaciona-se a um aprendizado predominantemente ativo, suscita envolvimento com os estudos, tal como Santos (2018, p. 34) sublinha: “[...] o estudante precisa adentrar à universidade para estar na voz ativa – formar-se –, e não na voz passiva – ser formado”. O acadêmico precisa assumir um posicionamento-papel ativo na construção de seus conhecimentos, procurando sempre interagir com o conteúdo, apreendê-lo, encontrar sua essência, armazenar o conhecimento pela sua ação, com a ajuda da pesquisa, “do ócio estudioso” (Larrosa, 2019), seminários e exercícios. Necessita, outrossim, construir uma postura científica frente à realidade pessoal e profissional, o que implica em frequentar aulas, estudar, fazer trabalhos em grupo, participar de associações e organizações estudantis, ajudar em projetos de pesquisa, colaborar com professores, aproveitar eventos culturais e de entretenimento no campus, e assim por diante.

Para tal envolvimento, Bzuneck (2010, p. 37) diz que o estudante carece de

[...] ver significado e importância das aprendizagens; sentir-se desafiado, ter o professor como modelo de entusiasmo e apreço pelos estudos; sentir emoções

positivas; perceber que suas realizações são reconhecidas e que seus pequenos fracassos podem ser superados.

Nesse itinerário, torna-se pertinente, segundo Santos (2018), refletir sobre as práticas discentes de estudar na universidade através do conhecimento das trajetórias estudantis, porque quanto mais um estudante situar seu desempenho acadêmico - sem perceber-se reflexivamente - em função de atividades acadêmicas não entendidas, aulas não compreendidas, relações não estabelecidas, cursos não escolhidos com convicção, espaço acadêmico não apreendido, menos ele tende a entender as ações ali desenvolvidas. Uma mobilização que requer, desde o início, um intenso envolvimento do estudante com a sua aprendizagem, um autoconhecimento dos seus objetivos, interesses e habilidades pessoais, um maior investimento nas atividades de aprendizagem fundamentais para perceber, desvelar e transformar a atitude de ser, estar e viver a formação universitária.

A vida acadêmica traz consigo uma série de demandas e desafios que, muitas vezes, exigem uma reconfiguração expressiva do cotidiano de um jovem estudante, instituindo um novo processo de estruturação da própria rotina dos sujeitos. A transição para a vida universitária pode ser emocionante, contudo, reivindica adaptação e ajustes para enfrentar as novas responsabilidades e expectativas, como ressalta Ribeiro (2019, p. 130), há que se pensar,

[...] ser o tempo da experimentação, das tentativas inúmeras e da “permissão” para o errar [...]. O significado é de um tempo marcado por muitas mudanças... um tempo de angústias... um tempo de incertezas... um tempo de expectativas e esperanças... Ou tudo isso junto, e ao mesmo tempo!

Algumas das mudanças e reconfigurações que os estudantes frequentemente enfrentam incluem uma gestão de tempo muito mais autônoma em comparação com a escola secundária, pois os cursos universitários podem ser mais desafiadores do que os do Ensino Médio, exigindo uma abordagem mais aprofundada e analítica ao estudo e à resolução de problemas. Portanto, os estudantes necessitam se adaptar a essas mudanças com uma mentalidade de crescimento, autodisciplina e resiliência, fazendo uso de estratégias para alcançarem seus objetivos acadêmicos.

Ensinar os processos de autorregulação da aprendizagem. É importante que os estudantes conheçam os processos envolvidos na aprendizagem, memorização e resolução de problemas. Este conhecimento declarativo e procedimental sobre os processos envolvidos no aprender facilitará o conhecimento condicional sobre como e onde aplicar as estratégias de autorregulação aprendidas (Rosário; Núñez; González-Pienda, 2015, p. 9).

O conhecimento e o uso de estratégias de aprendizagem pelos estudantes influencia no que sabem, podem e querem estudar, uma vez que promovem um maior controle e reflexão pelo estudante sobre o próprio processo de aprendizagem, e são definidas por Teixeira e Alliprandi (2013, p. 280) como “[...] sequências de procedimentos ou atividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação”, e podem ser classificadas como cognitivas (ensaio, elaboração e organização) e metacognitivas (planejamento, monitoramento e regulação).

O ensino de estratégias de aprendizagem para os estudantes é de extrema importância, dado que interfere diretamente na autoestima deles. Teixeira e Alliprandi (2013, p. 286) explanam que, “[...] quando o aluno melhora o seu desempenho escolar, passa a acreditar em suas potencialidades e, dessa forma, passa a desenvolvê-las”. Nesse percurso, os professores assumem um papel elementar como mediadores da aprendizagem, agindo como promotores da autorregulação, orientando o estudante para o emprego de estratégias, para aprender de forma eficiente, tendo conhecimento e controle dos componentes cognitivos, motivacionais e afetivos envolvidos no processo e nos resultados da aprendizagem, fazendo-o perceber sua capacidade cognitiva e potencializando o seu rendimento acadêmico, esclarecendo que as estratégias de aprendizagem não são somente uma conduta de estudo, mas sim um processo de autoconhecimento a respeito de si mesmo e de suas capacidades.

A autorregulação das aprendizagens é um guia que nos ajuda a orientar o agir. Sugere-nos que devemos assumir o governo dos nossos atos, a responsabilidade última por tudo aquilo que fazemos na escola e na vida. Não é possível aprender sem que o queiramos, e o esforço e a luta fazem parte do aprender (Rosário; Núñez; González-Pienda, 2015, p. 71).

Darling-Hammond e Bransford (2019) sintonizam com o exposto ao dizer que o professor que não tem metas claras e objetivos bem definidos, provavelmente, terá dificuldades em tomar decisões sensatas e consistentes sobre o que ensinar, quando e como. A intervenção em estratégias de estudo e aprendizagem fornece subsídios para que o aluno se torne mais ativo para o aprendizado, assumindo com maior autonomia o processo de ensino e aprendizagem, promovendo engajamento, consolidação e significação maior.

8.1.3 Sentidos e significados de viver a experiência universitária

O ingresso do estudante no Ensino Superior representa um momento de ruptura, ansiedade, novidade e incerteza, que envolve o estabelecimento de novas relações, diferentes

desafios, dentre eles, a administração do tempo e o pleito de novas responsabilidades. A vivência no Ensino Superior constitui-se em “[...] uma experiência que provoca um deslocamento epistêmico, de modos de pensar e pensar-se” (Severo *et al.*, 2020, p. 8).

Neste enquadramento, muitos estudantes enfrentam como desafio o exercício da autonomia, que pouco vivenciaram em níveis de ensino anteriores, por isso, entende-se ser indispensável refletir sobre a sua capacidade de pôr-se por inteiro como sujeito de sua formação, tomando consciência de si e de seu entorno, pilares de sua realização pessoal e profissional. Neste ínterim, emergem os sentidos e significados resultantes das suas experiências pessoais e coletivas, de sua ação no mundo e das interações que realiza.

Para que o Ensino Superior se transforme um espaço-tempo *sui generis*, promotor de sentidos e significados para a formação integral dos estudantes, as instituições que o oferecem precisam “[...] caminhar na direção do desenvolvimento da consciência crítica e da produção de condições favoráveis ao desenvolvimento dos estudantes e, conseqüentemente, das sociedades” (Severo *et al.*, 2020, p. 8), contribuindo “[...] para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar a se tornar cidadão” (Morin, 2008, p. 65). Incentivar o estudante a ter um projeto de vida, a planejar sua trajetória acadêmica e delinear elementos de seu futuro profissional são cruciais para garantir engajamento, proatividade e responsabilidade com a formação acadêmica. Rossato (2009) é categórico ao dizer que a grande tarefa da universidade não se limita à transmissão ou à busca de novos saberes, mas visa à compreensão do próprio homem.

Atinente ao processo de autoformação, Josso (2004, p. 7) descreve como “[...] um empenhamento pessoal, afetivo, com uma ligação entre os saberes e a vida [...] com a possibilidade de escolher e buscar conhecimentos [...] independentemente, daqueles selecionados pelos professores”. Autoformação e autonomia não equivalem a aprender sozinho, nem prescindir do formador, mas sim, caminhar com o aprendente, respeitar sua singularidade, sua história de vida e ajudá-lo a reconhecer sua identidade única. Por esse ângulo, sobreleva que “[...] ninguém forma ninguém e que pertence a cada um transformar em formação os conhecimentos que adquire ou as relações que estabelece [...]” (Josso, 2004, p. 15).

A formação se apresenta como processo contínuo de auto-organização do ser vivo em constante interação com o meio ambiente; uma função da evolução humana, sempre inacabada e que depende das ações do ser humano, uma construção permanente. Para Josso (2010, p. 73), a formação faculta “[...] compreender em profundidade a si, o mundo, a vida

não somente de forma intelectual, mas de forma operacional, para ser capaz de organizar sua vida”.

Josso (2010) salienta que muitos autores da área da Pedagogia, das Ciências da Educação, da Aprendizagem, preocupam-se com a ação educativa e pouco com a concepção de formação do ponto de vista dos aprendentes e que a noção da formação se dá em termos de aprendizagem de competência de conhecimentos gerais e específicos. A autora propõe a ampliação desse conceito, dispondo “[...] a formação como processo de mudança e a formação como projeto de vida, produção de sua vida e de seu sentido” (Josso, 2010, p. 51).

A formação como projeto, produção de vida e elaboração de sentidos emparelha-se com o processo de humanização, no desenvolvimento de uma consciência crítica, desde uma práxis educativa que abarque a ação-reflexão (Josso, 2010). No que lhe toca, a aprendizagem formadora parte das experiências e descobertas do aprendente, acarretando mudanças na organização do eu, que influencia o comportamento, relacionando-se aos projetos pessoais, como atos de autodeterminação e criadores de si, em que o aprendente desenvolverá “[...] a independência de espírito, a criatividade e a confiança em si” (Josso, 2010, p. 65).

Josso (2010, p. 11) acentua que “[...] a formação do sujeito é concebida como sucessão de transformações de suas qualidades socioculturais e a pesquisa é entendida como a realização de atividades transformadoras da subjetividade do sujeito aprendente e cognoscente”. Em outras palavras, esta

[...] dialética entre práticas individuais e atividades interativas constitui a problemática fundamental de uma formação intelectual, ao longo da qual o pesquisador se institui como sujeito ao mesmo tempo autônomo e independente, assumindo a responsabilidade de seu processo de conhecimento no seio de uma coletividade, negociando sua contribuição e o sentido que ele lhe dá (Josso, 2010, p. 32).

Nesse processo de objetivação, a metodologia da pesquisa precisa considerar tempos de autorreflexão e de inter-reflexão, articulando três práticas, sendo a primeira o engajamento do pesquisador, como sujeito aprendente, “[...] por meio da elaboração de sua ‘Biografia Educativa’ e uma prática constante de reflexão sobre sua intencionalidade” (Josso, 2010, p. 32). Na segunda, “[...] confronta suas tomadas de consciência e suas teorizações junto a grupos ou com interlocutores com os quais está integrado em experiências” (Josso, 2010, p. 33). E a terceira envolve a manutenção de um “[...] diálogo meta experiencial com outros pesquisadores no plano da metodologia e da teorização” (Josso, 2010, p. 33). Nessa metodologia, a produção de conhecimento é fruto da dialética entre “[...] a elaboração

conceitual interior das tomadas de consciência do pesquisador e o confronto desta com a exterioridade por meio de interações reflexivas” (Josso, 2010, p. 34), permitindo que cada aprendente conjugue seu próprio campo de sentido e nele consiga articular suas experiências pessoais e profissionais, ampliando e dando vitalidade a constituição de novos campos de sentido.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação, como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanente de procura que se alicerça na esperança”
(Freire, 1996).

Esta tese originou-se de observações, provocações e inquietações pessoais vividas no contexto da educação e do trabalho no Ensino Superior, que levaram à reflexão sobre os sentidos e significados da formação, que na ação educativa atual, não prioriza a dimensão humana, valorizando a instrumentalização do pensamento ao invés do desenvolvimento do potencial integral cognoscente. Com isso, iniciou-se a elaboração escrita e a trajetória de pesquisa desta tese de doutoramento, a partir da seguinte problemática: considerando que a formação discente no Ensino Superior consiste em um processo que resulta da construção do conhecimento e da experiência vivida no ambiente universitário, é ela capaz de constituir sentidos e significados para a vida pessoal e profissional dos acadêmicos?

Esta problemática de pesquisa desdobrou-se em outras questões secundárias, que nortearam as reflexões, leituras e escritas, sendo elas: 1) Qual o papel da universidade, enquanto espaço-tempo de conhecimento, no desenvolvimento humano e profissional do estudante?; 2) Quais são as percepções dos acadêmicos a respeito dos possíveis sentidos e significados produzidos pela sua experiência acadêmica de formação?; e 3) Quais fatores contribuem para a ocorrência de um processo de formação humana e profissional do estudante?

Ao analisar se a formação discente no Ensino Superior se constitui em um processo que resulta da construção do conhecimento, da experiência vivida no ambiente universitário, capaz de produzir sentidos e significados para a vida pessoal e profissional dos acadêmicos, compreendeu-se que essa formação pode ser um processo significativo e transformador, capaz de estabelecer sentidos e significados para a vida pessoal e profissional dos estudantes, mas, para que isso ocorra, faz-se necessário investir na natureza reflexiva e crítica do ser humano, não desenvolver apenas habilidades técnicas e conhecimentos específicos. Com esse

entendimento, a tese que sustenta essa produção escrita, aponta para a escassez de momentos e situações, no ambiente universitário, para que os acadêmicos possam refletir e debater acerca dos sentidos e significados de sua formação para a vida pessoal e profissional.

Os argumentos que ampararam essa tese envolveram, inicialmente, as produções científicas, com as quais se constatou que o estudante universitário tem sido pouco focalizado nos estudos referentes ao sistema de Ensino Superior. A maioria das pesquisas se volta para a permanência do estudante na universidade, para ação educativa e não para um tempo e espaço de olhar e de escuta ao acadêmico. Desse modo, busca suas percepções e, a partir delas, o planejamento de ações voltadas para as suas necessidades, como ser humano em formação, partindo de um processo de transformação, resultante da orientação reflexiva dos discentes, para pensarem criticamente no que é ser, fazer e vivenciar a formação universitária.

Outro argumento a ser destacado na defesa da tese são os aspectos históricos, sociais, econômicos, formativos, instrumentais e profissionais, englobando a constituição e o desenvolvimento da universidade, entendendo que é preciso manter, de forma viva e permanente, a discussão sobre a natureza e o sentido da universidade enquanto instituição social, compreendendo as razões da contradição existente entre o modelo de formação profissional de racionalidade técnico-científica e o comprometido com o saber social, crítico e reflexivo, com o processo de formação que considera o ser humano como um todo. Nesse âmbito, entende-se que cabe à universidade deixar de ser um lugar onde somente se aprende uma profissão, uma carreira, um ofício, para assumir-se também como espaço-tempo de vida em toda a sua complexidade, devendo ser objeto de estudo e debates permanentes, na tentativa de elaborar uma ideia mais ampla de universidade, refletindo a respeito dos sentidos e significados da educação e da formação que nela se pratica.

Para tanto, necessita oferecer possibilidades de aprendizagem, formação e crescimento em diversas dimensões, ampliando a capacidade de reflexão crítica e construção de uma visão de mundo mais abrangente, fundamental à formação de profissionais não somente tecnicamente qualificados, mas, acima de tudo, éticos, responsáveis, conscientes e preparados para enfrentar os desafios e oportunidades durante o percurso universitário e depois dele. A formação universitária pode contribuir para a construção de uma identidade profissional mais sólida e consciente, ajudando os estudantes a identificarem seus valores, interesses, habilidades e a fazer escolhas mais alinhadas com suas expectativas e aspirações.

No entanto, é importante frisar que essa construção de sentidos e significados não é automática ou garantida, mas depende da qualidade da formação ofertada, da disponibilidade de recursos e oportunidades, e da dedicação e comprometimento dos estudantes com seu

processo de formação. Além disso, é necessário que as instituições de Ensino Superior estejam atentas às demandas e desafios do mundo contemporâneo, promovendo uma formação crítica, reflexiva que dialoga com a tradição, assimilando e interpretando a sua constituição histórica voltada para o desenvolvimento humano e social, a fim de compreender os sentidos da educação superior a partir da consciência de ser sujeito histórico e de que cada ser é a própria humanidade.

Nessa rota, seguindo nas argumentações utilizadas para comprovação da tese, realçam-se os aspectos cognitivos de aprendizagem e construção do conhecimento no Ensino Superior, registrando a necessidade de interrogar-se pelos sentidos do ensinar e do aprender, entendendo que o contexto universitário direcionado às aprendizagens, à apropriação de conhecimentos, à reflexão e à construção de conceitos, deve oportunizar aos ensinantes e aprendentes a oportunidade de realizarem autorreflexão sobre seus processos de formação. A compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem ajudará o docente a melhor orientar o acadêmico para a consciência de sua constituição e responsabilidade com a aprendizagem e a construção do conhecimento. Nesse viés, a formação inicial e continuada de professores precisa ser pensada com o apoio do questionamento concernente ao sentido do fazer educativo, centrado na e desde a perspectiva do acadêmico.

A dimensão formativa no Ensino Superior deve transpor as barreiras da informação. Ela exige uma pedagogia que considere as dimensões políticas, sociais, culturais e cognitivas, que permitam aos estudantes pensarem na sua formação e a desenvolverem uma concepção crítica da aprendizagem, com base na problematização quanto ao sentido das ciências e das questões que dizem respeito à vida, sobre os sentidos e significados das suas experiências de formação no contexto universitário, abrindo espaço para o diálogo e para a dúvida acerca do que configura o ser e estar estudante na universidade, conduzindo-o a pensar, a questionar seu engajamento acadêmico e o uso de estratégias que mobilizem suas estruturas cognitivas, emocionais e relacionais e favoreçam o desenvolvimento de sua autonomia intelectual.

A tomada de consciência envolvendo os estudos e a aprendizagem pelo estudante universitário propiciará inflexão reflexiva, gerando entendimento de si e de seu processo de aprender a aprender, percebendo-se como sujeito ativo de sua aprendizagem, que compreende que as razões do aprender estão relacionadas aos seus interesses profissionais, entretanto, que devem ir mais adiante. Necessitam possibilitar a assimilação da realidade em que vive, rumo a uma educação emancipadora e comprometida com a melhoria de vida na e para a sociedade, pois aprender, dentre outros objetivos, significa construir e compartilhar com os outros o entendimento do mundo. Pensar e questionar a aprendizagem e a construção do conhecimento

no contexto do Ensino Superior faz-se urgente enquanto processo permanente e contínuo na busca dos sentidos e significados da formação discente. Essa urgência se justifica, principalmente, por aqueles que estão diretamente envolvidos na atividade pedagógica, para tentar alcançar ideais de ensino e de aprendizagem que favoreçam o protagonismo dos acadêmicos.

Outra premissa que balizou a tese abarcou os aspectos formativos, ancorada no questionamento sobre o conceito de formação humana (*bildung*), cuja ciência objetiva expressar o ser, o vir a ser e as determinações do ser humano na sua integralidade. A educação no sentido da *bildung*, deve comprometer-se com a preparação para a vida em sentido amplo e não exclusivamente para uma profissão, reforçando a necessidade de estudos e aprofundamentos tangentes aos processos, através dos quais as pessoas se formam.

Frente à sociedade contemporânea, assolada por fenômenos que assinalam a intensificação da aproximação do mundo do trabalho ao mundo do conhecimento, em um cenário de competitividade, em que os estudantes recebem formação para cumprirem uma demanda de mercado, destaca-se a importância de pensar os pressupostos indicados pela *bildung*, primando por formação ampliada, envolvendo aspectos éticos, sociais, biográficos, construtivos e identitários, que coloquem o ser humano no centro das preocupações. Essa formação que prioriza a profissionalização, desconectada da formação integral, contribui para uma deseducação dos sentidos, legitimando a indispensabilidade do questionamento pelos sentidos da formação, compreendendo-a para além de uma qualificação técnica-profissional, que deve avançar para uma formação de uma personalidade integral, para uma concepção de ser humano, de valores, de sociedade, de conhecimento, de cultura, que auxilie o discente no desenvolvimento de sua autonomia pessoal e intelectual.

A formação discente na universidade, no que tange o desenvolvimento de si pelo conhecimento e pela experiência, implica no reconhecimento da necessidade de problematizar o espaço-tempo universitário, repensando o aprimoramento acadêmico contemporâneo, a partir da ideia de formação humana. Neste caminho, a *bildung* oferece elementos para se repensar o processo formativo de construção e autoconstrução dos seres humanos.

A problematização do espaço-tempo de formação universitária foi realizada junto aos acadêmicos, participantes da pesquisa de campo, buscando identificar as suas percepções em relação aos sentidos e significados produzidos pela experiência acadêmica de formação, as quais geraram argumentos que respaldaram a tese inicial desta pesquisa, em que se ressalta a importância da Universidade ter um lugar de fala para que os estudantes possam pensar e expressar suas opiniões, ideias e comunicarem suas experiências, sentindo-se, assim, parte

ativa e contribuinte da comunidade acadêmica, ajudando na construção da identidade pessoal e profissional, de maneira mais sólida, e desenvolverem uma consciência crítica, engajada e comprometida com a sociedade.

O levantamento dos dados sobre os itinerários de experiência acadêmica de ser universitário objetivaram compreender a organização do trabalho do aluno como práxis e pensamento teórico-científico ao se apreender ativamente a realidade acadêmica, salientando a importância de o acadêmico refletir e descobrir qual é o sentido e o significado de ser, fazer e vivenciar a universidade, como sujeito de sua formação e sendo protagonista de sua construção pessoal e profissional.

Os dados da pesquisa de campo revelaram que os acadêmicos avaliam positivamente a trajetória no Ensino Superior, eles entendem que a universidade se apresenta como lugar importante para suas vidas, como possibilidade para adquirirem novos conhecimentos e aprendizagens, porém, fazem-se necessárias modificações no sistema universitário; especialmente no tocante ao questionamento do papel reservado aos acadêmicos dentro das instituições e que considerem a questão posicional dos estudantes, que conciliam estudos e trabalho, a partir de políticas institucionais que favoreçam espaços de reflexão acerca do protagonismo estudantil na Educação Superior, que estimule a participação ativa dos estudantes nos processos, como sujeitos que constroem a universidade e a própria sociedade.

Outro pressuposto que denota a defesa da tese envolveu o estudo do sentido da educação e da formação, ao longo da história da universidade, entendendo que este deve se abrir para processos de ensino e de aprendizagem que levem em conta a formação na sua integralidade, privilegiando o pensamento, a cultura, o saber e o questionamento na criação e recriação do conhecimento.

Nesse percurso, os desafios formativos no Ensino Superior colocam em evidência os novos condicionantes da cultura formativa, orientados pelo princípio da competitividade, da concorrência entre os seres humanos, que consideram o discurso do empreendedorismo nas práticas educacionais, enquadrando o ensino na lógica mercantilista, como mercadoria a serviço de racionalidade do mundo dos negócios, com perspectiva de lucro, que tem como consequência o aligeiramento e empobrecimento dos cursos de graduação. Encontramos os sentidos e os significados do Ensino Superior eivados de superficialidades, tais como: preparação para o trabalho, para o vestibular, para empreender, para o domínio de conteúdos culturais, para a cidadania, para a responsabilidade, para a felicidade, não explorando a fundo questões nucleares como da educação e da formação, enquanto dimensões fundantes do humano. Sinalizamos para a premência de práticas orientadas para a crítica, sustentadas na

permanente reflexão a respeito dos modos de ensinar e aprender, questionadoras das matrizes e dinâmicas curriculares, defensoras de uma pedagogia que atente para a formação em seus aspectos integrais, envolvendo a cultura, a ética, a política, contribuindo assim, para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, considerando suas singularidades, em prol da coletividade.

Nesse enredo, o que fica em discussão é a construção de um projeto de sociedade onde o ser humano seja priorizado, no qual o Ensino Superior promova a cultura do sentido, a partir de recursos educacionais que auxiliem na compreensão da vida; na prática de virtudes que favoreçam a construção de significações para a vida; na reflexão sobre as questões do tempo; na apropriação cultural; na composição da intelectualidade dos estudantes, valorizando o que de mais rico a humanidade criou.

Para tanto, com a escrita desta tese de doutoramento, pretendeu-se notabilizar a relevância e a necessidade de compreender os processos formativos desde a escuta das múltiplas vozes dos acadêmicos, favorecendo momentos e situações de atenção ao contexto universitário, para que os estudantes possam refletir e debater acerca dos sentidos e significados da formação para suas vidas pessoal e profissional. Ademais, entende-se que é assentada nesse processo de abertura, de autêntico reconhecimento do outro e espaço para o diálogo que poderá ocorrer à validação, produção, construção e reconstrução de novos sentidos e significados para a experiência formativa dos acadêmicos.

Considerando o objetivo de analisar se a formação discente no ensino superior é capaz de proporcionar sentidos e significados para a vida pessoal e profissional dos acadêmicos, pode-se dizer que a grande maioria dos sujeitos entrevistados referem positivamente suas experiências acadêmicas, buscando concluir os cursos e buscarem inserção no universo do trabalho. Mais um motivo para que as vozes estudantis sejam ouvidas na construção de projetos universitários.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Liliane Barros de. **A gênese do ensino superior e o sentido da formação**. 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3691>. Acesso em: 02 ago. 2023.

ALMEIDA, Nilma Figueiredo de; SEMINÉRIO, Franco Lo Presti. Cognição e emoção: a importância do imaginário para a metacognição e a educação. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. (Orgs.) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 165-186.

AMBIEL, Rodolfo A. M.; CORTEZ, Pedro Afonso; SALVADOR, Ana Paula. Predição da Potencial Evasão Acadêmica entre Estudantes Trabalhadores e Não Trabalhadores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/ZWQVbVqvs3rpyyynTmDvsfJ/?format=pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023.

ARCHAMBAULT, Jean; CHOUINARD, Roch. Recompensar os alunos e motivá-los a aprender? *In*: GALAND, Benoît; BOURGEOIS, Étienne. **Motivar-se para aprender**. São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 140-150.

ARAÚJO, A.M; ALMEIDA, L.S. Adaptação ao Ensino Superior: o papel moderador das expectativas acadêmicas. *Educare, Revista Científica de Educação*. v. 1, nº 1, p. 13-32, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Alexandra-Araujo-2/publication/284709918_Adaptacao_ao_ensino_superior_o_papel_moderador_das_expectativas_academicas/links/56d3578a08aeb52500d18660/Adaptacao-ao-ensino-superior-o-papel-moderador-das-expectativas-academicas.pdf Acesso em: 22 fev. 2023.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ATKINSON, Rita L. **Introdução à psicologia de Hilgard**. 13. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARBOSA, Silvia Helena Pienta Borges. **Paradoxos e estratégias de adaptação na trajetória universitária discente em relação às metodologias ativas no curso de medicina da UFSCAR**. 2020, 234f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação São Carlos-SP). Universidade Federal de São Carlos Centro de Educação e Ciências Humanas Departamento de Educação, São Paulo, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Flávia Regina de. **Impactos afetivos das práticas pedagógicas no ensino superior: o olhar dos alunos**. 2017, 278f. Tese (Programa Stricto Sensu em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, São Paulo, 2017.

BEGNAMI, João Batista. **Formação por alternância na licenciatura em educação do campo: possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância**. 2019. 402 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal

de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação. - Belo Horizonte, 2019.

BERARDI, Franco. **Depois do futuro**. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

BLANDO, Alessandra. **Autonomia intelectual de estudantes universitários: a investigação e a construção de um conceito**. 2022. 191f. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal. Porto Alegre, 2022.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan./abr. 2002.

BUARQUE, Cristovam. **A universidade na encruzilhada**. 1. ed. São Paulo: Unesp; 2014.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. *In*: F.F. Sisto, G. de Oliveira, & L. D. T. Fini (Orgs.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CALDEIRA, S. N. *et.al.* **Entrada no Ensino Superior e envolvimento do estudante**. *Psicologia em Pesquisa*, v. 14, n. 1, p. 96-113, Jan./abr. 2020.

CAMPOS, Fernanda Araújo Coutinho. **Convergência na educação: processos, tecnologias digitais e relações pedagógicas**. 2017, 265f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social). FaE — UFMG — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte — MG, 2017.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes de. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 537-550, nov.2010/fev. 2011.

CARVALHO, Tatiane Kelly Pinto de. **Estudantes-trabalhadores: percursos, ingresso e estratégias de permanência no ensino superior**. 2022. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/estrategias-de-permanencia>. Acesso em: 12 mar. 2023.

CENCI, Ângelo Vitório. FÁVERO, Altair Alberto. (Org.). Notas sobre o papel da formação humanística na universidade. **Revista Pragmateia Filosófica**, ano 2, nº 1, out. 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CORRÊA, Guilherme Torres. **Os labirintos da aula universitária**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

COSENZA, Ramon M. **Neurociência e mindfulness**: meditação, equilíbrio emocional e redução do estresse. Porto Alegre: Penso, 2021.

COSTA, Mariane Brito da. **Rumo à universidade**: percursos biográficos de jovens aprovados para cursos altamente seletivos da UFF. 2017. 276 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação, 2017.

COULON, Alain. **A condição do estudante**: a entrada na vida universitária. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

DALBOSCO, Cláudio A. A filosofia, a escola e o experimento formativo: a libertas como cultivo da soberba inflamada. *In*: MENDONÇA, Samuel; GALLO, Silvio (Org.) **A escola**: uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020. p. 19 - 38.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pragmatismo, teoria crítica e educação**: ação pedagógica como mediação de significados. Campinas, SP: Autores Associados, 2010 – (Coleção educação contemporânea).

DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Elson Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg. **Formação Humana** (*Bildung*). São Paulo: Cortez, 2019.

DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação**: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019.

DEHAENE, Stanilas. **É assim que aprendemos**: porque o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda ...). São Paulo: Contexto, 2022.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DIAS, Ellen Christine Moraes; THEÓPHILO, Carlos Renato; LOPES, Maria Aparecida Soares. **Evasão no ensino superior**: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – MG. 2010. Disponível em: <https://congressosp.fipecafi.org/anais/artigos102010/419.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **A montanha e o videogame**: escritos sobre educação. São Paulo: Papirus, 2010.

FACCI, Douglas Tadeu da Silva. **Formar contra a indiferença**: um princípio para a educação escolar. 2017. 165f. Tese (Programa de Pós-Graduação Em Educação).

Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2017.

FAGUNDES, Mauricio Cesar Vitória. **Universidade e projeto político-pedagógico: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias**. 2009, 235f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

FAVARETTO, Fernando. **Universidade: a vida é mais - uma experiência de transformação potencializada pela UFRGS TV**. 2018.193 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação – FACED. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2018.

FÁVERO, Altair Alberto. **Violência da positividade e educação: da cultura do tédio à promoção da cultura do sentido Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 411-432, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16656>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; LORENZETTI, Deloíze. Encontros e Desencontros na Docência Universitária: da ênfase no ensino à ênfase na aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.11, p.1849 - 1863, 2016. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6344/6003> Acesso em: 02 nov. 2021.

FÁVERO, Altair Alberto; PASINATO, Darciel. O docente universitário como profissional pesquisador de sua própria prática. **Contrapontos (Online)**. v.13, p.195 - 206, 2013. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6344/6003> Acesso em: 11 nov. 2021.

FÁVERO, Altair Alberto; PAZINATO, Aldiciane. A pedagogia universitária e suas implicações para uma prática reflexiva. **Revista de Ciências Humanas**, v.17, p.127 - 140, 2016. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1922/2064>. Acesso em: 11 nov. 2021.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza Utopias e educação: movimentos e lugares na universidade possível. *In*: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. **Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8868/2/Utopias_e_Educacao_movimentos_e_lugares_na_Universidade.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os Idiomas do Aprendente: Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Robinalva. **Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: trançado de avanços e desafios**. 2017, 383 f. Tese (PPGEdu - Doutorado em Educação). Escola de Humanidades Programa de Pós-Graduação em Educação - Porto Alegre, 2017.

FIGLIANO, Cristina *et al.* **Um documento para chamar de nosso**: refletindo o protagonismo estudantil a partir da experiência de uma universidade comunitária. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 27, n. 03, p. 695-713, dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/db9n CZCk CZgc8yPmLn87Rmf>. Acesso em: 11 mar. 2023.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

GALAND, Benoit; BOURGEOIS, E. (Orgs.). **Motivar-se para aprender**. São Paulo: Cortez, 2011

GALLEGO, Eduardo Manuel Bartalini. **Metodologias ativas no ensino superior**: o olhar dos estudantes. 2020, 175 f. Tese (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação) Universidade São Francisco, Itatiba, 2020.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo, Atlas, 2002.

GOERGEN, P. Tecnociência, pensamento e formação na educação superior. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, v. 19, n. 3, nov., 2014, pp. 561-584. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2191/219132213003.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

GOERGEN, Pedro. Formação Humana hoje: história e atualidade. *In*: RAJOBAC, Raimundo. BOMBASSARO, Luiz Carlos. GOERGEN, Pedro. (Organizadores) **Experiência formativa e reflexão**. Caxias do Sul, RS, Educs, 2016.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

GUERRA, Leonor B. 10 Dicas da Neurociência para a sala de aula. **Revista Neuroeducação**. São Paulo, n. 7, Edição Especial, p. 26-35, 2016.

HAERTEL, Daniela. **Projetos de vida de jovens universitários**: um estudo sobre engajamento social e projeto de vida. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores**: como maximizar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2017.

HENGLES, Aaron Concha Vásques. **Fatores subjetivos e intersubjetivos da permanência de estudantes em cursos de engenharia da UERGS**. 2020, 269 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul. 2020.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOYER, Timo. Formação como cidadania ou para que formação? *In*: DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Elson Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg. **Formação Humana (Bildung)**. São Paulo: Cortez, 2019. p. 143-158.

IMBERNÓN, Francisco; MEDINA, José Luís. **Aprendizagem na universidade**: participação do estudante. [livro eletrônico]. Trad. Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2022.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 12 jan. 2023.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo do Ensino Superior**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 jan. 2023.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Julio Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2010.

KOHL, Rosana Cristina. **Ensino superior, crise das humanidades e a fragilidade democrática** - inquietações, desafios e possibilidades a partir do pensamento de Martha Nussbaum. 2019, 212 f. Tese (Doutorado Em Educação), Universidade de Passo Fundo Faculdade de Educação. 2019.

KUHN, M.; CALLAI, H. C. Teoria crítica, hermenêutica e formação de professores: contribuições de Mario Osório Marques. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-19, 2020.

KUHN, Martin; ARENHART, Livio Osvaldo. Indagação acerca dos sentidos do fenômeno educativo. **Revista Educação em Questão**. v. 61 n. 68 (2023): abr./jun. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/31811>. Acesso em: 08 ago. 2023.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LA TAILLE, Yves de. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LENT, Roberto. **O cérebro aprendiz**: neuroplasticidade e educação. Rio de Janeiro: Atheneu, 2019.

LISBOA, Felipe Stephan. **O cérebro vai à escola**: aproximações entre neurociências e educação no Brasil. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

MACHADO, Amália. **Análise de Conteúdo da Bardin**. 2020. Disponível em: <https://www.academicapesquisa.com.br/post/an%C3%A1lise-de-conte%C3%BAdo-da-bardin-em-tr%C3%AAs-etapas-simples>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MAIA, Heber. **Neurociência e desenvolvimento cognitivo**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 1. ed., 2011.

MARQUES, Carolina Sampaio; PEREIRA, Breno Augusto Diniz; ALVES, Juliano Nunes. **Identificação dos principais fatores relacionados à infraestrutura universitária**: uma análise em uma IES pública. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/download/21>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

MARQUES, Mario Osorio. O educador/pedagogo na relação educativa direta. **Contexto e Educação**, v.1, n. 1, p. 17 – 30, jan./mar. 1990.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus. 2003.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas-SP: Papyrus, 1998.

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

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

- MORAN, J. M. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/>. Acesso em: 21 fev. 2021.
- MOREIRA, Herivelto. As perspectivas da pesquisa qualitativa para as políticas em educação pública. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** [online]. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362002000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 jan. 2021.
- MOREIRA, Marco Antônio Moreira *et al.* **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.
- MORIN, E. **Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1994.
- MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, Edgar. **O verdadeiro papel da educação**. Fronteiras. 2016. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/edgar-morin-o-verdadeiro-papel-da-educacao>. Acesso em: 03 set. 2023
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos J. D. **Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade**. São Paulo: Palas Athena, 2016.
- MOROSINI, M.C.; FERNANDES, C.M.B. Estado do Conhecimento. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8646/2/42.Estado%20do%20Conheciment%20o....pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.
- MÜHL, Eldon; MARANGON, Marcio. Bildung em Goethe: a atualidade de um legado para a formação humana. *In*: DALBOSCO, Claudio; MÜHL, Eldon; FLICKINGER, Hans-Georg (orgs). **Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez, 2019.
- NIQUINI; Roberta Pereira. **Características do trabalho de estudantes universitários associadas ao seu desempenho acadêmico**. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/VgbNZW56cYgfQdbDzKw7GVL>. Acesso em: 07 mar. 2023
- NOGARO, Arnaldo; ECCO Idanir; RIGO, Luciane F. R. Aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Espaço Pedagógico**. v. 21, n. 2, Passo Fundo, p. 419-434, jul./dez. 2014. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 20 abr. 2022.
- NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de.; SANTOS, Anelise Schaurich dos.; DIAS, Ana Cristina Garcia. Percepções de Estudantes Universitários sobre a Realização de Atividades Extracurriculares na Graduação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36 n. 4, p. 864-876, Out./Dez. 2016.

ONU. Organização das nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/70856-conhe%C3%A7a-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel-da-onu> Acesso em: maio de 2023.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 2006.

PETRY, Paulo Padilha. O papel dos colegas na construção da identidade docente. *In*: GIL, Sancho Juana M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.) **Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual**. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 74-92.

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende?** Estratégias, estilos e metacognição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POZO, Juan Ignacio. **Aquisição de conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, Gisele R. Penatieri. **Jovens estudantes em processo de transformação na travessia pelo ensino superior**. 2019. 257 f.: Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, 2019.

ROBINSON, K.; ARONICA, L. **Escolas criativas: a revolução que está transformando a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

RODENBUSCH, Camila de Barros. **Formação integral nos cursos da área da saúde: contribuição para humanização na educação superior**. 2019, 100f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 76, p. 232-257, Out./2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MpfHNQQR5c4LBvN4pgPpwJ/> Acesso em: 17 ago. 2023.

ROSA, Gustavo Danicki Aureliano. **Elementos para otimização do ensino em licenciaturas em função da percepção de formandos**. 2019. 133 f. Tese (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.

ROSÁRIO, Pedro; NÚÑEZ, José C.; GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio. **Cartas do Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se com o estudar na educação superior**. Adaptação Soely Aparecida Jorge Polydoro, Fernanda Andrade de Freitas. São Paulo: Almedina, 2012.

ROSSATO, Ricardo. Repensando a universidade brasileira a partir das humanidades. *In*: ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da

Rocha **Pedagogia universitária**: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, p. 19 – 38. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/Ebooks//Pdf/978-85-397-0135-3.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2005.

SANTOS, A. *et al.* A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.15(2), 283-290, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n2/v15n2a10>. Acesso em: 18 mar. 2023.

SANTOS, Antonio Neto Ferreira dos. **Atitude de estudar como prática social no ambiente universitário**: realidade empírica e concreta de graduandos. 2018, 189f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2018.

SANTOS, B. de S. **Para um Novo Senso Comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Geovania Lúcia dos. **Educação superior ainda que tardia**: sentidos da formação e significados do diploma entre adultos com antecedente escolar na EJA. Belo Horizonte, 2019. 337 f., Tese --(Doutorado) -Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009 143. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2022.

SCHMITT, Rafael Eduardo. **A permanência na universidade analisada sob a perspectiva bioecológica**: integração entre teorias, variáveis e percepções estudantis. 2016. 204 fls. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / Escola de Humanidades / Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2016.

SENET, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. São Paulo: Record, 2018.

SEVERINO, A, Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima *et al.* “Ser estudante” no ensino superior: aspectos valorativos da experiência na perspectiva discente. **Linhas Críticas** [online]. 2020, v. 26, Set-2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-04312020000100126&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 02 jul. 2023.

SGUISSARDI, Valdemar. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil**: domínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 ago.2022.

SILVA, Edileuza Fernandes da. **Nove aulas inovadoras na universidade**. São Paulo: Papyrus, 2011.

SIMÕES, Estela Mari Santos; NOGARO, Arnaldo. **Neurociência cognitiva para educadores: aprendizagem e prática docente no século XXI**. Curitiba: CRV, 2016.

STEIN, Ernildo. **Crítica da ideologia e racionalidade**. Porto Alegre: Movimento, 1986.

STRIEDER, Roque. **Educação e humanização: por uma vivência criativa**. Florianópolis, SC: Habitus, 2002.

TABACOW, Luiz S. **Contribuição da neurociência cognitiva para formação de professores e pedagogos**. Campinas: PUC – Campinas, 2006. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2006.

TEIXEIRA, Andrea Regina; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. **Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem**. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/vhXVHCMbPty4DF6B8KGx4Ck>. Acesso em: 11 mar. 2023.

TOKUHAMA-ESPINOSA, Tarcey. Dilema de Mestre: atenção do aluno só dura 20 minutos. **Jornal Zero Hora**. Disponível em: <http://ccbeu.com/blog/dilema-de-mestre-atencao-do-aluno-dura-so-20-minutos/>. Publicado em: 18 jul. 2011. Acesso em: 03 fev. 2023.

VALIATI, Flavio Generoso. **O abismo entre a universidade e o mercado de trabalho**. 2021. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/mercado/224843-abismo-entre-universidade-o-mercado-trabalho.htm>. 17 mar. 2023

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente corpórea: ciência cognitiva e experiência humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho *et al.* Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 23, n. 01, p. 91-103, jan/jun 2010.

VILLAMARÍN, Alberto J. G. **O Estudo eficaz: uma metodologia revolucionária para você alcançar o ponto ótimo de rendimento no estudo e no trabalho**. Porto Alegre: Age, 2000.

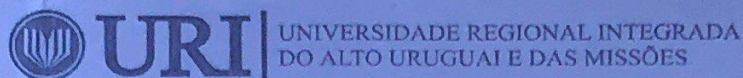
VOOS, Jordelina Beatriz Anacleto. **Políticas de permanência de estudantes na educação superior: em exame as universidades comunitárias catarinenses**. Programa de Pós-Graduação em Educação Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Escola de Humanidades. Porto Alegre, 2016. 175f.

ZABALZA, M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2004.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. Sobre formação: da certeza à compreensão. *In*: MENDONÇA, Samuel; GALLO, Silvio (Org.) **A escola: uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 51-76.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Autorização da Direção da Instituição



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, **Silvia Regina Canan**, CPF Nº 485.872.220-15, AUTORIZO a doutoranda Rosane de Fátima Ferrari do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI, a realizar a pesquisa: **“FORMAÇÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR: CONHECIMENTO, EXPERIÊNCIA, SENTIDO E SIGNIFICADO”** através de questionário *online* enviado para todos os discentes do Ensino Superior desta instituição de Ensino.

A pesquisadora acima se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016.

Frederico Westphalen, 15 de agosto de 2022

Silvia Regina Canan

Diretora Geral da URI - Campus de Frederico Westphalen- RS.

Apêndice B – Questionário *online***1) CONTEXTO PESSOAL E SOCIOECONÔMICO****1.1 Gênero**

- Masculino
- Feminino
- Não binário
- outros

1.2 Faixa Etária

- 17 a 20 anos
- 21 a 26 anos
- 27 a 32 anos
- 33 a 38 anos
- 39 a 43 anos
- 44 a 49 anos
- 50 a 55 anos
- mais de 55 anos

1.3 Estado Civil

- solteiro/a
- casado/a
- divorciado/a
- viúvo
- união estável

1.4 Cor/Etnia (IBGE, PNAD,2019) *

- preta
- parda
- branca
- amarela
- indígena

1.5 Atualmente você mora:

- Sozinho/a
- Com amigos/as
- Com o pai
- Com a mãe
- Com os pais
- Pais e irmãos
- Com irmãos
- Com outros familiares
- Com namorado/a
- Com cônjuge ou companheiro/com filhos/as
- Com filhos/as

1.6 Quanto ao local de residência enquanto cursa a graduação, você:

- Mora próximo à Universidade
- Mora na mesma cidade, mas não próximo à universidade
- Mora em outra cidade
- Mora em outro Estado

1.7 Trabalha? Sim Não

Em caso afirmativo seu trabalho se enquadra em:

- Estágio
- Bolsa
- CLT (com carteira assinada)
- Trabalho Informal

1.8 Em relação à carga horária semanal de seu trabalho

- 10h
- 20h
- 30h
- 40h
- Mais de 40h
- Não se encaixa

1.9 Renda mensal atual:

- Nenhuma renda.
- Até 1 salário mínimo
- De 1 a 3 salários mínimos
- De 3 a 6 salários mínimos
- Mais de 6 salários mínimos

1.10 Curso de graduação que se encontra cursando:

- Pedagogia
- Psicologia
- Biologia
- Enfermagem
- Farmácia
- Biomedicina
- Fisioterapia
- Educação Física
- Agronomia
- Tecnologia em Agropecuária
- Administração
- Ciências Contábeis
- Direito
- Arquitetura e Urbanismo
- Ciência da Computação
- Engenharia Civil
- Engenharia Elétrica

1.11 Semestre que está cursando:

- I semestre
- II semestre
- III semestre

- IV semestre
- V semestre
- VI semestre
- VII semestre
- VIII semestre
- IX semestre
- Cursando disciplinas em diferentes semestres.

1.12 Em qual TURNO realiza o CURSO

- Diurno
- Noturno
- Integral

1.13 Qual foi a principal motivação para escolha desse curso superior?

- Influência de alguém ou de algo que você admira no curso
- Realização de um sonho ou um projeto de vida
- Motivação familiar: alguém do meu parentesco me incentivou
- Desejo de obter melhores condições de vida
- Trabalho e possibilidade de conseguir melhor remuneração
- Aprimorar os conhecimentos da minha área de atuação no trabalho
- Outra. Qual? _____

1.14 O curso superior que você está cursando foi sua primeira opção?

- Sim
- Não

Caso a sua resposta anterior tenha sido NÃO, informe a sua primeira opção:

1.15 Você possui outro curso superior?

- Sim
- Não? Qual? _____

2 A EXPERIÊNCIA DE SER UNIVERSITÁRIO

2.1 Para cada uma das afirmações abaixo, escolha a numeração que melhor representa sua situação no curso de graduação: 1 (concordo); 2 (concordo parcialmente); 3 (discordo); 4 (discordo parcialmente); 5 (não concordo/nem discordo).

AFIRMAÇÃO	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo
1. A entrada e as interações no ambiente universitário modificaram minha maneira de ser e conviver					
2. Sinto-me envolvido com o meu curso					
3. Utilizo toda a infraestrutura do ambiente universitário (sala de aulas, laboratórios e bibliotecas)					
4. Procuo participar das atividades acadêmicas promovidas no ambiente universitário					
5. Minha trajetória universitária corresponde às expectativas profissionais					
6. Questões particulares como: família, trabalho, vida social interferem diretamente em meus estudos universitários					
7. A metodologia de ensino contribui para a minha aprendizagem					

3 SIGNIFICADO DE FAZER-ESTAR NA UNIVERSIDADE

3.1 Responda as questões a seguir de acordo com a frequência com que as afirmações ocorrem em sua vida. Utilize os seguintes critérios:

AFIRMAÇÕES	1-Nunca	2- Raramente	3-Às vezes	4-Quase sempre	5- Sempre
1- Sou uma pessoa motivada para estudar					
2- Gosto de ler e tenho leitura como hábito					
3- Utilizo-me de estratégias para estudar					
4- Consigo manter o trabalho escolar sempre em dia.					
5- Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo					
6- Eu faço anotações com clareza na sala de aula.					
7- Sou organizado e tenho sistematização nos meus estudos.					
8- Eu me sinto participante ativo das aulas					
9- Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer					
10- Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas					
11 - Me sinto confortável para tirar dúvidas durante as aulas					

4) SENTIDO DE VIVENCIAR A UNIVERSIDADE – PROCESSO DE FORMAÇÃO

Para cada uma das afirmações abaixo, escolha a numeração que melhor representa sua situação no curso de graduação: 1 (concordo); 2 (concordo parcialmente); 3 (discordo); 4 (discordo parcialmente); 5 (não concordo/nem discordo).

AFIRMAÇÃO	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo
1. Estou na Universidade para formar-me, por isso preciso pensar e planejar as minhas ações na universidade					
2. Minha convivência com professores e colegas dessa universidade me auxilia na compreensão deste espaço produtor de conhecimento científico.					
3 – Conhecer o projeto pedagógico do curso influencia na minha formação					
4 – Analisar plano de ensino contribui para uma melhor execução de minhas atividades acadêmicas					
5 – Regularmente avalio o meu histórico escolar para reorganizar minha formação universitária					
6 - Minha vida universitária depende diretamente do meu plano de vida (pessoal e profissional)					
7 – Participar do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade é importante para minha formação acadêmica					
8 – A participação em pesquisas científicas eleva a minha capacidade de executar estudos universitários					
9 – O trabalho docente (objetivos, estratégias, avaliação) estão diretamente inter-relacionados com minha prática discente.					
10 – Percebo-me como participante da construção do conhecimento científico através da minha prática discente de estudar, aprender e pesquisar					
11 – Minhas leituras (mundo e científicas) se inter-relacionam com meu modo de atuação discente na universidade					



URI - UNIVERSIDADE
REGIONAL INTEGRADA DO
ALTO DO URUGUAI E DAS
MISSÕES - URI - CAMPUS
FREDERICO WESTPHALEN



Continuação do Parecer: 5.733.195

Apêndice C – Parecer Consubstanciado do CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR: CONHECIMENTO, EXPERIÊNCIA, SENTIDO E SIGNIFICADO.

Pesquisador: ROSANE DE FÁTIMA FERRARI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 62720522.2.0000.5352

Instituição Proponente: Universidade Regional Integrada do A. Uruguai e das Missões - URI -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.733.195

Apresentação do Projeto:

Parecer versão 2

Objetivo da Pesquisa:

Pesquisar se a formação discente no ensino superior se constitui em um processo que resulta da construção do conhecimento, de experiência vivida no ambiente universitário capaz de produzir sentido e significado para sua vida pessoal e profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Descritos no projeto e atende os preceitos éticos da Resolução 510/2016 e 466/2012

Endereço: Av. Assis Brasil, 709

Bairro: Itapajé

CEP: 98.400-000

UF: RS

Município: FREDERICO WESTPHALEN

Telefone: (55)3744-9200

Fax: (55)3744-9265

E-mail: cep@uri.edu.br



URI - UNIVERSIDADE
REGIONAL INTEGRADA DO
ALTO DO URUGUAI E DAS
MISSÕES - URI - CAMPUS
FREDERICO WESTPHALEN



Continuação do Parecer: 5.733.195

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa bem estruturado contempla todos os preceitos éticos e metodológico da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde e Resolução 510/2016

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Projeto de pesquisa apresenta TCLE e autorização da instituição

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foram atendidas

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto de pesquisa aprovado de acordo com os preceitos éticos e metodológico da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Assis Brasil, 709

Bairro: Itapajé

CEP: 98.400-000

UF: RS

Município: FREDERICO WESTPHALEN

Telefone: (55)3744-9200

Fax: (55)3744-9265

E-mail: cep@uri.edu.br

