

APRENDIZAGEM BASEADA EM EXPERIÊNCIAS (ABEx)

fundamentos teóricos e práticos



Hilario Junior dos Santos
Elcio Cecchetti
(Orgs.)

Aprendizagem Baseada
em Experiências (ABEx)
fundamentos teóricos e práticos



Hilario Junior dos Santos
Elcio Cecchetti
(Orgs.)

Aprendizagem Baseada em Experiências (ABEx)

fundamentos teóricos e práticos



Chapecó, 2021



FUNDAÇÃO
UNIVERSITÁRIA DO
DESENVOLVIMENTO
DO OESTE

Presidente

Vincenzo Francesco Mastrogiacomio

Vice-Presidente

Ivonei Barbiero



Reitoria

Reitor: Claudio Alcides Jacoski

Pró-Reitora de Graduação e Vice-Reitora: Silvana Muraro Wildner

Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão, Inovação e Pós-Graduação: Andréa de Almeida Leite Marocco

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: Márcio da Paixão Rodrigues

Pró-Reitor de Administração: José Alexandre de Toni

Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Vanessa da Silva Corralo

Este livro ou parte dele não podem ser reproduzidos por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

A654 Aprendizagem Baseada em Experiências (ABEx): fundamentos
teóricos e práticos [recurso eletrônico] / Hilario
Junior dos Santos e Elcio Cecchetti (Orgs.). –
Chapecó, SC: Argos, 2021.
223 p. – PDF – (Perspectivas; 56) –

Inclui bibliografias
ISBN: 978-65-88029-47-3

1. Métodos de ensino. 2. Ensino superior. 3. Aprendizagem
– Experiências. I. Santos, Hilario Junior dos. II. Cecchetti, Elcio.
III. Título.

CDD: Ed. 23 -- 371.3

Catálogo elaborado por Viviane Formighieri Müller CRB 14/1598
Biblioteca Central da Unochapecó



Todos os direitos reservados à Argos Editora da Unochapecó

Servidão Anjo da Guarda, 295-D – Bairro Efapi – Chapecó (SC) – 89809-900 – Caixa Postal 1141
(49) 3321 8218 – argos@unochapeco.edu.br – www.unochapeco.edu.br/argos

Coordenadora: Rosane Natalina Meneghetti Silveira

Conselho Editorial

Titulares: Clodoaldo Antônio de Sá (presidente), Cristian Baú Dal Magro (vice-presidente),
Rosane Natalina Meneghetti Silveira, Andréa de Almeida Leite Marocco, Cleunice Zanella,
Hilario Junior dos Santos, Vanessa da Silva Corralo, Rodrigo Barichello, André Luiz Onghero,
Circe Mara Marques, Gustavo Lopes Colpani, Odisséia Aparecida Paludo Fontana,
Andrea Díaz Genis (Uruguai), José Mario Méndez Méndez (Costa Rica), Suelen Carls (Alemanha).
Suplentes: Maria Assunta Busato, Rodrigo Oliveira de Oliveira, Josiane Maria Muneron de Mello,
Reginaldo Pereira, Idir Canzi, Márcia Luiza Pit Dal Magro.

Sumário

| clique no título para acessar o artigo |

Prefácio

Claudio Alcides Jacoski
Silvana Muraro Wildner

Apresentação

Hilario Junior dos Santos
Elcio Cecchetti
(Orgs.)

Aprendizagem Baseada em Experiências (ABEx): o que é?

Elcio Cecchetti
Odilon Luiz Poli

As promessas do ensino por competências

Cinthia Bittencourt Spricigo

Avaliação de competências e habilidades

José Garcez Ghirardi

Sumário

| clique no título para acessar o artigo |

Formação de um profissional integral e global diante das habilidades exigidas no século XXI: um novo mundo, um novo profissional

Duilio Pedro Schaefer Júnior

Luiz Henrique Maisonnnet

A internacionalização na Educação Superior

Liana Sonza

Marília Costa Morosini

Rosane Natalina Meneghetti Silveira

ABEx e suas relações com Pesquisa e a Extensão Universitária

Andréa de Almeida Leite Marocco

Cleunice Zanella

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Vanessa da Silva Corralo

ABEx e metodologias ativas: possibilidades para maior engajamento dos estudantes

Andréa de Almeida Leite Marocco

Andrea Bencke Zambarda

Sumário

| clique no título para acessar o artigo |

ABEx em ação: atores, interfaces e fluxos

Hilario Junior dos Santos

Fabiane Schonell Roman

Cristiani Fontanela

A ABEX e a Tríplice Hélice: constituindo uma estratégia de desenvolvimento regional pela inovação

Claudio Alcides Jacoski

Rodrigo Barichello

Sobre os autores

Prefácio

O caminho evolutivo e a trajetória da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) nos últimos anos têm se apresentado com um protagonismo que a diferencia no conjunto de universidades do País. Sua constituição histórica e as recentes mudanças a credenciam para representar um novo modelo acadêmico que pode ser muito aderente às universidades brasileiras.

Este livro conta um pouco de uma grande estratégia institucional de revisão total dos Projetos Pedagógicos e a estruturação de um modelo muito mais concernente ao nosso tempo. Com muita coragem, a Instituição resolveu definir um novo modo de formação, amparado na relação entre universidade, formação profissional (setor produtivo) e comunidade regional.

A Aprendizagem Baseada em Experiências (ABEx) nasceu da necessidade de ampliar a aproximação entre universidade e sociedade, e de uma nova condição para que os futuros profissionais atuem desde sua formação em um ambiente muito mais próximo da sua realidade, integrando as demandas do mercado de trabalho com a atuação em sala

de aula. Migramos para um modelo que evidencia o desenvolvimento de habilidades e competências em nossos futuros profissionais, utilizando-se para isso de metodologias ativas como forma de envolver o estudante em uma formação mais consistente. Entretanto, muito além de uma metodologia de ensino, a ABEx se configura como uma concepção de aprendizagem.

Este avanço se faz necessário por conta da evolução que a sociedade vem construindo nos últimos anos, e está intrinsecamente ligado ao que passou a se chamar da terceira missão da universidade contemporânea – a geração de soluções pelo desenvolvimento tecnológico e inovação, fomentadas, principalmente, em nossa instituição com o início das atividades do Parque Científico e Tecnológico. O que se torna necessário e vem acontecendo com a Universidade é a migração para um *campus* mais inteligente, em espaços, tecnologias da informação, aplicativos e, principalmente, um modelo de formação profissional atualizado para nossos tempos, representado pela ABEx.

O amplo envolvimento de todos os cursos, docentes e técnicos administrativos nos dão a certeza do sucesso desta jornada. Aqui, nesta obra, alguns de nossos parceiros na construção deste novo momento oferecem a oportunidade de conhecer um pouco mais acerca das ferramentas e tecnologias que serão utilizadas para chegarmos à consecução dos nossos objetivos. Também mostraremos nesta publicação a relação do tema com o ensino-aprendizagem, pesquisa, extensão, inovação e internacionalização.

Enfim, esta obra orgulha toda nossa Equipe de Gestão e a comunidade acadêmica, pois, além de avançarmos em nosso modelo peda-

gógico, possibilita o compartilhamento do conjunto de soluções para que outras universidades brasileiras possam usufruir deste importante e desafiador passo dado pela Unochapecó.

Parabéns aos envolvidos nesta produção e ótima leitura a todos!

Claudio Alcides Jacoski

Silvana Muraro Wildner

Apresentação

As mudanças estruturais pelas quais as sociedades atravessam na contemporaneidade – desencadeada em grande medida pelo uso massivo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), pelas transformações dos modos de produção, câmbios climáticos, fluxos migratórios e pelo crescimento da desigualdade e exclusão social –, têm desafiado as instituições educativas a mais bem atenderem a multiplicidade de identidades dos sujeitos do século XXI, considerando suas necessidades de aprendizagem e suas demandas pessoais, interpessoais e sociais.

No intento de responder a este complexo desafio, diferentes iniciativas foram/são empreendidas por parte de instituições educativas de educação básica e de educação superior em diferentes regiões do país e do planeta. Grande parte delas se traduzem em processos de flexibilização curricular e de adoção de métodos mais ativos de aprendizagem. Isso se justifica dada a pressão social por maior funcionalidade das aprendizagens, já que grande parte dos cidadãos escolarizados apresentam dificuldades em mobilizar seus saberes escolares e acadêmicos diante de situações complexas que se deparam ao longo da vida.

É neste contexto de busca por alternativas que melhor conectem as dimensões da teoria e da prática que se insere a reforma acadêmica ora em desenvolvimento na Unochapecó. Essa reforma fundamentalmente ancora-se na *Aprendizagem Baseada em Experiências* (ABEx), concepção de aprendizagem – e não apenas uma metodologia de ensino – que busca promover a formação integral dos estudantes nos âmbitos social, interpessoal, pessoal e profissional, por meio de processos pedagógicos centrados nas dimensões do saber (conceitos), saber-fazer (habilidades) e saber-ser/viver (atitudes), a partir de metodologias que estimulem o protagonismo e o projeto de vida dos estudantes.

Neste sentido, a presente obra reúne diferentes contribuições que, de um lado, abordam a ABEx desde suas bases conceituais, metodológicas e avaliativas e que, de outro, tecem reflexões e relações acerca das dimensões da pesquisa, extensão, internacionalização e inovação, bem como dos processos de subjetivação e de acolhimento das expectativas dos sujeitos.

Ao abordar a ABEx como uma concepção de aprendizagem, os autores Elcio Cecchetti e Odilon Luiz Poli, em “Aprendizagem Baseada em Experiências (ABEx): o que é?”, destacam suas finalidades num contexto de esgotamento das práticas tradicionais de ensino, assim como suas contribuições e possibilidades para produzir rupturas e mudanças metodológicas necessárias para sua devida efetivação. Os autores concebem a ABEx enquanto uma teoria que busca promover aprendizagens significativas por meio da promoção intencional de experiências formativas, as quais produzem efeitos, (trans)formações e vivências que imprimem sentidos pessoais ao que acontece na vida universitária. Nesta

lógica, as ações ganham sentido, porque a experiência constrói-se na relação do conhecimento e a vida em sua concretude.

Em “As promessas do ensino por competências”, Cinthia Bittencourt Spricigo recupera as diferentes definições de competência colocando em perspectiva os desafios contemporâneos de formar sujeitos com habilidades para resolução de problemas complexos. Discorre, ainda, sobre as vertentes do ensino por competências, abrindo possibilidades de aproximação com a ABEx que, *a priori*, busca assegurar o desenvolvimento de competências em suas estratégias pedagógicas.

Em “Avaliação de competências e habilidades”, José Garcez Ghirardi sustenta que as competências e habilidades representam um desafio particular para os processos de avaliação, porque demandam o estabelecimento de uma lógica educacional que se encontra em tensão com estruturas tradicionais de ensino ainda tão presentes nas Instituições de Educação Superior (IES). Com base nisso, na primeira seção, problematiza as formas habituais de conceber o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da universidade. Na segunda, examina os desafios a serem superados diante da permanência de práticas e concepções tradicionais sobre avaliação. Por fim, na terceira seção discute algumas condições para a implementação frutífera da avaliação de competências e habilidades nos processos pedagógicos da educação superior.

Em “Formação de um profissional integral e global diante das habilidades exigidas no século XXI: um novo mundo, um novo profissional”, Duilio Pedro Schaefer Júnior e Luiz Henrique Maisonnott discutem sobre as habilidades e competências exigidas para o profissional contemporâneo. Com os objetivos de explorar até que ponto as habilidades do século XXI são determinantes para formação de um profissional in-

tegral e de compreender a nova realidade global e o papel da universidade na formação deste profissional, os autores traçam uma revisão sistemática da literatura para sinalizar que as universidades são essenciais no processo de desenvolvimento das habilidades requeridas pelo mundo do trabalho contemporâneo.

Na sequência, as autoras Liana Sonza, Marília Morosini e Rosane Natalina Meneghetti Silveira discutem, em “A internacionalização na Educação Superior”, a importância da internacionalização do Ensino Superior, a partir do conceito de cidadania global e das competências globais do século XXI. Refletem ainda sobre como essa formação internacionalista pode ser desenvolvida por meio da ABEx. Indicam que o grande desafio das IES é como desenvolver uma consciência global dentro de sua comunidade, promovendo o desenvolvimento de habilidades de comunicação intercultural e de trabalho em ambientes multiculturais.

As autoras Andréa de Almeida Leite Marocco, Cleunice Zanella, Tania Mara Zancanaro Pieczkowski e Vanessa da Silva Corralo refletem, em “ABEx e suas relações com Pesquisa e a Extensão Universitária”, sobre as novas demandas que chegam às universidades, o que reverbera em mudanças na docência universitária, tanto na forma de ser quanto de conceber essa docência. É neste cenário que elas inserem a ABEx, analisando suas relações com a pesquisa e a extensão como princípios formativos.

Em “ABEx e metodologias ativas: possibilidades para maior engajamento dos estudantes”, Andréa de Almeida Leite Marocco, Andréa Bencke Zambarda e Ivo Dickmann abordam a relação da ABEx com as metodologias ativas. Afirmam que um dos principais desafios no âmbito da educação superior está relacionado à construção de processos ativos de aprendizagem, que gerem maior engajamento dos estudantes. Para

isso, propõem uma mudança metodológica da atividade docente, superando a abordagem pedagógica tradicional, centrada na fala do professor e na escuta dos estudantes. Daí a defesa do uso de metodologias ativas, nas quais os estudantes ganham centralidade, sendo os docentes os mediadores de processos pedagógicos fomentadores da autonomia e protagonismo dos estudantes.

Em “Os sujeitos da experiência e a ABEx como processo de subjetivação”, Maria Carolina da Silveira Moesch, Murilo Cavagnoli e Tania Mara Zancanaro Pieczkowski compreendem a ABEx como plano coletivo de experiência que toca às subjetividades e promove processos de singularização, tornando os estudantes sujeitos centrais da educação superior, ao produzirem experiências que efetivamente contribuam para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, de modo ético, criativo e inovador. Deste modo, a ABEx pode promover um campo de trocas e aprendizagens que permita a gênese de agenciamentos inéditos com a comunidade, numa relação dialógica que toca os encontros com a alteridade.

Hilario Junior dos Santos, Fabiane Schonell Roman e Cristiani Fontanela relatam, em “ABEx em ação: atores, interfaces e fluxos”, como a Unochapecó vem propondo e implementando a proposta da ABEx, desde seus marcos regulatórios institucionais, passando pelos protocolos que ajudam a planejar e documentar as experiências, até a identificação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Os sujeitos interpretam seus papéis, colocando situações-problema à luz da ciência, articulando setores públicos e privados e transformando suas comunidades. Neste contexto, a universidade, ao integrar as dimensões do ensino, pesquisa, extensão e inovação, contribui na construção de respostas aos

complexos problemas contemporâneos, instaurando processos que assegurem a formação de sujeitos críticos e preparados para este milênio.

Por fim, em “A ABEX e a Tríplice Hélice: constituindo uma estratégia de desenvolvimento regional pela inovação”, Claudio Alcides Jacoski e Rodrigo Barichello apresentam o grande potencial convergente entre a ABEX e a Tríplice Hélice, enquanto estratégias para a inovação e o desenvolvimento regional. Os autores também contextualizam a participação da Unochapecó na implementação da Rede de Inovação, em um amplo espectro, e seus impactos nas estratégias pedagógicas dos cursos de graduação (como a ABEx) e no desenvolvimento da região do oeste catarinense.

Esperamos que as contribuições trazidas por esta publicação possam não só subsidiar o desenvolvimento da ABEx na comunidade interna da Unochapecó, mas, também, contribuir para o movimento de transformação da educação superior, haja vista seu potencial para geração de outros processos pedagógicos, no qual estudantes protagonistas apropriam-se de conhecimentos significativos, desenvolvem habilidades imprescindíveis à vida pessoal e profissional e constroem atitudes e valores fundamentais para conviver em sociedades complexas, dinâmicas e multiculturais.

Chapecó, maio de 2021.

Hilario Junior dos Santos

Elcio Cecchetti

(Orgs.)

Figura 1 – Mapa Mental da ABEx



Fonte: elaboração de Jéssica Bedin e Hilario Junior dos Santos.

Aprendizagem Baseada em Experiências (ABEx): o que é?

Elcio Cecchetti
Odilon Luiz Poli

Palavras iniciais

A Aprendizagem Baseada em Experiências (ABEx) é uma concepção de aprendizagem – e não apenas uma metodologia de ensino – que emergiu no contexto da Reforma Acadêmica¹, levada a cabo no âmbito da Unochapecó desde 2019, no contexto de busca de alternativas para aproximar a educação superior das demandas educacionais do novo século.

No decorrer da história educativa de nosso país, muitas metodologias de ensino prometeram revolucionar e inovar o campo das práticas pedagógicas, mas grande parte delas não produziram os efeitos desejados. A falta de compreensão teórica aliada à má aplicação do método em si podem ser os principais motivos deste aparente

1 A Portaria Nº 82/REITORIA/2019 nomeou a comissão de reestruturação do modelo acadêmico da Unochapecó. Disponível em: <<https://atosoficiais.com.br/unochapeco/portaria-reitoria-n-82-2019-nomeia-a-comissao-de-reestruturacao-do-modelo-academico-da-unochapeco>>. Acesso em: 26 jan. 2020.

insucesso. Contudo, talvez, a razão principal reside na desconsideração de que as práticas pedagógicas não operam no vazio epistemológico – tal como alguns grupos equivocadamente advogam. Ao contrário, o ser, pensar e fazer docente se ancoram em teorias ou concepções de aprendizagem que, de forma mais ou menos consciente, traduzem-se em determinados modos de gestão da sala de aula e em certas posturas profissionais.

Em tempos de excessivo utilitarismo do conhecimento, é importante recuperar o lugar das teorias educacionais a fim de vislumbrar seus efeitos sobre as práticas pedagógicas, em todas as modalidades de ensino. É da natureza da teoria, na sua busca pela elucidação dos fenômenos, apresentar um conjunto de ideias, com elevado grau de abstração e generalização, que permitem diferentes interpretações e distintas maneiras de realização prática. Como bem afirma Demo (1987), uma teoria desligada da prática sequer chega a ser uma teoria.

Da mesma forma, uma determinada prática, organizada criteriosamente, a partir de uma certa visão teórica, não esgota todas as possibilidades de uma teoria. Ao contrário: uma característica fundamental da prática é ser sempre uma opção da teoria que a fundamenta. Nas palavras de Demo (1987, p. 106):

Não é possível imaginar que de uma mesma teoria se derive uma única prática, a não ser sob o peso do dogmatismo e do fanatismo. [...] A partir daí, outra característica da prática é seu caráter concreto, ao contrário da teoria, que é generalizante. Assim, não se pratica toda a teoria, mas versões concretas dela.

Ao considerarmos que a ABEx é uma concepção de aprendizagem, queremos enfatizar que se trata de uma teoria que, como tal, precisa ser compreendida, refletida e incorporada em nível das mentalidades, produzindo as rupturas e mudanças metodológicas necessárias para sua efetivação apropriada, a qual, por sua vez, apresenta inúmeras possibilidades de ação.

Em vista disto, o objetivo deste capítulo é situar a ABEx no campo das teorias de aprendizagem, destacando suas finalidades, num contexto de esgotamento das práticas tradicionais de ensino, tendo em vista as mudanças estruturais pelas quais a sociedade vem passando, especialmente em decorrência da crescente utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e da consequente mudança do perfil identitário e das necessidades de aprendizagem das gerações atuais.

As práticas educativas não podem negligenciar as novas configurações identitárias das gerações contemporâneas, as quais, impactadas pela cultura digital e pela virtualidade das relações sociais, vêm requerendo processos de aprender, pesquisar, investigar e avaliar de modo mais sistêmico, contextualizado e significativo. Atualmente, a maioria das crianças, adolescentes e jovens processam informações com rapidez e realizam uma série de atividades distintas ao mesmo tempo, movendo-se por uma lógica cognitiva não linear. Entretanto, encontram certa dificuldade em interpretar e intervir na realidade em meio à avalanche de (des)informações disponíveis, em grande parte porque não desenvolveram a capacidade de selecionar, analisar e mo-

bilizar conceitos essenciais para resolver as mais variadas problemáticas da vida cotidiana.

Estes sujeitos vêm demandando outras lógicas de organização curricular e distintos métodos didático-pedagógicos, que façam uso de uma abordagem mais integrada dos conhecimentos escolares e acadêmicos. Isso implica não só diversificação e personalização das experiências curriculares, mas a construção de percursos formativos flexíveis e interdisciplinares, no qual os sujeitos sejam protagonistas e aprendam a solucionar problemáticas e demandas socioculturais, ambientais e profissionais contemporâneas, de modo sistemático, organizado e com o devido rigor epistemológico.

Enfim, que possam desenvolver a criticidade científica para selecionar, dentre o mar de informações disponíveis no meio digital, as que, de fato, tenham relevância para resolução de situações-problema. Esse é, precisamente, o papel da educação formal: promover o desenvolvimento de uma atitude criteriosa, sistemática e epistemologicamente fundamentada que subsidie o enfrentamento de situações complexas e variadas presentes na vida cotidiana.

A Função das Teorias de Aprendizagem

Como ponto de partida, é importante reconhecer que a aprendizagem se constitui em um processo *continuum* e cumulativo, que ocorre ao longo de nossa existência. Isso significa que todos(as) podem aprender e se apropriar de um conjunto ilimitado de saberes e fazeres em todas as fases da vida. Desde o nascimento, cada pessoa,

por meio das interações sociais, gradativamente, vai se desenvolvendo, ampliando as formas de compreender o mundo e a si mesmo, bem como construindo significados para suas ações e acontecimentos cotidianos. Deste modo, muito aprendemos de forma espontânea, nas inúmeras vivências e relações tecidas nos contextos familiares, comunitários, laborais, artísticos, culturais, religiosos, midiáticos e digitais, dentre muitos outros.

Porém, em nossa sociedade, a aprendizagem também é fomentada de forma intencional, por meio de instituições formais de ensino, tal como as escolas e universidades, espaços onde o aprender e o desenvolver não ocorrem de forma espontânea, mas de maneira planejada e sistemática, em tempos predeterminados em anos, fases, semestres ou dias letivos.

Ao longo da história, diferentes teorias de aprendizagem vêm orientando os processos pedagógicos formais de ensino, tanto na educação básica quanto na educação superior. Sem a pretensão de fazer um inventário histórico, é importante registrar que, por muito tempo, acreditou-se que aprendizagem fosse sinônimo de transmissão, memorização, acumulação e devolução de um conjunto de conteúdos universais e abstratos, provenientes tanto das artes liberais clássicas – como o *Trivium* e *Quadrivium* na Idade Média – quanto de um conjunto de disciplinas constituintes da ciência moderna (Matemática, Biologia, Geografia etc.).

Nessa ótica, parte-se do pressuposto de que todos(as) devem aprender os mesmos conteúdos, durante um tempo padronizado e sob idêntico método de ensino, dado que, conforme descreve Durkheim

(2011), ao nascer, todo ser humano se assemelha a uma tábula rasa², sobre a qual tudo pode e deve ser impresso com a finalidade de atender às necessidades da sociedade (educação una). Este modelo transmissor sustenta que o estudante aprende somente através da instrução direta do professor(a), representante legítimo da sociedade e pessoa verdadeiramente ativa no processo, uma vez que os estudantes são relegados à condição de receptores passivos.

Os pilares desta concepção transmissora só foram abalados no século XX com o desenvolvimento da teoria da aprendizagem socio-interacionista formulada pelo francês Jean Piaget (1896-1980) e pelo russo Lev Seminovitch Vygotski (1896-1934).

Para Piaget, a aprendizagem é um movimento contínuo de desequilíbrios e novas equilibrações, decorrente do enfrentamento de uma situação complexa e desafiadora. Por essa razão, uma sala de aula piagetiana naturalmente é ativa, pois, para aprender, as pessoas devem agir sobre objetos e acontecimentos de forma cooperativa. A ênfase reside na *experiência* com/sobre os objetos a serem conhecidos, o que é fundamental para a construção de novos conhecimentos. Assim, os aprendentes se desenvolvem na medida em que novas estruturas mentais vão sendo construídas, por meio de experiências que geram

2 Para contrapor-se às perspectivas inatistas, o filósofo inglês John Locke (2012), na obra *Ensaio acerca do entendimento humano*, publicada em 1690, afirmou que, ao nascermos, somos como uma folha em branco (tábula rasa) que é escrita na medida em que vivemos e temos experiência no mundo, inaugurando a escola do Empirismo Britânico.

significado e compreensão acerca dos objetos em estudo (abstração reflexiva) (La Taille, 2016).

As relações de cooperação são fundamentais nesse processo, pois a discussão, a troca de pontos de vista e a argumentação estimulam o movimento de abstração reflexiva. Daí a importância de os professores atuarem como “provocadores” de experimentações e relações de cooperação que gerem o desequilíbrio das estruturas mentais, exigindo a reorganização das mesmas por parte dos estudantes. É isso que Piaget denomina “desenvolvimento cognitivo” (Wadsworth, 1984).

Fluxograma 1 – Processo de desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget



Fonte: Pinho (2015, [s.p.]).

Por sua vez, na teoria de aprendizagem formulada por Lev Vygotsky e, posteriormente, desenvolvida por Alexis Leontiev, Ale-

xander Luria e outros pesquisadores da Academia Soviética de Psicologia, aprender significa desenvolver funções psicológicas superiores, tais como as capacidades de análise, síntese, comparação, associação, resolução de problemas, dentre outras. Para isso, privilegiando a interação com o(a) outro(a), os processos educativos devem favorecer a apropriação de conhecimentos essenciais, necessários à elaboração de conceitos científicos sobre os fenômenos naturais e socioculturais.

Para Vygotsky (2008), a aprendizagem sempre ocorre no âmbito da Zona de Desenvolvimento Proximal, termo que expressa a distância entre o Nível de Desenvolvimento Real (capacidade de resolução, sem ajuda, de um problema) e o Nível de Desenvolvimento Potencial (capacidade de resolução de um problema com a mediação de um terceiro). Neste caso, aprender é sempre apropriar-se de algo novo, pois ninguém aprende o que já aprendeu (Desenvolvimento Real). De outra parte, é impossível aprender quando não se tem uma mínima noção (conceitos prévios) que possibilite o estabelecimento de relações sobre aquilo que se deseja conhecer (algo que estaria além do Nível de Desenvolvimento Potencial).

Fluxograma 2 – Processo de aprendizagem e desenvolvimento, segundo Vygotsky



Fonte: elaboração dos autores, a partir de Davis e Oliveira (1992).

Nesta perspectiva, aprendizagem é sinônimo de apropriação/elaboração de conceitos, o que ocorre por meio de um processo ativo, visto que “ninguém aprende se não agir em direção de aprender” (Hentz, 2000, p. 14). Logo, “[...] é correto afirmar que alguém se apropriou de determinado conceito se tiver, também, elaborado em nível mental esse mesmo conceito.” (Hentz, 2000, p. 14). Para isso, a ação pedagógica deve estabelecer uma relação estreita com a vida dos estudantes, gerando sentido, significado e motivação.

Deste modo, em uma sala de aula vygotskiana, os estudantes agem motivados em solucionar problemáticas que contenham re-

lações diretas com suas vidas, mobilizando conhecimentos que lhes permitam apropriar/elaborar conceitos essenciais, necessários ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Metodologicamente, isso implica no uso de uma abordagem investigativa, pautada em problematizações, investigações, análises e interpretações, a partir de situações concretas, com vistas a desenvolver saberes significativos e contextualizados.

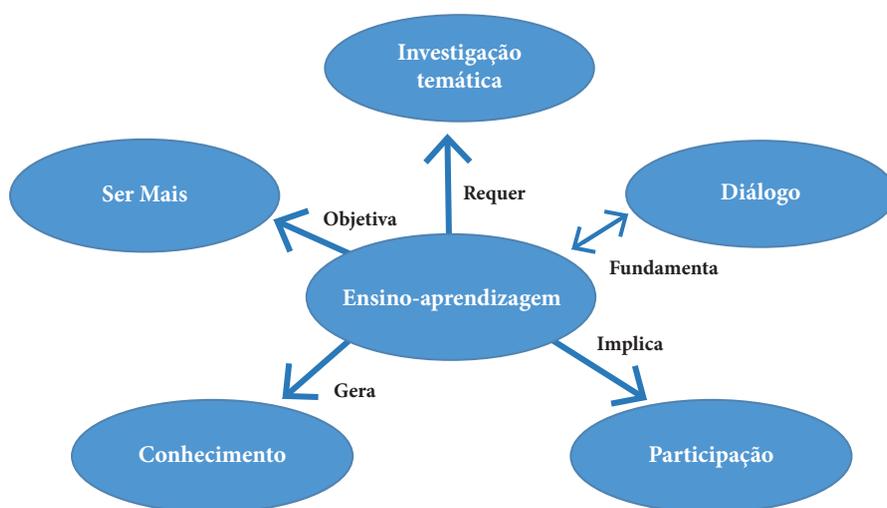
Neste contexto, é importante situar as contribuições da pedagogia de Paulo Freire, para quem toda ação educativa tem como ponto de partida a realidade do educando. Esta deve ser organizada a partir da curiosidade (inicialmente ingênua) do estudante, em vista do desenvolvimento da curiosidade epistemológica que, por sua vez, exige rigorosidade metodológica. Isso implica que o(a) educador(a) esteja atento(a) e valorize as indagações, a curiosidade, as perguntas e até mesmo as inibições de seus educandos (Freire, 2015).

Freire mobiliza uma metodologia na perspectiva dialética, na qual os sujeitos são entendidos como seres ativos e construtores da história. Por isso, compreende que o conhecimento não pode ser “transferido” ou “depositado” pelo docente, mas construído pelos sujeitos na sua relação com os outros e com o mundo. Os conteúdos do ensino são denominados “temas geradores”, os quais são extraídos mediante a problematização prática da vida dos educandos. “O importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida.” (Rumpf; Berber, 1998, p. 76).

Na lógica freireana, uma aula se inicia pela mobilização para o conhecimento, o que implica em provocar e construir vínculos entre os sujeitos e os objetos a serem aprendidos. Em seguida, ocorrerá a cons-

trução do conhecimento, na qual o educando poderá apreender o objeto em suas relações internas e externas, reelaborando-o por meio do estabelecimento de relações mentais mais abrangentes e complexas com outros saberes. No terceiro movimento, pela mediação pedagógica, os educandos elaboram e explicitam uma síntese do conhecimento, que diz respeito à sistematização dos saberes adquiridos, bem como sua expressão, o que é fundamental para a compreensão concreta do objeto (Rumpf; Berber, 1998).

Fluxograma 3 – Processo de aprendizagem, segundo Paulo Freire



Fonte: Abensur e Saul (2021, p. 6).

No limiar da década de 1970, outra teoria de aprendizagem teve origem a partir da substituição do uso do conceito de “qualificação” pelo de “desenvolvimento de competências” (Zabala; Arnau, 2010). Inicialmente restrita ao vocabulário empresarial e à gestão de recursos humanos, a aprendizagem por competências se difundiu de maneira ace-

lerada nas últimas décadas, especialmente no campo educacional. Ao contrário das concepções de aprendizagem anteriores, não possui um teórico fundador, o que fez com que diferentes agentes, grupos e escolas se empenhem em alargar seu alcance e conceituação, nem sempre em direções coincidentes.³

De outra parte, muitos autores atribuem como um marco inicial da Pedagogia das Competências a constituição, pela UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, cujos trabalhos foram presididos pelo economista francês Jacques Delors, entre 1992 a 1996. Ele coordenou o relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, documento que expõe os sentidos e finalidades educativas para melhor enfrentamento dos novos desafios que afetam as sociedades contemporâneas. O relatório propôs que a educação se organize em torno de quatro aprendizagens fundamentais:

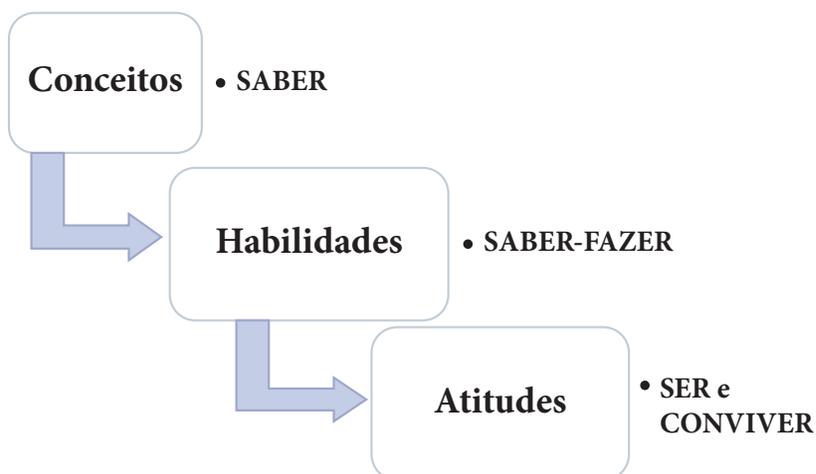
Aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão e busca do conhecimento; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. (UNESCO, 1998, p. 90, grifos nossos).

3 Atualmente, existem posições bem fundamentadas a favor e contra a pedagogia das competências no campo educativo. Não temos o objetivo de retratar aqui este debate. Para aprofundamento, recomendamos Ramos (2001) e Tanguy e Ropé (1997).

Para Zabala e Arnau (2010), a vantagem da aprendizagem por competências reside na intenção de formar integralmente as gerações atuais para que possam responder, de forma competente, aos problemas complexos da vida contemporânea. Isso implica, por consequência, na superação de concepções e práticas transmissoras e memorizadoras de conteúdos. Em seu lugar, ganham centralidade ações pedagógicas que mobilizam, ao mesmo tempo e de forma interrelacionada, “componentes atitudinais, procedimentais e conceituais” (Zabala; Arnau, 2010, p. 11). Com isso, qualquer conteúdo de aprendizagem ou é conceitual (saber), procedimental (saber-fazer) ou atitudinal (ser/viver), ou é uma conjugação entre os três domínios.

Fluxograma 4 – Componentes essenciais da aprendizagem por competências

Componentes das Competências



Fonte: elaboração dos autores, a partir de Zabala e Arnau (2010).

Nessa ótica, competência e conhecimentos não são elementos opostos, porque uma atuação competente – entendida como aquela que resolve um problema complexo da vida real de forma eficaz e criativa – sempre implicará na mobilização de saberes, habilidades e atitudes. Assim, na lógica das competências, aprender requer a apropriação de conteúdos conceituais (saberes) imprescindíveis para entender o mundo e os fenômenos que nele ocorrem. Somente quem possui domínio conceitual satisfatório poderá aplicar o saber em situações determinadas (saber-fazer) e ainda refletir sobre a forma desta aplicação (atitudes/valores).

Um currículo baseado nas competências desafia, permanentemente, os estudantes a assumirem um papel ativo e protagonista na resolução de situações-problemas, de diferentes matizes, que são extraídas da realidade e apresentadas em sala de aula como elementos desencadeadores de aprendizagem. Por isso, o “[...] essencial das competências é seu caráter funcional diante de qualquer situação nova ou conhecida.” (Zabala; Arnau, 2010, p. 11).

Para decidir quais competências devem ou não ser desenvolvidas na escola ou na universidade, antes é necessário definir quais são suas finalidades educativas. Segundo Zabala e Arnau (2010), essas finalidades devem contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa em todos os campos da vida, englobando o âmbito social, interpessoal, pessoal e profissional, tal como podemos visualizar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Âmbitos da aprendizagem por competências e suas finalidades

Âmbitos de desenvolvimento	Ser competente para...	Finalidade
Social	Relacionar-se, comunicar-se e conviver com os demais.	Participar ativamente da transformação da sociedade, com vistas a torná-la cada vez mais justa, inclusiva e democrática.
Interpessoal	Aprender a conviver com os demais, reconhecendo a diversidade de culturas, histórias, crenças e convicções.	Desenvolver a sensibilidade e acolhimento do outro(a) e estimular o compromisso vital com a justiça e a igualdade.
Pessoal	Autoconhecer-se, autocuidar-se e exercer a autonomia, a cooperação, a criatividade e a liberdade.	Compreender a si mesmo, a sociedade e o meio ambiente.
Profissional	Dominar e mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento de uma atividade profissional adequada às suas capacidades.	Satisfazer suas motivações e expectativas de desenvolvimento profissional, pessoal e interpessoal.

Fonte: elaboração dos autores, a partir de Zabala e Arnau (2010).

As competências necessárias para agir de maneira eficiente em cada um desses quatro âmbitos são numerosas e complexas, pois requerem o desenvolvimento e mobilização de um conjunto de atitudes, habilidades e conhecimentos. Algumas vezes, estes elementos recebem

sustentação a partir de uma ciência ou disciplina particular, embora, frequentemente, a resolução de situações-problemas requer aportes interdisciplinares ou até transdisciplinares.⁴ Daí a importância da flexibilização curricular, do planejamento integrado e da criação de espaços e atividades que estimulem diálogos e interações entre saberes, ciências, cursos e disciplinas distintas.

Aprendizagem Baseada em Experiências (ABEx)

É no contexto das teorias de aprendizagem que buscam desenvolver uma formação integral dos estudantes – nos âmbitos social, interpessoal, pessoal e profissional – por meio de processos pedagógicos centrados nas dimensões do saber (conceitos), saber-fazer (habilidades) e saber-ser/viver (atitudes), embasadas em metodologias que estimulem o protagonismo dos aprendentes, que se situa a Aprendizagem Baseada em Experiências (ABEx).

Neste sentido, enquanto uma teoria pedagógica, que incorpora elementos de concepções de aprendizagem preexistentes, é importante responder a duas questões centrais: o que se entende por “aprendizagem” e por “experiência” no âmbito da ABEx?

4 De acordo com Morin (2003), as problemáticas que assolam a contemporaneidade são cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais e planetárias, porém, geralmente são analisadas por áreas fragmentadas em disciplinas. Por isso, defende a necessidade de transpor as fronteiras disciplinares, por meio do desenvolvimento de um pensamento complexo que mobilize saberes diversos de forma integrada e sistêmica.

Fluxograma 5 – Conceitos essenciais da ABEx



Fonte: elaboração dos autores (2020).

Com base em Zabala e Arnau (2010), compreendemos que a aprendizagem se constitui na capacidade de o sujeito mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver situações-problema reais e complexas, de forma eficiente. Trata-se de uma aprendizagem significativa, envolvente, já que tais problemáticas afetam profundamente a vida do estudante, pois emergem de sua realidade concreta e complexa.

Nesse sentido, é fundamental compreender que toda aprendizagem efetiva implica em um processo de transformação do sujeito que aprende, visto que, ao incorporar novos elementos (conhecimentos, habilidades ou atitudes) ao seu repertório, passa a dispor, de modo permanente, de novos recursos para interpretar suas experiências e/ou resolver as situações problema ao longo da vida (Libâneo, 2012).

Para ser significativa, como bem ensinou Vygotsky (2008), os processos de aprendizagem necessitam reconhecer os conceitos prévios como ponto de partida para os novos conhecimentos, atribuindo-lhes sentidos e significados mediante estabelecimento de estreita vinculação com a vida do estudante. Neste movimento, é imprescindível uma qualificada mediação pedagógica por parte dos(as) professores(as), que deve se traduzir sob a forma de uma intervenção ajustada entre aquilo que os sujeitos já sabem e aquilo que se deseja que aprendam. Em outras palavras, trata-se de atuar sob a zona de desenvolvimento proximal.

Se a aprendizagem produz desenvolvimento nos sujeitos, isso só ocorre quando este desempenha um papel ativo e protagonista, pois isso implica na realização de um esforço cognitivo (identificar, observar, comparar, debater, analisar, argumentar, sintetizar, comunicar...) que provoque a reelaboração de seus saberes prévios e a apropriação de novos conceitos que lhe permita pensar/realizar atividades mais complexas. Como afirma Libâneo (2012), só ocorre aprendizagem quando o estudante move suas próprias energias cognoscitivas, o que caracteriza o processo de pensamento. Isso quer dizer que realizar ações como copiar do quadro, assistir a uma aula expositiva ou fazer exercícios sem interesse ou sem estabelecer nexos com sua vida, não geram aprendizagem e nem desenvolvimento.

Nesse sentido, é importante prestar atenção na dimensão afetiva necessariamente envolvida nos processos de aprendizagem. Ocorre que o estudante só irá, efetivamente, “mover suas energias cognoscitivas”, agindo com protagonismo e iniciativa, se o que estiver sendo estudado, o “tocar”, fizer sentido para ele. Esse aspecto será mais bem desenvolvido adiante, ao abordarmos o conceito de experiência.

Outro elemento a considerar é que não é possível mobilizar, traduzir ou aplicar um saber que não se domina suficientemente. Assim, na ABEx, é imprescindível considerar a aprendizagem de conceitos, habilidades e atitudes. Os conceitos são saberes abstratos, que exigem compreensão, interpretação ou conhecimento de um fenômeno ou situação-problema, para que sejam desenvolvidos cognitivamente. Um conceito é algo inesgotável, porque sempre será possível ampliá-lo ou aprofundá-lo. Os conceitos são elaborados/apropriados por meio da aprendizagem significativa de conteúdos que são estrategicamente mobilizados durante o processo de resolução de uma situação-problema, por exemplo. É importante registrar que, no processo de aprendizagem, o conteúdo programático é um meio para o desenvolvimento conceitual (fim) e que o efetivo domínio de conceitos é imprescindível, seja para intervenção em situações complexas, seja para construir ideias inovadoras.

As habilidades, por sua vez, referem-se a um conjunto de ações ou procedimentos necessários à consecução de um saber-fazer. Frequentemente, a ação requerida pela habilidade se expressa sob a forma de um verbo no infinitivo, tal como: identificar, traduzir, verificar, argumentar, analisar etc. Para realizar a ação e atender à determinada finalidade, a habilidade, automaticamente, mobiliza conhecimentos (meios) que deverão ser apropriados pelos estudantes, para que possam ser traduzidos ou aplicados em situações complexas, contextuais e variadas. Por isso, o desenvolvimento das habilidades requer uma qualificada mediação pedagógica, por meio de um processo de exercitação supervisionada, orientada e guiada, acompanhada de autorreflexão para tomada de consciência de sua própria atuação (Zabala; Arnau, 2010).

Por fim, a aprendizagem de atitudes diz respeito a conteúdos atitudinais que englobam valores, posturas e princípios éticos. Isso porque, numa perspectiva de formação integral, não basta que o sujeito domine conceitos e os mobilize de modo competente em situações complexas. É fundamental considerar o modo como faz as coisas, que sentimentos, posturas e atitudes se manifestam durante a realização de determinadas atividades. Implica, portanto, na reflexão sobre os modelos de ação empregados, na identificação de fatores positivos e negativos, na análise dos critérios usados para tomada de decisão, incluindo a revisão da própria atuação. Saber trabalhar em grupo, coordenar um projeto, liderar uma equipe, agir com responsabilidade, respeitar os direitos humanos... por meio de uma postura dialogal, democrática e inclusiva, são ingredientes fundamentais para a vida cidadã e para o desempenho de qualquer atividade profissional.

Diante de sua importância, tais elementos não podem ser negligenciados pelos processos formativos. Ao contrário, só serão aprendidos a partir de experiências concretas, em diferentes contextos, com relevante carga de implicação afetiva. Daí a necessidade de uma aprendizagem baseada em experiências. Mas, afinal, o que é “experiência” neste contexto?

O termo “experiência”, em nossa linguagem cotidiana, recebeu sentidos polissêmicos e empregos em distintas situações. De um lado, quando designamos alguém que trabalhou por longo tempo em determinada área, consideramos que o mesmo possui larga “experiência”. Em sentido análogo, ao conhecer alguém que viveu várias situações complexas e inusitadas, entendemos que possui muita “experiência de vida”. De outra parte, no âmbito acadêmico-científico, “experiência” refere-se

a uma série de testes controlados necessários para comprovar ou inventar/desenvolver algo. Contudo, nenhum destes sentidos são válidos no contexto da ABEx.

A partir da formulação cunhada por Larrosa Bondía (2002), experiência aqui se refere àquilo que acontece e afeta significativamente determinado sujeito, imprimindo nele alguns efeitos, afetos, marcas e vestígios. Trata-se de algo marcante, como “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (Larrosa Bondía, 2002, p. 25), que toca, forma e transforma. É algo que mexe com a subjetividade, gera impactos e deixa significados particulares. Por isso, o saber da experiência é um

[...] saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. (Larrosa Bondía, 2002, p. 27).

Como já sinalizamos anteriormente, o conceito de experiência possibilita recuperarmos a dimensão subjetiva (interesses, afetos, valores...) envolvida nos processos de aprendizagem. Nesse ponto, vale a pena trazermos para o debate as contribuições de outro importante intelectual do século XX, Edward Palmer Thompson (1924-1993), historiador inglês, que também se dedicou à elaboração do conceito de experiência que, em grande medida, aproxima-se da conceituação desenvolvida por Larrosa Bondía (2002). Thompson (1981) afirma que,

na elaboração da experiência humana (construção do significado de qualquer fato ou ocorrência na vida do sujeito), concorrem não apenas elementos objetivos e racionais, mas também, tanto quanto, aspectos subjetivos (culturais, afetivos e morais) a que ele denomina de consciência afetiva e moral. Ou seja, o significado pessoal e particular que cada sujeito atribui a um determinado fenômeno depende tanto dos elementos subjetivos quanto dos elementos racionais e objetivos.

Desse modo, se desejamos envolvimento, participação ativa e protagonista do estudante, é fundamental possibilitar que esse participe por inteiro do processo de aprendizagem, construindo os significados das experiências vividas, a partir do seu patrimônio cultural, moral e afetivo. Este patrimônio, por sua vez, pode ser transformado (discutido/problematizado) no contexto das próprias experiências, nas interações que estabelece com novos saberes e com as outras pessoas.

Nesta perspectiva, a ABEx é uma concepção de aprendizagem que busca promover aprendizagens significativas por meio da promoção intencional de experiências formativas, as quais produzem efeitos, (trans)formações e vivências que imprimem sentidos pessoais ao que acontece na vida universitária. Nesta lógica, nenhuma aula é só uma aula, nenhum componente é mais ou menos importante, nenhuma atividade é feita só para entregar ao(à) professor(a). As ações ganham sentido, porque a experiência constrói-se na relação do conhecimento e a vida em sua concretude.

Quando dizemos “imprimir sentidos pessoais” ao que acontece na vida universitária, não se está propalando o desenvolvimento de experiências meramente individualistas, nas quais o interesse pessoal (particular) esteja acima de tudo. Estamos, ao contrário, afirmando que as

aprendizagens precisam fazer sentido para os sujeitos, considerados em sua integralidade. E exatamente por isso não se pode ignorar a dimensão interpessoal e coletiva das experiências de aprendizagem. Em outras palavras, os sentidos pessoais não são (ou não podem ser) incompatíveis com necessidades, interesses e significados coletivos, relativos aos aspectos da vida que compartilhamos com as outras pessoas, essenciais à convivência social.

Nesse sentido, a reflexão e o significado ético-moral das aprendizagens é tão importante quanto o significado pessoal/individual. Assim, o desenvolvimento da cidadania global, numa perspectiva intercultural, precisa, sempre, estar no horizonte das experiências de aprendizagem a serem desenvolvidas.

Na ABEx, portanto, o desafio é assegurar a apropriação de conceitos (saber) e o desenvolvimento de habilidades (saber-fazer) e atitudes (saber ser/viver) a partir de experiências nas quais os estudantes sejam protagonistas, com vistas à sua formação integral nos âmbitos social, interpessoal, pessoal e profissional.

ABEx na Unochapecó: algumas considerações

Como dissemos inicialmente, a ABEx é uma concepção de aprendizagem e, como tal, constitui-se num conjunto de proposições teóricas que procuram responder às demandas das gerações atuais em torno de aprendizagens mais significativas. E como acontece com as teorias, é muito difícil traduzir a totalidade de seus pressupostos em termos metodológicos ou práticos. Vale recordar que, segundo Demo (1987), cada ação que desenvolvemos é sempre uma possibilidade de materialização

de uma teoria ou pressuposto teórico. Portanto, é preciso ter presente que existem infinitas possibilidades de tornar concretas as perspectivas de uma certa orientação teórica. Assim, cada professor(a) e cada estudante serão desafiados a construir suas próprias experiências, pelos mais diversos caminhos, a partir dos pressupostos da ABEx.

No caso da Unochapecó, a implementação da ABEx teve início com a aprovação das novas “Diretrizes Curriculares Gerais para os Cursos de Graduação na modalidade Presencial” (Resolução nº 012/CONSUN/2020). Nestas diretrizes, a ABEx se traduziu sob a forma de um componente curricular articulador com oferta obrigatória em todos os semestres letivos. Por conseguinte, é parte integrante das matrizes curriculares e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs).

Contudo, a ABEx não se traduz integralmente em apenas um componente curricular específico. Deveras que isso é importante, mas, enquanto teoria, a ABEx necessita ser incorporada em todos os componentes curriculares dos cursos. Até porque nenhuma concepção de aprendizagem alcançará os efeitos desejados sendo mobilizada por apenas parte do grupo de docentes ou em alguns componentes curriculares.

Deste modo, a potência da ABEx está justamente em ser *farol* para práticas pedagógicas que almejam promover transformações no estudante, uma vez que os conhecimentos a serem aprendidos precisam ser revestidos de significados e interagir com afetos, interesses e valores. A construção desse significado se dá, principalmente, por meio de qualificadas mediações pedagógicas.

Neste sentido, problemas, dúvidas e conflitos presentes no contexto social são pontos de partida para a mobilização da ação e participação ativa dos sujeitos, uma vez que, ao agir em torno de situações

concretas do meio, o estudante desencadeia e estimula a sua atividade cognitiva, que possibilita a aprendizagem. Assim, o conceito de atividade está necessariamente ligado ao conceito de motivação, visto que a atividade não existe sem um motivo (Hentz, 2000; Vásquez Astudillo; Martín-García, 2020). Por esse entendimento, é fundamental que as situações de aprendizagem envolvam a participação ativa dos estudantes em torno de temas e/ou situações-problema conectadas ao seu entorno e carregadas de significado.

Por outro lado, a importância atribuída à atividade do estudante não pode levar ao entendimento de que a apropriação de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e o aprendizado/incorporação de valores e atitudes seja secundarizada. Ao contrário, não haverá intervenção qualificada na realidade sem a apropriação dos saberes produzidos pela humanidade ao longo da história. Por isso, esse aspecto nunca pode ser negligenciado.

A aprendizagem sistemática, típica dos ambientes escolares e universitários, não ocorre de modo espontâneo. A educação formal é um espaço por excelência para o desenvolvimento de uma disciplina intelectual, que será essencial às aprendizagens, não apenas na escola e na universidade, mas que se desenvolverão ao longo de toda a vida. Por isso, mais do que conteúdos (meios), o estudante necessita apropriar-se de conceitos que lhe possibilitem desenvolver funções psicológicas superiores, o que é essencial para resolver situações-problema complexas nos mais diversos âmbitos sociais.

Estas são apenas algumas considerações que julgamos fundamentais no movimento de incorporação da ABEx por parte dos docentes, gestores e estudantes dos diversos cursos da Unochapecó. Os debates

que se seguirão e as próprias experiências a serem desenvolvidas ao longo do tempo, certamente, trarão contribuições fundamentais para novos avanços e aprimoramentos a esse respeito.

Referências

ABENSUR, P. L. D.; SAUL, A. M. Princípios da didática freireana: subsídios para uma prática didático-pedagógica na educação superior. **Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1-26, jan./dez. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia da educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992.

DEMO, P. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. 70. ed. Lisboa: Melhoramentos, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HENTZ, P. Dos diferentes significados do termo “atividade”. In: SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Tempo de aprender: subsídios para as Classes de Aceleração de Aprendizagem Nível 3 e para toda a escola**. Florianópolis: DIEF, 2000.

LA TAILLE, Y. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 27. ed. São Paulo: Summus, 2016.

LARROSA BONDÍA, L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PINHO, F. Teorias do desenvolvimento. **Slide Share**, 29 dez. 2015. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/felipespinho/teorias-do-desenvolvimento-56505841>>. Acesso em: 10 maio 2021.

RAMOS, M. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RUMPF, A.; BERBER, M. da G. P. A construção do conhecimento, numa concepção libertadora. **Coleção Laboratório** - Um diálogo com Freire. Florianópolis: UFSC/CED, NUP, n. 6, p. 64-84, 1998.

TANGUY, L.; ROPÉ, F. (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papirus, 1997.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

VÁSQUEZ ASTUDILLO, M.; MARTÍN-GARCÍA, A. V. Teoria da atividade: fundamento para estudo e desenho do blended learning.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 515-533, abr./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147127>

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WADSWORTH, Barry J. **Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau**. São Paulo: Pioneira, 1984.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

As promessas do ensino por competências

Cinthia Bittencourt Spricigo

Introdução

Mudanças nos paradigmas do Ensino Superior e de outros níveis vêm sendo cultivadas há anos, mas têm dificuldade em tornar-se realidade. Projetos pedagógicos bem redigidos, audaciosos e promissores acabam por não se concretizar devido ao obstáculo cultural sobre o que seja o Ensino Superior relevante para os desafios do nosso tempo. Neste capítulo analisaremos brevemente a evolução do conceito de competências, uma promessa para, finalmente, desafiar o pensamento sistêmico de que bom ensino é aquele que transmite grande quantidade de informações e leva os estudantes a serem aprovados em exames.

Por que desenvolver competências?

O Ensino Superior vem sendo desafiado fortemente a mostrar sua relevância. Há muito tempo não é mais suficiente que um profissional tenha vastos conhecimentos. É preciso demonstrar capacidade para en-

frentamento de situações reais, novas e desconhecidas, e que mudam constantemente. A evolução tecnológica aumenta a taxa de obsolescência do conhecimento e demanda aprendizagem contínua.

Exige-se que o ensino tenha uma função social de prover o indivíduo com capacidade para ter êxito no mundo em constante transformação e para agir perante problemas complexos. Superar um ensino em torno da transmissão de conteúdos e focado na aprovação em exames não é uma nova bandeira: Dewey e Montessori já defendiam a necessidade de uma escola que formasse integralmente para a vida, independentemente do caminho a ser trilhado pelo indivíduo. Hoje, diversas publicações de instituições como ONU, UNESCO e OCDE defendem o ensino não centrado no conteúdo, mas no que fazer com esse conhecimento perante os desafios enfrentados pela humanidade. Essas mesmas instituições reforçam: é preciso desenvolver profissionais éticos, colaborativos, socialmente engajados e com capacidade para aprendizagem autônoma ao longo da vida.

O ensino por competências traz uma oportunidade de revisão do paradigma de estruturação curricular em torno dos conteúdos. Em seu lugar, propõe que o currículo seja construído em torno do saber agir, colocando, no centro, elevadas expectativas de aprendizagem do estudante. Para demonstrar competência é preciso ser capaz de mobilizar e integrar recursos perante situações novas para agir com efetividade. Portanto, ser competente não é fácil nem prescinde do conhecimento, pelo contrário, exige profundidade de saberes técnicos, além de valores e atitudes colocados em prática.

No início do século XX foram adotadas abordagens por competência no ensino técnico, com o objetivo de adaptar a educação ao

contexto do mundo do trabalho. Segundo Carvalho e Tonini (2017), a concepção americana de competências reforça o modelo taylorista à medida que se concentra nas características do indivíduo que resultam em um desempenho superior na execução de uma tarefa, enquanto a concepção francesa tem por objetivo romper esta lógica e propor uma nova forma de organização do trabalho, com foco no indivíduo.

As definições de competência pela concepção americana, aplicadas primeiramente ao ensino técnico, causam, até hoje, desconfiança e discordância semântica: há uma preocupação de que o ensino por competências signifique uma simples instrumentalização do ser humano para atender a necessidades do mercado de trabalho, de forma tecnicista, em um contexto de elevada competitividade. Teme-se que áreas como filosofia, sociologia, cultura e artes sejam deixadas de lado, empobrecendo o desenvolvimento do raciocínio crítico e de outros saberes imprescindíveis para uma vida exitosa em sociedade. Parece difícil responder à pergunta: como alguém demonstra competência nessas áreas? No entanto, se imaginarmos a complexidade das situações do mundo com as quais cada cidadão se depara e sobre as quais precisa refletir e agir, não é difícil prever o quanto os saberes ligados às artes e humanidades serão mobilizados em um saber agir.

Aqui o ensino por competências traz um excelente desafio: como os conceitos de filosofia e sociologia, por exemplo, se aplicam às situações do mundo? O desenvolvimento tecnológico e a inteligência artificial vêm apresentando mudanças no mercado de trabalho que exigirão, como nunca, o desenvolvimento de competências humanas para redefinições dos sistemas econômicos e sociais, buscando a redução das desigualdades, dignidade de todos os habitantes do planeta e reconciliação do ho-

mem com a natureza. Trabalhos mais técnicos tendem a ser rapidamente substituídos pela inteligência artificial, o que é incompatível com a alegação dos críticos ao ensino por competências como sendo uma onda na educação baseada em fazeres. De fato, a proposta contemporânea do ensino por competências não tem caráter tecnicista, mas visa a formação integral do cidadão para bem agir perante situações complexas.

No final do século XX, a definição de competências para o Ensino Superior foi fundamental para a padronização de currículos buscando a mobilidade internacional de estudantes e profissionais na União Europeia, e hoje constitui a base para os sistemas de acreditação de cursos. O que o egresso é capaz de fazer com o conhecimento, e como isso pode ser demonstrado são as tônicas que pretendem ser maiores do que análises de conteúdos e percursos formativos, os quais são variáveis para o desenvolvimento de uma mesma competência.

Para exemplificar o significado da mudança para um ensino por competências podemos analisar o caso do Quênia, um país que desenvolveu uma mudança curricular do seu ensino fundamental e médio (ou secundário), nacionalmente, em parceria com a UNESCO. O país possuía um sistema educacional rígido, focado no alcance de altas notas pelos alunos nas disciplinas mais tradicionais, como matemática e química, visando ao ingresso na universidade, especialmente nas áreas tecnológicas, direito e medicina. Como resultado, estudantes que não alcançavam as melhores notas e, portanto, não conseguiam ingressar no Ensino Superior perdiam autoconfiança e o interesse pela continuidade nos estudos, excluindo-se vocações para profissões não tradicionais. Tratava-se de um sistema de ensino que não cumpria uma função social

de formar todos os jovens para terem êxito na vida, mesmo em caminhos que não envolvessem o Ensino Superior.

Então, o governo do Quênia realizou uma pesquisa com a sociedade sobre as finalidades da educação de crianças e jovens. Os cidadãos afirmaram que a educação precisava ser uma saída para a violência e a pobreza, isto é, precisava significar uma mudança de vida. O sistema educacional deveria ser o responsável por formar cidadãos empoderados, éticos, engajados e que amam aprender. Sua missão deveria ser a de nutrir o potencial de cada estudante.

A partir dessa pesquisa desenvolveu-se o novo sistema educacional do país, o qual se concentra no que os alunos precisam fazer com o conhecimento e visa a desenvolver competências relativas a: comunicação e colaboração, raciocínio crítico e resolução de problemas, criatividade e imaginação, cidadania, autoeficácia, alfabetização digital e aprender a aprender. Fundamenta-se em uma diversidade de bases conceituais, demonstrando tratar-se de uma organização complexa, fundamentada em uma diversidade de aspectos:

- Vygotsky: as experiências de aprendizagem devem ser progressivamente mais complexas e com menos suporte pelo professor;
- Piaget: alinhamento da maturidade da criança com a organização da aprendizagem;
- Bruner: organização da aprendizagem a partir do previamente conhecido;
- John Hattie: as estratégias do professor têm profundo impacto na aprendizagem dos estudantes;

- Dewey: as abordagens de ensino devem ser centradas no estudante.

Assim como a proposta de currículo por competências do Quênia nasceu das expectativas daquela sociedade para o sistema educacional, cada instituição superior de ensino precisa construir seus próprios projetos curriculares por competências, por meio de seus próprios agentes, conceitualizando sua proposta e partindo de uma noção muito clara do que a sociedade espera dos seus egressos e com altas expectativas sobre o que eles podem alcançar.

Definições de competência

A literatura traz várias definições do que seja uma competência, a partir da visão de diferentes autores, inclusive evoluções da definição de um mesmo autor. Mesmo que haja muitas definições, todas convergem para um elemento comum: espera-se observar o que alguém faz com o conhecimento, isto é, o conteúdo deixa de ser o foco, apesar de continuar sendo importante. Uma competência sempre está associada à mobilização para ação, pressupondo uma intenção do indivíduo em

realizar o que se projetou a partir da integração de saberes. O Quadro 1 apresenta uma série de definições para competências apresentadas em diferentes referências e contextos.

Quadro 1 – Diferentes definições para competências no ensino ao longo dos anos, por distintos autores

Definições de competências	Referência
<p>Le Boterf: Uma soma de saberes, saber-ser e saber-fazer. (1994). Mobilização de recursos para ação pertinente ao contexto e reflexividade sobre resultados e sua própria aprendizagem. (2006).</p>	<p>Inicialmente, Le Boterf define competência a partir de uma finalidade técnica e individual, compatível com o mundo do trabalho de 1990. Em estudos posteriores, o autor faz uma redefinição, considerando a eficácia da ação resultante da mobilização de recursos, além da reflexão do próprio indivíduo sobre sua ação.</p>
<p>Chambers: Combinação entre conhecimento e atitudes profissionais para desempenho, sem assistência, em situações autênticas. (1993).</p>	<p>Chambers, mencionando Dreyfus (1986) e Benner (1984), propõe esta definição no contexto de cursos superiores de odontologia, desenhados a partir de uma perspectiva de desenvolvimento de competências. Segundo ele, o egresso do Ensino Superior é competente no sentido de que é um iniciante qualificado para continuar a aprender por conta própria, o qual poderá ser tornar proficiente e expert com a própria experiência profissional. Observa-se nesta definição a mobilização de conhecimentos e atitudes para ação em situações autênticas, isto é, que podem ou poderiam ser reais, sem assistência.</p>

<p>Perrenoud: O indivíduo precisa ter capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação. (1999).</p>	<p>Nesta definição observa-se a preocupação da ação eficaz perante uma situação, a qual não é qualificada na definição.</p>
<p>Conselho Nacional da Educação (CNE): Capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. (1999).</p>	<p>Definição do CNE para competência profissional, incluindo a articulação de valores aos saberes necessários para um bom desempenho no mundo do trabalho.</p>
<p>Zabala e Arnau: Mobilização inter-relacionada e simultânea de componentes atitudinais, procedimentais e conceituais para ações interventivas eficazes em diferentes âmbitos da vida. (2014).</p>	<p>A ação eficaz presente em outras definições permanece nesta, que inclui componentes atitudinais do indivíduo à mobilização do saber e do saber fazer para situações autênticas, aqui explicitadas como os diferentes âmbitos da vida.</p>
<p>Kenya Institute of Curriculum Development (KICD): Habilidade de aplicar recursos e resultados de aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) adequadamente em um contexto definido (educação, trabalho, desenvolvimento pessoal ou profissional). Supõe-se que o contexto de aplicação seja autêntico. (2015).</p>	<p>Aplicada à reforma curricular do ensino fundamental e médio, esta definição de competências menciona o contexto autêntico de aplicação da aprendizagem para finalidades de trabalho e educação. Seu objetivo é tornar o sistema educacional do país relevante para a diversidade dos estudantes, não importando se seguem para o Ensino Superior ou se ingressam imediatamente no mundo do trabalho, inclusive em profissões voltadas à arte ou à cultura, por exemplo.</p>

CDIO:

Conhecimentos, habilidades e atitudes que resultam da educação em engenharia. Resultados de aprendizagem específicos e detalhados para habilidades pessoais e interpessoais e habilidades de construção de produtos, processos e sistemas, bem como conhecimento disciplinar. (2020).

Organização dedicada à inovação no ensino de engenharia, a CDIO estabelece os resultados de aprendizagem esperados de cursos de graduação em engenharia, não usando o termo competências. Observa-se que não se especificam situações autênticas ou a mobilização conjunta dos saberes.

Fonte: elaboração da autora.

Observa-se uma evolução das definições com o passar do tempo e conforme o contexto de aplicação. Definições mais recentes e não centradas em um contexto profissional específico tendem a compreender a competência como um saber agir perante situações autênticas e complexas da vida, o que exige integração de recursos, tais como conhecimentos, habilidades e atitudes. Frequentemente, as competências apresentam critérios de desempenho. Por exemplo, a acreditadora americana *Accreditation Board for Engineering and Technology* (ABET) define como uma das competências de um egresso de curso de engenharia: “Capacidade de aplicar o design de engenharia para produzir soluções que atendam às necessidades especificadas, considerando saúde pública, segurança e bem estar, bem como fatores globais, culturais, sociais, ambientais e econômicos.” (ABET, 2020, [s.p.]). Nesta definição, são critérios de desempenho as características das soluções produzidas a partir do design de engenharia: atender as necessidades especificadas, considerar saúde pública etc.

Importa que cada instituição de ensino selecione a definição mais adequada ao seu contexto, e que, a partir do perfil desejado do egresso, estabeleçam-se as competências que serão desenvolvidas por meio das uni-

dades curriculares. Da união do corpo docente em torno deste repensar do currículo depende sua efetiva consecução. Por esta razão, não tendem a ter sucesso programas desenvolvidos a partir de competências impostas ou importadas, que não tenham significado no seu contexto de aplicação.

Quais as implicações de um currículo por competências?

Já discutimos que, tradicionalmente, os currículos são construídos em torno de disciplinas, as quais são estabelecidas pelo agrupamento de conhecimentos. Há um condicionamento generalizado à centralidade do conteúdo, fragmentado, como um fim em si mesmo. Em tal contexto, o estudante tem como objetivo ser aprovado em exames, que demandam a repetição do conhecimento, frequentemente com instrumentos que podem ser respondidos por memorização.

Nesses contextos de ensino centrados nos conteúdos há uma crença de que o saber fazer e o saber ser são evidentemente pré-existentes ou que os alunos poderão desenvolvê-los sozinhos, com a prática, desde que lhes tenhamos transmitido suficiente conhecimento. Assim, por exemplo, quando solicitamos que um estudante faça uma análise, não nos preocupamos em ensinar estratégias para elaboração de uma análise, mas partimos do princípio de que ele já sabe fazê-lo. No entanto, é muito provável que durante toda sua vida escolar repleta de informação o estudante nunca tenha aprendido como se elabora uma análise. Este é um exemplo de implicação do currículo por competências: precisamos começar a ensinar outras coisas, além do conteúdo, para que o estudante possa saber agir. Não se trata apenas de ensinar habilidades profissio-

nais, mas como reagir perante as situações considerando questões éticas, sociais, culturais e de cidadania, para citar alguns exemplos.

A tradição do currículo disciplinar, naturalmente fragmentado em torno de blocos de conteúdo que tipicamente intitulam livros texto, é desafiada na abordagem por competências. Afinal, para desenvolvê-las é preciso ensinar além do conteúdo, pois ninguém aprende a projetar, a trabalhar colaborativamente, a argumentar, para dar alguns exemplos, acumulando informações transmitidas pelo professor. Portanto, as unidades curriculares se comprometem com dimensões cognitivas de aprendizagem superiores, que integram conteúdos de diferentes áreas e lhes dão novo significado. Uma implicação da construção de currículos por competência é a menor fragmentação, e consequente interdisciplinaridade, que passa a ser natural.

Outra implicação é que cada unidade curricular precisa contribuir com aprendizagens que levem ao desenvolvimento das competências do egresso, tornando mais claro o papel de cada disciplina no projeto pedagógico do curso, como ilustrado esquematicamente na Tabela 1: por meio de diferentes temas de estudo, os resultados de aprendizagem desenvolvidos pelos alunos em cada unidade curricular são integrados para o desenvolvimento das competências, cuja avaliação pode ficar a cargo de unidades curriculares específicas. A coerência do currículo com o desenvolvimento de competências é plenamente alcançada quando a definição do perfil do egresso e das competências precede e determina o desenho das unidades curriculares.

Para que a competência seja desenvolvida, cada unidade curricular contribui com aprendizagens cuidadosamente pensadas para dar significado aos temas de estudo na direção do desenvolvimento das competên-

cias. Assim, torna-se explícito para cada unidade curricular qual o seu papel na formação do estudante no contexto do projeto pedagógico do curso. O desenho das experiências de ensino de cada unidade curricular alinha metodologias e estratégias de avaliação para garantir a aprendizagem pretendida. Também é tarefa da matriz curricular integrar as aprendizagens visando à demonstração da competência pelo estudante.

Tabela 1 – Representação ilustrativa da contribuição de cada unidade curricular para o desenvolvimento das competências do egresso

Unidades curriculares (UC)	Competência 1	Competência 2	Competência n
UC 1	Resultados de aprendizagem e temas de estudo da UC 1		
UC 2	Resultados de aprendizagem e temas de estudo da UC 2	Resultados de aprendizagem e temas de estudo da UC 2	
UC – Avaliação da competência 1	Avaliação da competência 1 por meio de situação autêntica		
UC 3		Resultados de aprendizagem e temas de estudo da UC 3	
UC – Avaliação da competência 2		Avaliação da competência 2 por meio de situação autêntica	

UC 4	Resultados de aprendizagem e temas de estudo da UC 4
UC n	Resultados de aprendizagem e temas de estudo da UC n
UC – Avaliação da competência n	Avaliação da competência n por meio de situação autêntica

Fonte: elaboração da autora.

Em um currículo por competências, é prerrogativa que a avaliação assuma função formativa com foco na aprendizagem pretendida. Os estudantes precisam ser colocados em situações de desempenho e os critérios para decisão sobre seu êxito precisam ser transparentes e precisos, além de fundamentarem o *feedback*. A partir dos resultados da avaliação, os estudantes podem realizar uma autoavaliação e planejar seu caminho para desenvolver aprendizagens ainda imaturas. A avaliação da aprendizagem nas unidades curriculares permite o acompanhamento do progresso dos estudantes no desenvolvimento das competências.

Considerações finais

As propostas de ensino por competências na educação superior estão longe de serem tecnicistas e subordinadas ao mercado de trabalho. Configuram-se em oportunidades para formação integral do indivíduo, considerando a complexidade do mundo do trabalho que exige capaci-

dade de aprender continuamente a saber agir perante situações novas. A construção de currículos por competências implica em profundas mudanças na forma de ensinar e avaliar a aprendizagem dos estudantes, pois queremos observar o que eles são capazes de realizar pela integração de uma diversidade de saberes. Considerando a democratização da informação e a necessidade de profissionais capazes de agir perante situações complexas, é dever do Ensino Superior deixar seu paradigma de transmissor de conteúdos para ser um mediador da aprendizagem, de modo que cada indivíduo possa explorar ao máximo seu próprio potencial e tornar-se o melhor que pode ser.

Referências

ABET. **Criteria for Accrediting Engineering Programs, 2020 – 2021**. 2020. Disponível em: <<https://www.abet.org/accreditation/accreditation-criteria/criteria-for-accrediting-engineering-programs-2020-2021/>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 04/1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Nível Técnico (seção 1, pp. 52). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

CARVALHO, L. de A.; TONINI, A. M. Uma análise comparativa entre as competências requeridas na atuação profissional do engenheiro contemporâneo e aquelas previstas nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Engenharia. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 24, n. 4, p. 829-841, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-530X1665-16>

CDIO – Conceive Design Implement Operate. **CDIO Standards 3.0**. 2020. Disponível em: <<http://www.cdio.org/content/cdio-standards-30#%20Learning%20outcomes>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

CHAMBERS, D. W. Toward a competency-based curriculum. **Journal of Dental Education**, Washington, v. 57, n. 11, p. 790-793, nov. 1993. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8245288/>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

FORD, K. **Competency-Based Education**. Nederland: UMUC Center for Innovation In Learning and Student Success, 2014. (Technical Report). Disponível em: <<https://www.umgc.edu/documents/upload/competency-based-education.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

KLEIN-COLLINS, R. **Sharpening Our Focus on Learning: The Rise of Competency-Based Approaches to Degree Completion**. Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, 2013.

LE BOTERF, G. Avaliar a competência de um profissional: três dimensões a explorar. **Reflexão RH**, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 60-63, jun. 2006.

LE BOTERF, G. **Construire les compétences individuelles et collectives**. 6. ed. Paris: Groupe Eyrolles, 2000.

LE BOTERF, G. **De la compétence, essai sur un attracteur étrange**. Paris: Les Editions d'organisation, 1994.

LE BOTERF, G. **L'ingénierie des compétences**. Paris: Eyrolle editions d'organisation, 1998.

LE BOTERF, G. **Repenser la Compétence: pour dépasser les Idées reçues: 15 propositions**. Paris: Eyrolle editions d'organisation, 2008.

LE ROUX, J. L. (Ed.). **Évaluer les compétences au collégial et à l'université: um guide pratique**. Montréal, QC: Association québécoise de pédagogie collégiale, 2015.

OLIVEIRA, J. R. de. O novo status do saber na era tecnológica e os desafios para a educação segundo Hans Jonas. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 53-62, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.1.23856>

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

PERRENOUD, P. **Dix nouvelles compétences pour enseigner**. Invitation au voyage. Paris: ESE, 1999b.

PERRENOUD, P. **Quand l'école prétend préparer à la vie...** Paris: ESE, 2011.

PRÉGENT, R.; BERNARD, H.; KOZANITIS, A. **Enseigner à l'université dans une approche-programme – Um défi à relever**. Montréal, QC: Presses internationales Polytechnique, 2011.

REPUBLIC OF KENYA. Ministry of Education, Science and Technology. **National Curriculum Policy**, Dec. 2015. Disponível em: <<https://kicd.ac.ke/curriculum-reform/curriculum-development-policy/>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

SCALLON, G. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências**. Curitiba: PUCPress, 2015.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2014.

Avaliação de competências e habilidades

José Garcez Ghirardi

Introdução

Esse capítulo sustenta que competências e habilidades representam um desafio particular para os processos de avaliação, porque demandam o estabelecimento de uma lógica educacional que se encontra em tensão com estruturas tradicionais de ensino nas Instituições de Ensino Superior (IES). A opção por essa proposta avaliativa não pode, portanto, ser plenamente compreendida, nem consistentemente implementada, sem que sejam explicitadas as premissas sobre as quais ela se apoia, e os pontos de fricção que ela estabelece com noções dominantes de conhecimento, de Universidade e do processo de ensino-aprendizagem nesse contexto, como aponta Lyotard em *A condição pós-moderna* (2004).

É com base nessas premissas que este capítulo busca refletir sobre a avaliação de competências e habilidades na educação superior. A primeira seção sugere que a opção de se ponderar o rendimento discente a partir dessas categorias desestabiliza e problematiza formas habituais de conceber o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da Universidade. A segunda seção examina os desafios para o estabelecimento desses

critérios face à sua relação problemática com práticas e concepções tradicionais sobre avaliação. A terceira e última seção discute condições para a implementação frutífera dessa perspectiva avaliativa.

O evento e o paradigma: características gerais dos processos de avaliação

Avaliar é dizer o valor que um objeto específico tem para o sujeito que o considera. O estabelecimento desse gesto fundamental de valorar demanda, assim, necessária e simultaneamente, a existência, de um lado, de um paradigma universal, abstrato, que serve de referência e, de outro, de um evento individual, concreto, que é sopesado a partir desse paradigma. É apenas com base em um critério geral de *valor* que se podem classificar as ocorrências singulares como mais ou menos positivas, como melhores ou piores.

Para ilustrar essa premissa inicial com um exemplo do cotidiano: as pesquisas de opinião, quando solicitam que os entrevistados indiquem se entendem que determinado governo é ótimo, bom, ruim ou péssimo, demandam, forçosamente, que cada um dos respondentes ative sua ideia do que significa *bom governo*, e seu entendimento sobre suas características fundamentais. Sem esse parâmetro, eles não seriam capazes de se posicionar frente a uma administração específica.

É possível supor que, na maioria das vezes, essa noção fundamental permaneça inarticulada, isto é, que as respostas derivem antes de uma impressão geral, quase intuitiva e amiúde fundada em um ou outro episódio específico, do que de uma avaliação embasada em uma ideia bem definida de *qualidade de governo*. Entretanto, mesmo que de forma

difusa ou intuitiva, a presença desse paradigma é indispensável para o ato de valorar ou de avaliar a ação dos governantes.

Compreensível talvez na vida quotidiana, no contexto educacional essa falta de clareza sobre o paradigma que fundamenta todo o processo de avaliação é extremamente danosa. A função mesma dos processos avaliativos é a de orientar o processo de formação discente ao indicar aos estudantes o quanto eles se aproximam ou se distanciam do paradigma ou modelo ideal a partir do qual suas produções individuais são consideradas. Sem a compreensão nítida da expectativa de *performance* que devem atender, e dos sentidos dessa expectativa, os discentes não têm como identificar o percurso que devem estabelecer para atingir os objetivos propostos para a disciplina. Por isso, a primeira tarefa docente na construção de um sistema de avaliação que possa efetivamente contribuir para qualificar os estudantes é a de explicitar, com precisão, quais elementos ela considera essenciais para um rendimento ideal em seu curso.

Longe de ser óbvia, a definição precisa desse paradigma pode ser muito desafiadora, porque ela exige formular discursivamente uma série de construções que, não raro, constituem implícitos em nossa prática educacional. A própria noção daquilo que se entende como o conteúdo do curso pode ser um desses implícitos. Embora muitas vezes assumidos como elementos quase autoevidentes, os objetos de conhecimento das diferentes disciplinas – por exemplo, História, Direito, Biologia – não são entidades estáveis, nem incontroversas. Eles estão em permanente transformação e são objeto de disputa, uma vez que formados por conjuntos de conceitos, premissas e paradigmas (para utilizarmos a terminologia de Kuhn) que podem variar – e, de fato, variam – entre diferentes comunidades epistêmicas (Kuhn, 2011).

O que significa, por exemplo, *saber Direito dos Contratos* e o que constitui o objeto precípua dessa disciplina? É a capacidade de compreender todos os textos normativos que têm relação com contratos? A de redigir proficientemente esse tipo de documento? A de litigar em controvérsias que os tenham por objeto? A de compreender os impactos desse ramo do Direito na organização da economia e da sociedade? É uma soma ou composição de todos esses elementos? etc. Vale dizer, a mera denominação de uma disciplina, bem como o elenco dos temas e conceitos que engloba não são bastantes para esclarecer, para os discentes, qual seu real objeto de estudo, e quais as habilidades e competências necessárias para seu domínio. Esse objeto será resultado da leitura específica que o docente faz de seu campo de saber e de sua tradução em um programa de curso concreto.

No cotidiano, entretanto, raramente se veem discussões substantivas sobre o sentido que cada docente dá a cada disciplina, sobre a consistência de visões entre docentes de um mesmo curso e sobre as implicações dessas diferentes leituras para o processo geral de formação discente. Os programas de curso, assim como as ementas e os conteúdos que eles incorporam, são vistos, de maneira geral, como suficientes para esclarecer o paradigma que subjaz àquela concepção específica da disciplina.

Entretanto, essa crença se mostra problemática. Considerados com mais vagar, programas, ementas e conteúdos, sendo elementos necessários, mostram-se, na maioria das vezes, insuficientes para a explicitação satisfatória da perspectiva que informará o curso e que, por sua vez, será a base para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. A prática cotidiana mostra que um mesmo tema ou conteúdo pode rece-

ber significados bastante diversos, a depender do perfil e da linha teórica adotada pelo docente que o leciona.

Será essa leitura docente, essa apreensão específica de um determinado objeto de estudo e de ensino que, somada às diretrizes gerais de formação na IES, determinará quais conceitos, temas, habilidades e competências serão, na proposta de curso efetivamente apresentada por cada professor, mais relevante que outros. Será ela que constituirá a base da avaliação que se estabelecerá. Essa concepção do objeto é, portanto, o horizonte a partir do qual os estudantes irão moldar suas práticas e hierarquizar suas escolhas, ocupando, por isso, lugar central em seu processo formativo.

A insistência, observada no cotidiano, com que os discentes solicitam que indiquemos, desde o primeiro dia de aula, não apenas o sistema de avaliação que escolhermos, mas também os critérios de avaliação que adotaremos, não merece, assim, ser vista como impertinência. Ela é um modo de nos interpelar sobre a forma como entendemos nosso objeto e o que significa, a nosso ver, compreendê-lo ou dominá-lo proficientemente. A avaliação é, por isso, “[...] uma atividade relacional, dialógica [que] diz tanto daquele que avalia como daquele que é avaliado.” (Ghirardi, 2012, p. 67). Com frequência, a dificuldade de se justificar consistentemente escolhas em relação à avaliação é índice de falta de clareza docente sobre a concepção que se tem do objeto de ensino e sobre os objetivos pedagógicos que se perseguem.

Em perspectivas mais tradicionais, centradas no repasse de *conteúdo*, essa necessidade de explicitação parece menos urgente ou mesmo desprovida de sentido. Concepções de ensino-aprendizagem, que postulam que o objetivo do processo educacional é o de capacitar os dis-

centes a reproduzirem fielmente, em provas ou trabalhos, os conceitos apresentados em sala ou registrados nos livros didáticos, podem funcionar, coerentemente com suas premissas, sem realizar esse tipo de reflexão.

Isto porque tais perspectivas, habitualmente, fundam-se na crença já apontada sobre a estabilidade e na autoevidência dos objetos de ensino, bem como na ideia de que a educação é fundamentalmente a *transmissão* desse objeto-saber daquele que o detém (docente) para aqueles que não o detém (discentes). Nesse quadro, o paradigma avaliativo é tão claro quanto limitado, como nos ensinou Paulo Freire: o da reprodução mecânica daquilo que foi apresentado em sala; o critério de avaliação, aqui, é o da maior ou menor fidelidade aos textos considerados modelares (Freire, 1998).

A escolha dessa concepção de ensino-aprendizagem como fundamento da prática pedagógica perdeu prestígio desde, pelo menos, o último quartel do século passado (Saviani, 2008). Projetos que se estruturaram a partir do objetivo declarado de superar essa concepção pedagógica foram se tornando cada vez mais corriqueiros. Desde o ponto de vista teórico, adensou-se o debate sobre concepções e metodologias de ensino centradas na ideia do estudante como protagonista de seu próprio processo formativo. A proposta moderna de construir o processo educacional a partir do objeto e de “disciplinar o corpo e o sujeito, e o sujeito a partir do corpo” (Ghirardi, 2016, p. 28) foi sendo paulatinamente substituída por um projeto educacional que se constrói a partir daquele que aprende.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/1996) é, talvez, o marco legislativo mais representativo dessa mudança de perspectiva e da consolidação de um olhar educacional que coloca o discente no centro da cena. O ideal expresso no art. 2º: “A educação [...] tem por finali-

dade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 1996, [s.p.]), bem como o conjunto de objetivos aí estabelecidos – cuja ordem de enunciação permite supor uma hierarquia de prioridades – representam uma ruptura clara e deliberada com o paradigma anterior para educação.

As implicações dessa ruptura são difíceis de exagerar: ao determinar a articulação necessária da subjetividade, da cidadania e da capacitação profissional, a LDB estabelece as balizas dentro das quais cada área do saber e cada IES devem erigir sua proposta formativa. O paradigma teórico que ela firma, entretanto, se aceito em sua integridade, está potencialmente em descompasso com as premissas tradicionais que estruturam, ainda hoje, o funcionamento cotidiano da maioria das IES.

Importa lembrar, para bem situar a mudança de rumos consubstanciada na LDB, que o modelo de ensino anterior, centrado no objeto, seriado e disciplinar, que agora se busca superar, não foi fruto do acaso, nem acidente histórico, mas estava em linha com o projeto Moderno para a educação, que via nesse formato a base para a educação dos sujeitos disciplinados solicitados pela sociedade moderna. O mesmo se pode dizer da estrutura segmentária e hierárquica de cursos, áreas, departamentos e congregações, assim como dos sistemas tradicionais de avaliação discente.

As transformações políticas, econômicas e sociais que determinaram a crise do projeto Moderno não poderiam deixar de afetar o Ensino Superior, uma vez que ele constitui “um sub-sistema do sistema social” (Lyotard, 2004, p. 88). Nas palavras do autor:

[...] o ensino superior, sempre na mesma hipótese geral, deverá continuar a fornecer ao sistema social as competências correspondentes às suas exigências próprias, que são a de manter sua

coesão interna. Anteriormente, esta tarefa comportava a formação e a difusão de um modelo geral de vida, que legitimava ordinariamente o discurso da emancipação. No contexto da deslegitimação, as universidades e as instituições de ensino superior são de agora em diante solicitadas a formar competências, e não mais ideais: tantos médicos, tantos professores de tal ou qual disciplina, tantos engenheiros, administradores, etc. A transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições. (Lyotard, 2004, p. 89).

O conceito e o lugar do saber, assim como a compreensão da função social da Universidade, modificam-se necessariamente para responder à nova configuração das formas de produção. É no contexto desse rompimento da proposta educacional da Modernidade que assumem importância os conceitos de competências e habilidades.

Por isso, o debate sobre a avaliação de competências e habilidades não pode ser plenamente frutífero sem levar em conta essa ruptura teórica, e se não trazer à tona as contradições e dificuldades que emergem do desencontro potencial entre estrutura das instituições e projetos educativos. Essa alteração radical de perspectiva teórica tem se mostrado um formidável desafio prático, por uma série de razões, seja para o estabelecimento de estratégias pedagógicas, seja para o desenho de modelos de avaliação baseados em competências e habilidades.

Uma dessas razões deriva das características da formação docente para o Ensino Superior. Como já se apontou, no modelo tradicional o paradigma universal era o “conteúdo” ou “matéria”, vistos como incontroversos. Nesse modelo, o processo de formação dos acadêmicos que,

posteriormente, se tornariam docentes, tinha por objetivo primordial o de inseri-los em uma comunidade epistêmica específica, não o de capacitá-los a ensinar. A proficiência em um campo de saber bem delimitado (atestada pela especialização, mestrado ou doutorado) era vista como condição suficiente para o exercício da docência. Isto ajuda a explicar o porquê de a formação docente obrigatória ser, ainda hoje, rara nas IES, quer na graduação, quer na pós-graduação.

O deslocamento do centro do processo educacional para o educando exige, entretanto, para sua implementação bem-sucedida, essa expertise pedagógica que não é oferecida à maioria dos docentes universitários. A demanda de que se estabeleçam instrumentos de avaliação com base em competências e habilidades solicita um denso e complexo repertório pedagógico teórico e prático que, o mais das vezes, não fez parte da formação de acadêmicos-pesquisadores que, de um momento a outro, passaram a atuar como docentes. A titulação e a produção em pesquisa são, habitualmente, os elementos decisivos nos processos de seleção das universidades, sendo, muitas vezes, suficientes para a contratação do professor, mesmo que ele apresente lacunas importantes em sua formação pedagógica.

Vale dizer, no que tange ao ingresso nas IES, que o docente é avaliado a partir de seu domínio do objeto. Como parte do quadro de professores, entretanto, ele será chamado a avaliar seus alunos a partir de sua compreensão do sujeito, que é a base da aferição do processo de desenvolvimento de competências e habilidades. Como esse olhar pedagógico, repita-se, não fez parte de seu percurso de formação para a docência, essa demanda institucional se torna, muitas vezes, fonte de perplexidade e angústia para os docentes.

Além disso, as matrizes curriculares são também ainda majoritariamente construídas com base no objeto que se ensina, não no sujeito que aprende, apresentando, geralmente, os conteúdos de forma linear e progressiva ao longo do curso (por exemplo: Direito Civil I, II, III, IV etc.). Do mesmo modo, os cursos individuais seguem se estruturando, com grande frequência, com base na descrição das características fundamentais do objeto apresentado, dos conceitos que o constituem (por exemplo: definição de ato jurídico; de sujeito de direito etc.). Vale dizer, a concepção de conhecimento e de ensino-aprendizagem que molda o cotidiano das instituições traz as marcas da perspectiva educativa Moderna, centrada no objeto, perspectiva com que, justamente, a nova proposta busca romper. A tensão que surge desse descompasso se torna, a partir daí, um desafio cotidiano para as IES.

A solução, muitas vezes, é elencar nos programas, junto com ementas e conteúdos, um conjunto de habilidades e competências que se pretende desenvolver. O documento que resulta dessa sobreposição, entretanto, se vê, amiúde, marcado por uma dissonância entre a clareza e a precisão com que se enunciam temas e conceitos, e a vagueza e generalidade com que se enunciam competências e habilidades.

Essa dificuldade se amplia porque também o alunado, em larga medida, tem pouca familiaridade com a nova perspectiva pedagógica. O ensino nos níveis fundamental e médio ainda guarda muito do viés conteudista tradicional, assim como são também fundamentalmente conteudistas muitas das provas de ingresso para a Universidade. A proposta avaliativa do ENEM, mais em linha com a nova concepção de ensino-aprendizagem, vem buscando alterar esse quadro. A força inercial das antigas representações pedagógicas, entretanto, seja por parte de docentes, seja por parte de discentes, mostra-se ainda poderosa.

A reflexão sobre a avaliação com base em competências e habilidades necessita, assim, ter por horizonte um contexto bastante complexo e desafiador. Discuti-lo abertamente e em profundidade, permite desenhar soluções que, paulatinamente, poderão superar as antinomias que parecem marcar o momento presente. Essa superação, de fato, parece possível, sobretudo quando se postula uma cisão menos absoluta entre conteúdos, de um lado, e habilidades e competências, de outro, como se proporá na próxima seção.

Elementos para a construção de avaliações a partir de habilidades de competências

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) conceitua “competência” como sendo

[...] a mobilização de conceitos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018a, p. 10).

Ao reunir em um mesmo esforço de conceituação elementos compreensíveis desde a ótica pedagógica anterior (“conceitos e procedimentos”), articulando-os com aqueles que são característicos da nova perspectiva (“habilidades, atitudes e valores”) dentro de uma intenção de formação para contextos específicos (“cidadania, mundo do trabalho”), essa formulação ajuda a sugerir modos de enfrentamento bem-sucedido do desafio que representa a avaliação por habilidades e competências.

Em primeiro lugar, sua distinção de contextos permite evidenciar a noção equívoca ou ambivalente de *sujeito* no contexto educacional e a refletir, de maneira mais profícua, sobre os limites e alcances de cada proposta formativa. As ideias de cidadão e profissional, implícitas na definição, articulam-se necessariamente entre si, mas não são idênticas. Elas constituem dimensões distintas da vida plena que a educação visa proporcionar.

Essa disjuntiva de dimensões indica, portanto, que as ações pedagógicas devem ser pensadas com base em um sujeito simultaneamente único e múltiplo, coeso e multifacetado. Isto significa que, por um lado, sem a atenção para o todo, para a integralidade de cada sujeito, não se pode atingir o objetivo geral do processo educacional; por outro lado, isto significa, também, que essas são dimensões diversas de formação e que demandam, portanto, estratégias também diversas de ensino-aprendizagem e de avaliação.

O sujeito do educando é construído, assim, dentro de um *setting* educacional específico que incorpora, mas não se reduz, à necessidade de considerá-lo a partir de suas características como indivíduo. Isto é, o educando, no contexto das IES, é o *sujeito de um processo específico*, o processo de educação formal, diferente de outros processos de socialização e de formação em que ele estará engajado ao longo da vida e que tem objetivos claramente definíveis e delimitados.

Também o professor é um sujeito construído nessa dialética que é o processo de ensino-aprendizagem. Sua atuação se dá dentro das balizas desse *setting*, e a partir dos objetivos que derivam de cada uma das dimensões formativas pretendidas. A exemplo de seus alunos, ele é igualmente

sujeito de uma multiplicidade de outros processos sociais, mas sua condição de *docente* só existe na dimensão dialógica que é a sala de aula.

A apreensão da especificidade do processo educacional, e sua refração em papéis e objetivos bem determinados, que são simultaneamente conectados e distintos, permite estabelecer com mais nitidez os objetivos formativos do curso como um todo, e de cada um de seus momentos. A partir daí, torna-se mais fácil estabelecer consistentemente metodologias de ensino, selecionar métodos e materiais didáticos e estabelecer sistemas e instrumentos de avaliação específicos.

O ensino e a avaliação proficientes por meio de habilidades e competências ganha densidade, portanto, quando se dá concretude ao sentido que esses termos devem ter para o contexto singular e idiossincrático em que se dá cada processo de ensino-aprendizagem. Conceituações abstratas não são suficientes, por si só, para oferecer parâmetros seguros para essa modalidade de ensino e de avaliação. Conforme aponta Quentin Skinner, mesmo a eventual concordância sobre o alcance semântico de um termo (no caso “competência” e “habilidade”) não garante consenso sobre seu sentido em situações concretas (Skinner, 1989).

No âmbito das IES, nem conceituações teoricamente sofisticadas desses termos, nem fórmulas prontas mais ou menos bem elaboradas, podem ser suficientes para que os docentes consigam, na prática, desenhar concretamente o processo de avaliação. Sem essa clareza, os docentes perdem a condição de indicar quais formas de pensar e de atuar que desejam desenvolver em seus alunos, isto é, tornam-se incapazes de indicar o paradigma de formação – e, por consequência, de avaliação – adotado.

A avaliação por habilidades e competências requer, assim, como condição prévia, a definição clara do significado desses termos *para o*

*curso, grupo e atividade concreta e singularmente considerados.*¹ Ao mesmo tempo, ela requer que se delimite, com clareza, qual o campo de atividade (social, profissional) dentro do qual e a partir do qual se definirá o que conta como “habilidade e competência”. As habilidades e competências que presumivelmente se desejam desenvolver em Direito, por exemplo, são distintas daqueles que se buscam nos cursos de Artes Cênicas, Botânica ou Ciências da Computação, ainda que possa haver elementos em comum a todos esses cursos.

Além disso, dentro de um mesmo campo, como, em nosso exemplo, o Direito², serão plausivelmente diversas as competências e habilidades solicitadas pelos cursos de Processo Penal, Filosofia do Direito ou Direito Constitucional, assim como serão diferentes as competências e habilidades que se espera desenvolver (e que se assume como já tendo sido desenvolvidas), em diferentes momentos do curso – uma vez que o próprio percurso formativo sugere uma diferença entre aqueles que nele apenas ingressaram e aqueles que o estão completando – e em diferentes espaços formativos (por exemplo: sala de aula; laboratórios; grupos de estudo etc.).

Esse conjunto de diferenças deriva, sobretudo, da demanda de capacitar os egressos para o mundo do trabalho. A atuação profissional, ao contrário das outras duas dimensões incluídas na definição supracitada de habilidades e competências, traz as marcas da especialização. Enquanto “as demandas complexas da vida cotidiana, [e] do pleno exer-

1 Para uma discussão sobre esses conceitos, ver Fleury e Fleury (2001).

2 Para uma discussão sobre essa questão no campo do Direito, conferir Felix (2008).

cício da cidadania” apresentam muitas características comuns, uma vez que versam sobre a atuação dos egressos no campo *político* (no sentido amplo de vida na *polis*) que, por definição, baseia-se na igualdade entre os cidadãos, o mundo do trabalho é caracterizado pela fragmentação e pela diferenciação. A preparação para o exercício profissional impõe, por isso, que o egresso seja capaz do desenvolvimento das habilidades e competências particulares.

Por essa condição, o ensino por habilidades e competências para a dimensão profissional pode parecer menos desafiador do que para as dimensões social e cidadã. Isto porque, ao preparar o egresso para a realização de tarefas específicas, ele se aproxima das premissas do projeto Moderno de formação, que tinha entre seus objetivos, justamente, o da capacitação de mão de obra. Muito embora haja diferenças profundas entre os modos de conceber, significar e realizar essa dimensão formativa (centrada na heteronomia, no projeto anterior; na autonomia, na perspectiva presente), há um ponto de contato relevante que é o de buscar capacitar os discentes a serem bem-sucedidos em sua vida profissional.

No que diz respeito às dimensões social e política, essa segmentação estruturante não está dada, com a mesma clareza, pelo campo para o qual se quer formar. Dizer “formar o advogado” é muito mais restrito do que dizer “formar o cidadão”, e essa delimitação sugere, por si mesma, o campo de habilidades e competências relevantes para a formação. Mesmo as diferenças de compreensão sobre o sentido da prática profissional se desenvolvem tendo por pano de fundo um segmento mais ou menos restrito de práticas e saberes definidos, em grande parte, por sua natureza técnica.

As habilidades e competências necessárias para a vida ser social e cidadã plena, por outro lado, necessitam ser formuladas a partir de um horizonte muito mais amplo, muito mais complexo, cuja natureza política, por excelência, é refratária ao mesmo tipo de estabilização que a natureza técnica do conhecimento profissional permite realizar.

Não obstante essa complexidade maior, ou antes, justamente por causa dela, torna-se indispensável a concretização e a explicitação, para cada IES e para cada contexto, do sentido específico que se dá a essas dimensões enquanto nortes formativos. Também aqui, fórmulas genéricas são incapazes de lastrear um percurso consistente, capaz de propor habilidades e competências específicas como objeto de ensino-aprendizagem, e mecanismos precisos e compreensíveis para sua avaliação.

Considerações finais

Esse capítulo propôs que as reflexões sobre avaliação por habilidades e competências merecem ser colocadas no contexto mais amplo da perspectiva educacional da qual emergem e da qual haurem seu sentido último. Por ser centrada no sujeito que aprende, essa perspectiva avaliativa encontra-se em tensão com a lógica ainda hegemônica na formulação de programas e nas dinâmicas cotidianas das IES.

Construir sistemas e instrumentos de avaliação fundados em habilidades de competências implica, assim, colocar em questão muitos dos elementos que estruturam a vida acadêmica das IES. Implica avaliar a consistência de programas, matrizes, sistemas de avaliação e metodologias de ensino com as premissas implícitas nessa proposta avaliativa.

Implica, ainda, repensar o espaço que a formação para a docência ocupa – ou deixa de ocupar – no âmbito da Universidade.

Estruturada a partir de uma concepção pedagógica Moderna que tinha por alicerce a disciplina – em seu triplo sentido de controle, modo de pensar, e segmento do saber – a Universidade contemporânea enfrenta, a partir da implementação de uma pedagogia centrada no sujeito, o desafio de ver conviver, entre seus muros, discursos, práticas e valores dissonantes.

As dificuldades de se implementar, consistentemente, sistemas e instrumentos de avaliação não tradicionais se insere nesse contexto e não poderão ser superadas com a aplicação de modelos ou formas pedagógicas genéricas e pré-concebidas. As questões que se atrelam à perspectiva que dá sentido ao discurso sobre competências e habilidades manifestam-se no plano prático, mas têm suas raízes nas concepções filosóficas fundantes de nossas leituras sobre conhecimento, Universidade, e sobre o sentido de ensino-aprendizagem nesse espaço.

Essa condição torna mais relevantes, e mais urgentes, os debates sobre a proposta de avaliação a partir de competências e habilidades. O esforço substantivo de realizar sua implementação concreta tem o potencial de contribuir para uma renovação mais ampla, e mais profunda, de todo o projeto acadêmico das IES.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

FELIX, L. P. M. Competências no processo de formação do bacharel em direito – perspectivas para integralização das demandas relativas ao estudante e às carreiras jurídicas. **Boletim Educação Jurídica**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 1-9, abr./jun. 2008. Disponível em: <<https://direito.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2017/04/Loussia-Felix.-COMPET%C3%84NCIAS-NO-PROCESSO-DE-FORMACAO-DO-BACHAREL-EM-DIREITO.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

FLEURY, M. T. L; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Maringá, v. 5, n. spe, p.183-196,2001.DOI:<https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GHIRARDI, J. G. **Narciso em sala de aula**: novas formas de subjetividade e seus desafios para o ensino. São Paulo: FGV, 2016.

GHIRARDI, J. G. **O instante do encontro**: questões fundamentais para o ensino jurídico. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SKINNER, Q. Language and political change. In: FARR, J. F.; RUSSEL, L. H.; BALL, T. (Ed.). **Political innovation and conceptual change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Formação de um profissional integral e global diante das habilidades exigidas no século XXI: um novo mundo, um novo profissional

Duilio Pedro Schaefer Júnior
Luiz Henrique Maisonnnet

Introdução

O século XXI experimenta o mais alto nível da globalização. O desenvolvimento e o crescimento de competências e habilidades têm contribuído para níveis elevados de competitividade, especialmente no que se refere à força de trabalho. As organizações globais também aumentaram o nível das habilidades que exigem dos funcionários. Além de diversas habilidades técnicas (*hard skills*) e experiência substancial, os funcionários também devem ter habilidades sociais (*soft skills*) (Hurrell, 2015).

Além de serem indivíduos criativos, espera-se que os profissionais das diversas áreas também possuam fortes habilidades interpessoais. Os profissionais devem possuir um bom domínio e aplicação de *hard skills*, assim como também estarem prontos para trabalhar com colegas de diversas origens (Kleckner; Marshall, 2014).

Os estudos existentes se concentram direta ou indiretamente no tema das competências e habilidades, embora exemplifiquem uma variedade de perspectivas que servem apenas para destacar a diversidade de pontos de vista sobre a temática. Comyn (2018) discute a inclusão

de habilidades nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (ODS) e analisa as principais mudanças que provavelmente terão impacto sobre os sistemas de habilidades e competências até 2030.

O desenvolvimento de habilidades e competências tornou-se uma prioridade nas políticas educacionais para muitos governos e Universidades ao redor do mundo nos últimos anos. Tal mudança foi impulsionada por níveis elevados e persistentes de desemprego juvenil, evidências crescentes de incompatibilidade das competências atuais com as antigas, natureza mutante do emprego, aumento da migração qualificada e novas demandas de competências decorrentes da globalização contínua e da introdução de novas tecnologias. Espera-se que o desenvolvimento de competências, a empregabilidade e a aprendizagem ao longo da vida recebam mais atenção durante o período da Agenda 2030 e por meio do cumprimento dos ODS. No entanto, embora a inclusão da aprendizagem ao longo da vida como uma prioridade dentro dos ODS apresente novas oportunidades em estruturas de desenvolvimento global, abordagens fragmentadas e financiamento limitado continuarão a restringir o potencial do setor de desempenhar um papel mais significativo nos futuros mercados de ensino, a menos que haja vontade política e financeira mais adequada (Comyn, 2018).

Apesar de alguns escritores se concentrarem no que percebem como o principal pressuposto subjacente às habilidades e competências, ou seja, que eles podem representar um modelo trazendo os principais déficits dos jovens, como atitudinalmente deficientes e inadequadamente preparados para atender às necessidades da economia contemporâ-

nea (Taylor, 2005, p. 201), a literatura em geral ainda é carente sobre seus reais significados e aplicações.

O presente estudo pretende servir de auxílio para construir boas práticas recomendadas para integrar a preparação de carreira e os requisitos do currículo do profissional do futuro. Este texto tem como objetivo principal explorar e determinar até que ponto as habilidades do século XXI são determinantes para formação de um profissional integral e global. Ainda, compreender a nova realidade global, pesquisar as habilidades e competências exigidas para o profissional do século XXI e perceber o papel da universidade na formação de um profissional integral.

Para o desenvolvimento deste estudo foi utilizado o método de Revisão Sistemática da Literatura, nas seguintes bases de dados: Scopus (Elsevier), OneFile (GALE) e Social Sciences Citation Index (Web of Science).

Materiais e método

Para o alcance do objetivo proposto foi utilizada uma Revisão Sistemática de Literatura (Quadro 1), na qual foram consideradas as seguintes palavras-chave: “competences” AND “skills” AND “university” AND “global professional” AND “employability”. Foram utilizadas as bases de dados: Scopus (Elsevier), OneFile (GALE), Social Sciences Citation Index (Web of Science). Também foram buscados outros trabalhos relevantes para a pesquisa em questão, a partir das referências dos artigos selecionados, conforme o Quadro 2.

Quadro 1 – Estratégias de busca, objetivos e decisões de pesquisa

Estratégia de busca	Objetivo	Decisões de pesquisa
1. Definição dos termos de busca	Definir temas que representem o tema de pesquisa e que possibilitem retornar na busca de artigos relevantes para a pesquisa.	Termos: “competences” AND “skills” AND “university” AND “global professional” AND “employability”.
2. Seleção de bases de dados	Selecionar bases de dados que retornem a maior quantidade de trabalhos relevantes sobre o tema estudado; definir as condições de contorno da busca.	Bases: Scopus (Elsevier), OneFile (GALE) e Social Sciences Citation Index (Web of Science) Condições: 1. Somente artigos de revistas e conferências de 2012 a 2020, em inglês e revisados por pares.
3. Formulação de <i>string</i> de busca	Formular um <i>string</i> que represente os termos de busca da melhor forma possível e que possibilite ser replicado nas diversas bases de dados de maneira semelhante.	Strings: “competences” AND “skills” AND “university” AND “global professional” AND “employability”.
4. Critérios de seleção dos artigos	Definir critérios de seleção e exclusão dos artigos retornados das bases de dados. Possibilitar triagem eficiente e eficaz dos artigos relevantes para avaliação.	Critérios: artigos repetidos, aderência do título, do resumo e do artigo como um todo de acordo com o objetivo da pesquisa.

5. Amostragem em “bola de neve”	Identificar trabalhos relevantes para a pesquisa que não foram encontrados pelas bases de pesquisa e <i>string</i> utilizados.	Amostragem: busca por outros trabalhos relevantes a partir as referências dos artigos selecionados para análise.
------------------------------------	--	--

Fonte: elaboração dos autores.

Quadro 2 – *Strings*, bases de dados utilizadas e total de resultados

<i>String</i>	Base de dados	Artigos
“competences”	Scopus (Elsevier)	5
AND “skills” AND “university” AND	OneFile (GALE)	4
“global professional” AND “employability”	Social Sciences Citation Index (Web of Science)	3
Descartados por repetição		-6
Total parcial		6
Selecionados pelo título e resumo		4
Descartados pela análise completa		-2
Total parcial		2
Adicionados em amostragem “bola de neve”		33
Total		35

Fonte: elaboração dos autores.

Um novo mundo, um novo profissional

A economia global atual tem exigido cidadãos altamente capacitados que possuam habilidades para esse novo modelo de mundo e mercado de trabalho, como pensamento crítico, adaptabilidade e co-

municação (Velez, 2012). Tal demanda é afetada por várias tendências e desafios, como desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), automação, mudanças advindas do fenômeno da globalização, alterações no ambiente de trabalho e aumento das expectativas dos empregadores. Em outras palavras, funcionários com conhecimentos especializados e habilidades de comunicação avançadas são os mais requisitados (Jerald, 2009).

Um grande número de pesquisas e relatórios têm destacado as mudanças e transformações que afetam a maneira como trabalhamos e vivemos. Tais documentos analisam como a natureza do trabalho está sendo alterada por meio de uma variedade de fatores locais e tendências globais.

Por meio de uma pesquisa encomendada pela Pearson e conduzida pela Universidade de Oxford e a Fundação de Inovação, foram identificadas sete tendências atuais que continuarão a impactar as oportunidades de emprego futuras, interagindo para criar novos empregos e tornar outros obsoletos: globalização, mudança demográfica, sustentabilidade ambiental, mudança tecnológica, urbanização, aumento da desigualdade e incerteza política (Bakhshi et al., 2017).

Certamente, a natureza e os tipos de empregos e carreiras que as pessoas terão provavelmente serão significativamente diferentes. O Fórum Econômico Mundial estima que 65% dos que entram na escola primária hoje acabarão trabalhando em empregos completamente novos, que ainda não existem (World Economic Forum, 2018).

Tais mudanças têm gerado diversos debates, dentre eles, o de que tipos de habilidades seriam exigidas para entrar e permanecer no mundo do trabalho. Que habilidades são procuradas pelos empregadores? Que habilidades os candidatos a empregos desejam desenvolver? Quais

habilidades são o foco dos provedores de treinamento? Apesar da necessidade de desenvolvimento de habilidades genéricas e dos empregadores declararem sua preferência por elas, ainda há uma série de questões significativas relacionadas ao que agora são comumente chamadas de habilidades de empregabilidade, e em outros países e organizações internacionais estão sob vários rótulos. Essas questões incluem: o que são, como são definidas e operacionalizadas, quem é responsável por desenvolvê-las, como são desenvolvidas, avaliadas e relatadas, quão bem os professores (e alunos) as compreendem e quais as políticas nacionais e institucionais deveriam atender tal demanda (Harris; Clayton, 2018).

As TIC e a inovação continuam desenvolvendo-se com o passar do tempo, tornando o mundo do trabalho mais complexo e desafiador. Portanto, é cada vez mais importante que os alunos aprendam habilidades e competências que supram tal complexidade. Para educadores, professores universitários e empregadores, as habilidades e competências são essenciais e serão aplicáveis ao longo da vida, tanto em um ambiente educacional quanto no profissional ou social.

Incorporar as habilidades do século XXI aos sistemas educacionais torna-se necessário para atualizar o sistema educacional e aumentar as habilidades de pensamento crítico dos alunos, fomentar seu impulso criativo, estimular o pensamento inovador e gerar novas ideias implementáveis que são vitais para o sucesso a curto, médio e longo prazo (Ruppert, 2010).

A prioridade atual é preparar os alunos para um ambiente de trabalho desafiador. Os egressos, por exemplo, que apresentarem vantagem nas habilidades e competências do século XXI serão os que terão sucesso no mundo competitivo.

As competências de empregabilidade geralmente são apresentadas da seguinte forma: competências básicas/fundamentais (técnicas e conhecimento da tarefa); habilidades conceituais/de pensamento (planejamento, coleta e organização de informações, resolução de problemas); competências empresariais (inovação e empreendedorismo); habilidades comunitárias (conhecimento cívico e de cidadania); habilidades relacionadas a pessoas (qualidades interpessoais como comunicação e trabalho em equipe); habilidades pessoais (atributos como ser responsável, engenhoso e autoconfiante). No local de trabalho, as competências sociais, como as competências de relacionamento, e as competências pessoais (*soft skills*) são consideradas como complementos das competências duras (*hard skills*), que se referem a conhecimentos técnicos e competências ocupacionais. Embora as *soft skills*, como etiqueta, convivência, ouvir e conversar sobre sejam mais difíceis de quantificar, *hard skills* são habilidades ensináveis que podem ser definidas e medidas, por exemplo, digitar, escrever, ler e a habilidade de usar um determinado *software* (Cleary; Flynn; Thomasson, 2006).

A principal diferença entre as *hard skills* e as *soft skills* é que as primeiras são específicas ao contexto, enquanto as segundas, em geral, são transferíveis entre os tipos de trabalho e os níveis de emprego e não são específicas do trabalho. Outra diferença entre os dois conjuntos de habilidades é que as *hard skills*, em geral, são fáceis de aprender por meio de treinamento e capacitação, enquanto as *soft skills* são mais difíceis de serem ensinadas e, portanto, são aprimoradas nas experiências de ambiente de negócios colaborativo. Além disso, egressos com *soft skills* bem desenvolvidas encontrarão melhores oportunidades nos locais de trabalho (Wikle; Fagin, 2014; Tsitskari et al., 2017).

As pessoas ingressam nas organizações devido às *hard skills* e crescem ou fracassam devido às *soft skills*. As primeiras são as habilidades básicas, habilidades de domínio e habilidades técnicas, enquanto as segundas, que complementam as *hard skills*, são pessoais, habilidades para a vida e habilidades interpessoais. Além disso, enquanto as *hard skills* são responsáveis por cerca de 15% do motivo pelo qual um indivíduo consegue um emprego, mantém o emprego e progride nesse trabalho, as *soft skills* são responsáveis pelos 85% restantes do sucesso no trabalho (Rao, 2014).

As lacunas de habilidades

As lacunas de habilidades são definidas como níveis de habilidade insuficientes ou inadequados entre os trabalhadores para atender aos requisitos de seu trabalho atual (McGuinness; Ortiz, 2016). Em outras palavras, é a lacuna entre as capacidades atuais de uma organização e as habilidades de que precisa para atingir seus objetivos (Singh; Sharma, 2014). As lacunas de habilidades têm o potencial de prejudicar o nível de produtividade de uma empresa, inflacionar os custos médios de mão de obra, uma vez que as organizações exigem mais trabalhadores por unidade de produção e, conseqüentemente, isso impacta adversamente o nível de lucratividade da organização (McGuinness; Ortiz, 2016).

A literatura sobre as lacunas de competências identifica três grandes razões para sua ocorrência em nível global:

- a) Deficiências no sistema acadêmico que não consegue treinar novos graduados com *soft skills* e TIC básicas que os preparam

- para se adaptarem rapidamente a um determinado ambiente de trabalho (Wilkerson, 2012; Rosenberg; Heimler; Morote, 2012; Hobson et al., 2014; Bedwell; Fiore; Salas, 2014);
- b) Mudança tecnológica rápida e constante (Olson, 2015);
 - c) Diminuição das oportunidades de aprendizagem ou treinamento em setores que teriam permitido aos funcionários novos e existentes expandir e absorver habilidades específicas do setor (Olson, 2015).

A literatura ainda é deficiente em relatar se são as organizações ou a academia, ou ainda, a cooperação entre elas que causa a lacuna de habilidades. Para suprir as lacunas de habilidade, a literatura recomenda um ambiente de aprendizagem ativo mais orientado para o trabalho em equipe, bem como a integração do ensino com a experiência de trabalho dentro dos programas de aprendizagem (Martz; Hughes; Braun, 2016).

Vinte dimensões das habilidades de empregabilidade para o local de trabalho do século XXI foram identificadas a partir de uma extensa pesquisa e das opiniões de várias partes interessadas. Essas habilidades são pensamento crítico/resolução de problemas, criatividade/inação, colaboração/trabalho em equipe, comunicação (oral e escrita), profissionalismo, liderança, tecnologia da informação, habilidades interpessoais, habilidades técnicas, flexibilidade/adaptabilidade, consciência multicultural, ética de trabalho, planejamento e organização, voluntarismo, pensamento analítico, responsabilidade social, lidar com problemas do mundo real, conhecimento, criatividade/inação, negócios globais e tomada de decisão (Alshare; Sewailem, 2018).

Nas últimas décadas, crescentes demandas foram aparecendo no que se refere ao desenvolvimento das habilidades, competências e autonomia dos alunos. Para aumentar a participação dos discentes no processo de ensino-aprendizagem, os professores foram incentivados a adotar práticas pedagógicas alternativas. A reformulação da pedagogia precisa ser refletida na avaliação, pois é parte integrante da instrução (Shepard, 2000).

Os professores em exercício, na sua grande maioria, no entanto, carecem de conhecimentos específicos para suprir tais exigências, devido a um treinamento muitas vezes já desatualizado ou inadequado durante sua formação. Sabe-se que a aquisição de conhecimentos é uma conquista de longo prazo, que requer esforços contínuos de desenvolvimento profissional (Hargreaves; Earl; Schmidt, 2002; Koh, 2011).

Profissional do futuro e perspectivas científicas

Quem é o profissional do futuro? Quais fatores motivam a discussão sobre este tema? Tem-se algum direcionamento científico que permita afirmar que o profissional do futuro precisa ser diferente do profissional do passado? Este futuro começa quando?

Quando este assunto é debatido percebe-se que o futuro, ao qual as pesquisas se referem, já é mais presente do que se possa imaginar. Conforme já abordado neste estudo, a partir do que foi apresentado no Fórum Econômico Mundial (World Economic Forum, 2018), a natureza e os tipos de carreiras estão passando por importantes mudanças, impacto direto da globalização e ascensão das TIC.

O fenômeno de transformação social, econômica, cultural e de educação que se vivencia no presente tem forte relação com o que os pesquisadores chamam de Quarta Revolução Industrial, ou ainda, Indústria 4.0. Um cenário com elevados índices de conectividade, precisão nas operações realizadas pelas máquinas e inteligência artificial apoiando processos decisórios e realizando tarefas complexas (Schwab, 2019).

Com a adoção da Inteligência Artificial, presença marcante da Quarta Revolução Industrial, até 2030, nos EUA, estima-se a extinção de 47% dos empregos existentes, o que representa uma significativa mudança no cenário, exigindo novas habilidades, conhecimentos e atitudes dos profissionais (Osborne; Frey, 2017).

A substituição da mão de obra humana e dos processos repetitivos de trabalho pelo uso de máquinas e automação provoca uma importante reflexão sobre a relação tecnologia, empregos e futuro do trabalho. Não há uma disputa entre homem e máquina, mas a liberação do homem para atuar em questões mais relevantes, sob um olhar cognitivo, exigindo a preparação dos profissionais e o desenvolvimento de uma estrutura de formação acadêmica voltada aos processos de trabalho colaborativo, conectando o indivíduo ao cenário de conectividade, aprendizagem constante e inteligência artificial (Schwab, 2019).

Analisando o relatório do Fórum Econômico Mundial sobre o futuro do trabalho, Andrade et al. (2020) indicam o ponto central desta transformação na relação da formação profissional com o mercado de trabalho: a tecnologia determina grande parte das mudanças e torna o trabalho mais complexo ao liberar o indivíduo das atividades repetitivas e que possam ser automatizadas, o que se percebe na presença da robótica e automação, bem como das tecnologias digitais e de comunicação.

Assim, as empresas tornam-se mais eficientes e inovadoras, demandando um processo de formação dos profissionais que os coloque em uma posição de protagonistas na busca por soluções, criatividade e resolução de problemas complexos.

O impacto nas experiências de carreira dos indivíduos será enorme, tendo em vista a aceleração da automação e digitalização do trabalho. Os modelos e estruturas atuais de desenvolvimento de carreira precisam se adequar a este cenário, para abordar essas questões emergentes e preparar os profissionais para um processo cada vez mais complexo e dinâmico de desenvolvimento da carreira, das ações estratégicas e do uso eficaz das possibilidades inerentes à Indústria 4.0 (Hirschi, 2018).

O fenômeno da transformação do trabalho, presente no contexto da quarta revolução industrial, se constitui a partir de uma evolução tecnológica das comunicações e da automação dos processos produtivos: IA (inteligência artificial), *machine learning*, conexão, IOT (internet das coisas), simuladores virtuais, *Big Data Analytics*, entre diversas possibilidades e inovações que contribuem diretamente para a mudança da forma de pensar o trabalho, a sociedade e as relações interpessoais (Andrade et al., 2020).

Os sistemas de formação e educação profissional têm relação direta com as mudanças estruturais do mercado de trabalho, integrados com as perspectivas e inter-relação entre Estado, instituições de ensino e empresas (Descy; Tessaring, 2001).

O relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da Unesco, contribui com esta discussão, ao apresentar sua visão sobre o desenvolvimento da sociedade, impactos da globalização, diversidade e convivência pacífica. Todos estes aspectos são determina-

dos e determinantes dos rumos da educação no século XXI. Neste contexto, apresentam-se os quatro pilares da educação da Unesco: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos (Silva, 2008).

O Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (Cedefop, 2013) aponta alguns indicadores sobre as mudanças nas profissões e, conseqüentemente, na formação dos profissionais, perspectiva para 2025: 44,1% dos empregos serão em atividades altamente qualificadas (em 2010 era 41,9%); até mesmo os empregos não qualificados, que não exigem uma formação específica, terão tarefas mais complexas; o nível de qualificação esperado dos profissionais será superior, indo além de conhecimento técnico, exigindo que esses tenham bem desenvolvidas as capacidades de raciocínio, comunicação, organização e decisão.

O congresso internacional da Unesco (2012), Shanghai Consensus, ao abordar a estrutura de Educação e Formação Profissional (EFP), evidenciou uma ampliação do conceito de VET (*Vocational Education and Training*), para TVET (*Technical and Vocational Education and Training*), compreendendo que a educação e formação profissional precisam desenvolver habilidades e competências nos profissionais, que sejam capazes de atender as demandas do mercado e aprendizagem permanente, além de instigar no estudante e no profissional em constante evolução a percepção para o processo de aprender a aprender e como se adaptar às mudanças dos cenários. Diante desta abordagem, tem-se: a) a necessidade de uma qualificação progressiva e contínua, tendo em primeiro plano o desenvolvimento de competências comportamentais; e b) a adaptação dos currículos para atender a demandas relacionadas

ao contexto, no qual o aprendizado seja concreto e relevante, com cada vez mais sentido para quem aprende.

Ao profissional do futuro espera-se, também, que compreenda e saiba atuar como alguém capaz de promover o desenvolvimento sustentável, em seu tripé econômico, ambiental e social. Uma educação de qualidade tem em sua base a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências para formar cidadãos comprometidos com a coletividade e com o amanhã (Unesco, 2020).

Conclusões

O objetivo do presente trabalho foi explorar e determinar até que ponto as habilidades do século XXI são determinantes para formação de um profissional integral e global. Buscou-se também compreender a nova realidade global e as habilidades e competências exigidas para o profissional do século XXI. Perceber o papel da universidade na formação de um profissional integral.

Com base na literatura especializada, foi identificada uma lista de habilidades que os egressos das universidades precisam como membros da força de trabalho do século XXI e da economia global. Essas habilidades são classificadas em dois grupos principais: *soft skills* e *hard skills*. As *soft skills* incluem:

- a) Habilidades relacionadas a pessoas, que incluem habilidades interpessoais, comunicação e colaboração/trabalho em equipe;

- b) Habilidades pessoais, que incluem adaptabilidade e flexibilidade, liderança, profissionalismo, ética no trabalho, voluntarismo e responsabilidade social.

As *hard skills* consistem em três subgrupos:

- a) Competências básicas/fundamentais, que incluem competências técnicas e conhecimentos na área especializada;
- b) Habilidades conceituais/de pensamento, que incluem pensamento crítico/resolução de problemas, pensamento analítico, planejamento e organização, tomada de decisões e habilidades relacionadas a TI;
- c) Habilidades de negócios que incluem lidar com problemas do mundo real, pensamento criativo (inovação), negócios globais e consciência multicultural (Alshare; Sewailem, 2018).

Os egressos da maior parte das universidades do mundo ainda deixam a academia sem as habilidades que os empregadores procuram. Acredita-se que essa lacuna de habilidades continuará enquanto os sistemas educacionais e as necessidades dos empregadores do século XXI permanecerem desconectados. Portanto, é imperativo que as instituições de ensino mostrem liderança no aprimoramento da relação positiva entre as habilidades aprendidas por seus alunos e as necessidades da força de trabalho do século XXI.

Algumas limitações podem ser encontradas na presente pesquisa, especialmente no que diz respeito ao mapeamento das habilidades e competências exigidas para o profissional do século XXI. É notório,

como citado no trabalho, que diversos documentos relevantes em nível internacional enumeram e classificam algumas competências. Entretanto, em um mundo em constante mudanças, principalmente devido aos diversos fatores econômicos, climáticos, geopolíticos, pandêmicos, entre outros, torna-se impossível determinar com certeza as habilidades e competências para o profissional do século XXI. Além disso, são recomendados estudos futuros regulares, que levem em conta todos os fatores e variáveis relevantes de um mundo em transformação, para que seja possível determinar o papel das universidades, bem como as competências e habilidades necessárias para um profissional ingressar e permanecer no mercado de trabalho.

Referências

ALSHARE, K.; SEWAILEM, M. F. A Gap Analysis of Business Students Skills In the 21st Century: a case study of Qatar. **Academy Of Educational Leadership Journal**, Qatar, v. 23, n. 1, p. 1, mar. 2018. Disponível em: <<https://www.abacademies.org/articles/a-gap-analysis-of-business-students-skills-in-the-21st-century-a-case-study-of-qatar-6974.html>>. Acesso em: 30 set. 2020.

ANDRADE, N. de A. et al. Transformação Digital e a Quarta Revolução Industrial – Teoria da Inovação Disruptiva. **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 1-15, jan./jun. 2020. Disponível em: <www.revistapmkt.com.br>. Acesso em: 22 set. 2020.

BAKHSHI, H. et al. **The Future of Skills: employment in 2030**. London: Pearson And Nesta, 2017. Disponível em: <<https://futureskills.pearson.com/research/assets/pdfs/technical-report.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2020.

BEDWELL, W. L.; FIORE, S. M.; SALAS, E. Developing the Future Workforce: an approach for integrating interpersonal skills into the mba classroom. **Academy of Management Learning & Education**, Briarcliff Manor, v. 13, n. 2, p. 171-186, jun. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2011.0138>

CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional. **Roads to recovery**: three skill and labour Market scenarios for 2025. 2013. Disponível em: <<http://www.cedefop.europa.eu/node/11926>>. Acesso em: 10 out. 2020.

CLEARY, M.; FLYNN, R.; THOMASSON, S. **Employability skills**: from framework to practice-an introductory guide for trainers and assessors. Canberra, Australia: Department of Education, Science and Training, 2006. Disponível em: <<http://hdl.voced.edu.au/10707/221448>>. Acesso em: 30 set. 2020.

COMYN, P.J. Skills, employability and lifelong learning in the Sustainable Development Goals and the 2030 labour market. **International Journal of Training Research**, New York, v. 16, n. 3, p. 200-217, 2 set. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14480220.2018.1576311>

DESCY, P.; TESSARING, M. **Formar e aprender para gerar competências**: segundo relatório sobre a investigação no domínio da formação profissional na Europa: Sinopse. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2001. Disponível em: <https://www.cedefop.europa.eu/files/4009_pt.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; SCHMIDT, M. Perspectives on Alternative Assessment Reform. **American Educational Research Journal**, New York, v. 39, n. 1, p. 69-95, mar. 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/00028312039001069>

HARRIS, R.; CLAYTON, B. Editorial: the importance of skills – but which skills? **International Journal of Training Research**, New York, v. 16, n. 3, p. 195-199, 2 set. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14480220.2018.1576330>

HIRSCHI, A. The Fourth Industrial Revolution: Issues and Implications for Career Research and Practice. **The Career Development Quarterly**, New York, v. 66, n. 3, p. 192-204, sept. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1002/cdq.12142>

HOBSON, C. J. et al. Teaching MBA Students Teamwork And Team Leadership Skills: an empirical evaluation of a classroom educational program. **American Journal of Business Education**, Littleton, v. 7, n. 3, p. 191-212, jun. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.19030/ajbe.v7i3.8629>

HURRELL, S. A. Rethinking the soft skills deficit blame game: employers, skills withdrawal and the reporting of soft skills gaps. **Human Relations**, Thousand Oaks, v. 69, n. 3, p. 605-628, 29 set. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0018726715591636>

JERALD, C. D. **Defining a 21st century education**. 2009. Disponível em: <http://www.mifras.org/know/wp-content/uploads/2014/06/Defininga21stCenturyEducation_Jerald_2009.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

KLECKNER, M. J.; MARSHAL, C. R. Critical Communication Skills: developing course competencies to meet workforce needs. **The Journal of Research In Business Education**, New York, v. 56, n. 2, p. 1-59, mar. 2014.

KOH, K. H. Improving teachers' assessment literacy through professional development. **Teaching Education**, New York, v. 22, n. 3, p. 255-276, set. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2011.593164>

MARTZ, B.; HUGHES, J.; BRAUN, F. Creativity and Problem-Solving: closing the skills gap. **Journal of Computer Information Systems**, New

York, v. 57, n. 1, p. 39-48, 19 jul. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/08874417.2016.1181492>

McGUINNESS, S.; ORTIZ, L. Skill gaps in the workplace: measurement, determinants and impacts. **Industrial Relations Journal**, New York, v. 47, n. 3, p. 253-278, maio 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/irj.12136>

OLSON, M. P. A Multilateral Approach to Bridging the Global Skills Gap. **Cornell Hr Review**, New York, p. 2-6, 8 maio 2015. Disponível em: <<https://ecommons.cornell.edu/handle/1813/72990>>. Acesso em: 10 out. 2020.

OSBORNE, M.; FREY, C. The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation? **Technological Forecasting and Social Change**, v. 114, p. 254-280, jan. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>

RAO, M. S. Enhancing employability in engineering and management students through soft skills. **Industrial and Commercial Training**, Bingley, v. 46, n. 1, p. 42-48, 28 jan. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/ict-04-2013-0023>

ROSENBERG, S.; HEIMLER, R.; MOROTE, E. S. Basic employability skills: a triangular design approach. **Education + Training**, Bingley, v. 54, n. 1, p. 7-20, 10 fev. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/00400911211198869>

RUPPERT, S. S. **Creativity, Innovation and Arts Learning**: preparing all students for success in a global economy. Preparing All Students for Success in a Global Economy. Denver: Arts Education Partnership, 2010. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541072.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2020.

SCHWAB, K. **A quarta revolução industrial**. Tradução Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2019.

SHEPARD, L. A. The Role of Assessment in a Learning Culture. **Educational Researcher**, Thousand Oaks, v. 29, n. 7, p. 4-14, out. 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x029007004>

SILVA, L. R. UNESCO: Os quatro pilares da educação pós-moderna. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 359-378, 2008. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v33i2.5272>

SINGH, M.; SHARMA, M. K. Bridging the Skills Gap: strategies and solutions. **Iup: Journal of Soft Skills**, Chicago, v. 8, n. 1, p. 27-33, mar. 2014. Disponível em: <https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2507063>. Acesso em: 15 set. 2020.

TAYLOR, A. What employers look for: the skills debate and the fit with youth perceptions. **Journal of Education And Work**, New York, v. 18, n. 2, p. 201-218, jun. 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13639080500085984>

TSITSKARI, E. et al. Employers' expectations of the employability skills needed in the sport and recreation environment. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education**, Oxford, v. 20, p. 1-9, jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jhlste.2016.11.002>

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educar para um futuro sustentável**. Bonn: UNESCO, 2020. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/rio-20/educating-for-a-sustainable-future/>>. Acesso em: 18 out. 2020.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Shanghai Consensus Recommendations of the third international Congress on Technical and Vocational Education and Training ‘Transforming TVET: Building skills for work and life**. Bonn: UNESCO, 2012. Disponível em: <<https://unevoc.unesco.org/home/The+Shanghai+Consensus+five+years-on>>. Acesso em: 18 out. 2020.

VELEZ, A. **Preparing students for the future: 21st century skills**. 2012. 120 f. Thesis (PhD in Education) – University of Southern California, Los Angeles, 2012. Disponível em: <<http://digitallibrary.usc.edu/cdm/ref/collection/p15799coll3/id/26131>>. Acesso em: 30 set. 2020.

WIKLE, T. A.; FAGIN, T. D. Hard and Soft Skills in Preparing GIS Professionals: comparing perceptions of employers and educators. **Transactions in GIS**, New York, v. 19, n. 5, p. 641-652, 3 nov. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/tgis.12126>

WILKERSON, J. W. An Alumni Assessment of MIS Related Job Skill Importance and Skill Gaps. **Journal of Information Systems Education**, Pennsylvania, v. 23, n. 1, p. 85-97, mar. 2012. Disponível em: <<https://jise.org/Volume23/n1/JISEv23n1p85.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2020.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The Future of Jobs Report 2018: insight report**. Geneva: World Economic Forum, 2018. Disponível em: <http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2018/12/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

A internacionalização na Educação Superior

Liana Sonza
Marília Costa Morosini
Rosane Natalina Meneghetti Silveira

Introdução

A universidade é uma instituição quase milenar. A sua capacidade de adaptação às mudanças ocorridas no contexto social ao longo de sua história foi fundamental para a sobrevivência ou desaparecimento das instituições universitárias em sua trajetória até os dias de hoje. A internacionalização surgiu com a própria universidade, sendo comum o intercâmbio de estudantes e professores na busca por conhecimento naquela época. Contudo, a partir da intensificação do processo de globalização, bem como das profundas transformações provocadas pelo advento das tecnologias digitais, a internacionalização passou a ser um elemento estratégico na atuação das universidades. Em consequência desse novo cenário, as Instituições de Ensino Superior precisam utilizar novas tecnologias e pedagogias diferenciadas, qualificando a formação dos seus estudantes para que assim estejam preparados para buscar soluções e atuar de forma crítica, inovadora e internacionalista em diferentes espaços. Neste âmbito, a flexibilização do currículo e a Aprendizagem Baseada em Experiências (ABEx) são estratégias que podem auxiliar o desenvolvi-

mento das competências globais por meio de suas experiências durante sua formação acadêmica. O objetivo aqui é discutir a importância da internacionalização do Ensino Superior, a cidadania global, as competências globais do século XXI e como essa formação internacionalista pode ser desenvolvida por meio da Aprendizagem Baseada em Experiências.

A dinâmica do aprendizado no contexto educacional tem passado por muitas transformações, tanto em função das novas necessidades de formação das pessoas, no contexto das novas formas de viver e produzir que se instauraram a partir da 3ª Revolução Industrial, quanto em razão da facilitação do acesso às informações proporcionadas pelo advento das tecnologias digitais. Nesse contexto, muitas instituições de Ensino Superior estão utilizando metodologias ativas de aprendizagem, que consistem numa mudança do paradigma de aprendizagem e da relação entre o aluno e o professor. A partir disso, o aluno passa a assumir um maior protagonismo no processo ensino-aprendizagem, enquanto o educador também transforma o seu papel, atuando mais como um guia, um orientador, ou mesmo um *designer* de situações de aprendizagem, abrindo espaço para a interação e participação dos estudantes na construção do conhecimento.

Pode-se dizer que o processo de internacionalização do Ensino Superior envolve uma ruptura de paradigmas no ensino vigente até meados do século XX, pois coloca sobre a universidade a responsabilidade de pensar em novas formas de ensino para atender a um público globalizado/internacional.

Percebe-se que a internacionalização pode ser um fator que reforça essa ruptura de paradigmas da educação, exigindo uma reelaboração no processo de ensino-aprendizagem, incluindo a reestruturação do currículo, novas práticas pedagógicas, formação dos estudantes

para atuarem localmente ou globalmente, preparação dos docentes para atuarem em salas de aula internacionais ou mesmo com estudantes internacionais fazendo parte das aulas, capacitação do corpo técnico para atuar com questões globais, sendo tolerantes e engajados no processo.

A internacionalização do Ensino Superior ganha ainda mais força no cenário mundial, fazendo com que as instituições cooperem para solucionar problemas globais, trazendo soluções para a sociedade. O estudante precisa ser mais independente para que aprenda a pensar e desenvolver projetos inovadores que tenham impacto na vida das pessoas, além de estar apto a desenvolver diferentes funções em ambientes distintos.

Por isso, o grande desafio das instituições de Ensino Superior é definir como podem desenvolver uma consciência global dentro de sua comunidade e promover o desenvolvimento de habilidades de comunicação intercultural, aprender sobre as culturas de outros países, melhorar as habilidades para trabalhar em ambientes multiculturais, transformando-os em cidadãos preparados para atuar em diferentes contextos e para os desafios futuros.

Nesse contexto, os currículos também estão sendo objeto de inovação, mediante a inclusão de novas disciplinas, do redimensionamento dos conhecimentos trabalhados em cada componente curricular, bem como da inserção de novas experiências de aprendizagem para promover a construção do conhecimento a partir de diferentes contextos para que o estudante seja capaz de atuar tanto em sua comunidade local quanto global (Luna, 2018).

Diante desse desafio, vislumbrar a possibilidade de internacionalização curricular como um rompimento de paradigma é um forte estímulo para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e requer um esforço também, para o rompimento de padrões pré-estabelecidos pelas universidades. Pensar sobre os contornos de um ambiente educacional internacionalizado, com a presença de estudantes de várias nacionalidades, com diferentes backgrounds, falando diferentes línguas e com hábitos, crenças e valores diferentes certamente coloca o professor-educador na posição de vigília permanente, pois tem em suas mãos um dos mais profícuos e estimulantes laboratórios ou observatórios educacionais. (Luna, 2018, p. 162).

Por isso, o momento atual sugere que sejam utilizadas novas formas de conceber o conhecimento não somente no Ensino Básico, mas também no Ensino Superior, exigindo mudanças do papel tradicional dos docentes, dos discentes e da própria administração universitária.

Dividido em seções, este estudo apresenta, inicialmente, uma compreensão sobre a internacionalização do Ensino Superior, cidadania global e aprendizagem baseada em experiências para, na sequência, analisar suas relações e contribuições para a formação de sujeitos que possam interagir globalmente e contribuir de forma positiva para a construção de um mundo mais igualitário social e intelectualmente.

De modo geral, percebeu-se que essas questões são indissociáveis e inter-relacionadas em se tratando da internacionalização do Ensino Superior e da cidadania global, e que, desse modo, a aprendizagem baseada em experiências pode ser um meio para desenvolvermos cidadãos capazes de refletir, avaliar e propor soluções globais.

Importância da internacionalização no novo contexto universitário

A internacionalização é uma ferramenta de mudança e tem potencial para alcançar resultados como o aumento da qualidade no Ensino Superior, da visibilidade para a produção científica brasileira, da colaboração em pesquisa e inovação e do fluxo de estudantes entre os países.

Avançar na internacionalização significa considerar a questão da qualidade em duas perspectivas: a da implementação dos planos, com monitoramento e coleta de resultados e indicadores; e a do efeito da internacionalização para as metas estratégicas da instituição de ensino, em seu perfil de engajamento, em pesquisa, ensino ou contribuição no desenvolvimento local.

A internacionalização do Ensino Superior hoje está inserida, de modo explícito, em políticas governamentais e é critério de avaliação nos cursos de graduação e pós-graduação. Por isso, é necessário que as universidades criem processos de internacionalização que contemplem as diferenças culturais em sua plenitude e, ao mesmo tempo, contribuam para a formação de cidadãos dotados de virtudes epistêmicas como a reflexividade, conscientes de sua condição e “sensíveis aos assuntos relevantes de sua sociedade” (Guerreiro Ramos, 1996, p. 79), capazes de desafiar conceitos aparentemente justificados, de refletir, de se engajar e de intervir criticamente em um mundo revestido de complexidade, que nos redesenha continuamente.

O rumo da internacionalização do Ensino Superior em cada país depende muito de fatores externos, e também de vontades enraizadas

na comunidade universitária e em seu entorno. São desafios globais e perspectivas locais que precisam ser administrados. Um dos passos decisivos quando se alcança a maturidade nesta área consiste em criar e manter mecanismos que promovam a inovação.

Além disso, é necessário que as instituições de Ensino Superior formem profissionais globais, com capacidade de interpretar problemas locais dentro de um contexto mundial, e de julgar o impacto de questões globais em sua vida pessoal e profissional.

Cidadania global

O conceito de cidadania global, que surgiu na Europa nos anos 1990 e foi adotado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), representa uma coleção variada de orientações pedagógicas que prometem a transformação dessas desigualdades, porém, a maior parte das abordagens, análises e intervenções nessa área, mesmo intervenções críticas, estão ainda firmemente enraizadas no imaginário global duradouro (Luna, 2018).

O conceito de cidadão global, defendido por Clifford (2016), é de que são pessoas que têm conhecimento sobre o mundo e que desenvolvem competências interculturais, tendo, da mesma forma, senso de responsabilidade social. Essas são as pessoas que costumemente se envolvem com problemas globais em nível local, nacional e internacional, e que compreendem que o mundo é interdependente e que toda ação que se desenvolve, toda decisão que se toma, afeta outras pessoas.

Nessa perspectiva, cidadãos globais são pessoas que apresentam um conhecimento amplo do mundo e estão preparados para um pensar e um agir interculturais, demonstrando, além disso, um senso de responsabilidade social, isto é, sentem-se comprometidos com o bem-estar coletivo e não apenas pessoal/individual. Por isso mesmo, são pessoas dispostas a envolver-se com questões globais, seja em nível local, seja em esfera nacional ou internacional, porque compreendem que o mundo é interdependente e que, portanto, toda ação que realizamos, toda decisão que tomamos, afeta outras pessoas (Luna, 2018).

Cidadão global é alguém que: está ciente do mundo em geral e está consciente do seu próprio papel como cidadão do mundo; respeita e valoriza a diversidade; compreende como o mundo funciona economicamente, politicamente, socialmente, culturalmente, tecnologicamente e ambientalmente; despreza injustiça social; participa e contribui para a comunidade em vários níveis, do local ao global; está disposto a agir para tornar o mundo um lugar mais sustentável; e assumir a responsabilidade por suas ações. (OXFAM, 2006, [s.p.], tradução nossa).

Para que isso aconteça, escolas e universidades, por meio de seus currículos (Leask, 2012; Morosini, 2018), precisam estimular o estudante a compreender o mundo por meio de uma visão abrangente, um aprendizado significativo e perspectivas de transformação. Ou seja, o professor terá nesse processo um papel de extrema relevância, por intermédio da metodologia e prática compartilhada, possibilitando novas experiências aos estudantes, estimulando-os para o desenvolvimento de novas competências.

Competências globais para o século XXI

Vivemos em um mundo interconectado, diverso e com rápidas mudanças, fazendo com que as pessoas tenham de se adaptar rapidamente a novos ambientes e experiências. De acordo com o documento da *Organisation de Coopération et de Développement Économiques* (OCDE, 2018, tradução nossa), “Preparando nossos jovens para um mundo mais inclusivo e sustentável”, a educação por competências globais pode promover consciência cultural e interações respeitadas em sociedades cada vez mais diversas. Além disso, pode impulsionar a empregabilidade, isso porque muitos empregadores buscam profissionais que se adaptam facilmente e são capazes adquirir e transferir suas habilidades e conhecimentos para novos contextos.

Novos tipos de aprendizagem têm surgido neste século, pois o acesso e uso das tecnologias digitais aumentou, possibilitando que os jovens exerçam mais controle sobre o que e como eles aprendem. Isto é, o mundo contemporâneo é altamente globalizado, mediado pela era do conhecimento e simultaneamente pela transformação digital que dá suporte a tudo isso.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável reconhece o papel crítico da educação para alcançar metas de sustentabilidade, apelando a todos os países que até 2030 todos os alunos adquiram conhecimento e habilidades necessários para promover o desenvolvimento sustentável por meio da educação, incluindo, entre outros, estilos de vida sustentável, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global, valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

O documento da UNESCO (2014, tradução nossa) “Educação para Cidadania global, preparando os jovens para os desafios do século XXI” também contribui para fortalecer a ideia de educar para que os estudantes desenvolvam conhecimento, habilidades, valores e atitudes que precisam para viver em um mundo mais seguro, mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo e sustentável.

A educação para cidadania global visa a capacitar os estudantes a se envolverem e assumirem funções ativas, tanto locais quanto globais, para enfrentar e resolver desafios globais. Para isso, é importante que se criem ambientes de aprendizagem que convidem os aprendizes a entender o mundo além de sua realidade, fazendo uma construção de valores éticos, morais e sustentáveis.

Formação por meio da aprendizagem baseada em experiências (ABEx)

O processo da aprendizagem é complexo e pode desenvolver-se de diferentes formas, dependendo da necessidade e da influência exercida pelo contexto em que ocorre. Do mesmo modo, é possível reconhecer que a aprendizagem pode ser facilitada quando aciona a participação ativa do aprendiz e é construída social e culturalmente (Andresen; Boud; Cohen, 1995). Para tanto, diversos atores precisam cooperar para que haja uma facilitação na construção do conhecimento, na busca de soluções de problemas locais e internacionais e, nessa perspectiva, a universidade é o espaço de atuação e conexão desses sujeitos em constante transformação acadêmica e profissional.

De acordo com Stallivieri (2004, p. 60), “[...] múltiplas e diferentes exigências impostas à instituição universitária passaram a requerer a construção de universidades ágeis, criativas, competentes e comprometidas com a sociedade.” Ou seja, o contexto universitário, sendo ele um vetor de conhecimento, precisa estar alinhado às demandas e soluções que promovam o bem-estar coletivo.

Nessa perspectiva, pretende-se compreender como essa formação pode ocorrer fundamentada em um processo de ensino-aprendizagem baseado em experiências. Para Guilherme e Cheron (2019, p. 222):

A experiência é estratégica para pensar em soluções a tais diversidades, promovendo maior integração entre o ensino e a pesquisa e favorecendo um ambiente de aprendizado mais atraente e encorajador para estudantes motivados.

Assim, passa-se a entender esse contexto de aprendizagem que promova a participação ativa do estudante e que na mesma direção reconheça o professor, cada vez mais, como um agente facilitador desse processo, cuja *performance* deve privilegiar o estímulo à crítica e à reflexão de seus estudantes para que esses reconheçam o conhecimento já elaborado e que sejam capazes de fomentar novas ideias. Isto é, que por meio de suas experiências individuais e vivências no coletivo possam reconstruir seus saberes e promover a solução de problemas reais e comunitários, regionais e internacionais.

Ainda de acordo com Guilherme e Cheron (2019, p. 236), a perspectiva de aprendizado desenvolvida por meio de experiências “[...] baseia-se na experiência de vida anterior dos estudantes, envolve a pessoa como um todo e estimula a reflexão sobre a experiência e a

abertura para novas vivências e, conseqüentemente, para o aprendizado contínuo.” Ou seja, valoriza o conhecimento prévio e a partir e de novas vivências de aprendizagem reconstrói seu saber. Ou ainda, conforme Andresen, Boud e Cohen (1995), é um processo que envolve o aluno em uma reflexão contínua e transformadora sobre as suas experiências prévias, resultando na reconstrução de seu conhecimento.

Contribui para essa perspectiva a internacionalização em casa (IaH), conceituada como “[...] the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments.” (Beelen; Jones, 2015, p. 69). Nesse entender, Baranzeli, Morosini e Woicolesco (2020), em pesquisa com universitários que haviam realizado mobilidade e sua avaliação sobre o uso dessa experiência no processo de ensino-aprendizagem, apontam a existência de fatores, já identificados por Beelen (2018, p. 68), que possibilitariam a maximização do intercâmbio em casa (universidade): 1) conhecimento da perspectiva de internacionalização em casa; 2) existência de estratégias institucionais para a implementação da internacionalização em casa (IaH); 3) presença de competências dos professores para aplicar a IaH; e 4) conexão entre as partes interessadas no processo de implementação da internacionalização em casa.

É importante reconhecer que esse modelo de ensino-aprendizagem requer uma postura tanto do estudante quanto do professor, e que essa é construída de forma gradativa e constante, uma vez que, tradicionalmente, tem-se um modelo de ensino, de certa forma, mais guiado pelo professor no qual o estudante reconhece a si mesmo como

sujeito não tão autônomo. Entende-se que há necessidade de reflexão constante para que, se preciso, a prática pedagógica seja redirecionada, assegurando que essas experiências sejam norteadas pela participação ativa dos estudantes.

Considerações finais

Compreender o cenário da Educação Superior como espaço que deve promover a internacionalização e como essa pode ser desenvolvida por meio de um processo de ensino-aprendizagem baseada em experiências requer o entendimento de diversos elementos envolvidos nesse contexto: cidadania e competências globais. Ou seja, a universidade tem a possibilidade de propor ações que consolidem a internacionalização do Ensino Superior e, para isso, precisa agir de modo a qualificar a formação acadêmica por meio do ensino que promova a cooperação ativa de seus atores. Analisar esse cenário é também compreender conceitos e outros saberes que constituem o que se entende por internacionalização na contemporaneidade.

Com base nos estudos aqui apresentados, é possível refletir que esse cidadão universitário, profissional do século XXI, precisa desenvolver habilidades e competências que possam contribuir com demandas internacionais, isto é, o cenário que se apresenta hoje requer sujeitos que conseguiram dialogar em nível de igualdade com outros profissionais internacionais.

Nessa perspectiva, foi possível observar que, para alcançar esse perfil do profissional do século XXI, a universidade, que na sua definição mais específica é um agente promotor da construção de saberes, tornan-

do-o acessível a todos, tem ainda nesse contexto o papel de facilitador para que essa formação seja global, por meio do estímulo da formação de redes de cooperação internacionais de co-construção de conhecimento e, portanto, tem no ensino baseado em experiências um meio para consolidar essa formação acadêmica qualificada. Desse modo, espera-se que essa abordagem teórica contribua para o desenvolvimento de uma formação direcionada para a cidadania global por meio de experiências.

Referências

ANDRESEN, L.; BOUD, D.; COHEN, R. Experience-based Learning. In: FOLEY, G. (Ed.). **Understanding Adult Education and Training**. Sydney: Allen & Unwin, 1995. p. 225-239.

BARANZELI, C.; MOROSINI, M. C.; WOICOLESCO, V. G. “A chave está na troca”: estudantes de mobilidade como vetores da internacionalização em casa. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 53, p. 253-274, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v25i53.1400>

BEELEN, J. Watering a hundred flowers: institutional leadership for internationalisation at home. In: BEELEN, J.; WALENKAMP, J. (Ed.). **Leading internationalisation in higher education: people and policies**. Den Haag: The Hague University of Applied Sciences, 2018. p. 65-80.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: CURAJ, A. et al. (Ed.). **The European higher education area: between critical reflections and future policies**. Dordrecht: Springer, 2015. p. 67-80.

CLIFFORD, V. A. Exploring Internationalization of the Curriculum through the lens of global citizenship. In: LUNA, J. M. F. de (Org.). **Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade e cidadania global**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 13-31.

GUERREIRO RAMOS, A. **Redução Sociológica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

GUILHERME, A. A.; CHERON, C. Aprendizagem baseada em experiência para a internacionalização. In: MOROSINI, M. (Org.). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. p. 221-237.

KOLB, D. A. **Experiential learning**: Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

LEASK, B. Internationalisation of the curriculum (IoC) in Action – A Guide. **IOC Global**, 2012. Disponível em: <<http://ioc.global/wp-content/uploads/2017/06/IoC-brochure.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

LUNA, J. M. F. de (Org.). **Internacionalização do currículo**: educação, interculturalidade e cidadania global. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018.

MOROSINI, M. Internacionalização do currículo: produção em organismos multilaterais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 42, n. 1, p. 115-132, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v43i1.13090>

OCDE – Organisation de Coopération et de Développement Économiques. **Preparing our youth for an inclusive and sustainable world**: The OCDE PISA global competence framework. Paris: OCDE, 2018. Disponível em: <<https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

OXFAM. Development Education Program. **Education for global citizenship**: A guide for schools. London: OXFAM Education, 2006. Disponível em: <<http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

STALLIVIERI, L. **Estratégias de Internacionalização das universidades brasileiras**. Caxias do Sul: Educus, 2004.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century.** Paris: UNESCO, 2014. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

ABEx e suas relações com Pesquisa e a Extensão Universitária

Andréa de Almeida Leite Marocco

Cleunice Zanella

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Vanessa da Silva Corralo

Introdução

As mudanças na forma de vida contemporânea, incluindo o mundo do trabalho, criam novas demandas às universidades, dentre elas, a adequação necessária para incorporar as relações com a sociedade, o que também reverbera em mudanças na docência universitária, na forma de ser docente e de conceber a docência.

Cunha et al. (2005, p. 6) afirmam que, ao longo da história, o professor incorporou a expectativa social de que “[...] a sua função era ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, especialmente pelo valor intrínseco que os mesmos representavam.” Os autores prosseguem afirmando que o ofício do professor tinha como principais instrumentos “[...] a palavra escrita e falada. Esta continha os elementos de verdade, pois representava o discurso oficial da ciência e da cultura.” (Cunha et al., 2005, p. 6). A universidade praticamente detinha o monopólio da transmissão do conhecimento e da informação. Contudo, Pieczkowski (2009, p. 7) salienta algumas mu-

danças pelas quais vem passando o paradigma educacional nas últimas décadas, impulsionadas por vários fatores, dentre eles:

[...] o advento das novas tecnologias de comunicação e informação e a demanda social de um profissional que, ao concluir seu curso de graduação, seja capaz de se inserir num contexto que requer a colaboração, a resolução de problemas, o trabalho em redes, o protagonismo, o conhecimento técnico e conduta ética. O ensino é cada vez menos um processo de transmissão de conhecimentos e cada vez mais um processo de apropriação, de compreensão, de investigação e de descoberta.

Assim, diante das expectativas contemporâneas, ser universidade e, especialmente, ser uma universidade de caráter comunitário, como a Unochapecó, é muito mais do que manter os estudantes em salas de aula e transferir informações, pois requer a criação de condições para processos crescentes de protagonismo, de inovação, de metacognição¹ e de autorregulação² por parte dos discentes. Inovação, para Cunha (2006, p. 445), é um conceito de caráter histórico e social,

[...] marcado por uma atitude epistemológica do conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade e caracterizado por experiências que são marcadas por: ruptura

1 Etimologicamente, a palavra metacognição significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece (Ribeiro, 2003, p. 109).

2 Capacidade de o estudante “[...] autorregular sua aprendizagem, ou seja, monitorar, regular e controlar sua cognição, motivação e comportamento tendo em vista seus objetivos.” (Sampaio; Polydoro; Rosário, 2012, p. 119).

com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador sejam os protagonistas da experiência; reconfiguração dos saberes, anulando ou diminuindo as dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho etc.; reorganização da relação teoria/prática, rompendo a dicotomização; e perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.

Nesse sentido, com foco na inovação curricular, a Unochapecó reestruturou seus Projetos Pedagógicos de Cursos a partir da Aprendizagem Baseada em Experiência (ABEx). Essa perspectiva teórico-metodológica requer a compreensão de alguns conceitos, dentre eles o de experiência, que segundo Larrosa Bondía (2002, p. 27), é “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” O saber da experiência, para Larrosa Bondía (2002, p. 27),

[...] é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência.

Na concepção foucaultiana “[...] a experiência é algo que se dá solitariamente, mas que é plena somente na medida em que escapa à pura subjetividade, isto é, que outros podem cruzá-la e atravessá-la.” (Revel, 2005, p. 49). Ou seja, nos remete à coletividade. Com esse intuito, o de-

safo da Unochapecó é propiciar aos estudantes experiências individuais e coletivas. Como fazer isso? Articulando ensino, pesquisa e extensão.

A pesquisa como princípio formativo

A pesquisa era estimulada, mesmo na universidade medieval, com o entendimento de que ela poderia apenas

[...] reafirmar que todos os fenômenos são uma manifestação da vontade de Deus. Se isso não acontecesse, o pesquisador seria tomado como um herege e levado à fogueira. Hoje, a busca da verdade na pesquisa seria definida como algo que pode atrair investimentos. (Tiffin; Rajasingham, 2007, p. 41).

Para Sousa Santos (2008), a partir da modernidade, o paradigma epistemológico com base na ciência moderna (o positivismo e suas várias vertentes) valorizou o conhecimento científico como o único válido e rigoroso, em detrimento de outras formas de conhecimento como o senso comum ou os estudos humanísticos, e desenvolveu a lógica de homogeneização e padronização. Contudo, o mesmo autor afirma que o conhecimento do paradigma emergente tende a ser um conhecimento não dualista:

[...] um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa. (Sousa Santos, 2006, p. 64).

Essa nova perspectiva de inserção social requer um discente/profissional crítico, indagador, criativo e ético. Assim, defendemos que o ensino articulado com a pesquisa é uma estratégia de formação para atingir esse objetivo. Com Foucault, é possível compreender que pesquisar é desnaturalizar situações, é tensionar o que parece “dado”. E, dessa forma, “[...] no lugar ocupado pelo grande aquilo-que-é-óbvio, aparece um pequeno objeto de ‘época’, estranho, raro, exótico, jamais visto.” (Veyne, 2008, p. 255).

Nesse sentido, Meyer (2014, p. 59-60) afirma que, ao pesquisar, é necessário:

Abrir mão de enfoques teóricos que priorizam o caráter explicativo e prescritivo do conhecimento para assumir enfoques que estimulam a desnaturalização e a problematização das coisas que aprendemos a tomar como dadas. [...] Estranhar o que é aceito como normal, desnaturalizando-o, e familiarizar-se com o estranho, (re)conhecendo a interdependência desses movimentos.

Concordamos com Bujes (2007, p. 15-16) de que a pesquisa provém quase sempre de uma inquietação, “[...] de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis.” Ou seja, a pesquisa requer posturas protagonistas, desde a escolha do tema de pesquisa, da elaboração de uma pergunta de estudo, perpassando pelos caminhos teórico-metodológicos para respondê-la.

A sociedade contemporânea espera que o profissional graduado manifeste atitudes de colaboração, de resolução de problemas, de trabalho em redes e de protagonismo. Assim, os objetivos educacionais assu-

mem um conjunto de verbos que remetem à ação: argumentar, interpretar, participar, apreender, vivenciar, analisar, compreender, experienciar, aplicar e intervir. Essas ações resultam nas mencionadas metodologias ativas. Assim, a universidade deixa de priorizar a formação pautada em conceito-interpretação-compreensão-ação, e passa a priorizar ação-reflexão-compreensão-conceituação. As metodologias ativas estão relacionadas ao conceito de autorregulação.

Galvão, Câmara e Jordão (2012) descrevem uma pesquisa que mostra a importância do estudo individual deliberado³. Os autores concluem que para a aprendizagem ser eficiente,

[...] precisa ser reconstrutiva e ressignificativa; isso exige focalizar o processo de ensino no estudante e não no professor. Trata-se de incluir na prática pedagógica a ideia de que aprender é resolver problemas e ensinar, oferecer feedback. (Galvão; Câmara; Jordão, 2012, p. 639).

Contudo, essa forma de pensar a universidade e a aula universitária não desvaloriza o papel do professor. Concordamos com Galvão, Câmara e Jordão (2012, p. 633-634), no sentido de que:

[...] o professor é considerado um ponto essencial no contexto de aprendizagem. Cabe a ele ou a ela coordenar o processo educativo, incluindo estratégias de ensino e de avaliação fundamentadas na metacognição e na autorregulação. Assim, uma das

3 Termo usado por Ericsson, Tesch-Römer e Krampe (1993 apud Galvão; Câmara; Jordão, 2012, p. 629) para definir uma atividade de estudo em que o aprendiz não somente controla, mas também toma as iniciativas do processo.

tarefas educativas do professor é a construção de ambientes de aprendizagem profundos (ativos e motivadores), onde é dada ao estudante a oportunidade de aprender a pensar, criticar, raciocinar e questionar certezas, incluindo a metacerteza das verdades garantidas pelo acesso a métodos científicos. Como argumenta Freire (1997), as dúvidas que movimentam a evolução da ciência devem constituir parte fundamental do processo educativo. Assim, é preciso substituir as certezas e saberes preestabelecidos na lógica simplista que constitui a pedagogia de hoje por outra, complexa, que trabalhe com conceitos transversais, abertos para a surpresa e o imprevisto (Assmann, 1996). Para isso, é necessário que o professor mude o foco de si para o estudante.

Considerando as mudanças nas tendências pedagógicas contemporâneas, é esperado o empenho e comprometimento dos professores formadores atuantes na Unochapecó para conduzir a proposta de implementação da ABEx nos currículos dos cursos de graduação, assim como as condições institucionais para o êxito da proposta.

A extensão como princípio formativo

A extensão universitária é um dos pilares do Ensino Superior. Por meio de ações de extensão, a universidade comunica-se com a sociedade, visando a produzir conhecimentos e promover a interlocução das atividades acadêmicas de ensino e pesquisa, fomentando processos ativos de formação e transformação social.

Além do desenvolvimento profissional dos estudantes, as ações de extensão devem promover o desenvolvimento econômico e social (Teixeira, 2015). A inserção dos estudantes em diferentes ambientes so-

ciais permite o contato direto com realidades diversas e oportuniza a formação de profissionais éticos e responsáveis, conhecedores de suas responsabilidades profissionais.

No Brasil, a extensão teve início nas primeiras décadas do século XX, influenciada por duas correntes: europeia e norte-americana. A primeira corrente é resultante do esforço de intelectuais que buscavam aproximar-se da população, caracterizada pela oferta de cursos de extensão, enquanto a segunda corrente, caracterizada pela prestação de serviços, visava ao desenvolvimento das comunidades por meio de assessorias, consultorias e ações assistencialistas focadas à população carente (Jezine, 2006).

Do início até os dias atuais, muita coisa mudou e a extensão universitária vem sofrendo alterações ao longo da sua história. Corroborando com Freire (2014), compreendemos que a extensão universitária não significa desenvolver ações “para” a comunidade, mas sim “com” a comunidade, em contato direto e recíproco, gerando saberes conjuntamente. Freire (2014), ao usar a expressão “educar e educar-se”, declara que a metodologia comunicativa refuta qualquer “extensão educativa”, visto que educador e educando dialogam ativamente e neste processo ambos são receptores e emissores do ensino em relação mútua. Para Calazans et al. (2019), o pensamento freireano e seus princípios e valores da gestão social fomentam o caráter dialógico, no fazer com (comunicação) e não fazer para (extensão).

Nesta perspectiva, a extensão é o próprio ensino e pesquisa, os quais, de forma articulada e associada, devem estar em contato constante com a sociedade e privilegiar as necessidades regionais da maioria da população, em um movimento de ação-reflexão-ação, visando à

construção de soluções conjuntas para um viver individual e coletivo mais qualificado (Sousa Santos, 2004). Esse movimento constante deve considerar o empreendedorismo e a inovação tecnológica, os quais permitem avanços na produção de bens e insumos necessários ao desenvolvimento econômico no âmbito das atividades industriais, comerciais e de serviço, de forma sustentável. Destaca-se, portanto, que não se trata de transferir ou difundir conhecimentos, mas construir coletivamente, alicerçados na comunicação, conforme proposto por Freire (2014).

Pautando-se nessa abordagem, a extensão é entendida como expressão viva do pensar, do fazer e do agir da comunidade acadêmica, permeada pela realidade na qual se insere e com a qual dialoga (Unochapecó, 2020a). De acordo com Saraiva (2007), a extensão possibilita ao acadêmico a experiência de vivências significativas que lhe proporciona reflexões acerca das grandes questões da atualidade e, com base nisso e nos conhecimentos produzidos e acumulados, o desenvolvimento de uma formação compromissada com as necessidades nacionais, regionais e locais, considerando-se a realidade brasileira. Pode ser tomada pela possibilidade de reflexão ética e pelo incentivo à atuação acadêmica e técnica no enfrentamento de demandas, estando alinhadas e pautadas na Agenda 2030 e nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), considerando, ainda, as oportunidades de internacionalização e parcerias institucionais nacionais para o desenvolvimento da extensão universitária.

Na Unochapecó, a extensão é concebida na perspectiva de uma Universidade Comunitária e, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, caracteriza-se como sendo “[...] um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e políti-

co que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade.” (FORPROEX, 2012, p. 15).

Considerando a necessidade constante de aperfeiçoamento dos processos para gestão da extensão universitária, alinhamento ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), bem como o atendimento à legislação nacional vigente, a Unochapecó revisa periodicamente sua Política e Regulamento da Extensão. Tais revisões consideram a Constituição Federal de 1988, a qual, em seu artigo 207, institui a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (2014-2024), a Lei Federal n. 13.005/2014 (Brasil, 2014) e, mais recentemente, a Resolução n. 7/2018 (Brasil, 2018), além do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023), conforme Resolução n. 08/CONSUN/2019.

A Resolução n. 7/2018 (Brasil, 2018, [s.p.]) apresenta novas diretrizes para a extensão e estabelece, dentre outros, que: “(1) as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos.”; e (2) instrui o INEP a considerar, para efeitos de autorização e reconhecimento de cursos, “(i) o cumprimento dos 10% de carga horária mínima dedicada à extensão, (ii) a articulação entre atividades de extensão, ensino e pesquisa, (iii) os docentes responsáveis pela orientação das atividades de extensão nos cursos de graduação.”

Desde 2020, a Unochapecó vem buscando transformar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), com foco na formação de competências e na implementação de outra concepção de ensino, a ABEX. Além disso,

organização dos cursos de graduação e pós-graduação em Escolas do Conhecimento permite um alinhamento formal com as áreas e linhas de extensão revistas no FORPROEX (2015b). Assim, esse movimento de revisão dos PPCs surge como uma oportunidade ímpar para implementação da curricularização da extensão.

A curricularização permite a universalização da extensão e possibilita que todos os estudantes, técnicos e docentes da instituição possam se inserir e desenvolver ações junto à sociedade, gerando ainda mais amplitude geográfica, mais e melhores possibilidades de interação com a comunidade. Trata-se de um importante marco para a extensão universitária.

Atenta a essas mudanças e oportunidades, a Unochapecó promoveu uma profunda revisão do modelo de extensão. Essas mudanças compreendem o alinhamento à legislação, PDI e PPCs, bem como aos temas emergentes que estão diretamente relacionados à ação universitária, compreendendo os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), internacionalização, realização de parcerias institucionais nacionais para a promoção do desenvolvimento regional e formação profissional cidadã dos estudantes, técnicos e docentes.

A Figura 1 apresenta o modelo de extensão da Unochapecó, relacionando Programas, projetos multiprofissionais e projetos curricularizados às Escolas do Conhecimento da Unochapecó.

munidade tendem a ser fundamentais nesse novo contexto em que o estudante será inserido. “A educação deve, pois, adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana.” (Delors, 1996, p. 21).

Nesse contexto, outra oportunidade que se apresenta relaciona-se à efetiva aproximação da graduação com a pós-graduação *lato e stricto sensu* por meio de ações conjuntas. A curricularização da extensão e as ABEX apresentam-se como um meio para uma efetiva condução desse processo.

A inserção da Unochapecó no contexto regional pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão

Ao longo da sua história, a Unochapecó vem se consolidando como uma instituição referência em pesquisa e inovação, comprometida com o avanço do saber nas diferentes áreas do conhecimento e contribuindo com o desenvolvimento científico e tecnológico regional. Para além do processo de complementação da formação, a pesquisa ocupa um papel central na produção do conhecimento e de soluções inovadoras, seja por meio da iniciação científica ou dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Em um processo de retroalimentação, o conhecimento científico fundamenta o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula suscitando novos problemas de pesquisa que constituirão os objetos de projetos de iniciação científica, de dissertações de mestrado e de teses de doutorado. Nesse cenário, o processo de formação dos cursos de graduação deve se dar em estreita relação com a pós-graduação *stricto sensu*,

o que possibilita a inclusão da pesquisa como um elemento de suporte com potencial qualificador do ensino e das atividades de extensão.

Tendo em vista a proposta da ABEX de proporcionar a inserção dos estudantes em situações-problema de cunho complexo, acreditamos que isso possibilitará o desenvolvimento de propostas mais arrojadas de pesquisa, inovações que permitirão mais envolvimento entre docentes, discentes, comunidade, com a possibilidade de frutíferas parcerias em prol do desenvolvimento regional, nacional e internacional.

O PDI da Unochapecó reitera o papel da pesquisa, na sua indissociabilidade com o ensino e a extensão, como elemento fundamental no processo de formação de seus estudantes, incorporando a pesquisa científica às atividades curriculares de todos os cursos de graduação, como estratégia diferenciada de formação profissional e inserção na comunidade. Em consonância com a missão institucional, a pesquisa na Unochapecó deve “[...] contribuir para o desenvolvimento social, econômico, científico, tecnológico e cultural da região oeste de Santa Catarina, assim como para a solução de questões que dizem respeito à comunidade local e regional.” (Unochapecó, 2019, p. 16).

Entendendo a importância da formação de qualidade, as estratégias que qualificam e potencializam o processo formativo devem constituir elementos centralizadores das ações de gestão no caminho da consolidação da instituição. Esse cenário traz outro papel fundamental da pesquisa: atuar como um elemento de fomento à internacionalização da instituição. As redes de pesquisa e as colaborações internacionais para realização de estudos avançados, sobretudo por meio dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, além de projetarem a instituição no âmbito internacional, proporcionando o intercâmbio de estudantes e professo-

res, consolida uma formação voltada para as questões locorregionais, mas conectada com a realidade global.

A política de ensino da pós-graduação *stricto sensu* da Unochapecó reúne elementos fundamentais para a consolidação da pesquisa, sobretudo no que diz respeito às condições de infraestrutura e qualificação do corpo docente, com foco na consolidação da pesquisa como elemento de projeção institucional no âmbito nacional e internacional (Unochapecó, 2019). Nesse contexto, ao longo das últimas décadas foram criados sete Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, quatro desses programas com cursos de mestrado e três com cursos de mestrado e doutorado (Quadro 1).

Quadro 1 – Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Unochapecó (2019)

Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	Cursos	Data de início do Programa
Ciências Ambientais	Mestrado e Doutorado	02/09/2005
Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais	Mestrado	01/09/2010
Ciências da Saúde	Mestrado e Doutorado	27/08/2012
Educação	Mestrado	27/08/2012
Tecnologia e Gestão da Inovação	Mestrado e Doutorado	20/03/2014
Direito	Mestrado	13/04/2015
Ciências Contábeis e Administração	Mestrado	17/08/2015

Fonte: Unochapecó (2019).

Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, para além da sua importância para a garantia do *status* de universidade, têm uma função estratégica fundamental no desenvolvimento da Unochapecó. Com a criação do Pollen – Parque Científico e Tecnológico, em fase final de implantação, as pesquisas científicas e tecnológicas desenvolvidas no âmbito dos programas e as relações entre os estes e as empresas que vierem a se instalar no Parque constituem os elementos fundamentais para consolidação da universidade como referência regional e como liderança na produção do conhecimento e da inovação.

As instituições comunitárias têm enfrentado grandes desafios no atual cenário do Ensino Superior brasileiro, que vão desde a evasão e a inadimplência à dificuldade de acesso aos recursos públicos para fomento da pesquisa. Nesse sentido, a implementação do Parque Científico e Tecnológico representa uma possibilidade real de qualificação e ampliação da pesquisa e inovação desenvolvidas na Instituição, impactando positivamente nos processos de formação na graduação e pós-graduação, constituindo-se como um diferencial de qualidade da Unochapecó e contribuindo para uma percepção positiva da Universidade nos cenários regional, nacional e internacional.

Atualmente, a Unochapecó tem desafios importantes considerando a sua importância histórica para o desenvolvimento da região. Nesse sentido, a pesquisa e a inovação produzidas têm uma responsabilidade enorme: por um lado, dar conta dos problemas e das demandas da sua região de inserção e, por outro, produzir conhecimentos com impacto global e que gerem um diferencial de qualidade na formação dos seus estudantes. Assim, a Unochapecó, conforme definido em seu PDI, tem como foco de suas políticas e investimentos em relação a pesquisa:

- a) incorporação da iniciação científica às atividades curriculares de todos os cursos de graduação;
- b) definição de prioridades de pesquisa em diálogo entre a Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão, Inovação e Pós-Graduação, os grupos de pesquisa consolidados e os programas de pós-graduação *stricto sensu*;
- c) desenvolvimento da pesquisa de modo articulado com o ensino e a extensão, visando à qualidade no processo de formação profissional e respeitando o princípio da autonomia científica, da pluralidade teórico-científica e da ética dos processos; e
- d) capacitação dos docentes e pesquisadores e investimentos em infraestrutura para o desenvolvimento de pesquisa em nível internacional, com o propósito de aumentar as demandas e atrair os melhores estudantes para os cursos de graduação e pós-graduação.

No contexto das diretrizes apontadas no PDI para a consolidação da pesquisa, cabe ainda destacar que a Unochapecó tem investido recursos importantes em bolsas de estudo de mestrado e doutorado, além das bolsas oferecidas pelas agências de fomento. Também cabe destacar o programa de bolsas de iniciação científica mantido pela instituição, para além dos recursos do Governo do Estado de Santa Catarina. Essa condição faz parte da política institucional de incentivo à pesquisa e a inovação e consolida a Unochapecó como universidade comunitária.

Considerações finais

As profundas transformações vivenciadas pela sociedade requerem que a Universidade avance propositivamente e esteja com seus objetivos coadunados com a realidade. Nesse cenário, a atitude investigativa torna-se fundamental e amplia as oportunidades de interação com a comunidade, qualificando os processos de ensino-aprendizagem, a interação professor-aluno e a aproximação com a comunidade.

A ABEx, como demonstrado, fortalecerá o tripé que impulsiona a universidade à indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Trata-se de uma abordagem inovadora de proporcionar aos estudantes, vivências transformadoras, pautadas no protagonismo, na preparação para resolução de problemas, na reflexão crítica e atuação técnica qualificada. Compreender o discente como centro de todo processo de construção de conhecimento, o professor como mediador e interligar a universidade à sociedade, de maneira mais efetiva e qualificada, serão alguns dos diferenciais propiciados àqueles que adentrarem ao universo acadêmico da Unochapecó, quer seja no âmbito da graduação, quer seja na pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Nesse sentido, a ABEx proporcionará experiências significativas em pesquisa, ensino e extensão, para que o estudante possa vivenciar o mundo do conhecimento durante a sua graduação, fortalecendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação PNE 2014 - 2024 e dá outras providências. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 14 maio 2021.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13-34.

CALAZANS, D. L. M. S. *et al.* Integrando a extensão universitária ao ensino e à pesquisa em administração: sistematização de experiência junto a indígenas à luz dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 563-608, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.13058/raep.2019.v20n3.1505>

CUNHA, M. I. *et al.* As políticas públicas de avaliação e docência. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-48.

CUNHA, M. I. Pedagogia universitária. In: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Glossário. Brasília: INEP/RIES, 2006. v. 2.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: <<https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2021.

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **XX Encontro Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições Comunitárias**. Florianópolis: FORPROEX, 2013. Disponível em: <<https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2585.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2021.

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Tabela para classificação de ações de extensão: Áreas Temáticas**. FORPROEX, 2015a. Disponível em: <<http://www.sr3.uerj.br/depext/arquivos/areas-tematicas-linhas-extensao.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2021.

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Tabela para classificação de ações de extensão: Linhas de Extensão**. FORPROEX, 2015b. Disponível em: <<http://www.sr3.uerj.br/depext/arquivos/areas-tematicas-linhas-extensao.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2021.

GALVÃO, A.; CÂMARA, J.; JORDÃO, M. Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 627-644, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/gjHbgzYwHTj3CqjJVBPdBDM/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 4 maio 2021.

JEZINE, E. A extensão universitária como prática social. **Temas em Educação**, v. 15, p. 118-129, 2006.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre experiência e saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 12 maio 2021.

MEYER, D. E. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectivas metodológicas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 47-62.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. Mediação pedagógica na relação com universitários com deficiência. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-21, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644428452>

REVEL, J. **Foucault**: conceitos essenciais. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Carlos: Clara Luz, 2005.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, n. 16, v. 1, p. 109-116, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/prc/a/SvPsW9L8v4t7gmDXGHrdTPc/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12 maio 2021.

SAMPAIO, R. K. N.; POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, P. S. L. F. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 42, p. 119-142, maio/ago. 2012. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i42.2151>

SARAIVA, J. L. Papel da extensão universitária na formação de estudantes e professores. **Brasília Médica**, Brasília, v. 44, n. 3, p. 220-225, 2007.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A gramática do tempo** – para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TEIXEIRA, P. Extensão universitária na Europa: a terceira missão. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, Chapecó, v. 6, n. 1, p. 59-62, 2015. DOI: <https://doi.org/10.36661/2358-0399.2015v6i1.3069>

TIFFIN, J.; RAJASINGHAM, L. **A universidade virtual e global**. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2007.

UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Conselho Universitário da Universidade Comunitária da Região de Chapecó. **Resolução N. 013/CONSUN/2020**. Aprova a alteração da Política e Diretrizes para o Ensino de Graduação da UNOCHAPECÓ. Chapecó: Unochapecó, 2020a.

UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Conselho Universitário da Universidade Comunitária da Região de Chapecó. **Resolução N. 029/CONSUN/2020**. Aprova a alteração da Política de Extensão Universitária da UNOCHAPECÓ. Chapecó: Unochapecó, 2020b.

UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Conselho Universitário da Universidade Comunitária da Região de Chapecó. **Resolução N. 053/CONSUN/2015**. Aprova a alteração da Política de Desenvolvimento de Extensão da UNOCHAPECÓ. Chapecó: Unochapecó, 2015.

UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023**. Chapecó: Unochapecó, 2019. Disponível em: <<http://pegasus.unochapeco.edu.br/pdi/wp-content/uploads/2014/05/PDI.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2021.

VEYNE, P. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. Tradução Alda Baltazar, Maria Auxiliadora Kneipp. 4. ed. reimp. Brasília: UNB, 2008.

ABEx e metodologias ativas: possibilidades para maior engajamento dos estudantes

Andréa de Almeida Leite Marocco
Andréa Bencke Zambarda
Ivo Dickmann

Introdução e contextualização

O cenário educacional hodierno apresenta-se permeado de mudanças, sendo indispensável que a Universidade se renove, atualize-se, atente-se ao contexto em que está inserida, promovendo ajustes, conhecendo seu entorno com vistas à formação plural dos egressos, para que atuem com protagonismo no processo de intervenção e transformação do mundo.

O modelo conhecido como educação tradicional ainda está presente nos meios acadêmicos e se traduz na prática de grande parte dos docentes que, arraigados a uma cultura pedagógica que cultivaram durante muitos anos, continuam exercendo a docência pautando-se na transmissão de conteúdos previamente estabelecidos e desconectados da realidade social e profissional dos estudantes, resultando na conduta inerte dos discentes, tornando-os passivos no processo de ensino-aprendizagem e na vida cidadã.

Em tempos de tantas tecnologias digitais, nas quais as informações estão à disposição nas redes de comunicação virtual, em que os muros

que cercavam os saberes exclusivamente nas salas de aula praticamente deixaram de existir faz-se necessário um compromisso de inovação pedagógica permanente, refletindo sobre a prática dos professores e a sua atuação na docência universitária.

Nesse contexto, além da alteração de currículos, torna-se crucial a inserção de metodologias de ensino-aprendizagem cujas características venham ao encontro dos propósitos de formação protagonista, significativa, reflexiva, criativa e inovadora. Isso porque é preciso considerar que “[...] a vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos.” (Bacich; Moran, 2018, p. 37).

A aprendizagem baseada em experiências tem como foco o desenvolvimento de competências e a interação de conhecimentos interdisciplinares, que, quando articulados, trarão respostas aos desafios profissionais vivenciados. Se tomarmos o conceito de competência (Dutra, 2016), como o agregado de conhecimentos, habilidades e atitudes das pessoas, já em um primeiro olhar vimos que é impossível desenvolver a aprendizagem baseada em experiências por meio de um processo passivo de transmissão de conhecimento, até porque estaríamos contemplando apenas um, dos três pilares da competência. Para o desenvolvimento das competências faz-se imprescindível ter um sujeito ativo, protagonista e autônomo no processo que resulte em uma aprendizagem significativa que será levada para sua vida profissional.

Neste contexto, para que a aprendizagem baseada em experiências se efetive, são necessários estudantes motivados e instigados ao novo, desafiados à resolução de problemas, que tenham domínio dos conceitos, saibam colocá-los em prática e desenvolvam as suas competências comportamentais, as *soft skills*.

Este novo cenário, com o foco em competências, exige que o docente esteja munido de diversas estratégias de ensino e aprendizagem que instiguem e promovam o saber, o saber fazer e o saber ser, em um processo integral de desenvolvimento. Neste sentido, este capítulo objetiva reforçar a importância do uso das metodologias ativas e apresentar um rol das principais, utilizadas para o desenvolvimento de competências, visando que o docente disponha de um diversificado leque de alternativas para estimular os estudantes e efetivar o aprendizado baseado em experiências.

Para isso, há a necessidade de se escolher um processo didático-pedagógico que priorize a construção do conhecimento em suas múltiplas formas, sendo indispensável que se ultrapasse o limite do ensino tradicional para um modelo inovador, que coloca o estudante como protagonista, o professor como mediador e a mudança da realidade como meta (Freire, 2018).

Assim, a educação deve ser compreendida como algo em constante construção e transformação, partindo-se da demanda de que os discentes estejam preparados para viver e atuar em sociedade, que tenham capacidade para liderar e superar os desafios cotidianos na comunidade, que saibam conviver em grupo, que disponham de habilidades sociais, posto que a educação dura a vida toda. “O mito do conhecimento pronto e acabado tem que dar lugar ao trabalho com a habilidade, com o aprender a aprender, que não envelhece nunca e não acaba.” (Chalita, 2001, p. 263).

A visão que se pretende apresentar e que se tem como base neste capítulo é de que somos inacabados e seguimos aprendendo ativamente durante toda a vida. Partimos do princípio que aprender não é algo linear, pois melhor conhecemos por meio de

[...] processos de design aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social) que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras. (Bacich; Moran, 2018, p. 37).

Os debates sobre a necessidade de novos rumos à educação não são atuais e não se pode afirmar que falar em inovar pedagogicamente, refletir e mudar as práticas pedagógicas sejam novidades. Já em 1996, com a elaboração do Relatório Delors, encomendado pela UNESCO, projeta-se a educação pretendida ao século XXI, trazendo consigo, também, o conceito de educação “[...] ao longo da vida com suas vantagens de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço.” (Delors, 1998, p. 12). Este conceito de “educação permanente” deve ser considerado e ampliado para:

[...] além das necessárias adaptações relacionadas com as mudanças da vida profissional, ela deve ser uma construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir. Ela deve permitir que cada um venha a tomar consciência de si próprio e de seu meio ambiente, sem deixar de desempenhar sua função na atividade profissional e nas estruturas sociais. (Delors, 1998, p. 12).

Para Moran (2015, p. 17):

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se quisermos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados com apoio de materiais relevantes.

Nota-se a importância de alinhamento metodológico, posto que, por vezes, busca-se trabalhar problemas atuais com metodologias do século passado e essa incongruência teórico-metodológica contribui para o “desastre” do aprendizado dos estudantes.

Perspectivas metodológicas pautadas nos conceitos anteriormente expostos têm sido inseridas no meio acadêmico por meio de nomenclaturas variadas, tais como métodos participativos, ensino inovador, dentre outros, sendo que se pretende apresentá-las aqui como metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

Berbel (2011, p. 29) entende que as metodologias ativas “[...] se baseiam em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando a solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.” A sala de aula se torna o lugar de aplicação do conteúdo aprendido na vida real, na produção de soluções possíveis e viáveis, na construção de alternativas diante de problemas cotidianos do trabalho e da vida cidadã.

Para Wall, Prado e Carraro (2008, p. 516), as metodologias ativas são aquelas “[...] nas quais o aluno passa a ser protagonista de seu processo de aprendizagem e os professores assumem o papel de mediadores/facilitadores [...]”, concepção esta que faz emergir inúmeros desafios aos cursos de graduação, perpassando por questões de estrutura e concepções pedagógicas, formação de professores, perfil do egresso, entre outras. Bacich e Moran (2018, p. 17, grifo nosso) expressam que:

A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. Essa concepção

surgiu muito antes do advento das TDIC, com o movimento chamado Escola Nova, cujos pensadores, como William James, John Dewey e Édouard Claparède, defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência no desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

Para a construção do saber é preciso escolher estratégias diversificadas e significativas. “A *construção do conhecimento* é um momento de desenvolvimento operacional da atividade do aluno, de sua práxis, que pode ser predominantemente perceptiva, motora ou reflexiva.” (Anastasiou; Alves, 2006, p. 32). As estratégias deverão ser significativas ao aluno, “[...] visando superar sua visão inicial, caótica, sincrética sobre o objeto do conhecimento.” (Anastasiou; Alves, 2006, p. 32).

Desse modo, ultrapassamos uma visão tradicional de ensino-aprendizagem e a substituímos por uma mais ativa, que significa avançar “[...] em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida.” (Bacich; Moran, 2018, p. 37).

Metodologias ativas no Ensino Superior

Um dos maiores desafios que se apresenta para o Ensino Superior é construir processos ativos de ensino e aprendizagem para gerar maior engajamento dos estudantes, intensificando e fomentando a autonomia e o protagonismo, fazendo em definitivo a transição para uma concepção inovadora da práxis pedagógica na universidade. Mas, para isso, é necessária uma mudança metodológica pelos professores, que, em sua maioria, foram formados no modelo tradicional, em um processo centrado no dis-

curso do professor sobre o conteúdo e no silêncio dos estudantes. Isso é uma prática ainda comum em muitos cursos superiores, mas que não faz mais sentido tendo em vista o perfil do estudante atual que está chegando à sala de aula e o contexto social em que vivemos na atualidade.

Ao mesmo tempo, não queremos postular que não há mais espaço para a aula discursiva, nem que o professor não possa mais falar sobre o conteúdo; o que queremos afirmar é que a postura pedagógica condizente com o tempo que estamos vivendo não aceita mais um ensino centrado na fala do professor. E essa é uma das grandes contribuições das metodologias ativas: um processo focado na aprendizagem do estudante. É preciso criar as condições para que ele seja proativo e produza de forma autônoma suas próprias análises e interpretações sobre os temas que estão sendo estudados.

Uma das formas de engajar os estudantes é estabelecer conexões entre os conhecimentos em estudo e vida cotidiana. Ao mostrar que os temas das aulas servem para resolver problemas práticos, em uma espécie de simulação da realidade e do contexto concreto que estão inseridos, os estudantes se envolvem mais, interagem entre si, buscam saber mais, aprendem a pesquisar, produzem novos conhecimentos, criam e recriam a sua própria história formativa.

As aulas dentro desse novo modelo pedagógico são centradas em atividades práticas, com uso de recursos da tecnologia como internet e demais plataformas digitais, a criação de planos de negócio, mapas mentais, infográficos, experiências de planejamento estratégico, construção de soluções para problemas práticos, estímulo à criatividade e à criticidade, o trabalho coletivo e colaborativo, com o objetivo de construir experiências e vivências dentro da sala de aula.

Nesse sentido, é preciso repensar também a posição do professor nesse processo. Como já dissemos, se ele não é mais o que fala, transmite o conhecimento, sua postura agora é aquela que cria as condições para a produção de novos conhecimentos (Freire, 2018). Assim, o professor precisa ser um gestor do trabalho em equipe, inspirador e instigador da mudança do individual para o coletivo, passando a ser o mediador do processo de aprendizagem. Isso significa que ainda é imprescindível o papel do professor em sala de aula, pois não podemos imaginar a possibilidade de estabelecer metodologias ativas de aprendizagem a partir de processos espontâneos ou feitos no improviso.

As metodologias ativas proporcionam a valorização do professor, mas de outra forma, já que agora ele não é o único protagonista na sala de aula universitária, pois compartilha com o estudante a responsabilidade pelo sucesso de sua aprendizagem. Seu papel é de garantir o protagonismo dos estudantes, problematizar com ele a realidade em que estão inseridos, estar sempre aberto ao novo, mediar o processo de aprender, fugir de respostas prontas, respeitar o ritmo dos estudantes estabelecendo dentro do mesmo encontro com eles oportunidades para que todos possam aprender, enfim, questionar, perguntar e dialogar muito.

Contudo, precisamos alertar que as metodologias ativas não representam a solução para todos os problemas da educação. Não é assim. Por isso, vejamos quatro equívocos principais elencados por Silva (2020):

- a) Pensar que o uso de metodologias ativas trará um ótimo resultado e todos os estudantes se engajarão no aprendizado. Às vezes, o tema não encanta e o tempo disponível para fazer as dinâmicas não é suficiente, sendo necessário repensar al-

gumas práticas e buscar outras formas de conexão do conhecimento com a vida;

- b) Acreditar que as metodologias ativas são contrárias às aulas expositivas. Na realidade, durante sua utilização, momentos curtos de explicação são necessários para esclarecer conceitos, fazer sínteses, aprofundar o tema para além do que os estudantes conseguiram fazer sozinhos;
- c) Reproduzir as metodologias ativas de forma mecânica, sem adaptá-las ao contexto de cada turma, curso, universidade. Tomar as metodologias como um passo a passo rígido e ter medo de mudá-las é não compreendê-las como parte de um processo maior de ensino-aprendizagem, e sim como um fim em si mesmas. Ajustes e adaptações, inclusive, geram novas práticas ou, até mesmo, outras metodologias ativas. Ousemos reinventá-las;
- d) Conceber que as metodologias ativas estão a serviço do mercado e que elas são uma nova roupagem para a educação tradicional. Não é verdade que o uso de metodologias ativas gera estudantes acríticos, já que são os objetivos estabelecidos pelo curso e pelo professor que determinam se as práticas serão críticas ou não.

As metodologias ativas possuem características que permitem a flexibilidade, o avanço frequente, o protagonismo estudantil, mas há a necessidade de que as aulas sejam planejadas, organizadas de modo a atingir os resultados de aprendizagem pretendidos. Não são simplesmente técnicas pedagógicas, jogos e/ou uso desmedido e inconsequente de tecnologias. As metodologias ativas requerem essa visão plural do

ato de ensinar, o uso de aplicativos e gamificação, o agir crítico-criativo, diversificado, que impulse o estudante a sentir-se parte e responsável pela construção do saber.

Nesse sentido, muitos são os exemplos de metodologias já desenvolvidas e utilizadas no Brasil e no mundo e que têm sido avaliadas com bons resultados. Apresentaremos a seguir algumas das múltiplas possibilidades. Estas não se constituem em fórmulas prontas e infalíveis. Múltiplos fatores serão preponderantes ao sucesso nas atividades, tais como perfil docente e seu domínio técnico da metodologia que vai desenvolver, participação ativa dos discentes, organização dos espaços na universidade para práticas inovadoras, entre outros.

Tipos de metodologias ativas

Nunca se viu tão presente a necessidade de inovação em todos os setores da sociedade, mais ainda, nas instituições formadoras dos profissionais que estarão à frente dos processos no mundo do trabalho, que são as Instituições de Ensino Superior (IES). Camargo e Daros (2018) afirmam que o processo de inovação ocorre desde o início da humanidade para a própria sobrevivência, no entanto, na atualidade, devido à aceleração da produção de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, a capacidade de inovar tem sido cada vez mais crucial.

As IES passam a ser desafiadas a se transformarem. O grande desafio é compatibilizar a formação de profissionais com perfil inovador, empreendedor e com capacidade de aprender permanentemente, requisitados pelo mundo do trabalho, com as características das novas gerações (Hengemühle, 2014).

As gerações que se encontram nos ambientes universitários, predominantemente, geração Y e Z, trazem características muito específicas que as diferenciam das gerações passadas, sendo as principais delas o acesso à tecnologia, à internet e toda a diversidade de informações disponíveis a qualquer momento.

A geração Y, também conhecida como geração *millennial*, geração da internet e iGeração, abrange os nascidos entre 1980 a 2000 (Fantini; Souza, 2015). Estes jovens são conhecidos como imigrantes digitais, pois, durante a infância, viram o computador se tornar um objeto essencial, assim como outros avanços ligados à tecnologia como os primeiros celulares com recurso de mensagens de texto. Todo esse aparato fez estes jovens não possuírem mais lembranças de uma época sem esses recursos (Dutra, 2016).

A geração Z compreende os nascidos a partir de 2001 sem ano de término (Siqueira; Albuquerque; Magalhães, 2012). Os jovens da geração Z são conhecidos como nativos digitais, pois nasceram em um período em que o Google e a internet (wi-fi) já faziam parte da vida cotidiana da maioria das pessoas, bem como as redes sociais, como o Facebook. Os indivíduos desta geração manuseiam com destreza qualquer celular, *smartphone* ou *tablet*, são totalmente familiarizados com as tecnologias digitais que aparecem praticamente todos os dias e, de forma intuitiva, aprendem a usufruir de todos os benefícios que a tecnologia traz (Kämpf, 2011).

Estes, como na geração Y, realizam várias atividades ao mesmo tempo sem ao menos perceber realmente o que estão fazendo. Por estarem acostumados a estar conectados a maior parte do tempo, têm nas

mãos todas as informações que precisam, o que os tornam intolerantes e imediatistas (Bevilacqua et al., 2016).

Diante de um contexto tão diferenciado e extremamente mutável, formado por jovens dinâmicos e conectados, não faz mais sentido o modelo de escola tradicional, na qual o professor transmitia seus conhecimentos por meio de aulas expositivas e os estudantes, disciplinados, assistiam passivamente.

Não cabe mais os modelos tradicionais de ensino, precisa-se inovar, palavra de ordem na sociedade atual e na educação. A sala de aula tradicional não chama mais a atenção dos alunos, as longas aulas expositivas e os métodos de memorização não surtem mais efeito. Por isso é premente mudar e implementar práticas pedagógicas capazes de envolver os alunos. A inovação pedagógica é uma necessidade e pode ser entendida como uma mudança de atitude, ideias, culturas, modelos e práticas pedagógicas, buscando renovar as estratégias de ensino aprendizagem (Camargo; Daros, 2018).

Para Béchard (2001), inovação pedagógica é uma atividade deliberada que visa introduzir uma novidade em um determinado contexto e procura aprimorar substancialmente a aprendizagem dos alunos em interatividade ou interação. Os professores são desafiados a inovar; planejar as estratégias que serão utilizadas para atingir o objetivo final, que é a aprendizagem do estudante e o desenvolvimento de competências nas dimensões do saber, saber-fazer, conviver e do ser. O escopo muda radicalmente quando paramos de pensar nas atividades de ensino e nos preocupamos com o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, seguimos a abordagem de Anastasiou e Alves (2006), as quais concebem o professor como um verdadeiro estrategista,

o que justifica a adoção do termo *estratégia*, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento.

Cada vez mais, as Instituições de Ensino Superior e os educadores necessitam de um ambiente de aprendizagem que compreenda diferentes maneiras de ensinar, com práticas alternativas e modelos personalizados que permitam uma aprendizagem autônoma e efetiva, que seja aplicada no âmbito pessoal e profissional, com ferramentas diversas, que estimulem a atenção da nova geração que frequenta a universidade (Farias; Carvalho, 2016).

Bacich e Moran (2018) destacam a demanda de participação efetiva dos alunos na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências, possibilitando que aprendam em seu próprio ritmo, tempo e estilo, por meio de diferentes formas de experimentação e compartilhamento, dentro e fora da sala de aula, com mediação de docentes inspiradores e incorporação de todas as possibilidades do mundo digital.

Camargo e Daros (2018) argumentam que criar condições para uma participação mais ativa dos alunos implica, absolutamente, a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado às situações reais.

As estratégias que serão utilizadas no atingimento dos objetivos de aprendizagem devem buscar o protagonismo do estudante, colocando-o como participante ativo do seu processo de aprendizagem, desenvolvendo um caráter investigativo e o hábito de aprender continuamente. Dewey, em 1922, já afirmava que o aprendizado ocorre pela ação, colocando o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Para Diesel, Baldez e Martins (2017), as metodologias ativas transformam a sala de aula, ajudando os professores a desenvolverem aulas mais atrativas, envolventes, propiciando a interação entre os estudantes e tornando a aula presencial um momento de discussões e trocas. Os autores trazem alguns princípios das metodologias ativas: o aluno como centro do ensino-aprendizagem, o professor como mediador, facilitador e incentivador, a autonomia, a reflexão, a problematização da realidade, o trabalho em equipe e a inovação.

Conforme Villarini Jusino (2003), a aprendizagem ativa estará presente quando a aula for significativa para o aluno, desenvolvendo competências cognitivas superiores, em colaboração mútua, sendo o aluno ativo e reflexivo no processo.

Nesse contexto, as metodologias ativas podem ser um caminho para gerar a efetiva aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. As competências a serem desenvolvidas dependem de um planejamento criterioso de um rol de atividades a serem executadas, para que o estudante atue com a mão na massa (*hands on*) e se torne ativo no processo. Quanto maior for o conhecimento do professor de diversas metodologias que o apoie em suas aulas para fomentar a participação do estudante e a construção colaborativa do conhecimento maior será a possibilidade de obter êxito nesse desafiador processo, que é a aprendizagem.

Apresentamos a seguir algumas metodologias ativas que podem auxiliar no processo de inovação das aulas universitárias, e reforçamos a importância de o docente se apropriar de um rol de metodologias que auxiliem no atendimento dos objetivos pretendidos:

- a) **Sala de aula invertida (*Flipped Classroom*):** nesta metodologia, as aulas expositivas acontecem em casa (*on-line*), o professor disponibiliza os materiais de estudo para aquisição de conhecimento prévio do estudante (vídeos, textos, *links*, *sites*) que será acessado em qualquer dispositivo móvel. Esse material aborda conceitos e teorias acerca do conteúdo a ser trabalhado em sala, o estudante controla o ritmo de acesso ao conteúdo (aprendizagem passiva) e a lição de casa é feita na escola, quando se realiza a resolução de problemas, discussão de questões ou trabalho em projetos (aprendizagem ativa).

Para você saber mais sobre metodologias ativas criamos uma coletânea de referência que reúne todas as aqui citadas e muito mais.

Escaneie o QR Code e boa leitura!



- b) **Aprendizagem aos pares (*Peer Instruction*):** é uma metodologia desenvolvida por Eric Mazur que segue os preceitos da sala de aula invertida, quando o aluno estuda o conteúdo em casa, e quando chega na aula ele será testado frente a este conteúdo, em um primeiro momento, de forma individual, para reflexão e, após, em conjunto com outros colegas para discussão para então, novamente, responder ao teste. O *Peer Instruction* (PI) trabalha a resolução de problemas reais, estimula o risco, favorece a inovação e permite que o aluno desenvolva sua capacidade de argumentação. Uma das vantagens do PI é o *feedback* imediato (diagnóstico) do nível de

conhecimento prévio dos alunos. Para realizar o teste podem ser utilizadas várias ferramentas, desde o estudante levantar a mão, plaquetas de verdadeiro ou falso ou de alternativas, *clickers*, *apps*, entre eles, o Socrative (<https://socrative.com/>).

Importante destacar que no momento da realização do teste individual, se o percentual de acertos da turma for inferior a 30%, é importante que o professor faça uma explanação antes de ir para a discussão entre os pares. Se o percentual de acertos for entre 30 a 70% é o cenário ideal para promover a discussão entre os pares e, se os acertos forem superiores a 70%, não há necessidade de discussão e pode-se passar para a próxima questão.

- c) **Gamificação:** é o processo de utilizar a mecânica e a inteligência dos jogos para resolver problemas e engajar usuários. A diferença entre gamificação e a aprendizagem baseada em jogos é que a primeira consiste no uso de jogos em ambientes de não jogo, é gamificar o plano de ensino. Já a aprendizagem baseada em jogos implica em utilizar jogos de tabuleiros ou *apps* em sala de aula. Para a utilização da gamificação é extremamente necessário conhecer o público e planejar a mecânica do jogo, incluindo a definição dos níveis, pontos, medalhas, classificações e avatares. Para que o processo tenha êxito é importante ter objetivos claros e instruções simples, o nível de complexidade vai aumentando conforme as etapas e o *feedback* (pontuações e medalhas) devem ser constantes.
- d) **Aprendizagem baseada em problemas (PBL – *Problem Based Learning*):** envolve sete etapas, iniciando com a apresentação de uma situação-problema pelo professor mediador e esclarecimento

de termos difíceis, passando pela discussão da situação problema e o seu desdobramento em objetivo do estudo. A terceira etapa prevê analisar os problemas com o grupo, promovendo explicações, descobrindo o que os alunos compreenderam e que bagagem trazem relativa ao assunto. Após realizar uma síntese das discussões, organizando ideias e, na sequência, construir, efetivamente, os objetivos do estudo e da aprendizagem para chegar na sexta etapa que é a busca individual, pelo estudante, de novos esclarecimentos acerca do problema em livros, na internet, em artigos, em outros grupos etc. Para finalizar, a sétima etapa requer a retomada da discussão em grupo, apresentando os resultados, compreendendo se os objetivos foram alcançados. Após, segue a etapa de avaliação das atividades, conferindo as habilidades trabalhadas e desenvolvidas, as quais muitas vezes não estão necessariamente relacionadas ao problema, mas com a própria metodologia, que instiga à escrita, à interpretação, à fala, à leitura, ao trabalho em equipe, à autonomia e à tomada de decisões, por exemplo. Importante ressaltar que o problema precisa ser muito bem planejado, ser aberto, complexo e com resultados de aprendizagem claramente definidos.

- e) **Aprendizagem baseada em projetos (*Project based learning*):** a aprendizagem baseada em projetos pode ser definida pela utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa ou problema motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas (Bender, 2014). Tudo começa com um problema ou questão que seja desafiadora, fruto de uma situação real, que representa um desafio cognitivo, que não tenha resposta fácil e que

motive os estudantes. O Arco de Magueréz é a base da aprendizagem por projetos, que tem como principal objetivo a aprendizagem efetiva por meio da resolução de problemas reais.

- f) **Aprendizagem baseada em equipes (*Team based learning*):** é uma estratégia instrucional desenvolvida para cursos de administração nos anos 1970, por Larry Michaelsen, direcionada para grandes classes de estudantes. Procurava criar oportunidades e obter os benefícios do trabalho em pequenos grupos de aprendizagem, de modo a formar equipes de 5 a 7 estudantes, que trabalharão no mesmo espaço físico (sala de aula). Prevê três momentos específicos: preparação (pré-classe), que pode contemplar estudo individual, conferência, filme, entrevista, entre outros. O segundo é a garantia de preparo, que deve ser realizado por meio de teste individual ou em equipe, apelação e *feedback* do professor e o terceiro momento, que é a aplicação de conceitos, que pode se dar por meio de testes de múltipla escolha, questões dissertativas, estudos de caso e casos clínicos.

Os alunos são avaliados pelo seu desempenho individual e também pelo resultado do trabalho em grupo, além de se submeterem à avaliação entre os pares, o que incrementa a responsabilização. Os membros têm a oportunidade de avaliar as contribuições individuais para o desempenho da equipe. A avaliação pelos pares é essencial, pois os componentes da equipe são, normalmente, os únicos que têm informações suficientes para avaliar com precisão a contribuição do outro. É uma característica importante do TBL, pode assumir caráter formativo e/ou somativo e reforça a construção da aprendizagem, além da responsabilização individual (Bollela et al., 2014).

As metodologias apresentadas são, como já dito, apenas alguns exemplos das múltiplas possibilidades metodológicas. Constata-se que o papel do professor continua sendo essencial, visto que depende dele a organização e o direcionamento do processo; é ele quem precisa planejar atividades que envolvam os estudantes, que promovam o compartilhamento de experiências e a construção do conhecimento a partir das interações entre eles, tendo como sustentação os mais diversos tipos de materiais. É o professor que auxiliará no desenvolvimento da autonomia dos alunos, motivando-os, engajando-os em projetos criativos, propondo atividades que façam sentido para a vida (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

O planejamento do processo de formação durante o percurso universitário deve se orientar nos objetivos propostos, mas se torna indispensável pensar no “caminho” para que sejam atingidos os objetivos. Esse caminho é formado pelas estratégias de ensino-aprendizagem que o docente utilizará para condução das suas aulas, buscando efetivar a aprendizagem baseada em experiências reais e significativas para os estudantes. Se o perfil dos egressos pretende a formação de um ser humano autônomo, proativo, criativo e empreendedor, temos que os fazer exercitar e desenvolver essas competências durante o percurso da graduação, pois, só assim, teremos êxito em nossa missão.

Conclusões

Os desafios dos novos tempos na educação têm sido de fato incertos e complexos. De todo modo, avançar, inovar, evoluir tornaram-se palavras que devem embasar nossas condutas enquanto docentes no Ensino Superior.

As metodologias ativas não são fórmulas mágicas, não dispõem de receitas prontas e não pretendem ser a solução de todos os problemas. Por certo, a essência e o cerne de todos os processos de ensino-aprendizagem envolve os docentes e os discentes. Muitas escolhas precisam ser feitas ao desejar trilhar o caminho mais árduo da construção do saber, posto que ele está envolto por incertezas, por erros, por dificuldades, por insegurança, exigindo que nos movamos frequentemente sob “cristais pontiagudos invisíveis” sob nossos pés.

De outro lado, se o conhecimento move o mundo, se somos parte desse todo, espera-se que a educação parta de todos os sonhos, que disponha de força para nos mover e que seja a esperança que nos acalenta e nos faz perceber que o futuro é hoje e pode ser feito por nós – somos protagonistas.

A Universidade amplia seus horizontes ao perceber que as novas metodologias são fundamentais à formação de egressos devidamente preparados para a vida, o trabalho e a cidadania. As metodologias ativas servirão a tal fim, desde que pensadas como meio e que se tenha bem delineado e planejado o início e principalmente, os resultados de aprendizagem desejados.

Referências

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville: Univille, 2006.

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BÉCHARD, J.-P. L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques: une recension des écrits. **Revue des Sciences de l'Éducation**, Montréal, v. 27, n. 2, p. 257-281, 2001. DOI: <https://doi.org/10.7202/009933ar>

BENDER, W. N. **Aprendizagem Baseada em Projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Tradução Fernando de Siqueira Rodrigues. Revisão técnica Maria da Graça Souza Horna. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. DOI: 10.5433/1679-0359.2011v32n1p25

BEVILACQUA, L. B. et al. O perfil das gerações X, Y e Z. **Revista Científica Eletrônica UNISEB**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 7, p. 33-44, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://estacioribeirao.com.br/revistacientifica/arquivos/revista7/3.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2021.

BOLLELA, V. et al. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 293-300, jul./set. 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p293-300>

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. 6. ed. São Paulo: Gente, 2001.

DELORS, J. (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o**

Século XXI. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 1998.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, fev. 2017. DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>

DUTRA, F. A história do telefone celular como distinção social no Brasil: da elite empresarial ao consumo da classe popular. **Revista Brasileira de História da Mídia**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 102-116, jul./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.26664/issn.2238-5126.5220164798>

FANTINI, C. A.; SOUZA, N. C. S. Análise dos fatores motivacionais das gerações baby boomers, X, Y e Z e as suas expectativas sobre carreira profissional. **Revista iPecege**, Piracicaba, v. 1, n. 3-4, p. 126-145, jul. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22167/r.ipecege.2015.3-4.126>

FARIAS, C. M. L.; CARVALHO, R. B. Ensino Superior: a geração Y e os processos de aprendizagem. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 15, n. 179, p. 37-43, abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/28532/16371>>. Acesso em: 9 mar. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

HENGEMÜHLE, A. **Desafios educacionais na formação de empreendedores**. Porto Alegre: Penso, 2014.

KÄMPF, C. A geração Z e o papel das tecnologias digitais na construção do pensamento. **ComCiência**, Campinas, n. 131, p. 1-4, 2011. Disponível em: <<http://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n131/a04n131.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. v. II. p. 15-33.*

SILVA, A. J. de C. **Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação**. Lavras: UFLA, 2020.

SIQUEIRA, R. N.; ALBUQUERQUE, R. A. F.; MAGALHÃES, A. R. Métodos de ensino adequados para o ensino da geração Z, uma visão dos discentes. *In: ENCONTRO NACIONAL DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 23., 2012, Bento Gonçalves. **Anais...** Bento Gonçalves: ENANGRAD, 2012. Disponível em: <http://xxiiienangrad.enganrad.org.br/anaisenganrad/_resources/media/artigos/epd/19.pdf>. Acesso em: 2 maio 2015.*

TOLEDO, P. B. F.; ALBUQUERQUE, R. A. F.; MAGALHÃES, Á. R. O comportamento da geração Z e a influência nas atitudes dos professores. *In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 9., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SIGeT, 2012. Disponível em: <<https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/38516548.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2021.*

VILLARINI JUSINO, A. R. Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico. **Revista Perspectivas Psicológicas**, Santo Domingo, año 4, v. 3-4, p. 35-43, 2003. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

WALL, M. L.; PRADO, M. L.; CARRARO, T. E. A experiência de realizar um Estágio Docência aplicando metodologias ativas. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 515-519, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002008000300022>

Os sujeitos da experiência e a ABEx como processo de subjetivação

Maria Carolina da Silveira Moesch

Murilo Cavagnoli

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Introdução

Neste texto, propomos algumas reflexões em torno da Aprendizagem Baseada em Experiências (ABEx) como concepção de aprendizagem que visa a, através de encontros transformadores, promover a formação universitária integral. Esta é a concepção em implementação na Unochapecó desde 2020, o que significa que todos os envolvidos neste processo estão sendo, de algum modo, afetados por esse redimensionamento.

Considerando as potências que esta perspectiva oferece a uma educação universitária comprometida com a transformação criativa do social, situamos a ABEx enquanto plano coletivo de experiência que toca as subjetividades, promotora de “singularização” (Guattari, 2012). Esta noção refere-se à capacidade comum a qualquer humano para reapropriar-se criativamente daquilo que o constitui. Reconhecemos na proposta da ABEx o gérmen de um Ensino Superior comprometido com as demandas de nosso tempo – a inovação, o crescimento econômico, a transformação tecnológica e política em direção à redução das desigualdades e à melho-

ria da qualidade de vida –, sem perder de vista os desafios éticos impostos pelo neoliberalismo e pela hegemonia de um aprender ainda pautado pelo imediatismo, individualismo exacerbado e pela separação cartesiana das dimensões reflexiva e afetiva na relação consigo, com o conhecimento e com o outro (Duarte, 2001; Gallo, 2019).

Enquanto modo de pensar, sentir e agir, a subjetividade individual não pode existir desconectada de grandes “vetores de subjetivação” (Guattari, 2011, p. 9). Nossa singularidade, assim como nossa capacidade de agir frente à realidade circundante, passa, portanto, pela possibilidade de reapropriação crítica e criativa deste plano coletivo de subjetivação. Este é um movimento que, mesmo vivido e sentido de forma individual, existe apenas na experiência do encontro com o outro. É no encontro com a multiplicidade que a aprendizagem no Ensino Superior pode significar o traçado de linhas de fuga frente às formas massificadas de ser, impulsionadas pela experiência: “[...] devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as, efetivamente, na vida.” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 14).

A universidade como plano comum de experiência

Tal cenário permite pensar não só o processo de mudança institucional da universidade, mas também da comunidade, da sala de aula, dos encontros nos corredores, das formas inéditas de conviver e aprender através da mediação de tecnologias, enquanto expressões distintas, mas agenciadas, de uma mesma multiplicidade, que pode gerar experiências significativas nos encontros que a configuração do real, sempre provisória, permite. Ou seja, o contexto universitário pode ser compreendido ele

próprio enquanto plano comum de experiência, sustentado por uma dada configuração da realidade, mas que pode produzir suas próprias linhas de composição às subjetividades e instituições outras, na medida em que mobiliza trocas, desloca o sujeito de lugares naturalizados.

Ao agenciar essas diferentes expressões de um acontecimento, com suas marcas, seus efeitos, este plano comum da educação tem potência para produção de realidades outras frente às pressões do mundo do trabalho, as transformações sociais e do momento atípico vivenciado tanto pelos estudantes quanto pelos docentes em decorrência da pandemia. Para Audy (2009, p. 168), a “[...] Universidade atua em um contexto de complexidade e incerteza, onde são exigidas novas interfaces com a sociedade, visando capturar suas necessidades e demandas.”

É nos encontros entre estudante, docente, universidade e comunidade que a ABEx se efetiva e desloca o lugar destes sujeitos e instituições, mobilizando as relações estabelecidas e as estratégias utilizadas para o processo de ensino-aprendizagem que, frente às demandas sociais concretas exige não só os elementos técnicos da formação, mas postura reflexiva, crítica, criativa, ética e interdisciplinar. “A Universidade em si é um ambiente de inovação em potencial” (Audy, 2009, p. 152) que faz com que seu corpo docente e sua estrutura estejam em constante processo de vir a ser, mobilizado por diferentes fatores do seu cotidiano de trabalho, mas especialmente pelo encontro com os estudantes que estão chegando ao Ensino Superior e não mais são tocados por um ensino tradicional.

Neste cenário de incertezas, instabilidades e complexidade em suas configurações e demandas, pensar a universidade torna-se um

grande desafio¹. Bauman (2001), em suas proposições sobre a modernidade líquida, afirma ser esta atualidade repleta de sinais confusos, propensos a mudar com muita rapidez e de modo imprevisível. É a era da comparabilidade universal, dos não lugares pré-determinados, mas de uma sociedade cada vez mais seletiva econômica e socialmente, que demanda ao indivíduo a busca por seu espaço.

Contudo, justamente nos cenários de mudanças podemos experienciar novas oportunidades ou outras formas de dar respostas a si mesmo e ao nosso entorno, transformando e sendo transformado neste processo, no qual a universidade pode ser território compartilhado para a gênese de grande parte dessas transformações. A ABEx na Unochapecó surge como abordagem inovadora que pode promover essa transformação do processo de aprendizagem justamente em meio a uma reapropriação de nossa capacidade de produzir mudanças a partir dos encontros entre diferentes sujeitos. Para tanto, é necessário não perder de vista o campo epistemológico que sustenta uma compreensão da experiência, nesta proposta.

Subjetividade, modos de subjetivação e sujeito: a (re)invenção de territórios existenciais na ABEx

A constituição de profissionais atentos às nuances econômicas e sociais, dialogantes com os mais variados setores da sociedade, exige uma

1 A complexidade atual é retratada nas expressões “mundo VUCA”, por Wazlawick (2020) – volátil, incerto, complexo e ambíguo –, ou ainda, como “mundo BANI” (Cascio, 2018) – frágil, ansioso, não linear e incompreensível (FANI em português).

formação interdisciplinar, um dos grandes desafios da educação do século XXI. Neste viés, o estudante precisa ser não só central no processo de aprendizagem, mas também produzir sentidos sobre o seu fazer, através de experiências que efetivamente contribuam para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, de modo ético, criativo e inovador.

A universidade pode, assim, ser compreendida como um território existencial, ou seja, contexto que engendra um processo autêntico de aprendizado, entendido mais como experiência de engajamento metodologicamente orientada do que como conjunto rígido de etapas imprescritíveis, pois a experiência só se dá à medida que se realiza (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015). Território existencial, nesta perspectiva, expõe um modo de compreensão do sujeito e do mundo que possibilita o descolamento entre interioridade e exterioridade. Um território existencial toma forma, como vida singular, na medida em que experimentamos relações com

[...] o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva. (Guattari, 2012, p. 19).

Este “conjunto de condições” diz sobre os determinantes coletivos de subjetivação (econômicos, midiáticos, familiares, sociais, religiosos...) que, conforme Haesbaert (2007, p. 23), ao se agenciarem em modos de vida e instituições, resultam nas mais diversas combinações. Do mesmo modo que uma subjetividade se fez enquanto território existencial, a universidade na comunidade é também território existencial compartilhado, um contexto coletivo de subjetivação onde as problemáticas das mais diferentes complexidades apresentam as condições concretas para experiências significativas.

A ABEx, como plano comum de experiência territorializada, pode promover um campo de trocas e aprendizagens que permita a gênese de agenciamentos inéditos com a comunidade, numa relação dialógica que toca os encontros com a alteridade enquanto superfície comum com qualidades ontológicas, constitutiva de subjetividades, afetos, pensamentos e transformações nos modos de ser e agir. Tais movimentos, privilegiados na proposição das ABEx, ocorrem na medida em que a produção de uma coletividade incide sobre as singularidades impulsionando a potência de agir de cada ator implicado neste contexto.

A ABEx preconiza a noção de experiência proposta por Larrosa Bondía (2002a, p. 21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” A noção de experiência, fundamental a essa equação, perpassa pelo desvio de um território unifuncional e encontra morada em um território que se propõe múltiplo. Para Larrosa Bondía (2002a, p. 24), “[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.” Essa perspectiva nega o sujeito como um portador de essências ou um terminal passivo para alocar o conhecimento, que só recebe a informação, a opinião, a técnica. A perspectiva de Larrosa Bondía (2002a) não se refere apenas ao estudante universitário, mas também ao docente deste processo, afinal, a experiência só se dá, de modo a produzir afecções (variações nos modos de pensar, agir e sentir), no encontro. Sujeito esses, docente e estudantes, que não podem estar sujeitados a, mas que buscam linhas de fuga, frente aos impasses que enclausuram o novo.

O sujeito é político, histórico, cultural e, portanto, constituído e constituindo-se em uma trama de relações que o engendram, como as estratégias de poder, as condições econômicas, sociais e políticas, entre tantos outros dispositivos. Nesse processo, ora se assujeita, no sentido da sujeição a uma lógica dominante, ora reinventa os próprios modos de existir numa lógica emancipatória, através de mecanismos como linhas de fuga (Foucault, 2005).

Ao conceber essa experiência como algo que “nos toca, o que nos acontece, o que nos passa” (Larrosa Bondía, 2002a, p. 21), nos aproximamos da discussão sobre quem é esse sujeito e os modos como aprende e como esse aprender pode ser significativo. Falamos, assim, da noção de subjetividade em seu processo de produção, que pode ser mobilizado nas experiências propostas pela ABEx. A subjetividade é a síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural; é uma síntese que nos identifica, individual e coletivamente, que sustenta um mundo de ideias, significados, linguagens e emoções construído internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, de suas vivências e de sua constituição biológica (Bock; Furtado; Teixeira, 2009).

Há subjetividade sempre que, através da transversalidade entre sujeito e mundo, aprendemos e organizamos de forma singular os conteúdos e relações do social. A subjetividade é compreendida por Guattari e Rolnik (1996, p. 12) como algo que não se desvincula do processo de subjetivação, já que se trata de “[...] uma produção incessante que acontece a partir dos encontros que vivemos com o outro.” Todo processo de subjetivação se dá com a “contribuição” de diversos equipamentos coletivos. Sejam eles instituições, valores morais, leis, mídias, enfim, este

processo se dá a partir do que está em relação, que podem tomar as mais diferentes configurações, em que estas cooperam para produzir formas de vida e formas de organização social distintas e mutantes.

A ABEx, portanto, situada em diálogo com esta perspectiva, é uma estratégia que busca a criação de contextos relacionais capazes de incidir sobre os modos dominantes de produção de subjetividade, deslocando o estudante, o professor e a comunidade de seus lugares consensuais e, assim, impulsionando o contato com formas inéditas de criação de si, do outro e da vida coletiva.

Podemos considerar, nesse caso, que a escolha ética, estética e política, por meio da qual se acolhe um determinado tipo de existência, é um modo de subjetivação possível (Foucault, 2005). Assim,

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. (Larrosa Bondía, 2002a, p. 27).

Temos, assim, os sujeitos da ABEx como singulares e em devires, e o desafio ao qual precisamos nos debruçar é em como aproximar esses diferentes sujeitos com realidades de vida completamente diferentes, às

possibilidades de bons encontros, especialmente na relação docente e discente. E a direção parece ser a dos afetos. Afetos compreendidos no campo das afecções.

A perspectiva de uma ABEx se enriquece sobremaneira quando desdobramos o papel da produção de encontros e seus efeitos na variação dos modos de subjetivação e no impulsionamento da atividade criadora. Larrosa Bondía (2002b) situa sua concepção de experiência com o amparo da ética espinosista. Espinosa, filósofo do século XVI, nos oferece uma obra monumental e singular, que não se esgota no tempo presente. Em sua ética, Espinosa propõe uma perspectiva particular de apreensão do real e de suas possíveis transformações, tratando as vidas humanas como modos de existência provisórios, que existem em sua singularidade justamente por apenas existirem amalgamados a uma “natureza naturante”. Sua ética carrega uma dimensão ontológica na medida em que considera a capacidade de afetar e ser afetado, inerente a qualquer corpo, enquanto motora do aumento ou diminuição de nossa potência de agir. Bons encontros, para Espinosa, são aqueles que, ao conectar distintas vidas, o fazem de forma afastada da tirania, da ilusão dos decretos livres individuais e da moralização da experiência alheia (Deleuze, 2009).

A ABEx, enquanto território existencial pautado por bons encontros, pode considerar o imperativo ético espinosista. O encontro com a alteridade não potencializa a vida apenas pelo fato de acontecer, mas sim quando é transpassado por uma relação ética-ontológica, quando toca simultaneamente distintos sujeitos, permitindo afetar e ser afetado. Metodologias ativas, participativas, lógicas comunitárias e experiências podem contribuir a gênese de afecções transformadoras, mas não neces-

sariamente o farão se uma perspectiva ético-relacional não estiver colada ao que se propõem enquanto perspectiva de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Os processos de aprendizagem, pensados de forma a considerar esta dinâmica de interação com o outro que resulta em um plano comum de subjetivação, podem tornar-se únicos e inovadores, quando apostam em criar e significar de diferentes formas a construção do processo acadêmico. Construir estes contextos de ensino-aprendizagem implica em acompanhar processos inventivos que tocam estudantes, docentes, universidade e comunidade, tendo como pauta as possibilidades múltiplas de (re)invenção da vida (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015).

Ao funcionar como experiência de si, promovem modos de subjetivação. Michel Foucault (2005) e Jorge Larrosa Bondía (2002b) coadunam tal proposição ao tomar a noção de experiência como um modo de subjetivação e de dessubjetivação, ou seja, de constituição subjetiva, mas também de desprendimento do sujeito de si mesmo (Foucault, 2005). Apostamos na ideia de que as aulas e as atividades da educação superior podem funcionar como mecanismos de produção de experiências de si (Castro, 2016).

Ao refletirmos sobre os docentes na ABEx, consideramos que tornar-se professor se insere no conjunto de dispositivos vinculados a contextos sociais, culturais e históricos, e não apenas nos contextos formais de profissionalização. Larrosa Bondía (2002b, p. 43) define esse processo de subjetivação como

[...] o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc.

Desse modo, as práticas educativas deixam de ser mediadoras do desenvolvimento dos indivíduos, mas sim práticas que produzem/maquenam sujeitos. A formação, objetivo fim na relação professor/estudante, produz muitos questionamentos ao dado e ao posto, possibilitando o exercício de tornar estranho o familiar, a fim de desfamiliarizar a nós mesmos (Larrosa Bondía, 2002b). É o que Deleuze e Guattari (2015) nos apresentam como processo de desterritorialização que conduz para uma reterritorialização, uma (re)invenção da vida.

A ABEx, por fim, possibilita que coloquemos o processo de aprendizagem em um plano acolhedor que pode se dar através de movimentos que sejam não só cognitivos, mas também afetivos. Nessa realidade que se propõe frágil, instável, de movimentos inesperados, encontrar a si mesmo e ao outro coletivamente pode gerar inovação, ética, cuidado e transformação social.

Cabe o desafio do diálogo autêntico entre estudantes, docentes, universidade, comunidades. A possibilidade do encontro com realidades tão distintas pode produzir sentidos outros. E ainda, a convicção de que não há um sujeito onde se deposita um conhecimento, já que se

torna inviável construir uma proposta como a ABEx, sob uma perspectiva de separação cartesiana das dimensões reflexiva e afetiva na relação consigo, com o conhecimento e com o outro, como já apontado por Duarte (2001) e Gallo (2019).

Assim, evitamos pensar a ABEx deslocada do modo como produzimos subjetividades. Por isso, buscamos refletir sobre como todo esse emaranhado do tecido social, e nossa possibilidade de produzir encontros potencializadores, pode gerar uma aprendizagem significativa, ética e afetiva, com diferentes sujeitos, das mais distintas realidades.

Referências

AUDY, J. L. N. Educação superior e os parques científicos e tecnológicos. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). **Inovação, universidade e relação com a sociedade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 147-169.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

CASCIO, J. **Facing the age of chaos (2021)**. 2018. Disponível em: <<https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

CASTRO, R. P. Pensando sobre formação docente, subjetividade e experiência de si a partir da escrita de estudantes de Pedagogia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 37-55, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/Qh9whgxftw6Ww767G5FWBPC/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

DELEUZE, G. **Espinoza**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 2.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GALLO, S. Ética e educação em tempos hipermodernos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 97-111, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/6588/47965657>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. 21. ed. Campinas: Papirus, 2011.

GUATTARI, F. **Caosmose**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 17, p. 19-46, 2007. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2007.v9i17.a13531>

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

LARROSA BONDÍA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 35-86.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PRADO FILHO, K.; TETI, M. M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n38/n38a04.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

WAZLAWICK, P. **O conceito de autorrealização**: interconexões entre a Psicologia Positiva e a Psicologia Humanista. 2020. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Psicologia Positiva, Ciência do Bem-Estar e Autorrealização) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <http://repositorio.faculdadeam.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/670/Trabalho_Conclusao_de_Curso_Patr%C3%ADcia_Wazlawick_.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 fev. 2021.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. São Paulo: Ed. Unicamp, 2004.

ABEx em ação: atores, interfaces e fluxos

Hilario Junior dos Santos
Fabiane Schonell Roman
Cristiani Fontanela

Introdução

A ABEx expande a ideia de “sala de aula”. Assim, o processo de ensino-aprendizagem e as relações da universidade com a comunidade são redimensionadas com um novo modelo pedagógico que coloca em interface diversos atores sociais e institucionais. Professores e alunos não são os únicos envolvidos no processo de formação na agenda escolar. Entram em cena iniciativas públicas, privadas e do terceiro setor, *clusters* de desenvolvimento regional, bem como setores novos e tradicionais de gestão pedagógica, que dão suporte ao desenvolvimento das atividades aplicadas ao longo do currículo. Este texto visa mostrar a ABEx em movimento, inserida no contexto da universidade, colocando em interface diferentes atores com foco na aprendizagem significativa, e em contato com a realidade fora dos muros do *campus*.

Conforme estabelecem as normativas internas da universidade no currículo de cada curso os componentes de ABEx visam a convergir objetivos pedagógicos de formação descritos nas diretrizes curriculares nacionais de cada formação, as diretrizes institucionais, as expectativas

dos alunos com um contato mais significativo com a realidade profissional já durante a formação e as demandas advindas da comunidade na qual se insere a Universidade. Deste modo, a implementação do componente nas matrizes curriculares constitui-se como um marco que evidencia a experiência na construção do conhecimento e nos processos de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e a mobilização de competências: pessoais, interpessoais, sociais, profissionais e específicas de cada carreira.

Todo o processo de implementação é normatizado por resoluções universitárias específicas que envolvem políticas e diretrizes correlatas a esta prática, em especial, as de ensino, pesquisa, extensão e atendimento. As políticas e diretrizes, bem como determinados regulamentos – em especial, o da ABEx – são base para os cursos desenvolverem seus projetos pedagógicos amparados por alinhamentos que entram em prática quando o calendário acadêmico se realiza, mas não somente: também estabelecem atribuições, direitos e deveres dos envolvidos, objetivos institucionais e específicos dos cursos, fluxos de recebimento, controle, acompanhamento, implementação, registro, arquivamento etc.

Na execução das novas matrizes curriculares, especialmente nos componentes de ABEx, busca-se desenvolver cada vez mais o protagonismo dos alunos, formando sujeitos ativos e com competências plenas, por meio de abordagens pedagógicas ativas e do contato com situações reais da profissão e da comunidade, de modo a propiciar o desenvolvimento de habilidades e competências definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em consonância com as diretrizes e políticas da Unochapecó para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Para desenvolver esta competência dentre tantas, faz-se necessário acompanhamento e

orientação para que as atividades sejam desenvolvidas com o foco de formação universitária e não ocorram desvios de função que colocam em risco as diversas intenções pedagógicas por trás da ABEx. Este acompanhamento, além das figuras do professor e coordenador de curso, envolve o Núcleo Docente Estruturante do respectivo curso, as respectivas Diretorias de Ensino, Pesquisa e Extensão (e seus respectivos setores e/ou divisões), a Reitoria, bem como interfaces especializadas para atender a comunidade e prospectar suas necessidades. No caso da Unochapecó, a principal interface de contato com a comunidade externa é a Agência de Gestão da Inovação, unidade ligada ao Parque Científico e Tecnológico.

Conforme resolução que estabelece as diretrizes que implantam a prática da ABEx, os respectivos componentes deverão ser desenvolvidos de forma integradora com os demais do currículo do curso naquele semestre e, sempre que possível, de forma trans e interdisciplinar. De modo a propiciar o envolvimento dos alunos com problemas reais, em que deverão ser mobilizados conhecimentos específicos, competências e habilidades, deve haver um suporte extraclasse que viabilize intervenções, situações e atividades que fogem da perspectiva cartesiana da sala de aula isolada ou circunscrita da realidade.

Na criação dos componentes de ABEx observou-se a contemplação de temas mobilizadores alinhados com a formação específica do curso, mantendo de forma conjunta e preferencial a nomenclatura de ABEx, exceto para os casos específicos em que as DCNs indicam como componentes práticos/projetuais devam ser denominados no currículo – a exemplo de Direito (prática jurídica), Arquitetura e Urbanismo (projeto arquitetônico) e as Licenciaturas (prática pedagógica).

Assim, os currículos dos cursos de graduação, atualizados de forma sincronizada, contam com seis componentes de ABEx, ofertadas uma por semestre – exceção para as licenciaturas, com cinco. Contando com uma carga horária mínima de oitenta horas por semestre letivo, representa até vinte semanas efetivas (equivalente a quatro aulas semanais). Nesse sentido, observa-se que diversas matrizes curriculares foram organizadas contando com mais componentes de ABEx que o minimamente previsto, organizadas em complexidades crescentes, de acordo com os semestres, levando-se em consideração os conhecimentos específicos, bem como as competências e habilidades desenvolvidas durante a trajetória da graduação. Ao propor os componentes de ABEx e de modo a possibilitar o envolvimento com esse crescimento, vislumbra-se o desenvolvimento e comprometimento cada vez maiores com demandas da profissão e da comunidade, possibilitando ao aluno, entre outros, a experiência prática requerida pelo mundo do trabalho.

A oferta dos componentes de ABEx no calendário acadêmico tem uma regra importante em que, independentemente do curso e do semestre no qual ele ocorra, se faz no mesmo dia da semana, criando uma cultura institucional de atividades diferenciadas neste dia e oportunizando a troca de saberes e experiências entre os alunos de diferentes semestres e/ou cursos. Essa centralidade possibilita o desenvolvimento de projetos integradores, especialmente entre cursos e/ou Escolas do Conhecimento, contribuindo para resolução de problemas complexos a partir de áreas e especialidades distintas. Portanto, na execução das ABEx são possibilitadas não somente interações externas à universida-

de, mas entre os próprios cursos, considerando que o mundo do trabalho já indica a integração de saberes.

Naturalmente, as interações e conceitos mobilizados durante a oferta dos componentes, bem como das atividades práticas envolvidas, torna fértil a implementação da extensão na relação com a comunidade, constituindo-se um importante espaço para a implementação da curricularização da extensão. Ainda, constitui como importante espaço para realização de pesquisas e criação de soluções e inovações, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico de toda a região. Desta forma, se efetiva a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tão procurada nas universidades brasileiras. Trata-se de mais um argumento no qual se desenha a necessidade do envolvimento de diferentes setores para suporte à execução dos componentes, que pode se configurar em receber a comunidade no ambiente universitário, propiciar a ida dos universitários até o lugar atendido para um contato mais rico com a realidade, o preparo e uso de laboratórios específicos, eventos integradores, entre outras atividades decorrentes.

Com relação ao processo e configuração da turma envolvida na ABEx, deve-se priorizar o trabalho em grupo visando desenvolver, além das competências específicas, aquelas de ordem pessoal, interpessoal e social. As metodologias didático-pedagógicas devem sempre primar pela proatividade e protagonismo dos alunos, sem perder de vista os momentos de instrução e orientação do(s) docente(s) envolvido(s). Não se trata de abdicar de formas tradicionais e exitosas de condução da aula universitária, mas de colocá-las em movimento, rumo a uma aplicabilidade significativa que confira um valor formativo mais rico e palpável

para o aluno. Assim, a diversidade de metodologias¹ é inerente à execução dos componentes de ABEx.

Com relação à avaliação, mesmo que desenvolvida em grupos, na ABEx deve-se procurar avaliar cada indivíduo isoladamente e nem sempre o resultado prático enquanto um produto, mas o processo. Como se trata de atividade pedagógica, deve-se avaliar o resultado de aprendizagem do indivíduo envolvido no processo de ensino-aprendizagem a partir do que o projeto pedagógico do curso apresenta. O resultado enquanto “produto” da ocorrência da ABEx vem depois dos referidos objetivos traçados no contexto do curso, alinhamento que precisa estar sempre claro entre demandante da comunidade e universidade. O compromisso de implementação e consequências para tal são tratados pela Agência de Gestão da Inovação, bem como respectivo encerramento da demanda quando da conclusão do semestre.

Fora a avaliação em grupo com tendência individual, optou-se na Unochapecó por integrar o resultado final do componente com uma avaliação integradora dos conhecimentos acumulados no semestre no modelo por competências, com atribuição de 20% no peso final. A referida avaliação tem como objetivo verificar o aproveitamento dos alunos na interface com o currículo procurando identificar atualizações necessárias no projeto pedagógico e utilizando dos critérios estabeleci-

1 Aprendizagem Baseada em Projetos; Aprendizagem Baseada em Problemas; estudos de casos; experiências em laboratórios; experiências de campo; *design thinking*; cultura *maker*; sala de aula invertida; gamificação; entre outras, inovadoras ou tradicionais.

dos pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). O critério adotado pelo Ministério da Educação (MEC)

[...] avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial. (Brasil, 2020, [s.p.]).

Assim, a aplicação de exames menores ao longo do processo formativo – respeitados os mesmos critérios estabelecidos pelo MEC – deve demonstrar o progresso dos alunos, além de prepará-los para o referido exame, quando este for componente curricular obrigatório, de acordo com o ciclo avaliativo.

Em todo o processo de implementação e desenvolvimento dos componentes de ABEx, faz-se necessário e importante um trabalho inter/multiprofissional que envolve diversos atores e setores, internos e externos, à Universidade. Diretamente ligados aos alunos matriculados e aos componentes, desde o seu planejamento, acompanhamento e avaliação, professores, coordenação do curso e NDE são os principais envolvidos.

Os demandantes podem ser classificados como externos e internos. Os externos são compreendidos como a comunidade externa à universidade, provinda das esferas pública, privada, do terceiro setor, ou mesmo não compreendida nelas, tais como: entidades, empresas, Organizações Não Governamentais (ONGs), órgãos públicos, instituições, entre outros. Já os demandantes internos podem envolver: setores, co-

missões, colegiados, outros cursos, programas ou projetos de extensão ou mesmo a própria universidade. Na relação com demandantes externos, desde o apontamento da sua necessidade, até o resultado da intervenção, entra em cena a expertise da Agência de Gestão de Inovação no desenvolvimento, suporte e implementação de ideias inovadoras, que possuam potencial de mercado. No caso da relação com o demandante interno, cabe à Diretoria de Ensino o processo de apresentação e mediação de demandas, assim como o papel de fomentar o diálogo com os cursos, com espaços de intervenção na comunidade, difundindo o modelo ABEx na comunidade.

O Regulamento das ABEx

O Regulamento Geral dos Componentes Curriculares Fundamentados na Aprendizagem Baseada em Experiências (ABEx) é um importante instrumento para normatizar a execução nos cursos. Considerando a complexidade e as relações que extrapolam os limites da sala de aula, ao passo que se relaciona com a comunidade, torna-se importante um alinhamento geral que estabeleça normativas e confira credibilidade ao processo. O referido regulamento foi proposto pelas Diretorias de Ensino e Extensão, discutido no âmbito da gestão e publicado antes mesmo dos componentes serem implementados, buscando garantir a uniformidade desde o início das suas ofertas e durante toda a sua condução.

Deste modo, visando garantir a uniformidade nos processos de planejamento, implementação, execução e avaliação, o regulamento apresenta-se como necessário para o bom funcionamento das ABEx nos cursos de graduação da Unochapecó, contemplando normas, critérios,

operacionalização, atores envolvidos e suas atribuições, bem como roteiros específicos que garantirão a isonomia na sua execução. O regulamento possibilita, ainda, a compreensão de todo o processo e, portanto, o seu espelhamento em um fluxograma. Tal instrumento contempla todos os caminhos para o processo de desenvolvimento das ABEx, desde o atendimento inicial aos demandantes internos e externos, a avaliação para atendimento pelos componentes, até a devolutiva à comunidade.

O regulamento, publicado por meio de resolução específica, é socializado com as coordenações dos cursos de graduação, as quais foram solicitadas o empenho para que se torne amplamente conhecida por todos os professores dos cursos de graduação, especialmente membros dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e professores dos componentes de ABEx.

No seu desenvolvimento, as ABEx deverão observar o cumprimento da carga horária específica para o componente, que, conforme mencionado anteriormente, deve ser de 80 horas/semestrais. Com relação às atividades de extensão desenvolvidas pelos componentes, é necessária a vinculação a um ou mais projetos ou programas de extensão da instituição, como apresenta o formato que os Planos de Ensino-Aprendizagem deverão ser propostos pelos professores e do relatório final do componente.

Na relação com a comunidade, visando a organizar todo o processo de recebimento de demandas, um canal direto via página de internet hospedada pela universidade é disponibilizada² para que os demandan-

2 Disponível em: <<https://www.unochapeco.edu.br/abex>>.

tes possam realizar seus cadastros, bem como apontar as suas necessidades. Além disso, o canal possibilita a divulgação de ações desenvolvidas nas ABEx, especialmente resultados que promovam transformação social e tenham impacto na comunidade.

Ao realizar o cadastro das suas demandas, os demandantes, externos ou internos, deverão preencher formulário específico, objetivando especialmente a organização do processo com o registro institucional das suas necessidades, bem como a disponibilidade de recursos para atendimento. Para tanto, o formulário de demanda é composto pelos seguintes itens: 1. Identificação da Entidade/Empresa/ONG/Órgão Público/Instituição; 2. Problema (o que se espera da intervenção); 3. Contextualização do Problema; 4. Público-alvo; 5. Áreas do conhecimento/cursos que podem se inserir; 6. Resultados esperados; 7. Possibilidades de recursos (humanos, estruturais e financeiros) da Entidade/Empresa/ONG/Órgão Público/Instituição para apoio ao projeto; 8. Condições de recebimento do grupo para conhecimento *in loco* ou disponibilização de um monitor para acompanhar desenvolvimento das atividades.

Com relação aos recursos financeiros, consta do respectivo instrumento, assim como deverá constar do Termo de Cooperação, caso seja necessário para implementação da solução. Um exemplo pode ser o de uma empresa que busque a universidade por meio de um curso específico, solicitando apoio para realização de algum teste de produto. Nesse caso, o desenvolvimento do processo, que compreende análises, estudos, práticas (experimentos), entre outros, será desenvolvido durante o componente, contudo, os custos deverão ficar a cargo da empresa demandante.

Outra inovação incrementada pelo regulamento trata do plano de ensino-aprendizagem, uma vez que para um componente diferenciado,

em que o processo pedagógico ocorre de diferentes formas, um roteiro mais amplo foi pensado para ser construído em parceria pelo professor e alunos, a partir do tema ou situação-problema a ser trabalhado, contemplando tópicos que contextualizam com mais detalhes a ocasião do componente de ABEx. Além do plano, o regulamento apresenta um roteiro para subsidiar o relatório final do componente, que objetiva padronizar a documentação do resultado das intervenções realizadas durante as ABEx e contempla, dentre outros, elementos como o relato das ações desenvolvidas, os programas e/ou projetos extensão associados, o público alcançado, bem como evidências que documentam os resultados.

As atribuições dos atores envolvidos nas ABEx

Já falamos anteriormente que diversos são os atores que estão envolvidos na execução das ABEx, haja vista a sua amplitude, seus desdobramentos para “além da sala de aula”, ou seja, identidade que reúne num único componente os conhecimentos técnicos e teóricos e as atividades práticas, de extensão e de inovação, constituindo-se, assim, como um espaço para o desenvolvimento de atividades pedagógicas diversificadas.

Deste modo, para que haja uniformidade e sincronicidade, cada um dos atores envolvidos possui atribuições específicas no fluxo de desenvolvimento das ABEx, contribuindo para a organização de todo o processo. A seguir, vamos trazer novamente os atores envolvidos no processo, neste momento deixando mais explícitos os seus papéis e competências.

À Diretoria de Ensino (DENS) compete receber da Agência de Gestão da Inovação as demandas externas cadastradas e, diretamente dos demandantes internos, as suas necessidades de intervenções. De

posse das demandas, será necessário estreitar o diálogo com os cursos, apresentando as demandas e compreendendo se possuem relação com as competências a serem desenvolvidas para aquele semestre. Neste sentido, é importante ressaltar que o atendimento da demanda real, ou seja, a experiência a ser vivenciada, precisa necessariamente ter relação com os demais componentes, com as teorias já estudadas e com aquelas que os alunos estão tendo acesso. Caso não haja nenhuma relação, buscar-se-á a visualização de outros caminhos para o referido atendimento, ou a devolutiva da impossibilidade de atendê-la. Por fim, caso ocorra o “atendimento” da necessidade apresentada, à DENS caberá acompanhar e monitorar o processo de execução e avaliação das ABEx junto aos cursos e, ao final dos componentes, receber, controlar, socializar e arquivar os relatórios semestrais, possibilitando a avaliação de forma contínua dos fluxos relacionados às ABEx.

À Agência de Gestão da Inovação, representada por uma estrutura de apoio à gestão do conhecimento, com a função de fomentar a articulação dos agentes do setor produtivo entre si e com a universidade, compete estabelecer relação contínua com a comunidade, seja no seu cadastro como entidades, empresas, instituições, órgãos governamentais, agências de fomento, no recebimento ou busca de suas demandas, bem como no suporte para os envolvidos no processo de atendimento, especialmente nos trâmites pertinentes aos Termos de Cooperação, competindo a esta a sua elaboração e encaminhamentos, auxiliando no estabelecimento das obrigações de cada um dos envolvidos e no compartilhamento de possíveis resultados, além de questões relacionadas à propriedade intelectual e transferência de tecnologia. Na relação com os demandantes externos, ou seja, segmentos da comunidade, à Agência

cabará ainda o retorno final, comunicando acerca dos resultados/soluções possíveis ou quanto à impossibilidade de atendimento e/ou resolução da questão manifestada por meio das ABEx, apresentando, em cada caso, outras possibilidades de interação com a universidade, por meio de consultorias especializadas, prestação de serviços, pesquisas colaborativas, encomendas tecnológicas, processos de incubação, entre outros, dando os encaminhamentos necessários para, sempre que possível, contribuir na solução das questões apresentadas.

Envolvida, também, nas ABEx é a Diretoria de Educação Continuada e Extensão (DEEC), a qual, considerando a demanda de curricularização da extensão oportunizada em grande parte pelas ABEx, possui especial vínculo com esses componentes. Na execução das ABEx e no contato com experiências reais, particularmente potencializadas, haverá uma parcela significativa de horas em atividades extensionistas, seja por demandas da comunidade externa, seja por questões apresentadas por espaços da própria universidade, considerando o universo de alunos, técnicos, professores, terceirizados, entre outros, que também representam a própria comunidade.

Deste modo, pode-se afirmar que as ABEx, por serem componentes do currículo dos cursos de graduação, representam um dos caminhos para uma curricularização da extensão, preocupada e embasada no “tripé ensino, pesquisa e extensão”, tão importante para a formação integral do graduando. Por isso, durante todo o processo de ensino-aprendizagem e de execução das novas matrizes curriculares, a DEEC manterá diálogo com a Diretoria de Ensino sobre a possibilidade de vinculação das atividades aos Programas e Projetos de Extensão da insti-

tuição, acompanhando e monitorando quando esse vínculo for possível, inclusive os resultados finais dos componentes.

Por fim, vislumbra-se, ainda, a potencialidade de que a Diretoria de Educação Continuada e Extensão promova eventos de socialização, envolvendo todos os atores envolvidos nas ABEx, aberto à comunidade, evidenciando a relevância das atividades pedagógicas diferenciadas para a formação profissional, bem como o impacto do contato gerado aluno *versus* realidade para o desenvolvimento local e regional.

Quanto aos cursos de graduação, são três os principais atores envolvidos: Coordenações dos Cursos; Núcleo Docente Estruturante (NDE); e Professores dos componentes ABEx. Às Coordenações de Curso caberá inicialmente a indicação dos professores para os componentes, além de acompanhar todos os seus processos junto aos NDE e professores. Ainda, será fundamental que as Coordenações mediem as demandas apresentadas pela DENS e Agência de Gestão da Inovação, avaliando conjuntamente com os professores dos seus respectivos NDEs a possibilidade de atendimento ou não dessas. Além disso, é necessário sua proposição e mediação para trabalhos interdisciplinar entre diferentes Cursos e Escolas do Conhecimento, bem como que exerça papel de monitoramento final do componente e seu respectivo relatório semestral.

Os Núcleos Docentes Estruturante devem seguir alinhados às coordenações (as quais são parte dos mesmos), na avaliação dos componentes e execução dos Projetos Pedagógicos dos Cursos com qualidade, visando aos melhores resultados de aprendizagem. Também devem trabalhar na análise e mediação das demandas de intervenção apresentadas e, na ausência destas, na definição em conjunto com as Coordenações de temáticas para as ABEx, considerando as competências requeridas para

aquele semestre. Na avaliação dos componentes, o grupo de professores integrante do NDE será de suma importância ao elaborar e/ou validar as questões que comporão a avaliação integrativa da respectiva ABEx.

Seguindo o fluxo, apresentamos as atribuições requeridas aos professores dos componentes, aos quais diversas capacitações são oportunizadas, apresentando e aprofundando a aprendizagem baseada em competência, um dos pontos norteadores de todo o processo de ensino-aprendizagem das ABEx. Para dar início ao componente, caberá ao professor a elaboração do plano de ensino-aprendizagem, atendendo ao modelo apresentado anteriormente, no qual a participação dos alunos deve ser oportunizada. Já na avaliação dos componentes, espera-se do professor a proposição de metodologias de avaliações diferenciadas, pautadas em indicadores de desempenho que contemplem conhecimentos, habilidades e atitudes apresentadas pelos alunos durante o desenvolvimento do componente. Importante ressaltar que as ABEx devem ser compreendidas como uma atividade pedagógica, portanto, é necessário que se avalie o processo (caminho) e não apenas seja dado foco aos resultados, já que a aprendizagem deverá ocorrer em ambas as situações.

Com isso, o professor de ABEx deverá propiciar durante todo o desenvolvimento do componente a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes, a partir do atendimento dos núcleos de competências pessoais, interpessoais, sociais, profissionais e específicas.

Embora não citados anteriormente, os alunos dos componentes de ABEx são atores fundamentais em todo o processo de desenvolvimento, dos quais será esperada e requerida uma postura colaborativa e comprometida com os problemas demandados e com o público-alvo da intervenção, desenvolvendo habilidades diferenciadas, como a atuação

em equipe. Assim como nos demais componentes do currículo do curso, o cumprimento às normas específicas institucionais e ao estabelecido no plano de ensino-aprendizagem do componente é fundamental, assim como a assiduidade e pontualidade no cumprimento das atividades do componente e demandadas pelo professor responsável.

Por fim, trazemos novamente os atores responsáveis pelas apresentações das demandas de intervenção, já apresentados anteriormente como Demandantes (internos ou externos), dos quais será exigido a realização de cadastro da sua entidade, empresa, ONG, órgão ou instituição junto à Agência de Gestão da Inovação da Unochapecó, e junto à Diretoria de Ensino, quando internos, preenchendo formulário de demanda específico para habilitar-se ao atendimento das ABEx.

Caso o atendimento seja possível, ou seja, esteja em consonância com os conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas no processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário que esses apoiem e disponibilizem informações e espaço físico para atendimento da demanda, além de firmar acordo com a Universidade por meio de Termo de Cooperação, bem como arcar com os custos necessários à resolução da situação-problema ou implementação da solução.

Considerações finais

É preciso trabalho coletivo e participativo para implementar uma abordagem pedagógica que dê conta dos desafios contemporâneos. Mesmo que informação e conhecimento estejam disponíveis na grande rede de computadores, a aplicação num mundo complexo demanda competências e habilidades mais diversificadas. Mesmo que a mediação

por tecnologias de informação e comunicação tenha se intensificado, habilidades sociais e capacidade de resolução de problemas complexos e novos, além da predisposição a continuamente aprender a aprender, são necessárias.

Apresentar um caminho neste contexto é a proposta da ABEx. Envolver uma aprendizagem significativa tendo como materialidade situações-problema é o ponto de partida para proporcionar experiências transformadoras para afetar positivamente a sociedade e uma formação mais plena de sujeitos preparados para lidar com o mundo do trabalho em constante movimento. À Universidade cabe o papel de proporcionar condições, acompanhar, subsidiar e documentar as experiências desenvolvidas acerca das inovações, abrindo as portas do meio universitário para a comunidade, expandindo a noção de sala de aula, tornando a realidade sua lousa.

Referências

BASTIANI, S. C.; TREVISOL, J. V. Interiorização da Educação Superior brasileira: uma análise da região oeste de Santa Catarina (1968-2015). In: ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Editora da UFPR, 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/trabalhos/>>. Acesso em: 13 out. 2018.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. DOI: 10.5433/1679-0359.2011v32n1p25

BEZERRA, M. A. Concepções de Ensino e suas implicações para a formação do professor. In: MATEES, M.; THEOBALD, P. (Org.). **Ensino e Cultura Contemporânea**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 279-297.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>>. Acesso em: 3 nov. 2020.

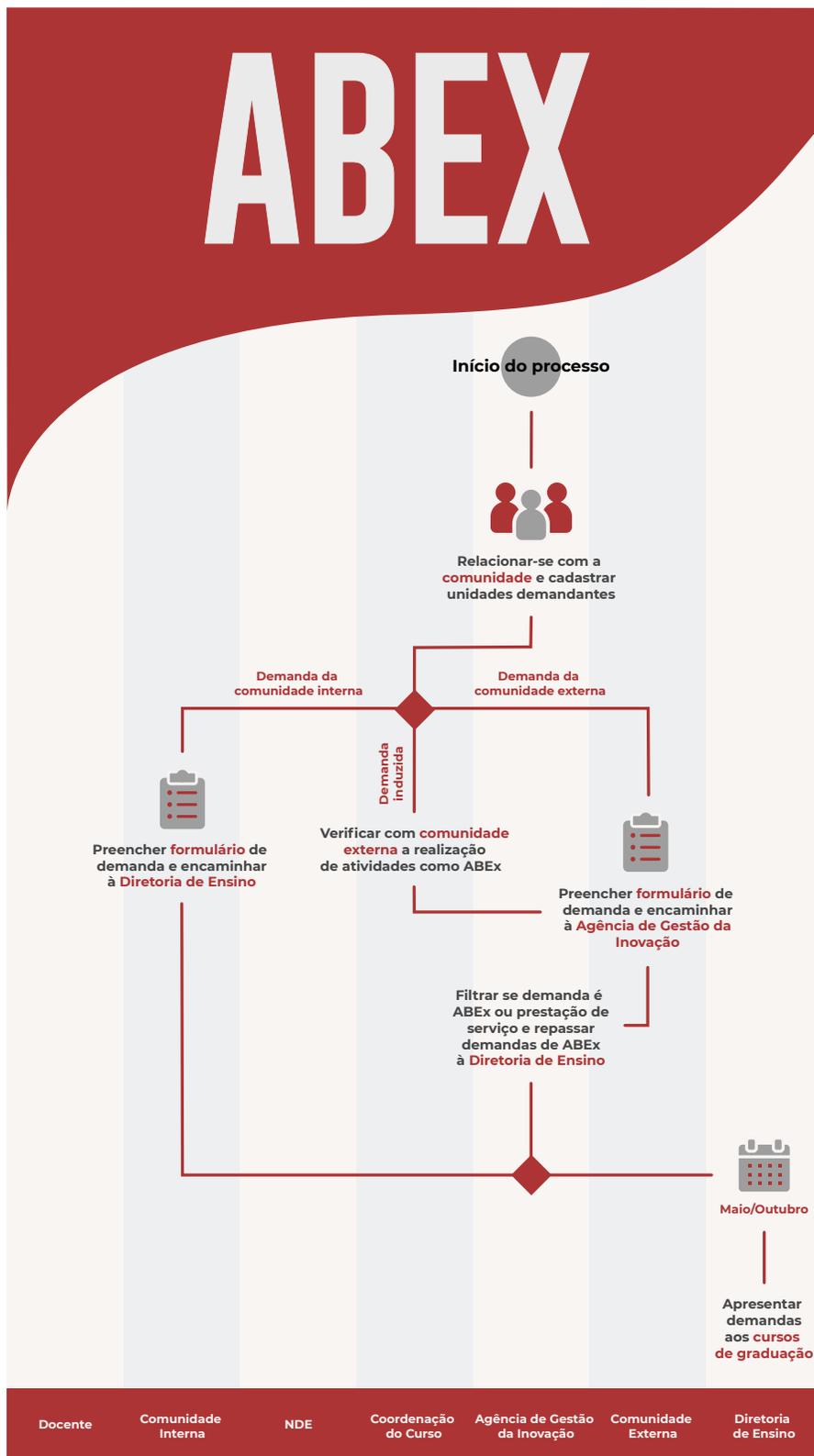
BRASIL. Ministério Público Federal. **Protocolo Facultativo referente à venda de crianças, prostituição e pornografia infantis**. Brasília: MPF, 2000. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/crianca-e-adolescente/protocolo-facultativo-venda-criancas-prostituicao-pornografia/view>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

DALFOVO, M. S. **Casos multiformatos em Administração: análise da influência dos estilos e ambientes de aprendizagem**. 2013. 214 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Michael%20Samir%20Dalfovo.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

ELLET, W. **Manual de estudo de caso: como ler, discutir e escrever casos de forma persuasiva**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense. **Projeto Pedagógico do Curso de Administração**. Criciúma: UNESC, 2019. Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/17918.pdf?1524592578>. Acesso em: 20 mar. 2020.

Figura 1 – Os fluxos das ABEx




Desenvolver plano de ensino-aprendizagem com os alunos

Possível atender demanda interna/externa?

Não

Sim

Comunicar DENs sobre atendimento da demanda



Avaliar demanda e carga horária necessária para a execução das demandas internas e/ou externas



Definir temática de ABEx para a turma preenchendo formulário de demanda

Sem demandas recebidas



Organizar reunião do NDE para avaliar demandas

Demanda pode ser atendida na íntegra em um único componente ou em partes por vários componentes

A demanda pode ser encaminhada a um ou mais cursos

Docente

Comunidade Interna

NDE

Coordenação do Curso

Agência de Gestão da Inovação

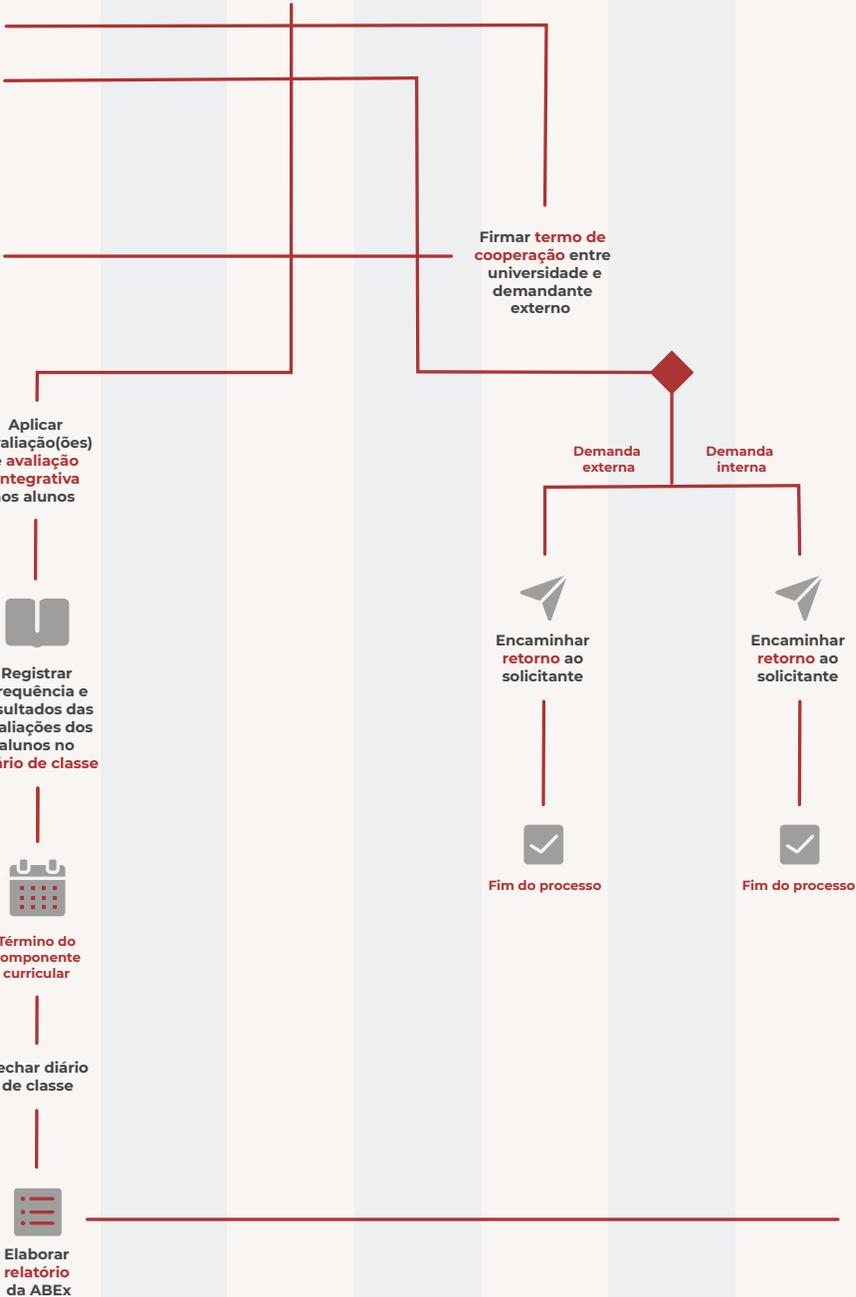
Comunidade Externa

Diretoria de Ensino

Executar demanda no componente curricular



Elaborar questões para avaliação da ABEx nos cursos que não fazem integrativa



Docente

Comunidade Interna

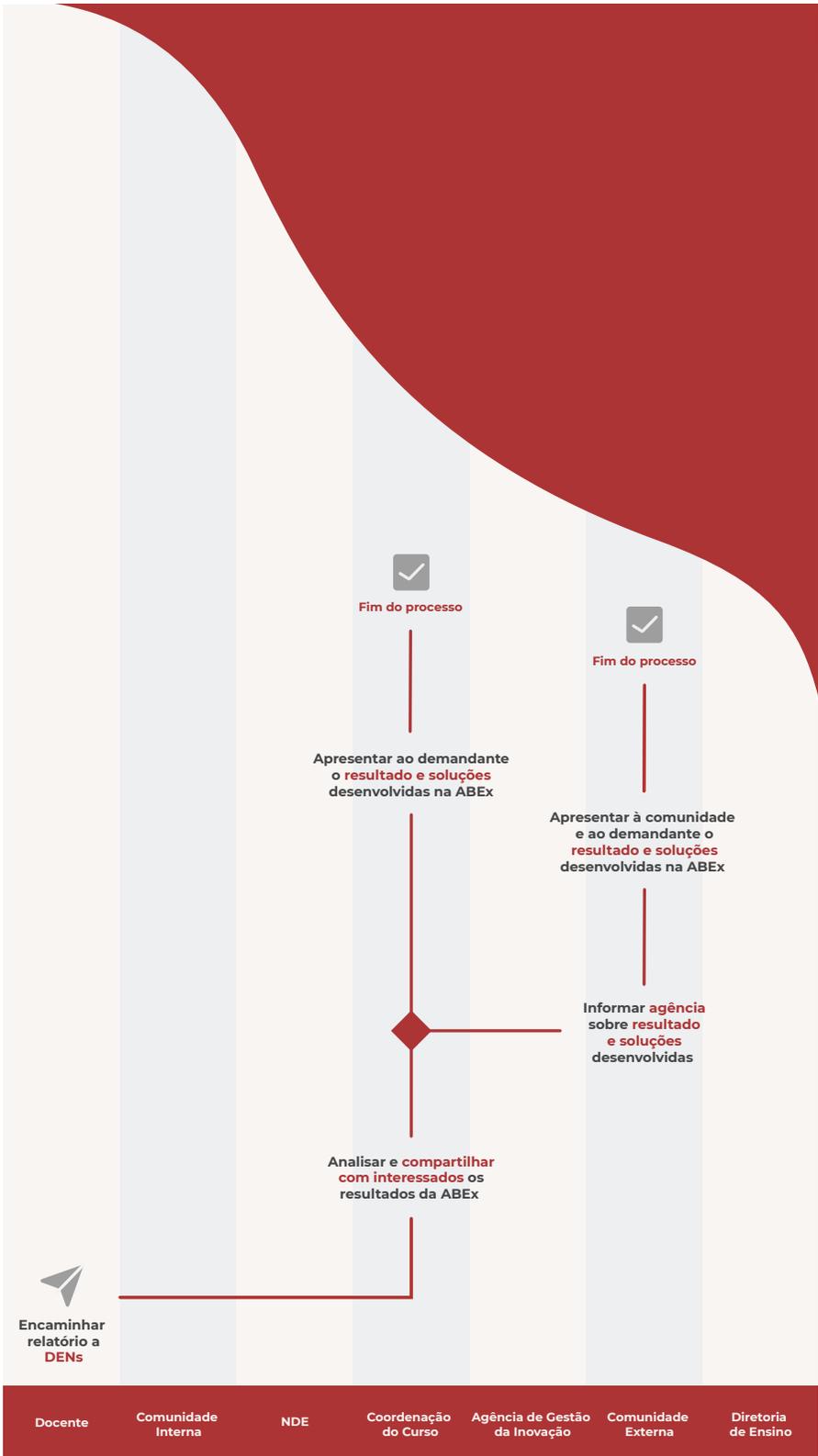
NDE

Coordenação do Curso

Agência de Gestão da Inovação

Comunidade Externa

Diretoria de Ensino



Fim do processo

Apresentar ao demandante o resultado e soluções desenvolvidas na ABEX



Analisar e compartilhar com interessados os resultados da ABEX

Encaminhar relatório a DENs

Docente

Comunidade Interna

NDE

Coordenação do Curso

Agência de Gestão da Inovação

Comunidade Externa

Diretoria de Ensino



Fim do processo

Apresentar à comunidade e ao demandante o resultado e soluções desenvolvidas na ABEX

Informar agência sobre resultado e soluções desenvolvidas

ABEX

Início do processo

Relacionar-se com a comunidade e cadastrar unidades demandantes

Demanda da comunidade interna

Demanda da comunidade externa

Demanda induzida

Verificar com comunidade externa a realização de atividades como ABEX

Preencher formulário de demanda e encaminhar à Agência de Gestão da Inovação

Filtrar se demanda é ABEX ou prestação de serviço e repassar demandas de ABEX à Diretoria de Ensino

Mai/Outubro

Apresentar demandas aos cursos de graduação

Desenvolver plano de ensino-aprendizagem com os alunos

Possível atender demanda interna/externa?

Não

Comunicar DENs sobre atendimento da demanda

Sim

Avaliar demanda e carga horária necessária para a execução das demandas internas e/ou externas

Definir temática de ABEX para a turma preenchendo formulário de demanda

Sem demandas recebidas

Organizar reunião do NDE para avaliar demandas

Demanda pode ser atendida na íntegra em um único componente ou em partes por vários componentes

A demanda pode ser encaminhada a um ou mais cursos

Executar demanda no componente curricular

Elaborar questões para avaliação da ABEX nos cursos que não fazem integrativa

Aplicar avaliação(ões) e avaliação integrativa aos alunos

Registrar frequência e resultados das avaliações dos alunos no diário de classe

Término do componente curricular

Fechar diário de classe

Elaborar relatório da ABEX

Firmar termo de cooperação entre universidade e demandante externo

Demanda externa

Demanda interna

Encaminhar retorno ao solicitante

Fim do processo

Encaminhar retorno ao solicitante

Fim do processo

Fim do processo

Apresentar ao demandante o resultado e soluções desenvolvidas na ABEX

Analisar e compartilhar com interessados os resultados da ABEX

Fim do processo

Apresentar à comunidade e ao demandante o resultado e soluções desenvolvidas na ABEX

Informar agência sobre resultado e soluções desenvolvidas

Encaminhar relatório a DENs

A ABEX e a Tríplice Hélice: constituindo uma estratégia de desenvolvimento regional pela inovação

Claudio Alcides Jacoski
Rodrigo Barichello

O porquê de uma nova abordagem de aprendizagem na Unochapecó

Não é de hoje que se ouve os estudantes comentarem que, ao concluírem sua jornada na Educação Superior, necessitam buscar uma experiência inicial em alguma empresa, como um período de estágio ou *trainee*, para dar conta de sua preparação para o mercado de trabalho. Isso significa que a formação recebida na Universidade não o preparou suficientemente para atuar no mercado de trabalho? Se não, algo parece não ter dado certo, já que, mesmo após a conclusão do curso, ele ainda necessita buscar externamente sua preparação.

De fato, é indiscutível que uma forte base teórica é importante e cumpre com a função de oferecer ao futuro profissional elementos formativos que lhe permitirão buscar respostas ainda inexistentes, apoiando-o na superação de desafios e problemáticas vindouras. Contudo, vale perguntar se não é possível produzir uma estrutura acadêmica que possa superar a ausência de mais vivência profissional, articulando melhor a teoria com a prática.

Há uma demanda crescente de aproximar a Universidade com o setor produtivo e ao contexto social mais amplo, para que a formação dos profissionais tenha sentido. Ainda mais neste momento em que grandes mudanças em todos os setores da vida humana ocorrem em uma velocidade crescente e colocam em questão o modelo de Universidade vigente. Ao nosso ver, a Universidade também necessita encontrar um novo momento, no qual ela própria passe a fazer mais sentido para a sociedade e para os jovens que a buscam para se preparar profissionalmente.

No passado, a dimensão do ensino era a dimensão central, avançando no modelo humboldtiano de universidade, dando origem à “Universidade da Pesquisa”, instância social especializada e reconhecida pela produção do conhecimento. O complemento destas duas missões (pesquisa e produção de conhecimentos) gerou nos tempos atuais uma terceira missão, a da inovação, que se apresenta como mecanismo de produção de soluções reais à sociedade. Portanto, a inovação vem se constituindo como a “terceira missão” da Universidade, integrando a Tríplice Hélice, capaz de promover um processo de desenvolvimento estruturado, juntamente com o poder público e o setor empresarial, como veremos mais à frente.

Na verdade, ao constataremos uma crescente necessidade de soluções para inúmeros problemas que podem ser resolvidos pela ciência e pelo conhecimento, verificamos a necessidade da inclusão do “desenvolvimento” como decorrência da “pesquisa”. Para a busca de soluções, produtos e processos inovadores, avançou-se na compreensão do que antes apenas seria pesquisa “P”, para incluir o “D”, adicionando o processo de desenvolvimento (pós-pesquisa), convencionalmente chamado de P&D. Desta forma, a pesquisa tem como finalidade mobilizar a ci-

ência e o conhecimento para resolver situações e desafios complexos da sociedade contemporânea, os disponibilizando para a sociedade.

Com isso, um novo modelo de Universidade está sendo gerado: uma instituição mais relacionada com a sociedade e com o setor produtivo, como agente de desenvolvimento e de soluções científicas e tecnológicas. Desta forma, o antigo modelo fordista de formação acadêmica vem sendo substituído por abordagens mais ativas, que possibilitem o desenvolvimento de competências e habilidades do estudante, por meio de experiências significativas decorrentes da articulação entre teoria e prática.

Conscientes dos desafios presentes neste novo cenário, eis que, a partir de discussões internas, visando encontrar uma solução, enquanto Unochapecó, chegamos à formulação da Aprendizagem Baseada em Experiência (ABEx), abordagem que, a partir de 2020, passou a ancorar todos os cursos de graduação e todos os períodos de formação dos estudantes na Universidade.

A Aprendizagem Baseada em Experiências – uma evolução necessária

Atualmente, a Educação Superior encontra-se em um ponto de inflexão, transparecendo para todos os públicos a clara necessidade de evolução das metodologias empregadas até o momento. É consenso no país e no mundo a necessidade do uso de metodologias ativas que modifiquem o modelo de ensino até o momento existente. O modelo industrial do século passado apregoava que todos os estudantes deveriam ser preparados em série, como uma linha de produção, em filas nas suas carteiras, supondo que todos iriam concluir seu curso com os

mesmos conhecimentos. Em contrapartida, sabemos hoje que a riqueza do aprendizado está na capacidade diversa que cada ser humano tem para desenvolver-se a partir de experiências significativas vivenciadas ao longo de seu percurso formativo.

A sociedade avançou e deixou para trás a era da industrialização. Podemos dizer também que a era da informação está em superação, pois já vivemos a era da automação, que impõe inúmeras mudanças em distintos campos da vida social. Consequentemente, os modelos produtivos e a formação de seus profissionais também vivenciam estas mudanças.

Frente a isso, na Unochapecó, constituímos um grupo de trabalho para desenvolver uma abordagem melhor adaptada à realidade institucional e para promover inovações na estrutura pedagógica, levando em conta nossas características e modos de ser. No decorrer deste processo, o advento da pandemia do COVID-19 trouxe vários impactos e desafios, mas também gerou outras possibilidades, tais como a troca da sala de aula presencial pelo ambiente remoto e a incorporação de diferentes tecnologias nas atividades acadêmicas, trazendo uma série de mudanças nos processos de aprendizagem.

A capacidade de reinvenção e de adaptação às mudanças é algo a se destacar em todas as Instituições Comunitárias, pois em apenas uma ou duas semanas assumiram suas aulas remotamente e mostraram sua capacidade de gerar respostas rápidas à sociedade. Não custa lembrar que algumas instituições demoraram mais de seis meses (outras até mais que isso) para moverem-se e encontrarem um caminho para dar sequência às suas atividades.

O pós-pandemia provavelmente trará outras modificações, justamente pela quebra de paradigma no uso de tecnologias em cursos pre-

senciais. Há que se imaginar que o “controle” realizado pelo Ministério da Educação (MEC), definindo detalhadamente o que é Educação a Distância (EaD) e o que é ensino presencial, venha a sofrer modificações.

Estar pronto para promover modificações e evoluir é algo que se faz necessário para todas as Instituições, principalmente por conta da Educação Superior ter se constituído em um dos principais ambientes de competitividade do país. Em razão da opção dos governantes, permitiu-se a criação de um ambiente extremamente competitivo, com a participação de *players* internacionais com poderio de modelar negócios educacionais com uma rapidez notável, dando importância à redução de custos e colocando a qualidade em segundo plano. É muito preocupante esta situação para o futuro do nosso país, e pouco se discute sobre este tema.

Neste cenário, às instituições comunitárias resta o desafio de se reinventarem e ampliarem as condições que as mantêm como referência na Educação Superior. Em contextos de extrema competitividade, a inovação é uma ferramenta importante de diferenciação e estabelecimento de vantagens competitivas, e é um pouco disso que a ABEx propõe para a Unochapecó.

A Tríplice Hélice e o desenvolvimento regional pela inovação

As novas tecnologias têm promovido a transformação da nossa sociedade, desde as relações sociais até os processos de produção. Constatar que a forma de produzir mudou nos leva à necessidade de pensar que o profissional para atuar neste contexto, conseqüentemente, também irá mudar. O mundo globalizado ficou muito mais competitivo e os territó-

rios locais perderam importância quando se trata de disputa de mercado. O que isso quer dizer? Indica que cada região precisa pensar de forma estratégica para produzir uma força produtiva que possa lhe trazer ganhos econômicos e sociais no contexto de um mundo globalizado.

Entretanto, é fácil observar que nosso país encontra-se muito abaixo de muitos outros nos *rankings* mundiais de produtividade, inovação e produção de patentes. Estes três temas têm uma efetiva relação com a preparação do profissional que acessa o mercado e isso reporta à questão da formação destes sujeitos, que é uma das responsabilidades das IES. Daí a importância de repensarmos os modelos até hoje utilizados na formação dos nossos quadros profissionais, haja vista a importância do conhecimento das tecnologias e produtos que agregam valor – mesmo em uma era de processos automatizados realizados por inteligência artificial, por exemplo.

Ao considerarmos o conhecimento como um importante aspecto de desenvolvimento das corporações e também das regiões, podemos entender o papel das IES na formação de agentes protagonistas de desenvolvimento regional. Uma nova conjuntura organizativa pode ser constituída, dado o conjunto de agentes que formam a Tríplice Hélice. Esse termo, moldado por Henry Etzkowitz, surgiu para apresentar o modelo de inovação baseado na relação governo-universidade-empresa. Neste modelo entende-se como inovação o resultado de experiências obtidas nas relações entre ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento na coalizão entre universidades, empresas e governo. Atualmente, a Tríplice Hélice evoluiu de uma teoria para um modelo de inovação que propicia o desenvolvimento de regiões (Etzkowitz, 2010).

Neste sentido, Audy et al. (2002) explicam que a universidade se transmuta de uma instituição centrada essencialmente no ensino para um ambiente que alia seus recursos e potenciais na área de pesquisa com uma nova incumbência voltada ao desenvolvimento econômico e social, fomentando o surgimento de ambientes de inovação e difundindo uma cultura empreendedora. Ao passo que a sociedade vai se tornando mais fundamentada no conhecimento, as empresas vão modificando suas características e o mercado de trabalho vai ficando mais competitivo em diferenciais tecnológicos (Audy; Morosini, 2006).

Na Tríplice Hélice, a presença do governo se dá atuando como fomentador da inovação tecnológica, apresentando soluções para os aspectos legais e oferecendo incentivos ao desenvolvimento e à propagação de ideias pelo setor privado, bem como articulando um ambiente político, econômico e institucional que vise a instigar as empresas a investir em ciência, tecnologia e pesquisa.

A presença da Tríplice Hélice, como organização indutora da inovação, depende da forma de atuação e da formalização da sua constituição. Portanto, um modelo em rede pode ser a estrutura proativa que organiza esta possibilidade de atuação entre universidades, empresas e o governo. Logo, a Tríplice Hélice consiste em um importante mecanismo para transformar o conhecimento da ciência, produzido no ambiente acadêmico, em algo passível de assimilação social, por meio da implementação de soluções, geralmente com a incorporação de produtos tecnológicos, processos e inovações.

Para Chaimovich (1999), conhecimento, inovação e necessidade de competição global são conceitos atuais nas empresas brasileiras. A ligação final da agregação de valor ao produto incide em uma inovação na linha

de produção. Quase independente da natureza do produto, essa fase é essencial na introdução de um produto bem-sucedido ou na alteração de um produto tradicional. Desta forma, a criação de um ambiente favorável para o desenvolvimento da inovação tecnológica é primordial para o crescimento de uma determinada região. As incubadoras vêm atuar neste contexto, dando condições para que as *startups*, as micro e pequenas empresas consigam desenvolver seus produtos e serviços de cunho inovador para alcançar resultados e posicionamento no mercado.

Outra organização determinante no desenvolvimento econômico, social e inovativo nas regiões são os Parques Tecnológicos. Esta organização vem contribuir com a demanda de desenvolvimento regional, integrando ações e os atores que integram o conjunto Ciência, Tecnologia e Inovação.

Segundo Dallacorte et al. (2014), a participação em aglomerados e a aproximação das empresas como no caso de *clusters* são uma saída interessante principalmente para empresas de pequeno e médio portes. Esta condição possibilita um aumento de competitividade devido à cooperação existente entre as empresas, que disputam o mesmo mercado, porém, compartilham de processos como formação de consórcio de exportação, compartilhamento de fretes e tratamento de matéria-prima, colaborando para uma maior produtividade e gerando, assim, efeitos positivos. De acordo com a definição da Anprotec (2020, [s.p.]):

Parques Tecnológicos são complexos produtivos industriais e de serviços de base científico-tecnológica, que visam a fomentar economias baseadas no conhecimento, integrando a pesquisa científica e tecnológica, negócios e empresas, organizações governamentais, além de prover espaço para negócios baseados no conhecimento.

A *International Association of Science Parks* (IASP, 2020) defende a premissa de que um Parque Tecnológico, em uma determinada região/cidade, estimula e gera conhecimento e tecnologia entre universidades, instituições de pesquisas, empresas e mercados, promovendo a criação e aprimoramento de empresas inovadoras.

No cenário nacional é possível observar a importância que se tem dado ao tema inovação para ampliar a competitividade. Diante disso, o poder público, universidades e empresas, até então com visões desconexas a respeito de ensino, pesquisa e desenvolvimento, perceberam que precisavam atuar em sinergia para sobreviverem (Toniazzi et al., 2020). Essa sinergia, representada pela Tríplice Hélice, é baseada no modelo de inovação, na qual as instituições devem compreender que, para serem competitivas, precisam estar diretamente ligadas, cooperando para a disseminação da inovação (Etzkowitz; Leydesdorff, 2000).

Em muitas situações e em diversos países são utilizadas estratégias para a estruturação de ecossistemas de inovação e para o desenvolvimento regional, implementando e produzindo esta solução, como é o caso da Unochapecó por meio do Pollen – Parque Científico e Tecnológico, apresentado por Jacoski et al. (2020).

Contexto e histórico da experiência da Unochapecó

A Unochapecó vem nos últimos anos empreendendo esforços no sentido de propiciar um novo ambiente universitário, pautado no desenvolvimento da pesquisa, extensão (principalmente a tecnológica) e da inovação. Nos últimos anos, fruto de uma estratégia institucional, observa-se a transformação da Unochapecó, tornando-se cada vez mais

uma instituição inovadora. Esse processo teve início há algum tempo e é marcado por diversos esforços, sendo um dos mais marcantes a conquista, em dezembro de 2012, do Pollen – Parque Científico e Tecnológico, que foi estruturado a partir da Rede de Inovação do Ecosistema da Unochapecó (Figura 1).

Figura 1 – Rede de Inovação do Ecosistema da Unochapecó



Fonte: Jacoski et al. (2020).

No âmbito da Incubadora Tecnológica Inctech, já foi atingido o número de 19 *startups* que foram graduadas e estão atuantes no mercado. Atualmente, a incubadora possui em processo de incubação vinte *startups* (ciclo 2021/1) e em processo de pré-incubação de 12 outras (ciclo 2021/1). Já receberam apoio/suporte mais 250 *startups* ao longo da atuação desta incubadora da Unochapecó.

No que diz respeito ao Escritório de Projetos e Prestação de Serviços, desde sua operação, foi possível a captação de um valor superior a R\$ 35 milhões em projetos de pesquisa e desenvolvimento. Este escritório conta com uma estrutura que atua no mapeamento de editais e fontes de fomento para captação de recursos, prestação de auxílio para professores, instituições e empresas no planejamento e controle de projetos, e na elaboração, monitoramento, execução e prestação de contas.

No contexto do Laboratório de Teste de Software, conveniado ao Conselho Nacional de Política Fazendária (CONFAZ/Brasília), já realizou mais de quatrocentas análises funcionais, 187 testes preliminares presenciais e remotos, totalizando mais de 150 empresas atendidas através da prestação de serviços e testes de requisitos, sobre *software* PAF-ECF e emissão de laudo de análise certificado digitalmente.

No âmbito do Centro de Residência de Software, 150 estudantes já foram impactados. O centro conta com um espaço para estágios aos estudantes dos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação da Universidade. O referido Centro abriga o Laboratório de Desenvolvimento de Software com os núcleos *WEB* e *MOBILE*, o Laboratório de Robótica e células de empresas de TI da região.

O Núcleo de Inovação e Transferência Tecnológica apoia as parcerias entre a Unochapecó e a sociedade, fortalecendo sua relação com os órgãos públicos, empresas e demais organizações. Tem o objetivo de proteger a propriedade intelectual gerada na Unochapecó e promover sua transferência para o setor produtivo, buscando o desenvolvimento tecnológico, econômico e sustentável da sociedade. Hoje, a Universidade conta com 55 projetos de P&DI em conjunto com o setor produtivo, oito pedidos de patentes depositadas e uma transferência de tecnologia, na qual a

Universidade recebe *royalties* (ressalta-se que estes números foram obtidos nos últimos anos com a implantação de uma estratégia para este fim).

No âmbito do Observatório do Sistema Regional de Inovação, inaugurado em 2020, disponibilizou-se à comunidade uma plataforma para analisar informações ligadas à cidade de Chapecó e região, explorando e apresentando os principais dados econômicos, por meio de um sistema regional de inovação. O Observatório mede a produtividade desses setores, viabilizando ações para o bem comum das organizações, a fim de fortalecer o conhecimento gerado, suprir deficiências intrínsecas dos setores, além da complexa tarefa de desenvolver projetos de inovação que promovam a competitividade destes *clusters*.

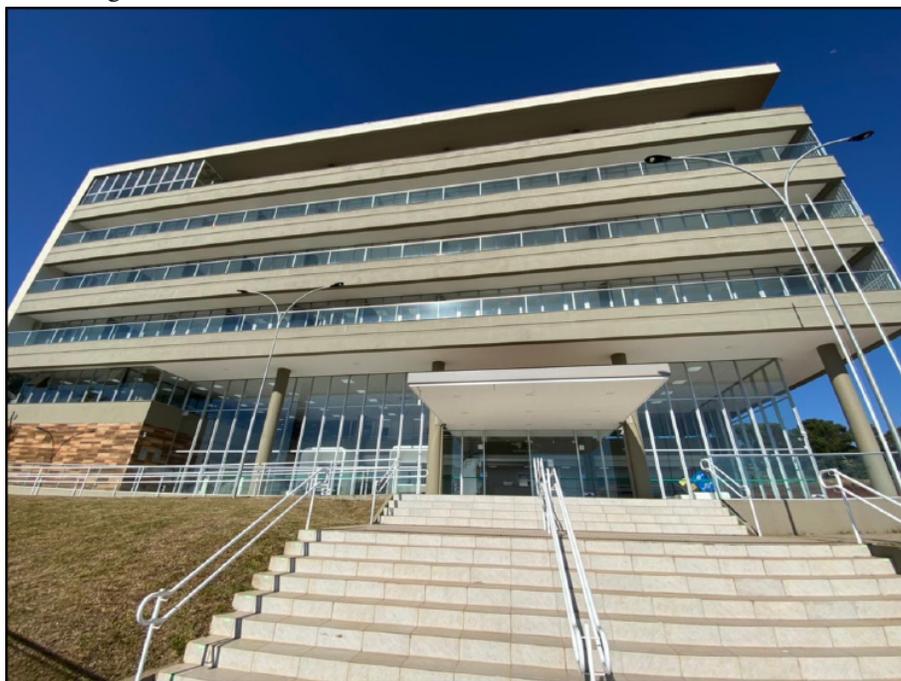
Para promover a integração e o inter-relacionamento entre os agentes, constituiu-se uma série de eventos para fortalecimento de uma cultura empreendedora para nossa região, tais como:

- Apoio na realização do *Startup Weekend* (edições de 2016 a 2019), impactando 750 participantes de toda a região;
- Desafio do Conhecimento (2019) com a participação e envolvimento de 33 cursos de graduação;
- *Startmais*, evento realizado em 2020 para jovens do ensino médio que obteve 390 inscritos (o maior evento jovem de inovação do estado de SC), mais de oitenta equipes, com mais de cinquenta mentores e envolvendo mais de vinte cidades e oitenta escolas;
- Desbravador *Uno Startup*, evento com edição anual de 40 horas de imersão onde os participantes compartilham ideias, formam times e aprendem na prática a criar *startups*. Mais de quinhentos estudantes já vivenciaram esta experiência;

- Desbravador *Uno Startup Master*, evento de 40 horas de imersão em que os participantes compartilham ideias, formam times e aprendem na prática a criar *startups*, direcionado aos docentes da UnoChapecó. Já foram capacitados 75 professores das diferentes áreas do conhecimento;
- Maratona de Inovação: realizada com foco no desenvolvimento de soluções inovadoras, elaboradas pelos participantes, por meio da premiação aos melhores projetos apresentados. Já foram seis edições realizadas, média de cem acadêmicos por edição envolvidos, banco de ideias inovadoras com mais de trezentas soluções, 18 projetos premiados, diversas empresas registradas a partir do evento;
- Mini Maratonas Temáticas: evento realizado pelas coordenações de cursos de graduação, em parceria com a Agência de Gestão da Inovação, que visa a integrar e estimular a criatividade dos alunos dos cursos de graduação, por meio do desenvolvimento de soluções inovadoras sustentáveis. Nos últimos dois anos foram contemplados Mini Maratonas nos cursos de Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Sistemas de Informação, Ciência da Computação, Engenharias, Arquitetura e Urbanismo, Agronomia e cursos da área da Saúde. Foram contemplados cerca de dois mil acadêmicos de graduação;
- Summit Chapecó@ e Chapecó@ Talk: uma série de eventos para discussão de temas relacionados a empreendedorismo e inovação. Foram realizados mais de vinte eventos entre o ano de 2019 e 2021, com um público impactado de mais de dez mil pessoas.

A política de empreendedorismo, inovação tecnológica e social da Unochapecó está intrinsecamente ligada ao Parque, promovendo em parceria com o ensino, extensão, pós-graduação *lato e stricto sensu*, relacionando a instituição com a comunidade regional e internacional, por meio da produção de conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e culturais. O Pollen – Parque Científico e Tecnológico teve o início das operações do primeiro edifício no primeiro semestre de 2021.

Figura 2 – Centro de Inovação Tecnológica de Chapecó – Prefeito Ledônio Migliorini – Prédio 01 do Pollen – Parque Científico e Tecnológico



Fonte: Unochapecó (2021).

Idealizado em parceria entre Unochapecó, setor empresarial e poder público, o Pollen – Parque Científico e Tecnológico nasceu com a missão de potencializar o crescimento econômico, produzir e disseminar conhecimento, agregar valor à produção local e qualificar as pessoas. Atua diretamente nas demandas da comunidade e objetiva transformar o cenário econômico e científico regional. É um ambiente catalisador que busca na integração dos setores produtivos regionais com as universidades proporcionar alternativas para atuais e novos modelos de negócios, aumentando a competitividade e gerando riqueza.

Pretende-se que o Parque seja reconhecido como uma central de soluções da região em termos de inovação. Em outras palavras, é um lugar onde o conhecimento encontra o mercado. Assim, o Parque é um mecanismo de impacto, articulação e interação com a sociedade no que diz respeito ao desenvolvimento da região por meio da inovação, empreendedorismo, tecnologia, criatividade e empreendedorismo.

A constituição da Rede de Inovação foi responsável por suportar inúmeras ações nesta área, grande parte delas reconhecidas por diferentes prêmios:

- Por três anos consecutivos (2018-2019-2020), a Unochapecó esteve colocada no Top 10 Universidades do *Startup Awards*, uma premiação para prestigiar os mais influentes agentes do cenário do empreendedorismo digital brasileiro;
- Em 2019, foi considerada a 17ª Universidade mais empreendedora do país, pelo Ranking Nacional de Universidades Empreendedoras;

- Em 2019, a Inctech foi premiada como melhor processo de incubação de impacto social do Sul do Brasil;
- Em 2020, a Unochapecó ficou entre as três instituições de ciência e tecnologia mais inovadoras do Estado de Santa Catarina no Prêmio Inovação Catarinense – Professor Caspar Erich Stemmer;
- Em 2021, nossos docentes foram premiados na categoria Professor Inovador, e Agente de Inovação, com o Prêmio de Inovação Catarinense.

Do Oeste de Santa Catarina para o Brasil

Tudo está sendo preparado para que a Unochapecó possa, nos próximos anos, deixar um legado de uma abordagem diferenciada para propiciar uma formação sólida aos profissionais aqui formados, considerando, sobretudo, um processo de desenvolvimento da pesquisa, da inovação, da produção do conhecimento, e, mais do que isso, gerando soluções diferenciadas e interagindo com o setor produtivo.

A conhecida terceira missão das Universidades terá na Unochapecó um modelo para ser observado e seguido. Nossos estudantes têm em suas mãos uma grande oportunidade e nossa região sairá fortalecida, pois a ABEX consolidará um papel de protagonismo e vanguarda, tão característico de nossa universidade, deixando um marcante legado e contribuição no desenvolvimento da região, integrando nossos estudantes, com suas profissões, desde o início de sua caminhada acadêmica, estreitando a distância entre a Universidade e Empresas (organização e sociedade).

Quiçá estejamos aqui olhando para um diferencial do nosso futuro e desbravando um caminho diferente e auspicioso para os estudantes que virão, a partir da incorporação desta tão importante estratégia – ABEx (que une nossos estudantes, docentes, cursos e sociedade). Uma abordagem pedagógica diferente para um mundo complexo que nos cobra mudanças e avanços diariamente. Enfim, com muito orgulho por estar ajudando a conduzir nossa instituição nesta trilha, está lançada a semente de um novo modelo, que se associa à estratégia de uma universidade inovadora, para gerar frutos na senda da transformação e desenvolvimento regional, caminho tão característico de nossa história cinquentenária.

Referências

ANPROTEC – Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores. **Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores**. 2020. Disponível em: <<https://anprotec.org.br/site/>>. Acesso em: 4 abr. 2021.

AUDY, J. L. N. et al. **TECNO PUC: uma proposta de habitat de inovação para Porto Alegre**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002. Disponível em: <https://www.academia.edu/995628/Tecnopuc_Uma_Proposta_de_H%C3%A1bitat_de_Inova%C3%A7%C3%A3o_para_Porto_Alegre>. Acesso em: 4 abr. 2021.

AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). **Inovação e empreendedorismo na universidade**. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

CHAIMOVICH, H. Por uma relação mutuamente proveitosa entre universidade de pesquisa e empresas. **Revista de Administração**, São

Paulo, v. 34, n. 4, p. 18-22, out./dez. 1999. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/18141/por-uma-relacao-mutuamente-proveitosa-entre-universidade-de-pesquisa-e-empresas>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

DALLACORTE, C. et al. Competitividade empresarial em clusters: uma análise bibliométrica da produção internacional. **Iberoamerican Journal of Industrial Engineering**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 74-93, 2014. DOI: 10.13084/2175-8018/ijie.v6n11p74-93

DUVAL, E.; VANDEPITTE, P.; TERNIER, S. L. Peer-to-peer learning object metadata. *In*: BARKER, P.; REBELSKY, S. (Ed.). **Proceedings of ED-MEDIA 2002**. Denver, Colorado: World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications, 2002. p. 1942-1943.

ETZKOWITZ, H. Hélice tríplice: metáfora dos anos 90 descreve bem o mais sustentável modelo de sistema de inovação. **Conhecimento e Inovação**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 6-9, 2010. Disponível em: <http://inovacao.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-43952010000100002&lng=pt&nrm=is>. Acesso em: 20 abr. 2021.

ETZKOWITZ, H. **Hélice tríplice**: universidade-indústria-governo. Inovação em ação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ETZKOWITZ, H. Innovation in innovation: the triple helix of university-industry-government relations. **Social Science Information**, London, v. 42, n. 3, p. 293-337, set. 2003. DOI: 10.1177/05390184030423002

ETZKOWITZ, H.; LEYDESDORFF, L. The dynamics of innovation: from National System and “Mode 2” to a Triple Helix of University industry government relation. **Research Policy**, New York, v. 29, n. 2, p. 109-123, 2000. DOI: 10.1016/S0048-7333(99)00055-4

IASP – International Association of Science Parks. **International Association of Science Parks**. 2020. Disponível em: <<http://www.iasp.ws>>. Acesso em: 21 maio 2021.

JACOSKI, C. A. et al. **Parques Tecnológicos**: estratégias para a estruturação de um ecossistema de inovação e desenvolvimento regional. Chapecó: Argos, 2020.

JACOSKI, C. A. The Experience of Structuring an Innovation Environment Based on a Model of Networked Organizations in Brazil. **Us-China Education Review A & B**, Wilmington, v. 8, p. 353-363, 2018. DOI: 10.17265/2161-623X/2018.09.001

TONIAZZO, J. C. et al. Management of Research and Development Assets Based on Innovation Cycles. **Revista Geintec: Gestão, Inovação e Tecnologias**, Aracaju, v. 10, n. 2, p. 5367-5382, abr./jun. 2020. DOI: 10.7198/geintec.v10i2.1223

Sobre os autores

Andrea Bencke Zambarda

Mestra em Ciências Contábeis e Administração pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). É professora e pesquisadora da Unochapecó, atuando na graduação e na especialização, com foco na inovação acadêmica e aprendizagem por competências.

Andréa de Almeida Leite Marocco

Doutora e mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGD/UFSC). Advogada e Conselheira da OAB – Subseção Chapecó/SC. Professora titular da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), onde atualmente é Pró-reitora de Pesquisa, Extensão, Inovação e Pós-graduação.

Cynthia Bittencourt Spricigo

Doutora e mestra em Engenharia Química pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), onde atua como Diretora de Suporte à

Graduação, setor responsável pela condução dos processos de inovação pedagógica na instituição, que são centrados em currículos e avaliação por competências e na incorporação de metodologias de ensino focadas em aprendizagem ativa.

Claudio Alcides Jacoski

Doutor em Engenharia da Produção e mestre em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisador e docente do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão da Inovação e do Mestrado em Contabilidade e Administração da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Atual Reitor da Unochapecó. Coordenou o Grupo Temático de Universidades Empreendedoras da organização Internacional – Tríplice Hélice.

Cleunice Zanella

Doutora em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Administração pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Professora titular da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), atuando no Mestrado em Contábeis e Administração e no curso de graduação em Administração. Atualmente é Diretora de Educação Continuada e Extensão da Unochapecó.

Cristiani Fontanela

Doutora e mestra em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente do Mestrado em Direito e coordenadora do Nú-

cleo de Inovação e Transferência Tecnológica (NITT) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

Duilio Pedro Schaefer Júnior

Doutorando em Tecnologia e Gestão da Inovação e mestre em Ciências Contábeis e Administração pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Docente no curso de graduação em Administração e dos cursos superiores de Tecnologia na Unochapecó.

Elcio Cecchetti

Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente do Mestrado em Educação e coordenador da licenciatura em Ciências da Religião na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Atuou como redator e leitor crítico da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Fabiane Schonell Roman

Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Membro da Equipe Técnica da Diretoria de Ensino da Unochapecó, onde atua na implementação de atividades pedagógicas.

Hilario Junior dos Santos

Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestre em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Docente nas

áreas de Comunicação Audiovisual, Teorias da Comunicação e da Imagem, e atual Diretor de Ensino na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

Ivo Dickmann

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho (Uninove). Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor titular do Mestrado em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

José Garcez Ghirardi

Doutor e mestre em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Associado de tempo integral da Fundação Getúlio Vargas (FGV), atuando nos cursos de graduação, mestrado e doutorado em Direito. Coordenador do Observatório do Ensino do Direito da FGV Direito/SP e membro do Conselho Acadêmico do Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação da FGV Direito/SP.

Liana Sonza

Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Graduada em Administração com ênfase em Marketing pela Celer Faculdades. Atualmente é Analista de Relações Nacionais e Internacionais na Unochapecó e Coordenadora da Câmara de Internacionalização da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE).

Luiz Henrique Maisonnett

Doutorando em Tecnologia e Gestão da Inovação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor titular da Unochapecó nas áreas de Direito Internacional e Relações Internacionais, além de coordenador do Curso de Relações Internacionais.

Maria Carolina da Silveira Moesch

Mestra em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Docente da Unochapecó, onde atua como Coordenadora do Curso de Psicologia.

Marilia Costa Morosini

Doutora em Educação e mestra em Sociologia Educacional pela UFRGS. Pós-doutora na The University of Texas at Austin. Pesquisadora 1A CNPq. Coordenadora do Centro de Estudos em Educação Superior (CEES) na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Murilo Cavagnoli

Doutor e mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é professor na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), onde atua no ensino, pesquisa e extensão.

Odilon Luiz Poli

Doutor e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Possui experiência profissional em gestão universitária, atuando como Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação, Vice-Reitor de Graduação e Reitor. Atualmente é docente do Mestrado em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), onde atua com foco em inovação e formação de professores.

Rodrigo Barichello

Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor do Mestrado em Contábeis e Administração e do Programa de Mestrado e Doutorado em Tecnologia e Gestão da Inovação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Atualmente é Diretor da Agência de Gestão da Inovação, na Unochapecó, e Diretor Executivo do Pollen – Parque Científico e Tecnológico.

Rosane Natalina Meneghetti Silveira

Mestra em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professora titular da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), onde atua como Coordenadora da Argos Editora e como docente do Curso de Letras.

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Pesquisadora e professora titular do Mestrado em Educação e dos cursos de licenciatura da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Atualmente é coordenadora do Mestrado em Educação.

Vanessa da Silva Corralo

Pós-doutora, doutora e mestra em Bioquímica Toxicológica (Ciências Biológicas) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Docente da Área de Ciências da Saúde e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Saúde da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Atualmente é Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Unochapecó.

Argos Editora da Unochapecó
www.unochapeco.edu.br/argos
www.facebook.com/EditoraArgos

Título: Aprendizagem Baseada em Experiências (ABEx): fundamentos teóricos e práticos

Organizadores: Hilario Júnior dos Santos e Elcio Cecchetti

Coleção: Perspectivas, n. 56

Coordenadora: Rosane Natalina Meneghetti Silveira

Assistente editorial: Caroline Kirschner

Assistente comercial: Luana Paula Biazus

Editor de textos: Carlos Pace Dori

Divulgação: Caroline Kirschner

Distribuição e vendas: Luana Paula Biazus

Projeto gráfico: Caroline Kirschner

Capa: Caroline Kirschner

Diagramação: Caroline Kirschner

Preparação dos originais: Juliane Fernanda Kuhn de Castro

Revisão: Juliane Fernanda Kuhn de Castro e Carlos Pace Dori

Formato: PDF

Publicação: 2021

A Aprendizagem Baseada em Experiências (ABEx) é uma concepção de aprendizagem que busca promover a formação integral nos âmbitos social, interpessoal, pessoal e profissional, por meio de processos pedagógicos centrados nas dimensões do saber (conceitos), saber-fazer (habilidades) e saber-ser/viver (atitudes), a partir de metodologias que estimulem o protagonismo e o projeto de vida dos estudantes.

A presente obra reúne diferentes contribuições que, de um lado, abordam a ABEx desde suas bases conceituais, metodológicas e avaliativas e que, de outro, tecem reflexões e relações acerca das dimensões da pesquisa, extensão, internacionalização e inovação, bem como dos processos de subjetivação e de acolhimento das expectativas dos sujeitos contemporâneos.



Perspectivas

