

METODOLOGIAS ATIVAS E FORMAÇÃO ÉTICA NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DE DOCENTES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

*ACTIVE METHODOLOGIES AND ETHICAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION:
PERCEPTIONS OF TEACHERS FROM THE STATE UNIVERSITY OF PARANÁ*

Bruna Ercoles da Silva 

Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR
Campo Mourão, PR, Brasil
brunnaercoles@gmail.com

Ricardo Fernandes Pátaro 

Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR
Campo Mourão, PR, Brasil
ricardopataro@gmail.com

Resumo. Neste artigo apresentamos um recorte de pesquisa que analisou a percepção de 204 docentes da Universidade Estadual do Paraná – Unespar sobre o uso de metodologias ativas no Ensino superior. Partimos de pressupostos da Teoria da complexidade, na qual entendemos que a educação possui 2 objetivos centrais: o de conservar e inovar os conhecimentos, ao mesmo tempo que instrui e forma eticamente seus(uas) estudantes. Nosso objetivo é identificar as percepções dos(as) professores(as) e algumas aulas descritas por eles(as) nas quais é possível identificar um trabalho envolvendo o desenvolvimento crítico e ético dos(as) estudantes. Os resultados indicaram uma preocupação dos(as) professores(as) da Unespar com a formação crítica e ética dos(as) discentes, mas também, mostraram a necessidade de sua intensificação nas salas de aula do Ensino Superior.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Ensino superior; Formação ética.

Abstract. In this article we present a section of research that analyzed the perception of 204 professors at the State University of Paraná - Unespar about the use of active methodologies in Higher education. We start from assumptions of the Theory of complexity, in which we understand that education has 2 central objectives: to preserve and innovate knowledge, while instructing and ethically training its students. Our goal is to identify the perceptions of teachers and some classes described by them in which it is possible to identify work involving the critical and ethical development of students. The results indicated a concern of Unespar teachers with the critical and ethical training of students, but also showed the need for their intensification in higher education classrooms.

Keywords: Active methodologies; Higher education; Ethical training.

INTRODUÇÃO

Vivemos um tempo de mudanças aceleradas, no qual a sociedade se vê afetada em seus diferentes âmbitos. Em todo momento as pessoas precisam tomar decisões que interferem não somente em sua vida pessoal, mas também na vida coletiva. Por vezes, essas decisões trazem consequências desastrosas. Como exemplo, poderíamos citar a irresponsabilidade de muitos governos na administração dos problemas causados pela pandemia de Covid-19. Excelentes profissionais e administradores formados em ótimas universidades, tomaram decisões pautadas exclusivamente no bem-estar pessoal esquecendo-se do bem-estar coletivo. Também podemos citar as catástrofes provocadas por ações humanas que destroem florestas e áreas de preservação para o uso agropecuário das terras ou a grande poluição das indústrias que produzem cada dia mais produtos para o conforto da vida das pessoas. Em nome do avanço científico, inúmeras tragédias acontecem. Gradua-se excelentes licenciados(as), bacharéis e técnicos no que diz respeito a conhecimentos técnicos e teóricos, mas que, se somente foram instruídos, podem encontrar dificuldades de executar habilidades que envolvem a capacidade de relacionar-se e agir eticamente.

Esse cenário, nos faz refletir a necessidade de que cada estudante universitário seja formado para além de saber os conteúdos que necessitarão utilizar no exercício de suas profissões, também é preciso que sejam formados eticamente. No entanto, de acordo com Valente (2014), o modelo pedagógico utilizado pela universidade ainda é de produção em massa de estudantes, no qual geralmente o(a) docente assume o papel de transmissor e o(a) estudante é entendido como um receptor(a) de conhecimentos. Essa aprendizagem, baseada na transmissão-recepção, pode ter sido adequada às gerações anteriores, mas deixou de atender às necessidades das sociedades contemporâneas. (ARAÚJO, 2011; CASTELLS, 1996; MORAN, 2015).

Dewey (1959, 1979) já criticava esse modelo ao propor que a aprendizagem fosse baseada não na recepção de informações, mas na participação ativa do(a) estudante em seu processo de aprendizagem. Valente (2014) também constrói críticas a esse modelo de ensino ao levantarem suas origens. De acordo com Valente, a aula seria um subproduto do industrialismo, entendida como modelo ideal de ensino a partir

da ideia da linha de montagem. Segundo o autor, o propósito seria treinar segundo os padrões do modelo industrial. Assim, o modelo de transmissão-recepção, independente do conteúdo, tem por objetivo disciplinar para o trabalho na fábrica ou na empresa. De acordo com Valente, devemos considerar “[...] que o modelo industrial está sendo gradativamente substituído pelo modelo de produção e de serviço baseado na economia do conhecimento [...]” (VALENTE 2014, p. 81). Assim, os métodos de ensino da contemporaneidade não podem basear-se em padrões de séculos passados, mas devem explorar as noções de colaboração, de investigação, de participação e engajamento, para então formar profissionais que tomem decisões pautadas na ética.

Diante do exposto, para além de reter conteúdos, entendemos que o(a) estudante precisa assumir uma postura ativa para ressignificar informações recebidas e compreendê-las em um contexto real. Para que isso ocorra, muitas propostas de práticas pedagógicas alternativas têm surgido ao longo das últimas décadas, com destaque para a aprendizagem ativa, foco das chamadas metodologias ativas, em oposição à aprendizagem passiva, ou bancária criticada por Freire (1996). Com as metodologias ativas, o desejo é o de que alunos e alunas assumam uma postura mais participativa diante do aprendizado, pois elas consideram pontos de vista diferentes, compreendem decisões coletivas e escolhas éticas diante dos problemas que afetam a vida das pessoas (ARAÚJO, 2011; 2014; BERBEL, 2011; MORAN, 2015; VALENTE, 2014).

A partir do evidenciado anteriormente, propomos com esse artigo apresentar um recorte de uma pesquisa com docentes da Universidade Estadual do Paraná. Prosseguiremos com a teoria que embasou nossas análises, na sequência apresentaremos o contexto em que está inserida a Unespar, assim como o perfil dos(as) docentes que participaram da pesquisa. Para finalizar esse texto, mostraremos as análises que realizamos a partir das respostas dos(as) docentes e do nosso referencial teórico.

TEORIA DA COMPLEXIDADE E OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO

Um aspecto importante da complexidade é o fato de que ela não é sinônimo de complicação. Complexidade também não é completude. No contexto abordado por Morin (1990, 2007, 2010, 2003) e adotado em nossa pesquisa, a complexidade é a presença de vários elementos distintos interagindo na composição de um fenômeno. De acordo com Morin:

[...] a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. (MORIN, 2007, p. 13).

Pensar na complexidade como um tecido de constituintes heterogêneas significa entender que a complexidade indica fenômenos compostos por diferentes elementos que se complementam e são indissociáveis para o entendimento do todo. Ao olhar de forma complexa para os fenômenos, podemos vê-los como um emaranhado de ações e retroações (MORIN, 1990; RIBEIRO, 2011). Assim, olhar para um objeto ou fenômeno de forma complexa é compreender que são muitos fatores que o constituem e, mesmo que pareçam contraditórios, são importantes em sua constituição. Essa forma de pensar nos ajuda a entender os objetivos da educação que desejamos destacar: a conservação e a inovação.

Morin (2003) apresenta alguns princípios que ajudam a entender o pensamento complexo, como por exemplo o princípio da recursividade, da dialogicidade, o hologramático etc. Destes, escolhemos abordar o princípio dialógico por acreditarmos que pode auxiliar a identificar a necessidade de mudança no Ensino Superior. De início, esse princípio se caracteriza por mostrar o diálogo entre pares antagônicos: ordem e desordem, certeza e incerteza, objetividade e subjetividade, tradição e inovação.

Para compreender o princípio da dialogicidade, é importante lembrar que as relações dialógicas estão presentes no nosso cotidiano e fazem parte de diversas perspectivas, como é o caso do pensamento ocidental chinês caracterizado pelo yin e yang. Já no século XVI, Fang Yizhi estabeleceu essa relação entre elementos que podem se complementar, mas também são antagônicos. No ocidente, como nos lembra Morin (2003), Heráclito disse que é possível viver da morte e morrer da vida. A frase faz menção ao fato de que, com a degradação (morte) das moléculas do nosso organismo, novas moléculas são produzidas (vida) e as células rejuvenescidas. No século XVII, Pascal também afirmou que não era possível conhecer o todo sem conhecer as partes e não era possível conhecer as partes se não se conhecesse o todo (MORIN, 2003).

No princípio da dialogicidade, o disjuntivo “ou”, presente no paradigma da simplicidade, é substituído pelo conjuntivo “e”, fazendo assim com que elementos antagônicos passem a serem vistos em sua complementaridade. Como um exemplo simples, se pensamos no ser humano, ele não é um ser biológico “ou” sociológico”, “ou” histórico, “ou” cultural, mas sim biológico “e” sociológico “e” histórico “e” cultural etc. É nesse sentido que o princípio dialógico está presente em diversos pares antagônicos, como colocamos anteriormente, morte e vida, parte e todo, entre outros, já que em um mesmo sistema, esses elementos são considerados complementares e não excludentes. De acordo com Morin:

Os sistemas mais complexos que conhecemos são os que funcionam com a maior parte de aleatoriedade, de desordens, de ‘ruído’. Mais uma vez, a complexidade manifesta-se como ambiguidade e paradoxo, aqui na relação entre ordem e desordem. (MORIN, 2010, p. 296-297).

Levando o princípio dialógico para o âmbito educacional, podemos pensar em dois objetivos centrais da educação, frequentemente simplificados e separados, mas que devem ser entendidos como complementares: a conservação e a inovação. Segundo Morin, a “dupla missão” da educação no século XXI é conservar e inovar, simultaneamente, já que o ensino contribui tanto para a conservação da tradição como também alimenta possibilidades de inovação e transformação (MORIN, 2000, 2002). Podemos dizer que esses dois objetivos estão presentes nos diferentes níveis de ensino, seja Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio ou Ensino Superior. Dessa maneira, entendemos que a educação deva conservar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e também atualizá-los, inovando e construindo novos saberes a partir da tradição (MORIN, 2000, 2002).

É possível pensar ainda em outros objetivos indissociáveis da educação, como a instrução e a formação ética, por exemplo. Segundo Morin (2007), a educação, referindo-se à universidade, possui o papel de conservar e ao mesmo tempo regenerar e novos saberes, mas também valores. De acordo com o autor, o ensino universitário conserva à medida que valoriza o passado e transmite os conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo de sua história, mas também deve inovar, já que precisa preparar os(as) estudantes para o futuro e considerar os dilemas éticos e problemas sociais que vivemos no presente. O mesmo nos diz Araújo (2014), para quem os dois objetivos que caracterizam a educação são a instrução e a formação ética. A instrução diz respeito ao trabalho com a conservação dos saberes historicamente produzidos pela humanidade, como já mencionamos, e a formação ética, em uma perspectiva de complexidade, busca o desenvolvimento de condições simultaneamente cognitivas, psíquicas e culturais “[...] necessárias para uma vida pessoal digna e saudável e para poderem exercer e participar efetivamente da vida política e da vida pública da sociedade, de forma crítica e autônoma.” (ARAÚJO, 2014, p. 30-31).

Os pares conservação/inovação ou instrução/formação muitas vezes são separados nas universidades, sendo que em alguns se utilizam o disjuntivo “ou” e desconsideram o conjuntivo “e”, isso é, “ou” se conserva “ou” se inova, “ou” se instrui “ou” se forma eticamente. De um ponto de vista complexo, entretanto, esses pares não são excludentes, mas sim complementares.

Dito de outra forma, em uma visão complexa, a conservação e a inovação, embora pareçam antagônicas, não se opõem, pelo contrário, se relacionam e retroagem uma sobre a outra. As ações de preservar e transmitir saberes são concomitantes à atualização desses próprios saberes. Para que sejam criados novos conhecimentos, é preciso uma base, não há como inovar sem considerar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, o novo não pode ser construído no vazio, mas deve partir da tradição.

Na perspectiva da complexidade, portanto, a transmissão dos conteúdos é uma parte importante do ensino e não pode ser tomada como algo negativo, afinal, não é possível inovar sem considerar os saberes historicamente construídos pela humanidade. Entretanto, se a transmissão for considerada a única finalidade do ensino, em nosso caso, o Ensino Superior, conservar pode se tornar estéril, pois conservar sem inovar geraria uma cristalização dos saberes. Sozinha, a transmissão remete a uma parte do ensino, aquela na qual o(a) professor(a) é responsável por conservar os saberes. Se entendida como única finalidade do ensino, a transmissão pode assumir um caráter unilateral. Esse caráter é bastante explorado e criticado por Paulo Freire (1996), que define uma educação transmissiva como uma educação bancária, na qual docentes correm o risco de apenas depositar nos(as) discentes o conhecimento curricular.

Em nossa pesquisa, entendemos que a instrução e a formação ética devem estar presentes no Ensino Universitário. A etimologia da palavra instruir (do latim *instruere*) está associada a “semear” (BARBOSA-LIMA; CASTRO; ARAÚJO, 2006), ela é significada como o ato de dar ou receber instrução, doutrinar ou

ensinar. Dessa forma, se relaciona a ação de transmitir a alguém conhecimentos sobre algo, lecionar. Araújo (2014) utiliza o termo instrução como sendo um dos objetivos da educação, no qual cada cultura decide quais dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade são importantes para serem transmitidos à sua geração.

Albuquerque (2012) também considera importante trazer a dimensão ética para o Ensino Superior. O autor considera a instrução como um dos objetivos da educação, junto à formação ética. Além disso, Albuquerque afirma que dentro da lógica de mercado a instrução é considerada como o único objetivo da graduação, mas, segundo ele, se assim o for, o conhecimento deixa de ser emancipatório e se torna estéril. Nas palavras do autor:

[...] o ensino superior não deve perder de vista sua dimensão ética. Não deve suprimir o cidadão em função do técnico. Não deve furtar-se ao debate dessas questões – necessidades do mundo profissional, da economia e do desenvolvimento social – e, sobremaneira, furtar-se a levar esse debate aos cidadãos, à família e à sociedade. O debate fica em aberto, com a perspectiva de que os significados de educar e instruir encontrem, junto da universidade, a superação dessa dicotomia. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 107).

De acordo com o autor, o Ensino Superior precisa ir além da instrução. É necessário também educar, formar moralmente. A educação está relacionada com a formação ética e também é um objetivo da educação (ARAÚJO, 2014; ALBUQUERQUE, 2012).

Em nossa pesquisa, consideramos que as universidades devam se preocupar tanto com a tradição e instrução quanto com a inovação e formação ética. Assim, entendemos que ‘instruir’ e ‘educar’, “conservar” e “inovar”, são partes de um todo complexo que constitui o papel da educação. São pares que dialogam, se complementam e se relacionam mutuamente, segundo o princípio da dialogicidade. Ao mesmo tempo em que os(as) docentes instruem os(as) discentes em conteúdos tradicionais e importantes para sua formação técnica, em uma visão complexa esses(as) mesmos(as) docentes precisam também abordar conteúdos e utilizar metodologias que permitam a inovação e a formação ética dos(as) estudantes. Os(as) profissionais formados(as) pelo Ensino Superior precisam terminar seus estudos conhecendo as técnicas e as últimas atualizações da sua profissão, mas, além de serem bons profissionais, devem também serem capazes de contribuir com a construção de uma sociedade mais justa (MARTÍN, 2006).

Muito da formação ética proporcionada pelas metodologias ativas advém do fato de que esse tipo de metodologia possibilita que alunas e alunos entrem em contato, durante sua graduação, com problemas e situações reais que encontrarão em sua vida profissional (MORAN, 2015). Além de serem relacionados com os conteúdos curriculares – o que confere um maior significado à conservação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade –, tais problemas estão diretamente conectados com problemáticas atuais da sociedade contemporânea, sobretudo aquelas nas quais faz-se necessário ter um posicionamento ético e crítico por parte dos(as) estudantes.

De acordo com Martín (2006), o mundo está repleto de problemas e questionamentos que se apresentam de distintas formas. Especificamente no âmbito do trabalho, cada vez mais os(as) profissionais se encontram com dilemas que não se resolvem apenas com respostas científicas e técnicas, mas também necessitam de respostas sociais e éticas. Assim, “[...] não se pode entender uma formação universitária de qualidade que não incorpore em forma sistemática e rigorosa situações de aprendizagem ética e cidadã.” (MARTÍN, 2006, p. 86-87). Por meio da formação ética, os(as) egressos(as) podem exercer suas futuras profissões de modo a contribuir para a formação de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

De forma semelhante, Araújo (2011) afirma que as questões éticas devem ser trabalhadas nas instituições educativas. O autor declara que as novas metodologias “[...] devem objetivar trazer a dimensão ética e de responsabilidade social para os programas da educação [...] Isso é essencial para o convívio com as diferenças nas salas de aula e na sociedade” (ARAÚJO, 2011, p. 39).

Por outro lado, é importante lembrar que a formação ética não se dá simplesmente por meio de transmissão oral e/ou reprodução de valores, mas deve acontecer em espaços de convivência nos quais esses valores se encontram de forma cotidiana. Segundo Martín (2006), tais espaços precisam contemplar a argumentação e o diálogo de modo a evitar dogmatismos, fundamentalismos, moralismos e/ou determinismos. É preciso superar os limites curriculares e implementar a ética nos métodos e nas práticas docentes.

Araújo e Lodi (2007) mencionam três aspectos a serem considerados para que ocorra o desenvolvimento ético na sala de aula:

1. Que os princípios éticos se expressem em situações reais.
2. Que haja um desenvolvimento da capacidade de autonomia moral.
3. Que os(as) estudantes possuam um papel ativo na aprendizagem.

O autor e a autora ainda afirmam que:

A melhor forma de ensiná-los [os princípios éticos], portanto, é estimulando reflexões e vivências. Mais do que discursos, são a prática, o exemplo, a convivência e a reflexão, em situações reais, que farão com que os alunos e as alunas desenvolvam atitudes coerentes em relação aos valores que queremos ensinar. (ARAÚJO; LODI, 2007, p. 70).

Tais elementos reforçam as características das metodologias ativas. Para que o(a) estudante seja formado(a) eticamente na universidade, precisa ser ativo(a), autônomo(a) e vivenciar situações que vão além da exclusiva transmissão de conteúdos. Assim: “[...] os valores e princípios éticos são construídos a partir do diálogo, na interação estabelecida entre pessoas imbuídas de razão e emoções e um mundo constituído de pessoas, objetos e relações multiformes, díspares e conflitantes” (ARAÚJO; LODI, 2007, p. 70).

O trabalho com a formação ética também possibilita o desenvolvimento da autonomia discente. Segundo Diesel, Baldes e Martins (2017), a postura adotada pelos(as) professores(as) no uso de Metodologias Ativas é importante no processo de construção da autonomia dos(as) estudantes, e essa pode ser mais significativa se os(as) docentes desenvolverem características como: nutrir os interesses pessoais, oferecer boas explicações para o estudo dos conteúdos ou para a realização de atividades, usar linguagem informacional e não controladora, ser paciente com o ritmo de cada estudante, e reconhecer e aceitar as expressões de sentimentos negativos dos(as) alunos(as) (DIESEL; BALDES; MARTINS, 2017). Para Berbel (2011), essas características também são aquelas requeridas daqueles(as) que buscam conduzir a formação de futuros(as) profissionais nas mais diversas áreas. Nesse sentido, as Metodologias Ativas “[...] poderão contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da autonomia e motivação do estudante à medida que favorecem o sentimento de pertença e coparticipação [...]” (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 275).

Ainda sobre a autonomia, Berbel (2011) afirma que, dentre as condições para sua promoção, encontram-se atividades que possibilitem o envolvimento pessoal, como é o caso das metodologias ativas. Além disso, a autora afirma ainda a importância da flexibilidade na execução das atividades, percepção de liberdade psicológica e de possibilidade de escolhas, mais uma vez, características presentes nas metodologias ativas. Para a autora, o desenvolvimento autônomo pode ocorrer à medida que estudantes percebam serem a própria origem da ação ao tomarem decisões nas diversas situações acadêmicas e poderem escolher alguns aspectos dos conteúdos de estudo. Esse desenvolvimento também pode ser possibilitado por meio do exercício de solucionar problemas, já que os(as) alunos(as) precisam apresentar alternativas criativas para sua resolução. Assim, segundo Berbel, as metodologias ativas “[...] têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor.” (BERBEL, 2011, p. 28).

De forma semelhante, Araújo e Sastre (2008) relacionam o ganho na autonomia discente com as Metodologias Ativas e apontam que as características que podem auxiliar na autonomia dos(as) discentes são: ter claro seu estilo de aprendizagem e estratégias, adotar um enfoque comunicativo nas tarefas que realiza, estar disposto(a) a assumir riscos e cometer erros, realizar os deveres e tarefas pessoais independente se é avaliado(a) ou não, dar importância aos conceitos formais e a sua assimilação.

Ao priorizar esses aspectos, é possível afirmar que as metodologias ativas, quando tomadas como base para o planejamento de situações de aprendizagem, poderão contribuir de forma significativa para a formação ética e também para o desenvolvimento da autonomia e motivação do estudante.

METODOLOGIA E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com 204 docentes dos 7 campus da Universidade Estadual do Paraná. A Unespar foi constituída em dezembro de 2013, após a integração de sete faculdades do Estado do Paraná. Os campus que a compõem são: Apucarana, Campo Mourão, Curitiba I, Curitiba II, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória (PDI, 2018; PÁTARO, 2019). Por estar presente em seis cidades, a Unespar abrange cerca de 150 municípios paranaenses e participa de forma direta no desenvolvimento das regiões nas quais está localizada a universidade.

Os dados foram coletados entre os meses de novembro (2019) e fevereiro (2020) por meio de um questionário online que foi enviado por *e-mail* a cada docente da Unespar¹ e apresentou um total de 18 questões, com afirmações que giravam em torno de fatos, atitudes, crenças, comportamentos e também sentimentos e experiências pessoais (GIL, 2008). A maioria das questões de nosso questionário (16) eram fechadas, ou seja, de múltipla escolha. Essas questões eram compostas por afirmações que, depois de lidas pelos(as) participantes, eram avaliadas com as opções da Escala Likert (Concordo Plenamente, Concordo Parcialmente, Neutro, Discordo Parcialmente e Discordo Plenamente). Algumas das questões permitiam que o(a) participante complementasse ou justificasse por escrito suas concordâncias/discordâncias.

A maioria dos(as) docentes que respondeu era do sexo feminino (54,4%), enquanto 45,6% era do sexo masculino. Consideramos importante destacar aqui o aumento de mulheres na docência do Ensino Superior e principalmente na Unespar, já que um levantamento realizado por Mathias Sallit (2019) mostrou que a Unespar é a 9ª universidade do Brasil com mais professoras e a 2ª do estado do Paraná.

Quanto à idade, 23% dos(as) docentes possui entre 25 e 34 anos, 35% possui entre 35 e 44 anos de idade, 24% estão na faixa de 45 a 54 anos e 18% dos(as) docentes possuem mais de 55 anos de idade.

No que diz respeito à formação, 7% são graduados, 38% concluíram o mestrado, 45% dos(as) docentes possuíam doutorado e 10% pós-doutorado. Cabe destacar que o Ministério de Educação – MEC, por meio da Lei nº 9.394/96, inciso II, art. 52 exige que pelo menos 1/3 do corpo docente das Universidades tenham mestrado ou doutorado, sendo que é considerado a excelência quando esse número é maior que 50%, com no mínimo 20% de doutores e 30% de mestres. Os dados de nossa pesquisa mostram que 93% dos(as) professores(as) participantes da pesquisa eram mestres, doutores ou pós-doutores à época da coleta de dados.

Sobre o campus em que atuam, o gráfico abaixo nos mostra que 25% das respostas são de Campo Mourão. Um dos motivos pode ser o fato de que a pesquisa foi conduzida sob o PPGSeD, com sede nesse campus. Os campus de Curitiba I, Curitiba II e Apucarana representam 15% cada, seguidos de Paranaguá com 13%, Paranavaí 9% e União da Vitória 8%.

Sobre os cursos em que atuam, alguns/algumas docentes dão aula em mais de um, razão pela qual o número total de docentes atuantes nos cursos da Unespar que aparece no gráfico a seguir é maior do que o número de questionários respondidos. Os cursos que tiveram mais participantes na pesquisa foram o de Pedagogia (30 docentes), administração (24) e Ciências Contábeis (23). A seguir, observamos os cursos de atuação dos(as) participantes da pesquisa.

¹ Os e-mails dos(as) docentes efetivos e temporários(as) foram fornecidos pela universidade após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unespar (Processo o número 19900319.6.0000.9247).

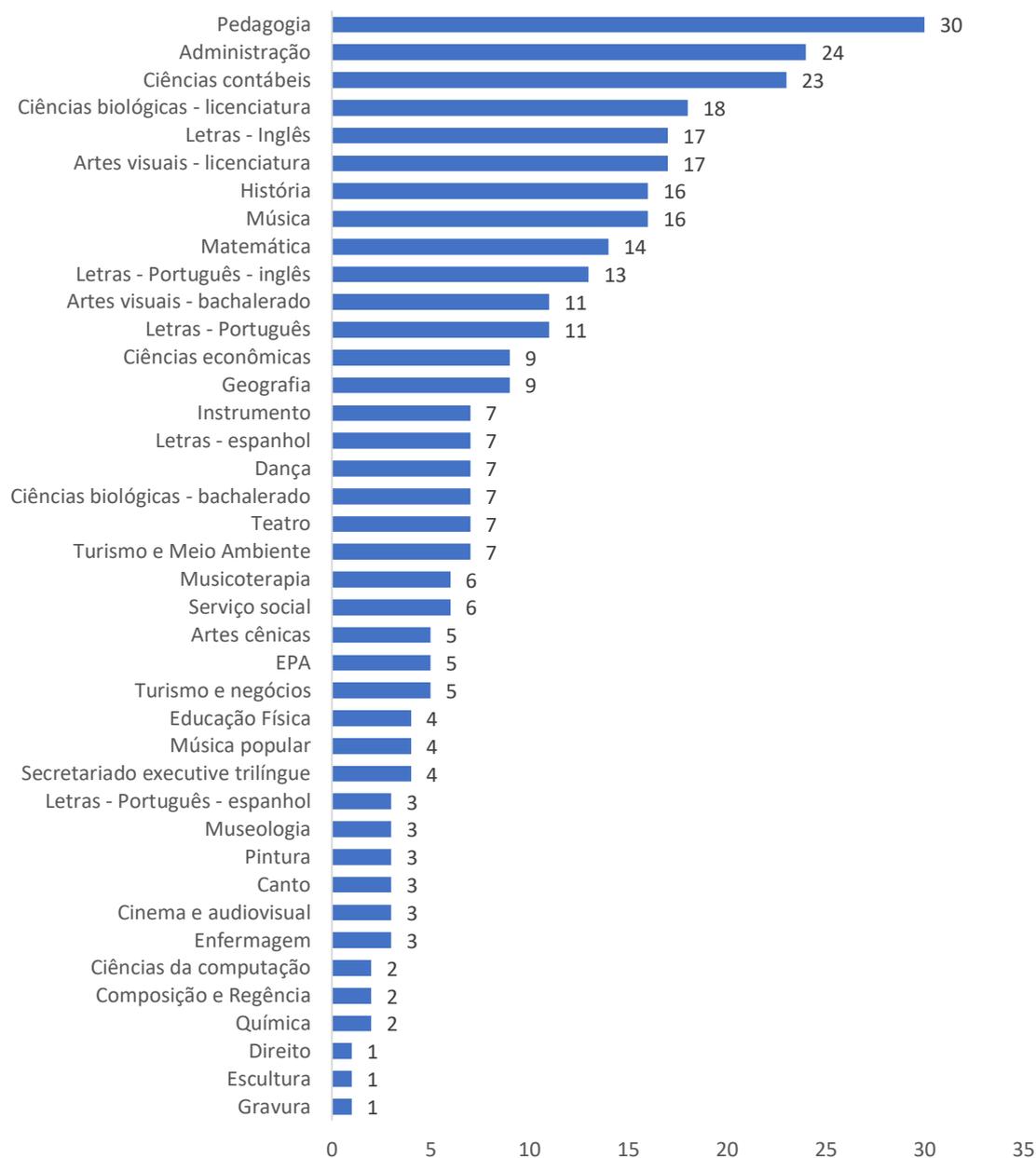


Gráfico 1. Curso em que atuam os(as) participantes da pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda sobre o perfil dos(as) docentes que participaram de nossa pesquisa, chama a atenção o tempo de atuação no Ensino Superior. Quase a metade dos(as) professores(as) (48%) possuem 10 anos de experiência, sendo que 18% possuem até 2 anos e 30% entre 3 e 10. Os(as) demais docentes atuam em uma faixa de 11 a 20 anos (32%) e mais de 20 anos (20%).

Ainda que seja possível afirmar que a maior parte dos(as) docentes da Unespar são efetivos (59%), ainda assim, 41% dos(as) professores(as) são colaboradores e correspondem a quase 50% dos(as) docentes da instituição, um número alto de professores(as) temporários.

Participaram da pesquisa docentes dos sete campus da Unespar, sendo que há uma predominância daqueles(as) presentes no campus de Campo Mourão. A maioria possui doutorado e é do sexo feminino. Também há um número expressivo de professores(as) na faixa etária entre 40 e 59 anos de idade.

Tendo sido apresentado o perfil dos(as) docentes que compõem nossa pesquisa, prosseguiremos para a análise das respostas dadas por eles(as) às perguntas do questionário.

RESULTADOS DA PESQUISA:

Formação ética: percepções dos(as) docentes

Para analisar as percepções docentes a respeito da formação ética no Ensino Superior, pedimos que os(as) participantes de nossa pesquisa avaliassem seis afirmações, apresentadas a seguir.

- 1- É importante que o(a) docente atue para formar criticamente e eticamente o(a) estudante.
- 2- O principal objetivo da educação é promover o desenvolvimento integral dos(as) estudantes.
- 3- A educação possui variados objetivos, que se relacionam basicamente à instrução nos conteúdos científicos e também à a formação crítica e ética de cidadãos e cidadãs capazes de se indignarem com as desigualdades e trabalharem por uma sociedade mais justa e digna para todos e todas.
- 4- A formação crítica é um processo de intervenção ativa e consciente, que auxilia no desenvolvimento de cidadãos e cidadãs capazes de analisar a realidade (social, política, histórica e cultural) e capazes de criar possibilidades para transformar tal realidade.
- 5- A formação ética vai além da preocupação com o avanço científico, inserindo na formação de estudantes a dimensão moral, a responsabilidade social e o engajamento tanto na vida pessoal como social.
- 6- O principal dever docente deve ser promover a capacidade de autoaprendizagem dos(as) estudantes.

No geral, quase a totalidade dos(as) docentes concordou com as afirmativas acima. Quanto à primeira afirmação (É importante que o(a) docente atue para formar criticamente e eticamente o(a) estudante), 98% dos(as) participantes concordaram com a importância da atuação docente na formação crítica e ética dos(as) estudantes, sendo 87% totalmente e 11% parcialmente. Apenas 1% dos(as) professores(as) discordou parcialmente e 1% das respostas foram neutras.

A segunda afirmativa (O principal objetivo da educação é promover o desenvolvimento integral dos(as) estudantes) também obteve respostas semelhantes à primeira, no entanto, o número de docentes que concordou foi menor. Averiguamos que 92% dos(as) participantes da pesquisa concordaram. Destes, 66% concordaram plenamente, enquanto 26% parcialmente. M total de 4% discordou parcialmente, 1% plenamente, e 4% das respostas foram neutras.

Com relação a afirmação de número 3 (A educação possui variados objetivos, que se relacionam basicamente à instrução nos conteúdos científicos e também à a formação crítica e ética), 95% dos(as) professores(as) participantes da pesquisa responderam que concordavam. Deste, um total de 71% selecionou concordar totalmente e 24% parcialmente. Ainda que quase a totalidade dos(as) docentes tenha concordado, algumas respostas demonstraram que há aqueles(as) que estão pautados em uma visão que não considera os diversos objetivos da educação, esse número representa 3%, sendo que 2% discordam totalmente, e 1% parcialmente. Os(as) professores(as) que assinalaram a opção “neutro” representam 2%.

A afirmativa 4 (A formação crítica é um processo de intervenção ativa e consciente, que auxilia no desenvolvimento de cidadãos e cidadãs capazes de analisar a realidade (social, política, histórica e cultural) e capazes de criar possibilidades para transformar tal realidade) descrevia aquilo que consideramos como sendo a formação crítica, ou seja, um desenvolvimento ativo por parte dos(as) estudantes e que tem por objetivo auxiliá-los na análise da realidade, bem como criar possibilidades para mudá-la. Semelhante às afirmações anteriores, aqui a maioria dos(as) docentes também concordaram, 76% plenamente e 20% totalmente, totalizando 96%. Nesta afirmação, nenhum(a) docente discordou totalmente e apenas 1% discordou parcialmente, sendo que 3% das respostas foram neutras.

De maneira muito semelhante, as respostas dadas à afirmativa 5 (A formação ética vai além da preocupação com o avanço científico, inserindo na formação de estudantes a dimensão moral, a responsabilidade social e o engajamento tanto na vida pessoal como social) demonstraram que a quase totalidade dos(as) docentes da Unespar acreditam que também é papel da universidade formar eticamente os(as) estudantes. Aqueles que concordaram plenamente representam 76% e 21% concordaram de forma parcial. Apenas 1% discordou parcialmente e 2% dos(as) docentes assinalaram a resposta “neutro”.

A última afirmação desta etapa (O principal dever docente deve ser promover a capacidade de autoaprendizagem dos(as) estudantes) se referia a uma das decorrências do trabalho com metodologias ativas e a formação ética: a autonomia discente. Diferentemente das demais afirmações, um número menor de docentes concordou que o principal dever docente deve ser promover a capacidade de autoaprendizagem dos(as) estudantes. Do número total de respostas, 83% dos(as) docentes concordaram,

sendo 51% parcialmente e 32% plenamente. Uma parcela de 12% discordou, 9% parcialmente e 3% totalmente. Além disso, 5% das respostas foram neutras.

Para corroborar com as questões objetivas, possibilitamos aos docentes que complementassem suas respostas, se assim o desejassem. Alguns acrescentaram elementos que evidenciam ainda mais a concepção de que é necessário possibilitar aos(as) estudantes oportunidades para que desenvolvam seu pensamento crítico e tomem decisões éticas. Abaixo podemos observar alguns exemplos.

Eu acho que a formação ética e crítica só ocorre quando você possibilita que o aluno participe, aprenda a se posicionar, a debater, a dialogar. É por isso que eu acho que as metodologias ativas realmente permitem concretizar a tão falada, mas pouco praticada, formação crítica. E essa formação crítica está ligada à formação ética. [...] a formação ética é um conteúdo essencial para a formação profissional de nossos alunos no ensino superior. Se eu quero que meu aluno seja formado para ser um bom profissional no mundo de hoje, eu preciso abordar a questão da ética na profissão e abordar também a responsabilidade social que esse futuro profissional vai ter quando começar a trabalhar. (Professor 2).

O estudante deve promover a justiça social sempre. (Professor 47).

As questões éticas devem caminhar lado a lado com o avanço científico. (Professor 82).

Eu acrescentaria que não deve haver avanço científico descolado da ética. Nem todo avanço da ciência é benéfico à humanidade, e nem tudo está sendo compartilhado com todos. Há uma questão importante a se ensinar às novas gerações que diz respeito à seguinte reflexão: ciência para quê e para quem? Além disso [...] acrescentaria que a formação ética engloba também a dimensão das relações interpessoais, dos sentimentos/afetos e dos valores pessoais e coletivos. (Professor 87).

Temos a obrigação, ao passo que damos subsídios teóricos para que o aluno desenvolva seu pensamento crítico, de formar criadores de soluções, inovadores e líderes. (Professor 163).

A formação ética e crítica visa a interferência e engajamento na realidade social. (Professor 197).

Podemos observar que os(as) docentes consideram a dimensão crítica e ética como um eixo importante na formação dos(as) estudantes. Vemos que eles(as) relatam que a formação ética deve estar atrelada a solução de problemas e produção de novos conteúdos. Esses conceitos apresentados pelos(as) professores(as) mostram o que temos defendido ao longo desta dissertação, ou seja, a dialogicidade em conservar os conteúdos científicos e, ao mesmo tempo, inovar, dito de outra forma, instruir nesses conteúdos e também formar eticamente.

Na perspectiva que adotamos, vale destacar que a universidade é um espaço de aprendizado, não somente científico e profissional, mas também ético e moral. De acordo com Martín (2006), não podemos desperdiçar essa função do Ensino Superior, já que este é um espaço com muito potencial pedagógico para promover a relação da aprendizagem com as dimensões éticas e morais dos(as) estudantes. Tal aprendizado possibilitará aos futuros profissionais a vontade de contribuir com a formação de uma sociedade mais digna, inclusiva e democrática. É importante que a universidade ensine os conteúdos científicos para que os(as) estudantes sejam bons profissionais, mas para que isso ocorra é preciso ir além e ensinar-lhes também a serem pessoas éticas (MARTÍN, 2006).

Ainda que a maioria dos(as) docentes acredite na função dupla das instituições educativas, ensinar os conteúdos científicos e também formar eticamente, muitos(as) ainda têm a concepção de que é dever de outras instituições fazê-lo, como a família, ou simplesmente pensam que mesmo sendo formados(as) crítica e eticamente, não é possível fazer nada para transformar a realidade. Abaixo podemos observar alguns exemplos.

A formação deve ter como foco apenas o futuro profissional do indivíduo. (Professor 16).

Não é responsabilidade da Universidade. (Professor 17).

A escola não substitui o espaço educativo da família, onde estão os princípios éticos norteadores dos sujeitos. (Professor 114).

Concordo que o desenvolvimento da consciência crítica e ética contribui para a análise do mundo real, mas isto não significa que somos capazes de transformar a realidade à nossa volta. Repito que estamos "submetidas ao modelo capitalista" que significa a exploração permanente do trabalhador em prol do "lucro" da classe dominante. (Professor 176).

Nas descrições acima, os(as) professores(as) demonstram exemplos do pensamento que concebe a educação como responsável pela transmissão dos conteúdos e desconsidera outros papéis, igualmente importantes e complementares, a partir de uma perspectiva dialógica e complexa. Nos 3 primeiros casos (P16 a P18), os(as) docentes foram bem enfáticos ao não considerar o dever da Universidade de formar eticamente os(as) estudantes. Como vimos, cabe à universidade um papel complexo que é duplo em sua missão, no qual se objetiva formar estudantes capazes de transformar a sociedade deixando-a mais digna. Para isso, é preciso que os egressos sejam tanto excelentes profissionais, quanto cidadãos e cidadãs mais críticos(as) e éticos(as) (ARAÚJO, 2011; MARTIN, 2006; MORIN, 1990, 2002, 2003, 2010).

No último exemplo, P176, o professor diz acreditar na importância da formação crítica e ética dos(as) estudantes, porém, não crê ser possível transformar a realidade que nos rodeia. Essa perspectiva pode relacionar-se com o mundo complexo no qual vivemos, repleto de desafios e problemas que nem sempre requerem as mesmas respostas. Uma forma de encontrar respostas para a maioria dos problemas é formando criticamente pessoas que sejam capazes de questionar-se e transformar suas ações, transformando assim seu redor. Não se trata de transformar sozinho(a) a realidade, mas ter competências e habilidades que lhe permitam compreender as injustiças e desigualdades e, assim, indignar-se com elas e planejar e projetar suas ações, sejam elas pessoais ou profissionais, para alcançar a transformação almejada. Essas competências não se desenvolvem sozinhas e muito menos apenas com a instrução e a conservação dos conhecimentos científicos. Quantas pessoas conhecemos que passaram por uma excelente escola, são bem instruídas e cultas, mas não são capazes de ter empatia, não se incomodam com as desigualdades e, em alguns casos, ainda adotam ações e posturas longe da ética esperada para suas profissões ou interações sociais? Ou ainda pessoas que não possuem autonomia para sustentar ações éticas e que somente mantêm uma postura de respeito quando controladas? O caso da classe política brasileira, por exemplo, não é um caso isolado, e hoje vemos proliferar, em tempos de pandemia e de uso intenso dos recursos tecnológicos, discursos, posturas e ações que prejudicam outras pessoas, desrespeitam, ofendem e até mesmo tiram vidas. Quanto a isso, Martín afirma que:

As recentes indagações sobre as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e inovação apresentam que os autênticos problemas do desenvolvimento científico e tecnológico atual não se resolvem com respostas científicas e técnicas. Pelo contrário, necessitam respostas sociais e éticas. (MARTÍN, 2006, p. 91).

A citação acima nos faz pensar que a educação precisa ser espaço de aprendizagem ética, pois o(a) docente é uma pessoa influente e que pode formar seus(as) alunos(as) para que sejam éticos nas respostas que darão ao mundo diante dos problemas sociais.

Ao analisarmos todas as respostas de forma detalhada, percebemos que a maioria dos(as) docentes manteve uma constante em todas as afirmativas. Consideramos que para refletir uma proximidade maior com as Metodologias Ativas, o(a) participante deveria concordar com as 6 afirmações. Averiguamos que 75% dos(as) docentes afirmou concordar com as 6 afirmações, sendo totalmente ou parcialmente. Um número menor concordou com 5 afirmações, representando 19% do total, 3% concordou com 4 afirmativas, e 2% com 3. Apenas 1 docente participante da pesquisa discordou de todas as afirmações. A seguir, veremos os elementos da formação ética presentes nas descrições de aulas dos(as) docentes.

Formação ética: aulas descritas pelos(as) docentes

Foram diversas as aulas descritas pelos(as) professores(as) que apresentaram elementos que possibilitam pensar no desenvolvimento ético, crítico e na autonomia discente. Selecionamos alguns exemplos que mostram como esses(as) docentes desenvolverem a capacidade crítica, ética e a autonomia de seus/suas estudantes.

Aula 25

Proposta da realização de entrevistas com diferentes pessoas, de diversas realidades para pensar a efetividade dos tratados internacionais e da constituição que tratam dos direitos humanos e fundamentais, respectivamente. Na sequência a elaboração de uma WebQuest, com base em projetos para repensar as políticas públicas que amparam ou não determinados grupos e utilizar as entrevistas como depoimentos na web, após a assinatura dos termos de consentimento. (Professor 5).

Aula 26

Divididos em grupos, tiveram que definir um problema ambiental ou educacional por grupo que os incomodassem diariamente e posteriormente criar uma ação com impacto para no mínimo 10 pessoas que, de algum modo, revertisse esse problema. (Professor 20).

Aula 27

Apresentação de um artigo, com base nele a construção (coletiva ou individual) de uma análise de caso. A partir da exposição realizada pelos discentes, diálogo sobre potencialidades e limitações naquela situação e estímulo à proposição de projetos (sobretudo envolvendo a comunidade local) que melhorem a realidade. Ou então, exposição dialogada de um conteúdo e práticas de campo para observar a realidade in loco, de modo que o contato com comunidade e consumidores possa oportunizar construção de propostas para melhorar a qualidade de vida da sociedade - propostas estas que são elaboradas individual ou coletivamente e posteriormente apresentadas e discutidas em sala. (Professor 43).

Aula 28

Em grupos, propus que os estudantes de química solucionassem um caso de automedicação de uma mãe de um estudante, baseando-se nas fórmulas orgânicas, efeitos adversos e interação medicamentosa. (Professor 46).

Aula 29

Inicialmente é colocado um problema referente a determinado conteúdo, após são feitas hipóteses de como solucionar o problema. Então são feitas atividades práticas que testem as hipóteses. (Professor 89).

Aula 30

Uma situação problema é colocada para a turma, ou proposta uma verificação: Existe efeito alelopático em sementes de alface postas a germinar sob extrato aquoso de cebolas? O Grupo deve pesquisar como proceder para fazer a verificação, apresentar uma proposta, efetiva a proposta e divulgar uma resposta a partir do resultado que obtiveram. (Professor 99).

Aula 31

Estudo de caso: analisam uma decisão jurídica real e correlacionam a teoria que está sendo estudada. (Professor 157).

Aula 32

Em discussões como sobre a igualdade e a não discriminação, tratamos de casos concretos que são trazidos para a reflexão dos alunos, provocação quanto ao entendimento deles sobre o caso. (Professor 112).

Aula 33

Desenvolvimento de projetos de extensão com os temas: meio ambiente e saúde da população, pelo estudante da graduação, assim desenvolve sua autonomia de pesquisar. Os projetos são aplicados em escolas da região ou em outras instituições com a finalidade de levar o conhecimento aprendido na universidade para a sociedade. É com isso que se aprende a ser autônomo, por exemplo. (Professor 144).

Aula 34

Tenho como foco a autonomia do estudante no processo de aprendizagem. Por este motivo incentivo comportamentos de envolvimento com as propostas. O estudante pode, com auxílio do docente, validar os conteúdos a serem discutidos e estudados. Minha postura é como mediadora desses processos. Na medida em que o estudante se sente responsável pela sua aprendizagem tudo fica mais fácil e leve. O professor precisa ter flexibilidade para ajustar se com o perfil da sua turma. (Professor 156).

Nas 10 aulas descritas acima, vemos que em todas se repete a proposição de uma temática referente a área de atuação profissional dos(as) estudantes – muitas delas também questões éticas – e são propostas que propiciam aos(as) alunos(as) pensarem em soluções. Nas aulas descritas anteriormente, percebemos que os(as) estudantes interagem com os(as) colegas e com o(a) docente, têm a oportunidade de exercitar seu pensamento crítico e tomar decisões éticas, mediados(as) pelo(a) professor(a), encontram diversas soluções para os problemas que encontram e, assim, são colocados no centro do processo de aprendizagem.

Na aula 25, é possível perceber que a docente associa a formação ética a um conteúdo relacionado aos direitos humanos, ao mesmo tempo em que fomenta nos(as) estudantes o pensamento crítico na prática. Ao realizar entrevistas, estão entrando em contato com os problemas reais do mundo e vão mais além ao realizarem uma WebQuest que dê conta de melhorar as políticas públicas.

Da mesma forma, a aula 26 mostra uma proposta de problema ambiental e na sequência a proposição de uma solução que seja benéfica para um grupo de pessoas. Assim como na aula 27, na qual os(as) discentes são incentivados(as) a pensarem em propostas para melhorar a qualidade de vida das pessoas das comunidades nas quais estão inseridos(as).

Nas aulas 28, 29, 30 e 31, percebemos que as docentes também incentivam os(as) alunos(as) a estudarem alguns casos relativos ao conteúdo e a formularem hipóteses que visam a solução de alguns problemas enfrentados no exercício de sua profissão. Já na aula 32, vemos um trabalho docente relacionado a um problema constante no mundo, a discriminação. Em todos os casos, os(as) professores(as) estão estimulando os(as) alunos(as) a pensarem em soluções para resolver alguns dos problemas éticos do mundo.

De maneira semelhante, a descrição 33, mostra uma aula na qual os(as) estudantes precisam criar um projeto sobre meio ambiente e saúde da população e aplicá-lo em instituições da região. Por fim, observamos na aula 34 que, embora a docente não explicita como trabalha questões éticas e críticas com os(as) estudantes, ela enfatiza que prioriza o desenvolvimento da autonomia discente em sala e destaca sua postura como mediadora desse processo.

Após analisar as aulas descritas pelos(as) docentes e associá-las as demais respostas do questionário, percebemos que os(as) professores(as) que enfatizaram a formação ética em suas aulas, em sua totalidade trabalham com as metodologias ativas. Abaixo podemos observar quais metodologias ativas eles(as) utilizam:



Gráfico 2. Metodologias ativas utilizadas pelos(as) docentes que enfatizam a formação ética em suas aulas. Fonte: Dados da pesquisa

Em suma, podemos perceber que a maioria dos(as) docentes da Unespar expressaram sua preocupação com a formação crítica e ética dos(as) estudantes. Eles(as) demonstram entender a necessidade da dupla missão da Universidade em instruir nos conhecimentos científicos, mas também oportunizar momentos de aprendizagem nos quais os(as) estudantes desenvolvam o pensamento crítico, sendo ativos e pensando em soluções para os problemas da sociedade que não só os tornarão bons profissionais, mas que os farão tomar decisões pautadas na ética pensando na melhoria da qualidade de vida das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada com 204 docentes da Unespar sobre o uso de metodologias ativas no Ensino Superior, consideramos que tais metodologias devem ser trabalhadas associadas a formação ética de cada estudante. Entendemos que a universidade possui 2 objetivos centrais: o de instruir nos conteúdos científicos, ao mesmo tempo que formar eticamente.

Os dados evidenciaram que a maioria dos(as) professores(as) se preocupam com a formação ética e crítica dos(as) estudantes, no entanto, nem todos criam situações de aprendizado onde ela possa se desenvolver. Mas, em contraposição, muitos(as) descreveram aulas nas quais esses momentos são propiciados, além disso, percebemos que aqueles(as) docentes que criam instâncias para que os(as) alunos(as) sejam formados eticamente, também utilizam metodologias ativas.

Por fim, além de apontar para as percepções e algumas vivências dos(as) participantes da pesquisa no uso de metodologias ativas em suas salas de aula do Ensino Superior, os dados também evidenciaram a necessidade de mais cursos de formação e incentivo ao uso de métodos mais ativos durante as aulas, pois existem docentes que baseiam suas percepções em modelos educacionais que não favorecem o protagonismo do(a) estudante, as interações dialógicas, nem a formação ética e autonomia estudantil.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Edgar Domingo de. Avaliação, qualidade e universidade na dicotomia. (2012). *Educar/Instruir: um diálogo possível entre José Saramago e a pesquisa em Educação Superior*. **Revista diálogo**, Canoas, v. 1, n.20, p. 99-107.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. (2011). **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. esp., p. 31-48.
- _____. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação**. (2014). São Paulo: Summus,
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira; LODI, Lucia Helena. Ética, cidadania e educação: escola, democracia e cidadania. In: MEC. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. (2007). Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição; CASTRO, Giselle Faur.; ARAÚJO, Roberto Moreira. Educar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. (2006). **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 2, p. 235-245.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. (2011). Semina: **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan-jun.
- CASTELLS, Manuel. (1996). **La era de la información**. Economía, sociedad y cultura. México siglo XXI.
- DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. (2017). **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1. p. 268-288.
- FREIRE, Paulo. (1996) **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.
- GIL, Antônio Carlos. (2008). **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas.
- MARTÍN, Miquel Martínez. (2006). Formación para la Ciudadanía y Educación Superior. **Revista Iberoamericana de educación**, n. 14, p. 85-102.
- MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de.; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs). (2015). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG.
- MORIN, Edgar. (1990). **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget.

_____. (2003). A necessidade de um pensamento complexo. In: MENDES, Candido (org). **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, p. 69-78.

_____. (2007). **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4 ed. São Paulo: Cortez.

_____. (2000). **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez.

_____. (2010). **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

PÁTARO, Ricardo Fernandes. Democratização da universidade pública e estudantes de primeira geração da UNESPAR. (2019). **Revista Contemporânea de Educação**, v.14, n.29, p.71-95, jan./abr. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/20308/pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

PDI. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. (2018) Paranavaí: Unespar.

PPI. **Projeto Pedagógico Institucional**. (2018). Paranavaí: Unespar.

RIBEIRO, Flávia Nascimento. Edgar Morin, o pensamento complexo e a educação. (2011) **Pró-discente**, Vitória, v. 17, n. 2, jul-dez.

SALLIT, Mathias. As universidades públicas com maior representatividade feminina entre professores, segundo o MEC. (2021). **Revista Quero Bolsa**. Disponível em: <<https://querobolsa.com.br/revista/universidades-publicas-maior-representatividade-feminina-entre-professores>> Acesso em: 02 fev, 2021

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. (2014). **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n. 4, p.79-97.