

Estado da publicação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

HUMANIDADES NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: EXCLUSÃO PROGRAMADA, SABER INÚTIL OU BILDUNG?

Arnaldo Nogaro, Anna Carolina Capacchi Marca

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9548>

Submetido em: 2024-08-02

Postado em: 2024-08-09 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

HUMANIDADES NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: EXCLUSÃO PROGRAMADA, SABER INÚTIL OU *BILDUNG*?

ARNALDO NOGARO ¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0517-0511>
narnaldo@uricer.edu.br

ANNA CAROLINA CAPACCHI MARCA ¹²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2673-8436>
annaccmarca@gmail.com

¹ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Erechim, RS, Brasil.

² Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Erechim, RS, Brasil.

RESUMO: O artigo é resultado de pesquisa teórica e documental, com enfoque qualitativo, que se propôs conhecer tendência/as que orienta(m) a inserção/abordagem e/ou exclusão das humanidades na formação acadêmica nos cursos de Agronomia, Ciência da Computação, Sistemas de Informação e Veterinária, das 14 universidades comunitárias do RS, com o propósito de elaborar uma crítica que possa dar sustentação criativa a um contradiscurso ao paradigma instrumental no Ensino Superior. A coleta dos dados foi feita acessando as páginas eletrônicas das universidades, que são de domínio público, para identificar o perfil do egresso e conteúdos/disciplinas de formação humanística e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). A análise dos dados foi de conteúdo. Os dados apontam para fragilidades dos cursos no que diz respeito à formação humana considerando-se o baixo percentual destas disciplinas e conteúdos oferecidos nas matrizes curriculares. Constata-se inconsistências entre os perfis dos egressos e o que o desenho curricular apresenta, o que revela os efeitos da racionalidade instrumental e da cegueira do conhecimento reducionista. A organização curricular carrega poder, pois funciona para perenizar a fragmentação do saber presente na sociedade, como estratégia de formação do trabalhador. Desconstruir este fio condutor é dar um passo importante para desapegar-se da concepção instrumental que distancia a formação das experiências de vida e do contexto social, amparada pela lógica insular das disciplinas que dificultam o pensamento sistêmico. A visão empobrecida, carente das humanidades, reduz a consciência e o horizonte de sua contribuição para a identidade formativa do estudante.

Palavras-chave: formação humana, estudantes, universidade.

HUMANITIES IN ACADEMIC EDUCATION: PROGRAMMED EXCLUSION, USELESS KNOWLEDGE OR *BILDUNG*?

ABSTRACT: This article results from theoretical and documentary research, with a qualitative approach, aimed at understanding the trends that guide the inclusion, approach, and/or exclusion of humanities in academic education within the courses of Agronomy, Computer Science, Information Systems, and Veterinary Medicine at the 14 community universities in Rio Grande do Sul. Its purpose is to develop a critique that can creatively support a counter-discourse to the instrumental paradigm in Higher Education. Data collection involved accessing the public websites of universities to identify the profile of graduates, humanities-focused contents/courses, and compliance with National Curricular Guidelines (DCNs). Data analysis was conducted using content analysis methods. The findings indicate weaknesses in the courses regarding human formation, evidenced by the low percentage of humanities disciplines

and contents offered in the curricula framework. Inconsistencies between graduate profiles and curriculum design reveal the effects of instrumental rationality and the limitations of reductionist knowledge. The curricular organization perpetuates the fragmentation of knowledge in society as a strategy for workforce training. Dismantling this paradigmatic approach is crucial to moving away from instrumental conceptions that detach education from life experiences and social context, perpetuated by the insular logic of disciplines hindering systemic thinking. The impoverished vision, lacking in humanities, diminishes awareness and limits its contribution to the formative identity of students.

Keywords: human development, students, university.

HUMANIDADES EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA: ¿EXCLUSIÓN PROGRAMADA, CONOCIMIENTO INÚTIL O BILDUNG?

RESUMEN: El artículo resulta de investigación teórica y documental, con enfoque cualitativo, que tuvo como objetivo comprender las tendencias que orientan la inclusión/abordaje y/o exclusión de las humanidades en la formación académica en las carreras de Agronomía, Ciencia de la Computación, Sistemas de Información y Veterinaria, de las 14 universidades comunitarias del Rio Grande do Sul (RS), con el propósito de desarrollar una crítica que pueda dar soporte creativo a un contradiscurso al paradigma instrumental en la Educación Superior. La recolección de datos se realizó accediendo las páginas *web* de las universidades, de dominio público, para identificar el perfil del egresado y contenidos/asignaturas de formación humanística y Directrices Curriculares Nacionales (DCNs). El análisis fue de contenido. Los datos señalan debilidades en los cursos en materia de formación humana, considerando el bajo porcentaje de estas materias y contenidos ofertados en las matrices. Existen inconsistencias entre los perfiles de los egresados y el diseño curricular, lo que revela efectos de la racionalidad instrumental y de la ceguera del conocimiento reduccionista. La organización curricular conlleva poder, pues trabaja para perpetuar la fragmentación del conocimiento presente en la sociedad, como estrategia de formación del trabajador. Deconstruir este hilo conductor es dar un paso importante para despegarse de la concepción instrumental que distancia la formación de las experiencias de vida y del contexto social, sustentada en la lógica insular de disciplinas que obstaculizan el pensamiento sistémico. La visión empobrecida, carente de las humanidades reduce la conciencia y el horizonte de su contribución a la identidad formativa.

Palabras-clave: formación humana, estudiantes, universidad.

INTRODUÇÃO

A formação acadêmica tem como uma das tarefas ampliar a visão de mundo do aluno, para que ele seja capaz de transpor suas próprias expectativas e consiga superar desafios cada vez maiores. É justamente essa proposta, de formar futuros profissionais, que evidencia a necessidade de o ensino superior preocupar-se com os direitos do estudante de obter formação integral e cidadã.

Ao se analisar a expansão do ensino superior, especialmente o privado, identifica-se redução da carga horária dos cursos e a retirada das disciplinas de formação humana, contribuindo para o fortalecimento da racionalidade instrumental que prioriza aspectos práticos e de aplicabilidade imediata. Este discurso é sustentado pela perspectiva de que as humanidades fazem pouco sentido, não são “úteis” e são retrógradas quando presentes na formação universitária. As transformações no ensino superior seguem uma lógica global dos mecanismos internacionais reguladores que priorizam a racionalidade instrumental. A escolha dos cursos para a pesquisa foi direcionada para aqueles que, por sua própria constituição, são de natureza mais instrumental. Formulou-se a questão problema: qual a tendência/as

que caracteriza a inserção/abordagem das humanidades na formação acadêmica de cursos de natureza instrumental nas universidades comunitárias do Rio Grande do Sul? Deste questionamento emanou o objetivo de conhecer tendência (s) que orienta(m) a inserção/abordagem e/ou exclusão das humanidades na formação acadêmica nos cursos de Agronomia, Ciência da Computação, Sistemas de Informação e Veterinária, das 14 universidades comunitárias do RS, com o propósito de elaborar uma crítica que possa dar sustentação criativa a um contradiscurso ao paradigma instrumental no Ensino Superior.

REFERENCIAL TEÓRICO

O cenário complexo do mundo, a emergência de diferentes tendências e ocupações no mundo do trabalho, somados à faixa etária em que os jovens se encontram, geram ansiedade e angústia em relação ao futuro. Certa instabilidade, inseguranças e indefinições são próprias do momento da vida dos jovens, sabedores disso, precisamos compreendê-los e auxiliá-los nessa transição e os conhecimentos das humanidades, no seu processo formativo, podem ser espaço-tempo para que isso ocorra. O debate, o diálogo, o conhecimento sob diferentes perspectivas que as humanidades oportunizam contribuem para ampliar horizontes e trazer diferentes visões de mundo, fundamentais na formação de sua mentalidade e para que suas escolhas ocorram de forma subsidiada, diminuindo a margem de erro e apontando-lhe perspectivas.

Dubet (2020) fala do julgamento da realidade ou da capacidade que os jovens possuem para tecer considerações, críticas sociais e vislumbrar seu entorno social, apontando que geralmente os mais críticos das desigualdades sociais são geralmente mais favorecidos do que aqueles que são vítimas pessoais das desigualdades, sendo estes menos críticos. Ao ingressar no ensino superior, em geral, o jovem apresenta dificuldades para organizar ideias e tecê-las em escritas acadêmicas, evidenciando limitações que, certamente, os inquietam. O pensar e o escrever são processos construídos na vida escolar a partir de exercício e de muita dedicação. Não são fortuitos ou emergentes da casualidade do estudante se fazer presente no espaço acadêmico, exigem envolvimento, interesse e consumo de energia para consolidarem-se como hábitos. As humanidades são uma alternativa que se pode alçar ao estudante para a problematização e debates de questões atinentes à sua vida e seu futuro, especialmente para demonstrar a relevância do que ocorre na sociedade e de ser aproveitado para seu crescimento.

Arendt (2016) argumenta que a educação nos leva a pensar se amamos o mundo o suficiente para assumirmos responsabilidade por ele. Isso implica que a formação acadêmica não se restringe meramente à preparação técnica de profissionais moldados, mas deve incorporar a capacidade de reflexão crítica e compreensão ética. Ou seja, o propósito da educação transcende a mera transmissão de conhecimentos específicos e envolve a preparação dos indivíduos para serem participantes ativos e responsáveis na sociedade, abraçando uma visão mais ampla e engajada com os desafios do mundo contemporâneo. Nesse contexto, as universidades possuem o papel de contribuir nos aspectos concretos e demandas emergentes dos jovens. Entretanto, quando o ensino se distancia do cotidiano e da realidade dos estudantes, estes tendem a ser moldados pela sociedade, impossibilitando-lhe de pensar criticamente, analisar argumentos, avaliar evidências e expressar ideias de forma clara e persuasiva, como descreve Nussbaum (2019).

Quando a universidade diz pouco para a vida dos estudantes, carece de sentido, levando-os abandoná-la e procurar lugares mais atrativos que possam lhe oferecer meios e mecanismos para suas

sobrevivências e protagonismo. Trata-se de envolvê-los para que encontrem sentido no universo acadêmico, compreendam que é preciso esforço, trabalho duro e muita energia para se chegar aos resultados esperados. Levá-los a perceberem que sem empenho e estudo a formação não materializa sua essência, deixa de ser *locus* estudioso.

A convivência, as interações, a partilha de experiências são componentes da vida do estudante, mas elas precisam ter direção, cumprir uma finalidade, não exclusivamente de natureza técnica/pragmática, mas que também leve à formação da personalidade e do caráter do estudante. No entendimento de Nussbaum (2019), quando vivemos em sociedade e não aprendemos a enxergar tanto o eu como o outro via relações humanas ricas em vez de relações meramente utilitárias e manipuladoras, estamos fadados ao fracasso, pois sustentamos o convívio em formas distorcidas e não no respeito e consideração ao humano.

Como seres humanos somos sociais e de vida coletiva, o que nos faz acreditar que aprendemos e somos modificados pelas interações e aprendizagens do meio. Maturana e Rezepka (2000, p. 83) recordam que a identidade humana é relacional, isto é, não está determinada por nenhum aspecto particular de sua estrutura ou de seu comportamento, “[...] surge, constitui-se e conserva-se numa dinâmica relacional na qual conservam-se, dinamicamente entrelaçadas, a sua estrutura e as circunstâncias que a tornam possível.”

As expectativas dos estudantes em relação à universidade aparecem no seu desempenho ou interesse por ela, havendo necessidade de entender o cenário mais amplo, que transcende as motivações ou fatores de ordem pessoal de quem a frequenta. Nussbaum (2019, p. 4) alerta que estão ocorrendo mudanças no que as sociedades democráticas ensinam aos jovens, e estas não têm sido bem pensadas. Os países estão descartando, de forma imprudente

[...] competências indispensáveis para manter viva a democracia. Se essa tendência prosseguir, todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros.

Nussbaum (2019, p. 7) enfatiza que estamos nos esquecendo da alma, do que significa para a mente

[...] abrir a alma e ligar a pessoa com o mundo de modo rico, sutil, complexo; do que significa aproximar-se de outra pessoa como uma alma, em vez de fazê-lo como um simples instrumento útil ou um obstáculo aos seus próprios projetos; do que significa conversar, como alguém que possui alma, com outra pessoa que consideramos igualmente profunda e complexa.

Rossato (2009) ressalta que as transformações que ocorreram na universidade, impulsionadas pelo cientificismo, afastaram-na de suas origens e que o questionamento que hoje precisa ser feito é se o homem tem lugar na universidade? Nesse âmbito, uma indagação: qual a importância das disciplinas ou conhecimentos relacionados às humanidades na formação acadêmica? Dubet (2020, p. 120) reitera que não se trata somente de um desafio político. Ele também é intelectual, na medida em que “[...] as representações da vida social estão hoje dominadas, seja pelo tema da crise perpétua de um mundo antigo idealizado, seja pela imagem da jaula de ação da globalização, das finanças e das novas tecnologias.” Isto posto, aumenta ainda mais nossa responsabilidade com as humanidades na universidade, pois uma educação nelas baseada, segundo Nussbaum (2019), fortalece a capacidade de imaginar e de pensar independente, cruciais para manter uma cultura de inovação bem-sucedida.

Concomitante às transformações impulsionadas pelo cientificismo, que afastaram a universidade de suas origens, intensifica-se a necessidade de repensar o papel das disciplinas humanísticas na formação acadêmica. Tarefa esta que clama por uma educação que transcenda a visão utilitarista, caracterizada por elementos práticos e imediatistas, contrários aos princípios da educação destinada a fomentar o pensamento crítico, a criatividade e a apreensão das nuances complexas do mundo. Freire (1985) delinea que a educação não apenas molda o mundo, mas modifica indivíduos. São esses indivíduos que transformam ou não o mundo.

Mosé (2013) considera que o percurso da história da sociedade moderna deixa um rastro de promessas não cumpridas. Carrega consigo o imenso desenvolvimento tecnológico, mas ao mesmo tempo, revela alarmante imaturidade política e social. Este cenário suscita novos questionamentos, especialmente de nossa cognição para lidar com isso e qual educação o ser humano carece para situar-se e dar conta da realidade cambaleante que se apresenta à sua frente. A autora (2013, p. 64) ancora a defesa das humanidades como constituintes da formação na universidade, pois elas podem:

Estimular a curiosidade, valorizar a dúvida, promover o acesso aos conteúdos, oferecer métodos de filtragem de dados, incentivar a pesquisa, a criação e a síntese, a capacidade de produzir interpretações, bem como incentivar o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, acoplados à capacidade de viver em grupo.

Goergen (2014, p. 497) defende que a visão tecno-merco-consumista, dominante no mundo contemporâneo, representa o maior desafio para a reflexão ético-pedagógica. “Ciência e tecnologia, longe de serem neutras e virtuosas por definição, ligam-se, em muitas circunstâncias, a interesses escusos que não visam ao bem das pessoas e da sociedade, mas ao seu domínio e exploração.” No seu entendimento, fica muito claro que nem todo conhecimento, sobretudo, quando transformado em tecnologia e posto a serviço de certos interesses, é virtuoso ou ético em si.

O processo formativo autônomo visa a formação cultural que está intrínseca à própria humanização dos seres humanos, logo, o processo formativo é devir inerente do seu próprio ser. Se a formação cognitiva está ligada ao devir, ela está ligada à autonomia e à emancipação dos sujeitos na qualidade da formação humana. (SEVERINO, 2006).

O fato de a educação inserir os seres humanos na sociedade a partir das relações sociais, dando a esta coletividade modelos que configuram costumes (ethos), é o princípio da formação crítica, autônoma e emancipatória, oferecendo aos partícipes deste processo a condição de sujeitos ético e políticos e acima de tudo cômicos do ser em si que está em construção. Portanto, a formação cultural, na visão de Dalbosco (2015, p. 126), possibilita “[...] o desenvolvimento de todas suas potencialidades (faculdades) e em todas as direções, sem priorizar uma em detrimento das outras”, ou seja, exige dos envolvidos arguições sensorial, motora e intelectual para que haja a plenitude da formação humana.

A trajetória da formação acadêmica no Brasil demonstra predomínio do ideário liberal, sobretudo, pela sua natureza instrumental, cujos objetivos, de primeiro plano, é oferecer ferramentas que possam preparar para o mercado de trabalho, não se questionando a respeito do que se deve esperar da formação, especialmente sob a ótica da criação de condição para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas (Nussbaum, 2019). Mais que uma preparação para algo, precisamos pensar a universidade, em sintonia com o posicionamento de Dewey (1978), como vida.

Ao referir-se a uma educação instrumental, Freire (2006) não estava coadunado com o pensamento da educação tradicional, mas defendendo que ela necessita fornecer ao educando meios para

enfrentar o mundo, encontrar alternativas aos seus problemas e responder aos dilemas do mundo do trabalho e da vida. Neste sentido, a reflexão de Freire (2006) conduz a pensar nas humanidades enquanto componentes da formação do estudante, pois ele propõe educação em contexto, com sentido existencial (mundo da vida e do trabalho), crítica, emancipatória, que desperte a consciência política, valorize e empodere os educandos.

Para que haja educação humanizadora e emancipadora, é necessário resgatar do anonimato as humanidades como estratégia de formação, pois estão secundarizadas em detrimento de epistemologias que enfatizam a capacitação, inovação, competência técnica, alimentando uma concepção de “formação” desidratada de importantes conhecimentos, dentre os quais estão os que dizem respeito às ciências humanas. Nesta linha de argumentação, reiteramos a defesa da presença das humanidades nos processos formativos. Mas, por quê? Nussbaum (2019, p. 8-9) lembra que os conhecimentos das humanidades se encontram impregnados de um espírito que visa a “[...] busca do raciocínio crítico, das ideias ousadas, da compreensão empática das diferentes experiências humanas e da compreensão da complexidade do mundo em que vivemos.”

Dalbosco (2015, p. 124) sinaliza com alguns argumentos para auxiliar a pensar nesta direção. Na sua visão, acreditar que a educação profissional tecnicamente especializada, sem o amparo da formação cultural mais ampla (*Bildung*), “[...] seria suficiente para dar conta dos problemas típicos de uma sociedade plural e interconectada, é se recusar a ver a profundidade complexa que constitui as mais diversas formas da vida humana e social.” O autor retrata o espectro da educação em curso que precariza a formação cultural. Ele reforça que os pilares de uma sociedade democrática e livre não se sustentam somente com formação técnica e cientificista:

Neste sentido, a educação que acentue somente os aspectos científicos e tecnológicos na formação de profissionais, não estimula as novas gerações para estudar dimensões mais amplas da cultura, como os aspectos artísticos, literários, pedagógicos e filosóficos. Também não as estimula para construir referenciais e experiências capazes de solidificar uma forma de vida baseada na defesa do bem comum e da coisa pública. (DALBOSCO, 2015, p. 129).

Ordine (2016) corrobora para a perspectiva de Dalbosco (2015) por salientar a crença na suficiência da educação profissional tecnicamente especializada, sem o respaldo de uma formação mais ampla, é negar a compreensão da profundidade complexa das múltiplas facetas da vida humana e social. Ao priorizar apenas aspectos científicos e tecnológicos, negligencia o estudo e a compreensão das dimensões artísticas, literárias, pedagógicas e filosóficas. Não capacitando, então, as gerações futuras a construir referenciais e experiências que sustentem uma advocacia pela utilidade pública e pelas necessidades coletivas.

Na compreensão de Nussbaum (2019), os cidadãos não conseguem se relacionar de maneira adequada com o mundo complexo que os rodeia unicamente por meio do conhecimento factual e da lógica. Oferecer ao estudante uma educação reducionista, desprovida de conhecimentos das humanidades empobrece sua visão de mundo e sobre si mesmo. Inibe a ampliação de suas capacidades, impacta no desenvolvimento econômico, reduz suas escolhas e oportunidades sociais, aumentando o cinturão de pobreza. E isto parece não ficar bem compreendido por muitos países que ainda acreditam que a finalidade da educação é o crescimento econômico, esquecendo-se que, talvez, esta forma de pensar transforma-se em modelos educacionais que contrariam seu objetivo maior.

METODOLOGIA

A pesquisa adquire validade e reconhecimento na medida em que tiver rigor, utilizar métodos adequados e for profunda, isto é, sair do campo da opinião, da mera “fala sobre” para incorporar compreensão, pensamento reflexivo, acurado, análise crítica. Para Paviani (2013), a pesquisa leva à produção de ciência. Esta por sua vez envolve relações entre teoria, método e problema científico. Estes elementos precisam ser considerados quando se pensa ou constrói um problema científico.

A pesquisa da qual resulta este artigo foi bibliográfica documental, de caráter qualitativo, com enfoque exploratório e descritivo. A coleta de dados foi realizada nos endereços eletrônicos (sites) dos cursos de Agronomia, Ciência da Computação, Sistemas de Informação e Veterinária das 14 Universidades pertencentes ao Consórcio das Universitárias Gaúchas - COMUNG. Analisou-se a matriz curricular, o perfil do egresso para identificação e registo das disciplinas, ementas e conteúdos de formação humanística.

A análise dos dados seguiu a perspectiva qualitativa e de conteúdo. Sua tabulação compreendeu, inicialmente, o agrupamento das respostas por curso de cada Universidade. Foram extraídas as disciplinas, ementas e conteúdos que possuíam relação com a formação humanística. Foram analisadas e interpretadas criticamente a partir das significações explícitas e implícitas, no intento de responder às principais inquietações da investigação. Posteriormente foram feitas correlações entre o que prescrevem as DCNs de cada curso e os perfis dos egressos constantes nos PPCs dos cursos objetos da investigação. Os títulos dos subtópicos devem vir alinhados à esquerda, e o negrito é o único recurso que deve ser utilizado para distingui-lo do restante do texto. Não numerar tópicos ou subtópicos.

FORMAÇÃO ACADÊMICA E HUMANIDADES NOS CURSOS DE AGRONOMIA, CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, SISTEMAS DE INFORMAÇÃO E VETERINÁRIA

A análise dos dados abriga todos os elementos encontrados nas matrizes no que diz respeito às humanidades na formação acadêmica. Cabe constar que nem todas as instituições (IES) possuem todos os cursos elencados para a pesquisa. Uma evidência importante a se destacar é que a maioria das disciplinas relacionadas à formação humana estão nos primeiros semestres dos cursos. Em relação à modalidade de oferta das disciplinas, algumas universidades oferecem todas em todos os cursos na modalidade EaD, mesmo os cursos sendo presenciais. Outras oferecem algumas presenciais, semi presenciais ou EaD, não tendo uma regra ou critério, mesmo dentro do mesmo curso. Para abrigar os dados e sua análise definimos duas categorias: Arquitetura curricular e a formação universitária; e, A Bildung e o resgate da essência formadora, tematizadas na sequência do texto.

Arquitetura curricular e a formação universitária

Nosso intuito, ao analisar as matrizes curriculares, perfil do egresso e PPCs das IES, não é reduzir a importância dos conhecimentos técnico-científicos de cada área ou superestimar a formação na área das humanidades. Desejamos evidenciar certas fragilidades e inconsistências nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), especificamente em relação à lacuna entre formação almejada e aquela efetivamente oferecida. Certas habilidades e competências só são iniciadas, desenvolvidas e aprimoradas

na formação acadêmica e quando não se viabiliza essa oportunidade, os discentes se deparam com vácuos na formação, o que, por conseguinte, afeta sua preparação para a vida e o exercício profissional. No entender de Macedo (2017, p. 152), a formação precisa dar respostas às novas configurações e demandas o mundo acadêmico, do trabalho, da saúde e da cultura, de tal sorte que, mesmo que

[...] compreendamos a formação como fenômeno que se realiza no sujeito, como *ontogênese*, ou seja, como caminhada do *Ser* para seu aperfeiçoamento infundável, aqui, como *implicação* política e opção analítico-reflexiva, não a desvinculamos do contexto este em que as pessoas experimentam práticas “formativas” veiculadas por iniciativas das mais diversas intenções e matizes e que se propõem a agir orientadas por um currículo e por políticas que o orientam (grifo do autor).

A triagem das disciplinas foi feita utilizando-se como parâmetro de inclusão aquelas que possuem potencial para contribuir com a formação generalista e/ou integral do estudante. Não consideramos as disciplinas que constam como optativas, apenas as obrigatórias. O percentual em relação ao total da carga horária oferecida está sintetizado no quadro 1.

Quadro 1 – Carga horária total dos Curso e percentual (%) das humanidades

IES	Medicina Veterinária DCNs/4000h	Sistema de Informação DCNs/3000h	Ciências da Computação DCNs/3200h	Agronomia DCNs/3600h
U1 ¹	1,9% (4080h)	-	7,05% (3120h)	3% (4000h)
U2	-	3% (3000h)	-	-
U3	6,11% (4580h)	8,27% (3865h)	8,12% (3940h)	-
U4	-	6,17% (3240h)	3,7% (3240h)	-
U5	0% (4340h)	5,9% (3.050h)	4,5% (3520h)	3,15% (4800h)
U6	4,5% (4000h)	-	-	6,6% (4040h)
U7	6% (4000)	-	7,27% (3300h)	6,6% (3600h)
U8	-	-	2,42% (3300h)	-
U9	3,67% (4080h)	-	-	8,69% (3680h)
U10	-	5,46% (3300h)	5% (3540h)	-
U11	-	3,33% (3000h)	-	-
U13	-	-	-	7,34% (3810h)
U14	2,95% (4060h)	-	2,5% (3200h)	2,2% (3600h)

Fonte: OS PESQUISADORES (2023).

Os dados dos gráficos permitem uma compreensão mais acurada de como os cursos concebem o percurso formativo do estudante do ponto de vista formal-curricular, especialmente nas questões interdisciplinares e da possibilidade de outras áreas aportarem conhecimento ao estudante. Nos perguntamos, diante dos percentuais transcritos se podemos chegar ao que Macedo (2010, p. 50, grifo do autor) considera adequado em uma experiência formativa, isto é, que o egresso seja capaz “[...] *em termos técnicos, éticos, políticos, culturais e afetivos, de compreender, atualizar, criar, avaliar e refletir criticamente conceitos, situações e ações para as quais e nas quais foi formado*”. Portanto, constitui-se em uma dinâmica que permita viver experiências de diferentes âmbitos, processos criadores capazes de provocar mudanças na performance

¹ Para preservar a identidade das universidades vamos identificá-las com a letra U seguida de um número de 1 a 14 de acordo com a organização dos dados feita por nós.

individual do estudante e com quem convive, pois a verdadeira experiência é relacional, provocativa e impactante.

Quando observamos nos cursos superiores o esvaziamento de certos aspectos da formação em nome de metas e objetivos mais pragmáticos vem-nos à mente o questionamento: qual a missão da universidade? O que caracteriza a identidade formativa do ensino “superior”? O que diferencia o espaço/tempo da universidade de outros vividos pelo estudante? Além da aquisição dos conhecimentos científicos e técnicos de determinada área, de seu aprofundamento e da compreensão de sua aplicabilidade no exercício profissional, deve haver condições para o estudo, isto é, para o trabalho intelectual, para o ócio criativo, para tornar-se um “peregrino do espírito” (Bárcena, 2023).

Bárcena (2023) denuncia ausência de conversação entre gerações, sendo a universidade vampirizada por um processo de infantilização que, como vírus letal, afeta jovens e adultos impedindo a conversação e o diálogo aconteçam. Não é preciso muito esforço para identificarmos nas salas de aula o ensimesmamento dos jovens conectados a tecnologias, arrebatados pelos seus encantos, relegando um dos momentos mais nobres e finalidade porque vêm à universidade: o estudo. Esta constatação é pensada por Sennett (2018, p. 179) sob o ponto de vista de que vivemos um cenário, estilo e modo de vida “[...] cada vez mais superficial, uma cultura emergente que repudia o esforço e o compromisso corporificados na perícia artesanal”. O estudo demanda dedicação, empenho, demorar-se nas tarefas para compreendê-las na profundidade devida. Na concepção de Bárcena (2023, p. 62), recolher-se “[...] para estudar é um verdadeiro gesto de resistência numa época em que a escrita e o pensamento estão sendo submetidos a um processo de standardização que torna essas atividades algo completamente supérfluo”. Torna-se um tempo de duração, que demanda atenção e que se evite passar de uma atividade para outra de forma aligeirada como é próprio do entretenimento das telas.

O sentido que consideramos para a formação está em estreita relação com o que Masschelein (2023) denomina *studium* (estudo universitário). Este contribui para criar um futuro colocando o conhecimento e a ciência à prova e à disposição de quem deseja desafiar-se no trabalho intelectual que no pensamento de Guitton (2018) exige duas qualidades contrárias: luta contra a dispersão - o que só é possível concentrando-se – mas também certo desprendimento em relação a esse trabalho, pois o espírito deve alcançar a sua altura, deve ser mantido acima de sua obra.

A apresentação dos dados por curso traz à discussão, elementos das DCNs, dos PPCs, especialmente componentes curriculares que permitem analisar e problematizar as consistências/inconsistências, os pontos fortes e as fragilidades à luz de nossos pontos de vista e de teóricos cujas investigações estão voltadas à formação no ensino superior de diversas instituições do Estado do Rio Grande do Sul (RS).

As DCNs do curso de Medicina Veterinária preveem carga horária mínima de 4.000 h. Foi encontrado um curso com carga horária máxima de 4.580 h. A média geral de componentes curriculares da área de humanidades é de 3,16%. Em seu Art. 5º recomenda que estudante possua formação

[...] generalista, humanista, crítica e reflexiva, apto a compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidades, com relação às atividades inerentes ao exercício profissional [...] Ter conhecimento dos fatos sociais, culturais e políticos; de economia e de administração (BRASIL, 2019).

No Art. 6º encontramos as competências e habilidades gerais, dentre as quais trazemos excertos do inciso III e IV: [...] comunicação verbal, não verbal e habilidades de escrita e leitura; A

liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz (Brasil, 2019). E no Art. 8º, inciso II, os conteúdos devem contemplar: “II – Ciências Humanas e Sociais: incluem-se os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão e atuação sobre os determinantes sociais, culturais, políticos, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais...” (BRASIL, 2019).

No perfil do egresso do PPC da U3 lê-se: “Ético e comprometido com a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária”. E na U5: [...] ciências humanas e sociais, ciências da Medicina Veterinária e saúde pública”. A incoerência da U5 é que fala que formar um ser humano ético, mas não tem nenhuma disciplina voltada a esta perspectiva de formação. Na U14 é ainda mais preocupante, pois destaca a formação “[...] humanista, crítico e reflexivo. Este profissional egresso deverá ser capaz de demonstrar conhecimento dos fatos sociais, culturais e políticos da economia [...] atuar com base em princípios éticos...” e possui apenas 2,95% de disciplinas humanísticas.

Nas instituições U3 e U7 os componentes humanísticos são da ordem de 6,11% e 6% respectivamente, enquanto a U5 apresenta 0%. As ementas das universidades também demonstram essa diversidade. Enquanto algumas, como a U7, enfatizam a formação de profissionais comprometidos com a realidade social e a busca por soluções para melhorar a qualidade de vida humana e animal, outras, como a U5 e U14 apontam saberes relacionados à ética, humanista, crítico, reflexivo, cultura e política, no entanto a carga horária de formação humana é inexistente ou frágil. Este fato chama-nos atenção porque tanto o perfil, quanto às competências, habilidades, os conteúdos e componentes que deveriam ser assumidos na formação estão claros e explícitos, no entanto há aqui o que se denomina de currículo nulo que é quando se deixa de oferecer aos estudantes conhecimentos que são essenciais à vida e ao exercício da profissão.

As DCNs do curso de Sistemas de Informação definem carga horária mínima de 3.000 h. Há um curso com carga horária máxima de 3.865 h. A média geral de componentes curriculares da área de humanidades é de 5,35%. Em seu Art. 4º, inciso I, II e V, explicitam:

- I - conhecimento das questões sociais, profissionais, legais, éticas, políticas e humanísticas;
- II - compreensão do impacto da computação e suas tecnologias na sociedade ...
- V - capazes de agir de forma reflexiva na construção de sistemas de computação, compreendendo o seu impacto direto ou indireto sobre as pessoas e a sociedade (BRASIL, 2016).

No PPC da U3 encontramos: “Profissional ético no tratamento e disponibilidade de informações. Liderança e capacidade de inovação, planejamento...” (U3). E na U4 “Formar profissionais com visão global, crítica e humanística ...” Entre as universidades analisadas, a presença de matérias humanísticas varia consideravelmente. Por exemplo, a U3 se destaca com 8,27% de disciplinas nessa área em sua matriz curricular. A instituição enfatiza a capacidade dos profissionais de compreenderem o contexto organizacional e social das soluções de sistemas de informação, promovendo a ética no tratamento e disponibilidade de informações, liderança, inovação e gerenciamento de infraestrutura tecnológica. A U13 não apresenta disciplinas de humanidades, enquanto outras instituições, como a U5, U4, U10 e U11, situam-se em faixa intermediária, com percentuais que variam entre 3,33% e 6,17%, sendo a média de 4,58%. Elas compartilham o objetivo de formar profissionais com visão global, crítica

e humanística, capazes de tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente, antecipando as necessidades da sociedade por meio da aplicação das soluções tecnológicas da computação.

As DCNs de Ciência da Computação orientam carga horária total mínima de 3.200 h. Verificou-se em um curso com carga horária máxima de 3.940 h. A média total é 5,07% das disciplinas analisadas que estão relacionadas à humanidade. No seu Art. 4º, incisos I, II e III, prescrevem que se deve oferecer componentes curriculares que oportunizam:

- I - conhecimento das questões sociais, profissionais, legais, éticas, políticas e humanísticas;
- II - compreensão do impacto da computação e suas tecnologias na sociedade no que concerne ao atendimento e à antecipação estratégica das necessidades da sociedade;
- III - visão crítica e criativa na identificação e resolução de problemas contribuindo para o desenvolvimento de sua área (BRASIL, 2016).

Alguns dos perfis encontrados falam em:

- [...] ter sua formação associada ao desenvolvimento pessoal, à interdisciplinaridade, à inovação e ao empreendedorismo, em decorrência da relação acadêmica com outros cursos da Universidade, com diferentes áreas do conhecimento e com a comunidade regional. (U1)
- Identificar e resolver problemas, com visão crítica e criativa, contribuindo para o desenvolvimento de sua área. [...] Conhecer os fundamentos teóricos da área de Computação e como eles influenciam a prática profissional (U3).

Ao negligenciar a inclusão de disciplinas humanísticas que abordem temas éticos, comportamentais e sociais, a instituição está falhando na promoção de uma educação que vá além do aspecto técnico. A ementa destaca a importância de desenvolver visão crítica e ética, no entanto, a prática curricular não reflete essa ênfase. Uma formação completa não se resume apenas ao domínio técnico, ela inclui a capacidade de refletir, entender e agir de maneira ética e responsável. As disciplinas humanísticas desempenham papel crucial ao estimular o pensamento crítico em relação aos impactos sociais, éticos e morais das tecnologias que os alunos estão aprendendo a desenvolver. Ao negligenciar essas disciplinas a instituição corre o risco de formar profissionais tecnicamente proficientes, mas que, por sua vez, careçam de sensibilidade e de capacidade de tomar decisões éticas informadas em um cenário complexo, incerto e em constante mudança.

A discrepância entre as orientações educacionais e a aplicação concreta nos programas de Ciência da Computação suscita preocupações, especialmente no que concerne à formação da visão crítica e ética nos profissionais desta área. A inserção de disciplinas humanísticas no percurso formativo do estudante atende às diretrizes éticas, corporativas e sociais, assegurando que os futuros profissionais sejam não apenas tecnicamente proficientes, mas também agentes comprometidos com a responsabilidade coletiva de suas práticas laborais.

O foco predominante nos conhecimentos técnicos, embora necessário, não poucas vezes não agrega demandas éticas e sociais inerentes à atuação desses profissionais em um mundo marcado por revoluções tecnológicas contínuas. A inclusão de disciplinas humanísticas oportunizam equilíbrio formativo, proporcionando não apenas saberes de outras naturezas, essenciais à constituição de visões plurais, mas fomentam reflexão crítica sobre as implicações éticas, sociais e culturais do mundo do trabalho. As abordagens humanistas exploram questões importantes para a interface homem-máquina sobre responsabilidade, impacto social e moralidade na aplicação da tecnologia. Pois, considerando prognósticos da possibilidade futura de substituição de seres humanos por robôs e máquinas, é notável

a improvável perspectiva de que estes apresentem capacidades cognitivas comportamentais, como os cidadãos, como ética e engajamento social, características fundamentais para a interação humana e o compromisso com a sociedade, as quais são particularidade dos indivíduos.

As DCNs da área da Agronomia notificam carga horária total de 3.600 h. Foi encontrado um curso com carga horária máxima de 4.000 h. A média total é 4,42% das disciplinas analisadas que estão relacionadas à humanidade. Em seu Art.3, inciso 1 e 2 expressam:

[...] permitirá ao profissional a atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade.

2 O projeto pedagógico do curso de graduação em Engenharia Agrônômica deverá assegurar a formação de profissionais aptos a compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidade, com relação aos problemas tecnológicos, socioeconômicos, gerenciais e organizativos ... (BRASIL, 2006).

Em relação ao perfil do egresso encontramos no Art. 5º, incisos I e III que o curso de Engenharia Agrônômica deve ensinar como perfil:

II - capacidade crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade;

III - compreensão e tradução das necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidade, com relação aos problemas tecnológicos, socioeconômicos, gerenciais e organizativos, bem como utilização racional dos recursos disponíveis, além da conservação do equilíbrio do ambiente (BRASIL,2006).

Tomamos o perfil encontrado em duas universidades para exemplificar e podermos refletir entre o que a base legal preconiza, o que está escrito no PPC e a realidade encontrada. [...] atuação crítica, criativa, inovadora e empreendedora nos desafios reais, considerando seus aspectos político-econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanista, em atendimento às demandas da sociedade. (U 7). Na U14, constatamos que há seis matérias sobre formação pessoal e profissional, mas nenhuma em relação a visão ética e humanística. Em seu PPC encontramos como parte do perfil do egresso: “[...] com capacidade de realizar análise científica, de identificar e resolver problemas[...] preocupando com os aspectos sociais e de sustentabilidade, dentro de princípios éticos”. (U 14). Este curso possui apenas 2% da grade curricular voltada para a formação humanística. A distribuição desigual sugere que uma porção consideravelmente menor do tempo e dos esforços acadêmicos é direcionada para disciplinas que exploram questões éticas, sociais, históricas e culturais.

Embora haja valor inegável nos estudos técnicos e profissionais, a crítica reside na desproporção entre a quantidade de disciplinas humanísticas e seu impacto potencial na formação holística dos alunos. Essas disciplinas frequentemente oferecem habilidades cruciais, como pensamento crítico, compreensão social e habilidades de comunicação, que são fundamentais para cidadãos bem-informados e reflexivos.

Portanto, a crítica não está na ausência absoluta das disciplinas humanísticas, mas na relativamente menor importância que lhes é atribuída no currículo universitário. O Princípio 80/20 aplicado aqui destaca a possibilidade de que uma compreensão mais profunda e abrangente dessas disciplinas pode ser alcançada com foco maior nelas, mesmo que representem parcela menor do tempo total do curso. Essa crítica busca promover debate sobre a necessidade de equilíbrio entre disciplinas

técnicas e humanísticas, reconhecendo o valor intrínseco das últimas na formação integral dos alunos e na compreensão do mundo em sua totalidade, fornecendo habilidades cognitivas, éticas e sociais essenciais para o crescimento de uma sociedade.

Ao promover o debate sobre a inserção ou aumento de conteúdos humanísticos nas matrizes curriculares, busca-se também a reflexão sobre sua importância para a formação dos alunos, não apenas voltada à formação do *homo faber*, mas também de seres humanos capazes de adaptar-se a diferentes realidades, contextos e políticas. A análise das ementas do curso de agronomia indica uma defesa na formação de indivíduos éticos, socialmente conscientes e aptos a suprir as necessidades da sociedade. Contudo, a proporção de disciplinas humanísticas permanece reduzida. Isso denota que as instituições de ensino reconhecem a importância dessas matérias, porém, por razões não explicitadas, optam por não as incluir na grade curricular dos alunos.

Esta discrepância revela lacuna entre a valorização das disciplinas humanísticas e sua efetiva integração no currículo acadêmico. Esse descompasso interfere sobremaneira na formação dos estudantes, limitando suas reflexões voltadas à ética, cultura e sociedade, as quais são fundamentais para seu desenvolvimento pessoal, para o exercício profissional responsável e para a compreensão holística dos desafios contemporâneos. Além de ser fundamental para a formação de cidadãos habilitados a conviver de forma ética e responsável na sociedade.

A Bildung e o resgate da essência formadora

Comparando a carga horária de disciplinas de formação humanística com a carga horária total dos cursos encontramos um percentual mínimo de 3,16% (Medicina Veterinária) e máximo de 5,35% (Sistemas de Informação). Ao consultar o que as DCNs e os PPCs dos cursos evidenciamos inconsistência entre o que está escrito no perfil do egresso (profissional) com o que é oferecido de disciplinas e conteúdos ao longo do curso. As competências e habilidades previstas não encontram sintonia na carga horária e conteúdos das ementas das disciplinas. As Diretrizes explicitam aspectos a serem desenvolvidos durante a formação que não são encontrados nos componentes curriculares oferecidos ou são oferecidos por uma ou duas disciplinas e com baixa carga horária conforme pode-se observar nos gráficos na sequência do texto. Sem contar que muitas são oferecidas na modalidade EaD, mesmo o curso sendo presencial, contradizendo o que alguns perfis trazem.

Temos consciência da importância das tecnologias e de seu uso no mundo do trabalho, mas quando se trata da sua utilização no meio universitário, mais especificamente para o ensinar/aprender, apresentam algumas limitações. No meio acadêmico encontramos certa autossuficiência no comportamento de muitos jovens em decorrência de sua destreza e habilidade no uso das tecnologias digitais. Reconhecemos que tais habilidades, se bem utilizadas, podem se transformar em poderosas ferramentas para o estudo; por outro lado podem ficar cegos ao que não conhecem, não sabem e acreditam conhecer e saber apenas pelo domínio instrumental. Cesarino (2022) explica que há precedentes históricos de como mudanças rápidas e extensivas na infraestrutura de mídia podem levar a um descompasso do arranjo social vigente, alimentando instabilidades, oscilações e bifurcações imprevisíveis.

Guitton (2018, p. 18) chama a atenção que nossa civilização “[...] supersaturada de conhecimentos e meios de conhecer, proporciona ao homem tantas máscaras e tantos falsos apoios que ele já não distingue entre o que sabe e o que ignora”. Alguns podem considerar que se trata de uma crítica

fora de contexto, uma vez que o cenário predominante é o digital e é nele que os jovens estão. Estabelecer a crítica a este contexto não impede que as pessoas sejam livres e façam suas escolhas, no entanto, temos que concordar com Ortega Y Gasset (1999, p. 72, grifo do autor), ao refletir e dizer que podemos “[...] *pretender* ser o que quisermos, mas não é lícito fingir que somos o que não somos, consentir em enganar-nos a nós mesmos, habituar-nos à mentira substancial”.

O estudo enquanto trabalho intelectual não produz obras, nem trabalha para um mundo “produtivo”, talvez por isso ele nunca se acabe e nunca possamos dizer que já estudamos o suficiente. Weil (2019, p. 76) argumenta que é preciso estudar para formar a faculdade da atenção, onde mais que a vontade, haja desejo. A vontade pode ser satisfeita, o desejo é ilimitado. Considera que a

[...] inteligência só pode ser conduzida pelo desejo. Para haver desejo, é necessário que haja prazer e alegria. A inteligência só cresce e carrega frutos quando há alegria. A alegria de aprender é tão indispensável aos estudos quanto a respiração aos atletas. Ali onde ela estiver ausente, não haverá estudantes, mas pobres caricaturas de aprendizes que, ao final de seu aprendizado, não terão nem mesmo uma profissão.

A dispersão dominante encurrala os estudantes e lhe oferece caminhos poucos promissores no que se refere à aprendizagem, ao desenvolvimento humano e profissional.

Bridle (2019), ao analisar os impactos das tecnologias digitais ao longo do último século, de sua aceleração que transformou a vida das pessoas e o planeta, pondera que não conseguiu transformar o entendimento que temos dessas coisas. A prova disso é que para pensar de maneira diferente é preciso sair da “bolha”. A conexão em massa alimenta a estupidez pela incapacidade das pessoas de discordarem. Elas simplesmente navegam e algumas afundam. É o que nos diz Bridle (2019), ao referir-se à computação: ela toma o lugar do pensamento consciente. Pensamos cada vez mais como a máquina, ou não pensamos. Na sua lógica de pensamento, se

[...] não entendemos como as tecnologias complexas funcionam, como os sistemas tecnológicos se interconectam e como os sistemas de sistemas interagem, ficamos impotentes dentro desses sistemas, e o potencial que eles têm é aprisionado de maneira ainda mais fácil pelas elites egoístas e por corporações desumanas (BRIDLE, 2019, p. 11).

As novas gerações cada vez mais ingressam na cadeia logarítmica. Ler um livro, escutar uma música, pesquisar e aprender tornam-se atividades cada vez mais governadas pela lógica logarítmica e policiadas por processos computacionais opacos e ocultos (BRIDLE, 2019). Sennett (2018), vê com restrições esta realidade, alertando que “[...] de modo geral, o excesso de informação gerado pela tecnologia moderna ameaça tornar passivos seus destinatários”. Passam a ser meros reprodutores de conhecimentos prontos e práticas ensaiadas, próteses pedagógicas, como exemplos glamourosos que aparentam ser o que de melhor se tem em termos de formação, o que leva Casper (1997, p. 42) a concluir que nas universidades dominadas pela massificação do ensino ou por estruturas hierarquizadas, a maior parte da criatividade se perde.

Bourdieu (2018, p. 76) tece críticas severas e este modelo e enfatiza que

[...] estudar não é criar, mas criar-se, não é criar uma cultura, menos ainda criar uma nova cultura, é criar-se, no melhor dos casos, como criador de cultura ou, na maioria dos casos, como utilizador transmissor advertido de uma cultura criada por outros, isto é, como professor ou especialista. Geralmente, estudar não é produzir, mas produzir-se como capaz de produzir.

Na relação estudo-tecnologias digitais constatam-se algumas fragilidades como recurso pedagógico. Estas dizem respeito, especialmente à superficialidade e não favorecerem o foco e a concentração, o que faz Crary (2023, p. 45) afirmar que quando a disponibilidade de imagens e de informações é infinita, “[...] há uma dispersão fatal daquilo que poderíamos ter em comum e uma dissolução dos relacionamentos que viabilizam uma sociedade”. Muitos dos novos fenômenos que emergem em decorrência da exponencial expansão da internet ainda carecem de melhor análise e compreensão, mas alguns autores como Berardi (2019) e Crary (2023) alertam para o que chamam de “economia da atenção” (*attention economy*). Para Berardi (2019), a atenção é uma faculdade cognitiva que possibilita a percepção plena de um objeto mental, é disponível em quantidade limitada, tanto é verdade que passa a ser disputada por diferentes agências e corporações que utilizam recursos digitais para fins que nem sempre são os mais nobres ou em favor da pessoa humana. Isto faz com que não consigamos dar atenção a nós mesmos ou a quem está em nosso espaço de convivência porque a tela nos absorve inteiramente e o tempo todo.

Attention economy trata-se de um conceito utilizado para nominar a forma e as estratégias que o mercado utiliza para colonizar nossa atenção com o objetivo de vender e fidelizar-nos às regras do consumo. São mecanismos que a publicidade e o marketing, utilizando-se de recursos digitais, lançam mão para que nossa atenção não se perca e fique focada no objeto desejado, mas com interesses comerciais. São estratégias subliminares que se valem de nossos sentidos para chegar à nossa mente, nos convencer e nos fazer acreditar que aquilo é a coisa certa a fazer. Não há interesse que haja consciência, reflexão ou autonomia para decidir, apenas adesão, sobre o que Berardi (2019, p. 66) conclui que a publicidades não tem “[...] essa intenção, porque é essencialmente uma batalha pela conquista de um espaço de atenção em um fluxo de tempo existencial absolutamente esquadrinhado, ocupado, empenhado, explorado, espremido, assediado e também devastado”.

Velocidade, instantaneidade e onipresença são características do mundo digital no qual nossos estudantes estão conectados e mergulhados. Ao falarmos da atenção temos consciência que é uma das preocupações dos professores em sala de aula. Quando não há atenção não há aprendizagem, pois ela é a porta de entrada das informações para nossa memória. Mas em quem ou no que os estudantes ficam atentos? Não há enigma: ao que vem pela rede, ao que estão plugados. Lembrando das características mencionadas, não há tempo para pensar, para decidir ou emitir juízo mais acurado. Simplesmente vão, envolvem-se, deixam-se levar pelo fluxo de dados que chegam. Berardi (2019, p. 131) esclarece que “[...] quanto mais complexa e veloz é a informação que circula, menor se torna o tempo disponível para examinar a informação necessária para realizar a escolha consciente”. Este comportamento vai de encontro ao que autores como Larrosa (2022), Josso (2004) e Bárcena (2023) denominam de experiência formativa ou estudo.

A experiência mediada pelas telas, no olhar de Berardi (2019, p. 110), pode ser aumentada, podemos ficar mais tempo, acelerar os tempos de reação a estímulos provenientes do universo hipermídia. Mas a experiência, em seu sentido pleno, pode ser intensificada até certo limite. Além dele, “[...] a aceleração da experiência provoca uma redução da consciência do estímulo, uma perda de intensidade que concerne à esfera da estética, da sensibilidade e da ética”. Contra a razão instrumental dominante nas práticas pedagógicas universitárias, Laval e Vergne (2023) enfatiza que está na hora de nos perguntarmos como a escola e a universidade vão formar indivíduos que amanhã serão capazes de

assegurar o controle de seu destino e para com o mundo. Este questionamento adquire sentido quando se observa na universidade certa compulsividade por aplicabilidade do conhecimento, por cases de sucesso, como se fosse possível antever o que virá em termos de desafios do mundo do trabalho. Não desconsideramos a premência de atender certos requisitos que o mercado de trabalho requer, mas recusamos certos modismos que se tornam obsoletos na velocidade da luz e negam o desenvolvimento do juízo crítico, da capacidade de problematização e pensamento autônomo, tornando-os cegos, às contradições do mercado e do sistema em que vivem. Pactuamos com Laval e Vergne (2023, 152) que, embora seja obviamente necessário preparar os indivíduos de amanhã para que suas habilidades profissionais peculiares sejam reconhecidas socialmente, também é preciso lhes prover dos meios para serem algo além de trabalhadores subordinados na relação salarial.

Passou da hora de resgatar a universidade como espaço/tempo estudioso, rever processos e práticas, como nos situa Fichte (1999, p. 28, grifo do autor).

Cabe recordar que não se estuda para reproduzir eternamente em palavras o que se aprendera, sempre preparado para os exames; estudamos sim para aplicar o conhecimento ao que nos ocorre na vida e para transformá-lo em *obras*; não se trata simplesmente de reproduzir o que estudamos, mas de extrair daí algo diferente; a finalidade última não é portanto o conhecimento se não a arte de empregar o conhecimento.

Josso (2004) fala que a experiência tem que ser existencial ou não é experiência. A experiência enquanto acontecimento de formação é algo que (nos)acontece, como lembra Larrosa (2022). É algo peculiar, não corriqueiro, requer um gesto de interrupção, requer parar para pensar, para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, demorar-se nos detalhes, suspender a automatismo como recomenda Larrosa (2022). Demanda diminuir o ritmo, romper com a dinâmica apressada em que vivemos, do pensamento acelerado. O autor referido afirma que esse

[...] sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo (LARROSA, 2022, p. 23).

Ordine (2016, p. II) refere-se a este tempo obsessivo como perverso, pois transforma os seres humanos em dinheiro e mercadoria, um mecanismo econômico que “[...] deu vida a um monstro impiedoso e apátrida, que acabará por negar às futuras gerações qualquer forma de esperança”. A experiência sob a ótica do mercado, do consumo é aceita quando demonstra possuir alguma “utilidade”, por isso que certos conhecimentos são excluídos das matrizes de formação dos universitários, pois não se enquadram dentro das diretrizes da “utilidade”, são tidos como supérfluos, desconexos do mundo produtivo, não apresentam “resultado”. A lógica e jogo do útil x inútil precisa ser questionada e transposta, pois no entender de Ordine (2016, p. 19, grifo do autor), especialmente nos

[...] nos momentos de crise econômica, quando as tentações do utilitarismo e do egoísmo mais sinistro parecem ser a única estrela e a única tábua de salvação, é preciso compreender que exatamente aquelas atividades que não servem para nada podem nos ajudar a escapar da prisão, a salvar-nos da asfixia, a transformar uma vida superficial, uma não vida, numa vida fluida e dinâmica, numa vida orientada pela *curiositas* em relação ao espírito e às coisas humanas.

Quando no perfil estão previstas certas habilidades para serem desenvolvidas e utilizamos recursos e metodologias que não são adequados para isso fica claro que não há sinergia entre a proposta curricular e o perfil de formação. O que se espera, no entendimento de Macedo (2017), é que o desenvolvimento curricular da formação ocorra como “atos de currículo”, isto é, nos quais todas as atividades se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades valores, competências, mediados pelo processo ensinar/aprender ou sua projeção. Para que isso ocorra, segundo o autor referido, a formação

[...] *não se explica, se compreende*, na medida em que é do âmbito da experiência do(s) sujeito(s) que aprende(m). A formação, portanto, não pode ser reduzida à organização e implementação curricular. Como experiência singular, provoca (in) tensamente os currículos no sentido da sua transformação na relação com a diferença, e, portanto, na sua radical e ampla democratização. (MACEDO, 2017, p. 80, grifo do autor).

Quando falamos do espaço acadêmico como ambiente de formação não há como fugir de esclarecermos o que entendemos por ela e o que esperamos que ocorra durante o tempo do ensino superior para que o estudante viva experiências que sejam significativas e fundantes para sua vida pessoal e profissional. Sabemos que a “formação” pode ocorrer em situações do dia a dia que transpõem a universidade, mas a que ocorre nela precisa ter caráter peculiar e exclusivo demonstrando sua necessidade e sentido. Acreditamos que o conceito de Bildung necessita ser trazido aqui, uma vez que é indispensável recorrer a ele quando refletimos sobre o ser humano, a sociedade, a universidade e a vida. Embora seja complexo, sua aplicação se encaixa perfeitamente nos campos existencial-pedagógico-educacional.

Sob a perspectiva de Macedo (2010, p. 39), trata-se de um conceito globalizante, relacional e politicamente construído. Sob seu olhar, “[...] a Bildung pode contribuir para reconstrução dos atuais processos de formação que se referem ao sujeito e para a resistência à produção do processo desumanizador”. Este ponto de vista fica reforçado pelo que Dalbosco, Mühl e Flickinger (2019, p. 8) concebem como tarefa da Bildung para romper com o sentido mecanicista, burocrático, econômico e instrumental da prática pedagógica., uma vez que “[...] na Bildung sempre se entrecruzam os temas da autonomia, da liberdade, ao auto-organização, do conhecimento, da ética, da estética, da política, da contingência, da concretude da vida”. Ela não é a panaceia para todos os problemas e para a crise da educação, mas pode auxiliar a reconhecer seus limites e apontar suas potencialidades de transformação.

Dentre os conceitos que são lembrados quando se fala de formação aparecem, além da Bildung (vertente alemã), a Paideia (vertente grega) e a Omnilateral (vertente marxista) (Oliveira; Oliveira, 2014), que podem ser referidos, no entanto, consideramos que a Bildung corresponde com maior propriedade ao que pensamos em termos de processo formativo. Thole (2019, p. 178) alega que com a Bildung “[...] não se entende outra coisa a não ser a aquisição individual de habilidades à base de experiências refletidas; habilidades essas que tornam o sujeito capaz de posicionar-se, ele mesmo, nos mundos sociais e, além disso, abrir e explicar para si o mundo”. Atenta-se para o fato de que as denominadas metodologias ativas, tanto enfatizadas para o ensino superior, são uma oportunidade para experienciar, desde que não se constituam apenas em meras técnicas ou estratégias que não provoquem processos reflexivos e críticos sobre as ações e práticas realizadas.

Desenvolver metodologias ativas suscita o apelo ao trabalho do professor, que passa a ser desafiador, porque não basta ele professar um saber, é necessário que haja as condições e utilize metodologias que permitam fazer alguém aprender alguma coisa. “Que ele saiba responder a razão pela qual ensina da forma que ensina.” (CRUZ; HOBOLD, 2016, p. 238-239). A adoção destas metodologias que favoreçam a construção ativa do conhecimento pelo aluno, no entender de Veiga (2015), também atendem às exigências sociais de um profissional reflexivo, com base sólida de conhecimentos e capacidade de continuar aprendendo por toda sua vida, de forma independente, criativa e autônoma. E este é um dos intuitos da *Bildung*.

Com a retomada da *Bildung*, propomos elucidar e demonstrar que o predomínio da racionalidade técnica e os avanços das tecnologias digitais produzem discursos e práticas dominantes no meio acadêmico em detrimento de visões sistêmicas e orientadas pelos pressupostos das humanidades. No intento de Goergen (2014, p. 485), há hoje uma difusa

[...] crença de que o progresso científico-tecnológico trará, por si, realização humana, paz e felicidade. Conferir tal missão à ciência e, paralelamente, induzir ao descrédito das demais dimensões humanas é talvez hoje a mais disseminada e influente ideologia crescentemente integrada à própria textura da vida e, por isso mesmo, ideológica no mais pleno sentido do termo.

Mühl e Marangon (2019), ao referirem-se ao legado que a *Bildung* traz à formação humana reconhecem que na sua gênese Romântica defende princípios e objetivos dos quais podemos nos valer para falar das práticas universitárias ancoradas no sistema liberal e com fim direcionado ao mercado de trabalho. Sob a perspectiva dos autores (2019, p. 70), naquele período ela desenvolve

[...] as primeiras denúncias contra uma educação seletiva, instrumentalizadora, destinada exclusivamente a preparar a “massa trabalhadora” para as atividades práticas, mercadológicas, desconsiderando outros aspectos importantes para seu desenvolvimento integral e para sua formação cultural.

A referência a *Bildung* está atrelada ao que Humboldt (1997) pretende defender que é uma teoria da formação. Um eixo balizador que pudesse orientar as práticas acadêmicas visando o conhecimento sobre o homem e os princípios de sua formação embasados nas ciências empíricas, humanas e sociais. Ele elabora uma antropologia em sentido lato, onde a formação humana seria o ponto nevrálgico para o aparecimento de um homem novo, substrato de uma nova sociedade.

A vida econômica precisa ser compreendida como ocorrência e complexidade. É algo que possui fluxo como é a própria vida, ao mesmo tempo confluem nela diferentes vetores que constituem a existência humana. Na perspectiva de Gadotti (2023, p. 243) não há educação sem concepção de ser humano. O trabalho pedagógico “[...] que realizamos contribui para formar seres humanos que poderão fortalecer projetos de sociedades mais livres, democráticas, solidárias, justas ou seres humanos que darão concretude a sociedades injustas, desiguais, preconceituosas, insustentáveis”. É um tempo de aprender e crescer, no qual os professores são vistos como referência, necessitando ser mestres no conhecimento, na exemplaridade ética e na orientação de projetos de vida. Sob este ponto de vista, Bourdieu (2018, p. 60) alega que adolescente, jovem e aprendiz

[...] o estudante está mais do que à procura de mestres para pensar e viver; por isso, ele é particularmente sensível ao prestígio dos exemplos que, como intelectual, somente poderia

encontrar no mundo intelectual e, frequentemente, na fração do mundo intelectual com a qual sua prática cotidiana o coloca em contato direto e permanente, a saber, o corpo professoral.

A figura do mestre no ensino superior, embora possamos duvidar, é uma das poucas em que muitos jovens se amparam e se encorajam na vida acadêmica, portanto ele precisa ter domínio de conhecimento científico, mas aprimorar outras habilidades e recursos que serão demandados para que haja uma relação dialógica a partir do domínio histórico e epistemológico, sustentada em um processo interativo-comunicativo, orientado por intencionalidades formativas (VEIGA, 2023).

As metodologias sobre as quais se ancoram as práticas pedagógicas necessitam estar eivadas de sentido e que sejam acompanhadas em seu percurso de um teor explicativo e orientados para que o estudante compreenda os motivos para envolver-se e aderir com propósito. Martins e Romanowski (2023, p. 61) advertem que nesse momento,

[...] é importante o envolvimento e a expressão do aprendido, que vai além do conteúdo. Pressupõe a capacidade de análise crítica, de reflexão sobre a prática profissional em estudo, buscando compreender a razão de ser dos problemas, possibilitando a elaboração de propostas de intervenção na prática tendo em vista sua transformação.

Por que temos que oferecer oportunidade de desenvolvimento de habilidades humanas e sociais aos acadêmicos? Falamos das habilidades humanas e sociais porque acreditamos que uma vez desenvolvidas fazem parte da competência da pessoa possibilitando-a agir e ser proficiente no desempenho de suas demandas imediatas, seja no trabalho, no ambiente familiar ou no circuito social. Elas sustentam a qualidade das relações interpessoais e potencializam o desenvolvimento cognitivo e socioemocional do indivíduo. No mundo do trabalho, o profissional se depara com situações e problemas complexos e imprevistos. A reação frente a estes está relacionada à bagagem que uma pessoa possui em termos cognitivos, emocionais e técnicos. Del Prette e Del Prette (2014) falam da necessidade de superar déficit de desempenho nas interações e comportamentos sociais, especialmente quando enfrentamos ambientes e culturas organizacionais de contínua reestruturação produtiva e perene inovação. Para eles, essas mudanças

[...] imprimem demandas para habilidades como as de coordenação de grupo, liderança de equipes, manejo de estresse e de conflitos interpessoais e intergrupais, organização de tarefas, resolução de problemas e tomadas de decisões, promoção da criatividade do grupo, etc. As inovações constantes e o desenvolvimento organizacional no mundo do trabalho requerem, ainda, competência para falar em público, argumentar e convencer na exposição de ideias, planos e estratégias (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014, p. 57).

Olhando para os dados encontrados em nossa pesquisa nos mantemos céticos em relação à potencialidade de nossos cursos superiores prepararem os universitários para algumas destas habilidades. A ausência de conhecimentos de áreas como Psicologia, Antropologia, Sociologia, Filosofia, Artes, Linguagem, Comunicação Oral e Escrita, dentre outras, sinalizam nossa incapacidade ou fragilidade nesta tarefa, demonstrando de antemão, pela arquitetura curricular, que fracassamos neste propósito. Pensando com maior profundidade veremos que estes conhecimentos não são estritamente vinculados à profissionalização, mas à formação do homem integral, o que nos faz chamar Ordine (2016, p. 33), quando se refere que não “[...] nos damos conta, de fato, de que a literatura e os saberes humanísticos, a cultura e a educação constituem rigorosamente as ideias de democracia, liberdade, justiça, laicidade, igualdade, direito à crítica, tolerância, solidariedade e bem comum”.

Há reiteradas reclamações a respeito das defasagens que os estudantes trazem da educação básica e reconhecendo-as, o que fazemos no ensino superior? Como nos posicionamos para auxiliar na formação dos estudantes? Ficamos na culpabilização de outros níveis e do estudante ou tomamos medidas concretas? Alguns poderão alegar que não há necessidade das áreas referidas para preparar um bom profissional, no entanto, carregamos a dúvida de quem fará isso com tantas inconsistências? Aliás, talvez não sejam inconsistências, mas ausências, pois sequer constam nos PPCs.

O contexto humano e social demanda profissionais com capacidade técnica, mas também empoderados de habilidades de outras faces que são desenvolvidas pelo contato humano, são aprimoradas no convívio social como empatia, resiliência, acolhimento humano, cooperação, dentre outras. Sennett (2018) enfatiza que a capacitação do indivíduo está na cooperação, quaisquer que sejam as circunstâncias. No mesmo sentido, Humboldt (1997, p. 80) esclarece que a “[...] atividade intelectual somente progride quando há cooperação, e não apenas para que um investigador forneça o que falta ao outro, mas para que o êxito de sua atividade entusiasme o próximo”.

O ensino superior tem que se constituir no laboratório para que emerjam e sejam potencializadas capacidades e habilidades humanas, principalmente para aqueles estudantes que possuem características de personalidade mais introspectiva, com dificuldades de comunicação e de interação, não passaram por processos educacionais básicos que tenham exercitado essas capacidades ou sejam oriundos de um meio cultural e econômico pouco profícuo para que tais habilidades ou características humanas fossem incentivadas. Sennett (2018, p. 76), ao comentar a respeito das tecnologias, redes sociais como mecanismos de relacionamento e do comportamento humano no mundo do trabalho, conclui que,

[...] pelo menos por enquanto, não é o que acontece. O contato pessoal é importante. Por isso é que os especialistas técnicos comparecem a tantas convenções, e também, de forma mais consequente, que as pessoas que trabalham em casa, ligados ao escritório apenas pelo computador, tantas vezes ficam de fora de processos decisórios informais.

Em síntese, o que Nicolelis (2020) pondera parece ser oportuno trazer para este epílogo, uma vez que insiste que a educação crítica pode desmistificar a natureza das abstrações mentais como o mercado e o sistema financeiro que só pensam no retorno econômico. A visão humanística relevante e sólida, pode identificar este processo como criação humana e desmistificá-lo, permitindo reconhecer que compromete o bem-estar de bilhões de pessoas em detrimento de uma miragem que serve a poucos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos clareza que nossa abordagem se centra nas bases legais (DCNs) e arquitetura curricular (perfil do egresso, disciplinas e ementas), que faz com que nosso olhar seja direcionado para elementos bem objetivos como carga horária, componente curricular e o que está previsto como perfil do egresso. Estamos cientes de que a formação na universidade não se resume ao ensino, muito menos à arquitetura curricular. As disciplinas fazem parte de um mosaico muito maior no qual há outras possibilidades formativas como atividades complementares, cursos de curta duração, curricularização da extensão, pesquisa, trabalhos de conclusão, estágios, semanas acadêmicas, seminários etc. que podem ser utilizados para complementar aspectos que a estrutura curricular não contempla para se atingir o perfil desejado. Mas pelas características das universidades estudadas, o grande contingente de estudantes são

trabalhadores e frequentam as aulas à noite, dificultando o envolvimento em atividade e projetos que são oferecidos, reforçando a tese de que o cerne da formação ocorre por meio das aulas e disciplinas, onde são cumpridos os componentes curriculares. Essa limitação de disponibilidade pode reduzir significativamente a participação dos estudantes em outras atividades formativas, além das aulas, impactando sua formação de maneira abrangente.

Estamos conscientes de que essa realidade representa um desafio significativo para as instituições analisadas, considerando que a formação universitária ideal aspira à integração de diversas dimensões do conhecimento e do desenvolvimento pessoal, político e social. A limitação de horários dos estudantes, como mencionado anteriormente, frequentemente está atrelada às suas jornadas de trabalho. No entanto, é imperativo que as universidades desenvolvam estratégias capazes de viabilizar a participação dos alunos em atividades formativas adicionais, mesmo diante das restrições temporais.

Torna-se importante compreender as disciplinas no contexto acadêmico sob o ponto de vista de que elas estão relacionadas a questões epistemológicas e sociais mais amplas. A organização curricular carrega poder, pois funciona para perenizar a fragmentação do saber presente na sociedade, como estratégia de formação do trabalhador. Desconstruir este fio condutor é dar um passo importante para desapegar-se da concepção iluminista que distancia a formação das experiências de vida e do contexto social, amparada pela lógica insular das disciplinas que dificultam uma visão sistêmica.

Como repensar este processo linear e de um currículo “gradeado” que conduz a formação? Nosso argumento é que não basta inserir na matriz curricular algumas disciplinas de formação generalista e humanística para que o perfil se concretize. A constituição da identidade de um profissional é fruto de um conjunto de fatores de relativa complexidade, que vão da clareza que cada professor precisa ter das competências e habilidades que necessitam ser desenvolvidas ao longo do curso e de como cada disciplina contribuir para isso até o envolvimento, interesse e motivação para o estudo do acadêmico. Mas há algo que se torna fundamental neste percurso que diz respeito a como cada docente se vê e trabalha no quebra-cabeças da formação. Clama-se pela *Bildung*, isto é, ter clareza do que é uma universidade e seu papel, possuir domínio da área técnica (atualizado), ter formação pedagógica, lucidez do propósito que realiza, compreensão da condição e maturidade dos estudantes, envolvimento e contribuição para o coletivo, dentre outros aspectos. A visão empobrecida ou restrita nestes aspectos reduz a consciência e o horizonte de sua contribuição para a identidade formativa do estudante.

Essa compreensão mais ampla e integrada do papel do docente na formação dos estudantes vai além do repasse de conhecimento. É uma perspectiva que engloba a percepção do educador como um agente ativo na construção de uma formação abrangente e multidimensional. Não é apenas sobre a atualização técnica, mas também sobre investir na capacitação pedagógica dos professores. Promovendo reflexões, debates e interdisciplinaridade, permitindo, então, o incentivo de estratégias de ensino que estimulem a participação ativa dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 2016.

BÁRCENA, Fernando. Meditação sobre a vida estudiosa. In: BÁRCENA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano Valerio; LARROSA, Jorge. *Elogio ao estudo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2023, p. 23-73.

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

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1 de 2 de fevereiro de 2006*. (Agronomia). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_06.pdf Acesso em: jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES nº 5, de 16 de novembro de 2016*. (Ciência da Computação, Sistemas de Informação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=52101-rces005-16-pdf&category_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=30192 Acesso em: jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES nº 3, de 15 de agosto de 2019*. (Medicina Veterinária). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=120701-rces003-19&category_slug=agosto-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: jan. 2024.

BRIDLE, James. *A nova idade das trevas: A tecnologia e o fim do futuro*. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

CASPER, Um mundo sem universidades? In: CASPER, Gerhard; HUMBOLDT, Wilhelm Von. *Um mundo sem universidades?* Rio de Janeiro: Eduerj, 1997. p. 35-77.

CESARINO, Letícia. *O mundo do avesso*. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

CRARY, Jonathan. *Terra arrasada: além da era digital, rumo a um mundo pós-capitalista*. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

CRUZ, Gisele Barreto da; HOBOLD, Márcia. Práticas formativas de professores de curso de licenciatura: diferentes estratégias para ensinar. In: ANDRÉ, Marli. (Org.) *Práticas inovadoras na formação de professores*. São Paulo: Papyrus, 2016.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 123-142, mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/QDSV7wHqtszRMqYYrnGrdZf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: Set. de 2021.

DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg. (Orgs.) *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez, 2019.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DEWEY, John. *Vida e educação*. Rio de Janeiro: Nacional, 1978.

DUBET, François. *O tempo das paixões tristes*. São Paulo: Vestígio, 2020.

FICHTE, Johann Gottlieb. *Por uma universidade orgânica*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADOTTI, Moacir. *Programados para aprender*. São Paulo, SP: Global Editora, 2023.

GUITTON, Jean. *O trabalho intelectual*. Campinas, SP: Kyrion, 2018.

GOERGEN, Pedro. Ciência, ética e sociedade. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Cláudio Almir.; HERMANN, Nadja (Orgs.) *Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger*. Passo Fundo: UPF, 2014. p. 477-508.

HUMBOLDT, Alexander Von. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: CASPER, Gerhard; HUMBOLDT, Wilhelm Von. *Um mundo sem universidades?* Rio de Janeiro: Eduerj, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. *Educação democrática: a revolução escolar iminente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2010.

MARTINS, Pura Lúcia Oliveira; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O ensino na educação superior: presencial, remota e híbrido. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SÁ CARNEIRO, Claudio C. Bravo e (Orgs.) *Educação superior: tramas e trilhas, para o desenvolvimento profissional docente e institucional*. São Paulo: Papirus, 2023, p. 47-69.

MASSCHELEIN, Jan. Notas sobre a universidade enquanto studium: o lugar do estudo coletivo público. In: BÁRCENA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano Valerio; LARROSA, Jorge. *Elogio ao estudo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2023, p. 193-219.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MOSÉ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MÜHL, Eldon Henrique; MARANGON, Marcio Luiz. Bildung emm Goethe: a atualidade de um legado para a formação huana. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg. (Orgs.) *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez, 2019. p. 65-92.

NICOLELIS, Miguel. *O verdadeiro criador de tudo: como o cérebro humano esculpiu o universo como nós o conhecemos*. São Paulo: Planeta, 2020.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva Afonso. Modelos de formação humana: paideia, Bildung e formação omnilateral. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Cláudio A.; HERMANN, Nadja (Orgs.) *Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger*. Passo Fundo: UPF, 2014. p. 208-222.

ORDINE, Nuccio. *A utilidade do inútil: um manifesto*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

ORTEGA Y GASSET, José. *Missão da Universidade*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

PAVIANI, Jayme. *Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico*. Caxias do Sul: Educs, 2013.

ROSSATO, Ricardo. Repensando a universidade brasileira a partir das humanidades: (re)encontrando a essência formadora. In: ISAIA, Sílvia Maria de A.; BOLZAN, Doris Pires V.; MACIEL, Adriana M. da Rocha. *Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: UFSM, 2009. p. 19-34.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. São Paulo: Editora Record, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

THOLE, Werner. Filosofia da educação: a pesquisa empírica: compreensão e medida na pesquisa educacional. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg. (Orgs.) *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez, 2010. p. 175-196.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) *Formação médica e aprendizagem baseada em problemas*. Campinas/SP: Papirus, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Assessoria pedagógica: espaço-tempo no programa de desenvolvimento profissional docente e institucional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SÁ CARNEIRO, Claudio C. Bravo e (Orgs.) *Educação superior: tramas e trilhas, para o desenvolvimento profissional docente e institucional*. São Paulo: Papirus, 2023, p. 21-43.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autora 1 – Coordenador do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Autor 2 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.