

CÉLIO DA CUNHA
MAGALI DE FÁTIMA EVANGELISTA MACHADO
IDALBERTO JOSÉ DAS NEVES JÚNIOR
Organizadores

Pensamento pedagógico: textos e contextos I



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

Brasília, DF
2018

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da editora e do Programa Mestrado e Doutorado em Educação da UCB.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial

Geraldo Caliman (Coordenador), Célio da Cunha, Carlos Ângelo de Meneses Sousa, Florence Marie Davet, Ivar César Oliveira de Vasconcelos, Luiz Síveres

Conselho Editorial Consultivo

Maria Teresa Prieto Quezada (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Maria Benites (Alemanha), Roberto da Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Pedro Reis (Portugal).

Revisão: *Renato Thiel*

Capa/diagramação: *Jheison Henrique*

Impressão e acabamento: *Cidade Gráfica e Editora Ltda*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de Acordo com ISBD

P418

Pensamento pedagógico: textos e contextos I / Célio da Cunha, Magali de Fátima Evangelista Machado, Idalberto José das Neves Júnior, organizadores -- Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade ; Universidade Católica de Brasília, 2018.
278 p. ; il. ; tabelas

ISBN: 978-85-62258-29-9

1. Paideia. 2. Educação - Brasil. 3. Pensamento Pedagógico. 4. Políticas Públicas. 5. Políticas Educacionais. 6. Formação docente. 7. Professores – Formação profissional. 8. Educação Superior. I Cunha, Célio da; Machado, Magali de Fátima Evangelista; Neves Júnior, Idalberto José das. II. Título.

CDU: 37.013.73(81)

Elaborado por Charlene Cardoso Cruz – CRB -1/2909

Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília Campus I

QS 07, lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700 –

Taguatinga – DF / Fone: (61) 3356-9601

catedraucb@gmail.com

Capítulo III

A paideia em tempos de modernidade líquida: os desafios da educação superior brasileira

Idalberto José das Neves Júnior⁶
Hadassah Laís de Sousa Santana⁷
Célio da Cunha⁸
Luiz Síveres⁹

Introdução

Fatores como a globalização competitiva e exacerbada, o consumismo moldando desejos, vontades e relações humanas, tornando-os cada vez mais frágeis e voláteis,

6 Doutorando em Educação pela UCB. Mestrado em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação pela UCB (2003). E-mail jneves@ucb.br.

7 Doutoranda em Educação pela UCB. Mestre em Direito Tributário pela Universidade Católica de Brasília (2014). E-mail hadassah.santana@gmail.com.

8 Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1987). E-mail: celio.cunha226@gmail.com.

9 Pós-Doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutor em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail luiz@ucb.br.

uma civilização insensível e a crise de valores éticos e morais podem ser aspectos que influenciam e são influenciados por instituições escolares. A descrição da atualidade é de um mundo líquido-moderno, no qual as ações humanas são construídas e conduzidas a partir da perspectiva da busca da felicidade, do sucesso e da utilidade pautada sob a ótica da descartabilidade (BAUMAN, 2001).

Uma juventude que está sendo introduzida numa era do vazio existencial que precisa ser preenchida pelo dilúvio de informações disponibilizadas pelas redes sociais (LIPOVETSKY, 2005). Depreende-se uma sociedade da ignorância diante de sua incapacidade de conversão dessas informações em conhecimento, o que pressupõe processamento dos dados e sua interpretação.

Sujeitos fragmentados pelo caráter disciplinar dos projetos educativos agem como se fossem ilhas reproduzindo o discurso institucional de prosperidade, de sucesso e de reprodução do conhecimento (ILLICH, 1970). Instituições escolares que prometem aos indivíduos a prosperidade e o sucesso pela colação de grau de currículos formatados em épocas da revolução industrial. Indivíduos passivos às alternativas tecnológicas e com pouca capacidade de buscar soluções para os seus próprios problemas (BAUMAN, 2008).

Uma sociedade pautada na dualidade do bem/mal, do justo/injusto e do prazer/obrigação que pode levar-nos a escolhas que causam sofrimento e mal-estar nas pessoas, o que resulta em tomar decisões que nem sempre gostamos – comprometendo nossa liberdade – e de até tolher o direito de liberdade do outro. Ao mesmo tempo, por questão de sobrevivência, pessoas e entidades podem tirar proveito dessa situação explorando possibilidades de ganhos pautadas em uma abordagem racionalista, em que o imperativo da maximização de resultados é força motriz de uma ordem capitalista.

Como consequências desse modelo têm-se sujeitos alienados que perpetuam a escola que promete determinar o seu êxito – o paradigma positivista – em que a realidade pode ser desvelada à medida que esse sujeito tem consciência de que a certificação de conhecimentos é apenas o início de seu processo de formação intelectual e profissional. Percebe-se que é renegado ao sujeito o seu direito de pensar, de aprender, de possibilitar o seu desenvolvimento intelectual e profissional, a partir das relações entre sujeito e objeto, que pode ser potencializado das redes de colaboração. Agrava-se essa situação à medida em que o capitalismo – que de forma egoísta e oportunista – vê o sujeito na sua capacidade de produzir bens e serviços visando maximizar o lucro para as instituições.

Há uma crise profunda, generalizada que afeta o sujeito em suas diversas relações

com a vida e com a complexidade – propriedade sistêmica, em que um sistema não pode ser reduzido em suas partes e seus intercâmbios permitem internalizar tudo que necessita para a manutenção da vida. Emergências, bifurcações, circularidade e recursividade estão presentes no conceito de complexidade que é manifestada nas relações entre sujeito/objeto, na ordem/desordem, no inesperado e na incerteza, na dualidade do ser humano – que lhe é inerente sendo necessário um pensamento transdisciplinar que possa de maneira ontológica e epistemológica compreender novas bases que modifiquem e reestrutorem o currículo como elemento do desenvolvimento de uma aprendizagem que garanta competência e formação cidadã (MORAES; NAVAS, 2015).

A ausência do pensamento ecossistêmico que atua como princípio articulador do pensamento de forma integrada que une diferentes modos de pensar, que permite a tessitura comum entre sujeito e objeto, ordem e desordem, estabilidade e movimento, professor e aluno e todos os tecidos que regem os acontecimentos, as ações e interações que tecem a realidade da vida. Trata-se de uma tessitura complexa, dialógica e auto-eco-organizadora, tecida nos interstícios, na intersubjetividade da relação entre seus sujeitos e na pluralidade de percepções e de significados presente nos fenômenos da vida (MORAES, 2004). Tal ausência resulta em uma educação que pouco pratica o ensinar a pensar, uma educação que apresenta dificuldades de compreensão e de aplicação dos conceitos de níveis de realidade, complexidade e lógica inclusiva, o que resulta em soluções reducionistas dos problemas diante da fragmentação do conhecimento humano e da dificuldade de compreensão de relações complexas do mundo atual (MORAES; NAVAS, 2015).

Arelado a esses aspectos, em tempos de modernidade líquida – época de liquidez, de fluidez, de volatilidade, de incerteza e insegurança, em que o conjunto de relações e instituições se adaptam aos seus meios, preenchendo ambientes, com a mesma facilidade que se esvaem desse local e/ou tomam novas formas (BAUMAN, 2001) – são desvelados a diminuição da importância daquilo que conhecemos, não cabendo a ideia de conhecimentos permanentes, duradouros e invariáveis, os indivíduos são valorizados pela sua capacidade de utilizar instantaneamente os conhecimentos para resolver problemas. Essa aceleração da sociedade líquida resulta na síndrome da impaciência em que toda demora, atraso ou espera se transforma um estigma de inferioridade (BAUMAN, 2008).

Diante dessas circunstâncias, podem-se depreender questões sobre os desafios da educação superior brasileira em tempos de modernidade líquida que poderiam indicar pistas de uma nova Paideia – denominação do sistema de educação e de

formação ética – sob os preceitos da educação líquida apresentados por Bauman (2008): (i) qual o tipo de educação possível que se apresenta na impaciência e na pressa de tempos líquidos? (ii) qual seria o papel da educação em tempos de modernidade líquida? (iii) o processo de mudança da educação trata-se de uma adaptação da educação aos novos tempos ou é algo mais profundo a fazer? (iv) a educação institucionalizada pode garantir respostas rápidas para problemas complexos? (v) que características devem apresentar os currículos e os processos avaliativos em tempos de modernidade líquida? (vi) quais seriam as competências requeridas para os professores em uma sociedade líquida? (vii) que constructo paradigmático poderia refutar o conhecimento como objeto a ser consumido?

Dessa forma, o objetivo principal desta pesquisa é desvelar o pensamento pedagógico de professores da educação superior diante do pressuposto de uma sociedade contemporânea que valoriza a capacidade dos indivíduos em utilizarem instantaneamente os conhecimentos adquiridos para resolver problemas.

Para o delineamento deste estudo, optou-se, por critério de acessibilidade, pelo desenvolvimento desta pesquisa em dois cursos de graduação da área do conhecimento de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Contábeis e Direito, da Universidade Católica de Brasília (UCB), com a coleta de dados por meio de entrevista individual em profundidade, nos meses de maio e junho/2017, de 7 (sete) docentes desses cursos.

1 Revisão da Literatura

A revisão da literatura abordará os preceitos da modernidade líquida, da educação líquida, do pensamento complexo e ecossistêmico e de como se realizam as mudanças na área de educação. Apresentam-se fundamentos epistemológicos que podem contribuir para a construção de um esquema conceitual da educação líquida em uma tessitura do pensamento complexo e ecossistêmico.

1.1 O contexto da modernidade líquida

No contexto histórico da sociedade contemporânea, o desenvolvimento das ações humanas, nos mais variados âmbitos da vida em grupo, se faz desenhado por

uma realidade sociocultural complexa e globalizada, herdeira de efeitos colaterais resultantes da consolidação dos paradigmas do modelo econômico capitalista. Essa realidade por sua vez é geradora de graves perdas ambientais, convivência humana competitiva, escassez de laços de solidariedade, elevado sentimento de individualismo, descrença nos diferentes âmbitos educativos e anomia institucionalizada.

Nessa realidade social globalizada, apesar dos grandes avanços tecnológicos em áreas importantes de serviços como transporte e comunicação, a imagem que se tem do ponto de vista social da condição humana se projeta sob o crescente estado de vida miserável, privações, pobreza, agressões, imobilidade dos empobrecidos, falta de perspectiva de futuro, elevado nível de competitividade, aumento da liberdade dos ricos, sofrimento dos famintos, enfraquecimento dos laços sociais e analfabetismo. Ao analisar o fenômeno da globalização e os efeitos desse fenômeno na condição humana, Bauman apresenta que:

[...] O que para alguns parece globalização, para outros significa localização; o que para alguns é sinalização de liberdade, para muitos outros é um destino indesejável e cruel. A mobilidade galga ao mais alto nível dentre os valores cobiçados – e a liberdade de movimento, uma mercadoria sempre escassa e distribuída de forma desigual, logo se torna o principal fator estratificador de nossos tardios tempos modernos ou pós-modernos. (1999, p. 8).

De acordo com Bauman (2001), esse mundo líquido-moderno, em que a fluidez é a principal metáfora do estágio da era da modernidade, a forma líquida é fluída e adaptável ao seu meio, enquanto o sólido é estático e rígido, as ações humanas se constroem e se conduzem a partir da perspectiva da busca da felicidade, do sucesso e da utilidade pautada sob a ótica da descartabilidade, pois as características constitutivas desse cenário social se sustentam no princípio do “gozo descartável”. Nessa fisionomia social, os compromissos entre os indivíduos se desenvolvem cada vez mais conforme a máxima do usar e jogar fora. Como observa o autor: “no mundo líquido-moderno, a solidez das coisas, assim como a solidez dos vínculos humanos, é vista como uma ameaça [...]” (BAUMAN, 2010, p. 40).

Num mundo como esse a firmeza, a constância, a estabilidade dos vínculos humanos assusta. A durabilidade e o comprometimento entre os indivíduos são entendidos como armadilhas que devem ser evitadas. Assim, as relações humanas são utilizáveis conforme a lógica do descarte, portanto, eliminadas rapidamente quando não mais necessárias, como qualquer mercadoria obsoleta, destinada a servir

a demandas individuais momentâneas. Como mostra o autor: “[...] a cultura líquida moderna não tem ‘pessoas’ a cultivar, mas clientes a seduzir.” (BAUMAN, 2010, p. 36).

Em tempos de modernidade líquida fatores como a emancipação do sujeito e sua individualidade, em condições de tempo e espaço, afetam as relações do trabalho e da comunidade. Prioriza-se o tempo presente – planos de curto prazo – diante da afirmativa de que o tempo é escasso e instantâneo. Tem-se uma sociedade questionadora e reflexiva sobre as ações em busca dos porquês das coisas. O capitalismo fluído deixa de ordenar para seduzir os sujeitos passando de uma posição autoritária para o estabelecimento de ações agradáveis às pessoas que fazem escolhas. O espaço virtual apregoa uma vida no trabalho cheia de incertezas, o que resulta em ações individualistas em detrimento das coletivas (BAUMAN, 2001).

Como resultado dessa realidade, os indivíduos passam a atribuir significado não às pessoas e ao convívio com elas, mas ao consumo em grande escala de bens materiais, geradores da cultura do individualismo e do isolamento. A vida em sociedade é entendida a partir de um consumismo desenfreado que transforma os indivíduos em simples consumidores, reprodutores de ideias, normas e valores veiculados pelo poder econômico capitalista. O controle absoluto econômico e tecnológico sobre as ações das pessoas é gerador de um conformismo social que as conduzem a uma existência social passiva, em que a primazia dos desejos e das satisfações individuais se sobrepõe ao bem-estar coletivo.

Esses resultados denotam pistas de um novo paradigma educacional que pode requerer de seus indivíduos modificações significativas em sua forma de agir e de pensar. Mudanças experimentadas pela sociedade que podem permitir a reflexão de aspectos quanto ao individualismo, relações do trabalho, família e comunidade, caracterizados pela dimensão de tempo e o espaço, fluídos que são moldados por seus recipientes, caracterizados pela modernidade líquida de Bauman (2001).

1.2 O paradigma da educação líquida em tempos de modernidade líquida

Zygmunt Bauman apresenta a tese da mudança da sociedade sólida para a sociedade líquida, destacando a multiplicidade atrativa de possibilidades de objetos e tecnologias disponíveis para o consumo das pessoas, sem a exigência de esforço e de complexidade.

Em decorrência dessa facilidade de acesso às coisas, depreende-se, segundo Bauman (2008), a síndrome da impaciência, em que os indivíduos demandam respostas instantâneas para os seus desejos e/ou resolução de seus problemas. Esses indivíduos apresentam comportamentos que denotam intolerância e impaciência, resultando na busca de atalhos para a satisfação de seus desejos, sempre enfatizando respostas em menor tempo possível, a exemplo dos espaços *Very Important People (VIP)*, assentos reservados, lugares privilegiados, etc.

Essa aceleração da sociedade líquida resulta na síndrome da impaciência em que toda demora, atraso ou espera se transforma num estigma de inferioridade. Como reflexos dessa situação, espera-se dos processos educativos de ensino-aprendizagem respostas rápidas para a solução de problemas complexos, o que pode revelar uma contradição diante do preceito de que a aprendizagem requer um tempo para ser desenvolvida, a partir de vivências educativas de seus sujeitos em processos de tentativas submetidas a erros e acertos. Essa característica, em tempos de educação líquida, tem revelado críticas aos processos educativos atuais.

Conforme Bauman (2008), em tempos de educação líquida, tem-se a diminuição da importância daquilo que conhecemos, os conhecimentos não são permanentes, duradouros e invariáveis e os indivíduos são valorizados pela sua capacidade de utilizar instantaneamente os conhecimentos para resolver problemas complexos. Em contraposição a esses pressupostos, tem-se a educação sólida em que os conhecimentos são dados como permanentes, duradouros e cumulativos, circunstâncias não reconhecidas pela educação líquida. Percebe-se o caráter de fluidez da educação líquida e o de rigidez da educação sólida.

O texto de Bauman (2008), diante das contraposições entre educação líquida e sólida, permite depreender desafios para a educação de uma sociedade na era da modernidade líquida:

- a) Não cabe a ideia de conhecimentos permanentes, duradouros e invariáveis;
- b) Os objetos do conhecimento são variáveis, voláteis e fluidos;
- c) O mundo é ambíguo, um emaranhado de coisas e de situações, plástico, incerto, paradoxo e caótico, o que pode justificar a menor aceitação de conhecimentos permanentes e/ou invariáveis;
- d) O que chama a atenção é o conhecimento atual, o que acaba de aparecer, de descobrir, o que pressupõe desfazer-se do velho;
- e) As habilidades requeridas pelo mundo contemporâneo podem não estar contidas nos livros didáticos;
- f) A educação deve trabalhar os processos educativos de forma a prover

conhecimentos de uso rápido e instantâneos;

- g) A educação deve produzir pessoas joviais e comunicativas, abertas e curiosas, com capacidade de inovação que tragam um valor agregado para quaisquer trabalhos e/ou serviços;
- h) A característica mais importante de uma pessoa altamente educada não é o conhecimento sobre temas específicos, mais sim a sua destreza para assimilar informações novas e resolver problemas;
- i) Dominar determinados conhecimentos têm baixo valor permanente em um mundo em rápida transformação;
- j) Os alunos que aspiram ser líderes necessitam ter a habilidade de adaptar-se às circunstâncias de mudanças constantes e encontrar modos criativos de resolver problemas.

Esses desafios denotam a possibilidade de proposição de um novo paradigma educativo – a Paideia em Tempos de Modernidade líquida – na qual os professores deveriam considerar os seguintes aspectos:

- a) Fatores como a globalização competitiva e exacerbada, o consumismo moldando desejos, vontades e relações humanas, tornando-as cada vez mais frágeis e voláteis, uma civilização insensível e a crise de valores éticos e morais podem ser aspectos que influenciam e são influenciados por instituições escolares;
- b) Um mundo em que as ações humanas são construídas e conduzidas a partir da perspectiva da busca da felicidade, do sucesso e da utilidade pautada sob a ótica da descartabilidade;
- c) Uma juventude que está sendo introduzida numa era do vazio existencial que precisa ser preenchida pelo dilúvio de informações disponibilizadas pelas redes sociais;
- d) Uma sociedade da ignorância diante de sua incapacidade de conversão dessas informações em conhecimento, o que pressupõe processamento dos dados e sua interpretação;
- e) Indivíduos passivos às alternativas tecnológicas e com pouca capacidade de buscar soluções para os seus próprios problemas;
- f) Uma universidade concebida pelo caráter disciplinar de projetos educativos que prometem aos indivíduos a prosperidade e o sucesso pela colação de grau de currículos formatados em épocas da revolução industrial;
- g) Sujeitos fragmentados pelo caráter disciplinar dos projetos educativos agem como se fossem ilhas reproduzindo o discurso institucional de

- prosperidade, de sucesso e de reprodução do conhecimento;
- h) Uma educação em que pouco se pratica o ensinar a pensar, uma educação que apresenta dificuldades de compreensão e de aplicação dos conceitos de níveis de realidade e complexidade;
 - i) Soluções reducionistas dos problemas diante da fragmentação do conhecimento humano e da dificuldade de compreensão de relações complexas do mundo atual;
 - j) Diminuição da importância daquilo que conhecemos, não cabe a ideia de conhecimentos permanentes, duradouros e invariáveis e os indivíduos são valorizados pela sua capacidade de utilizar instantaneamente os conhecimentos para resolver problemas. Essa aceleração da sociedade resulta na síndrome da impaciência em que toda demora, atraso ou espera se transforma um estigma de inferioridade.

A partir das questões apresentadas tem-se um paradigma emergente da educação em tempos de modernidade líquida que deveria indicar possibilidades educativas que pudessem permitir às organizações escolares atuarem com consciência e serenidade oferecendo respostas para essa fluidez.

1.3 O Pensamento Complexo e Ecológico na Tessitura da Modernidade Líquida

Ao falar sobre os desafios da educação superior brasileira nos tempos de modernidade líquida, ressalta-se o pensamento de Moraes (2008) quando determina uma diretriz ecológica para o saber, percebendo novos paradigmas para o atual estado do conhecimento e o desenvolvimento de uma educação adequada a uma sociedade miscigenada, diversa, mas que se inter-relaciona em um ambiente do saber. A autora afirma que o mundo globalizado

É um mundo cada vez mais complexo e imprevisível, sujeito às emergências, ao acaso e ao inesperado. Por sua vez, toda essa complexidade requer um pensamento relacional, articulado e questionador, que ajude o sujeito a melhor compreender a dinâmica relacional existente nos processos interdependentes caracterizadores da vida: um pensamento de natureza complexa. (MORAES, 2008, p. 16).

Essa percepção reforça o pensamento de uma educação que produza respostas adequadas, competentes e oportunas. Mas, o grande problema é que o professor ainda não está preparado para atuar de maneira competente em um mundo funcional, em rede e no qual não há um reflexo das implicações futuras decorrentes desse exercício incompetente. A contribuição para o desenvolvimento de tal competência está na obra de Morin (2000), quando ele propõe uma reforma do pensamento humano, uma reforma que não dissolva, o ser, a vida ou a existência, mas que o compreenda.

A compreensão do pensamento humano a partir do Pensamento Complexo de Edgar Morin e do Pensamento Ecológico de Maria Cândida Moraes resgata a construção de um ambiente saudável em que os pressupostos da educação envolvem a alegria e o prazer em aprender. Surge uma articulação de diferentes princípios de natureza epistemológica que permitem a criação de ecossistemas educacionais (diferentes espaços cognitivos/emocionais) para a produção de informação, criação de identidades e o desenvolvimento de práticas culturais e sociais (MORAES, 2008, p. 153).

Dentro das metodologias para alcançar a construção desse ambiente saudável em uma perspectiva ecológica ou complexa com relação ao funcionamento do mundo e da vida, ultrapassa-se a questão do determinismo ou causalidade linear, e se reconhece a complexidade de forma dinâmica, em que nem todas as causas produzem os mesmos efeitos e nem todas as rotas podem ser previstas.

Assim, a complexidade como propriedade dos sistemas vivos possui a existência de interações ecológicas (MORAES, 2008, p. 153). É o que a autora chama de perspectiva dialógica em que há dois termos ou conceitos antagônicos, mas não excludentes, e o espaço de convergências não é uma disputa, mas um espaço para o diálogo com o diferente.

Freire (2005) afirma que o diálogo é uma exigência existencial. E que a característica da humanização e da historicidade são pressupostos para fazer da dialogicidade um processo de transformação do mundo, um encontro de sujeitos em transformação. Síveres (2016, p. 24) afirma: “[...] dialogicidade é um processo que acontece entre a experiência vital e a dinâmica relacional, de modo específico pela expressão de humanidade, de historicidade e de transformação do mundo, configurando-se num projeto de vida e de *mais vida*.”

A proposta da dialogicidade é compreender a educação por meio de um projeto que supere a despersonalização do ser humano e a instrumentalização da educação, uma redescoberta de princípios educativos que vincule os sujeitos aprendentes e os integre entre o ser e o agir, entre a paideia e a politeia, entre a prosa e a poesia, entre

a técnica e a ética, entre a realidade e a utopia (SÍVERES, 2016, p. 29).

A complexidade e a transdisciplinaridade na educação definem um entremeadado de tecidos na maneira de aprender a aprender, nos reflexos multidimensionais, no *feedback* da retroatividade e na recursividade do movimento (MORIN, 2000, p. 92). Tal concepção já se podia vislumbrar na Carta da Transdisciplinaridade, com redação de Freitas, Morin e Nicolescu (1994), adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, que em seu artigo 11, trazendo que a educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento.

Moraes (1997) aduz que a transdisciplinaridade decorre de uma abordagem do pensamento complexo, daquilo que é tecido em conjunto. Quando se faz o conhecimento transdisciplinar há uma abordagem do conhecimento que une e ajusta a ação ao pensamento do sujeito sobre o objeto produzindo reflexão sobre os diferentes conhecimentos disciplinares.

Para que esse pensamento seja reformado, Morin (2003, p. 15) remete a uma busca por autonomia interior, em que haja reencontro com a poesia da vida, que haja uma eliminação das barreiras que nos separam como sujeitos, dos objetos que criamos. Nessa busca haveria uma transformação do próprio sujeito que transformaria o ambiente e reestabeleceria o elo orgânico entre sujeito, lugar e o outro. Moraes (2012, p. 75) pontua a transdisciplinaridade como algo que vai além dos aspectos cognitivos baseados no desenvolvimento de competências e habilidades. Afirmar que envolve o mundo emocional, intuitivo e espiritual do sujeito. É nessa transformação do pensamento linear em um pensamento complexo, ecossistêmico, que compreende os reencontros, que surge a possibilidade de mudanças na educação superior em tempos de modernidade líquida.

1.4 O Constructo das Mudanças em Educação em Tempos de Modernidade Líquida

A palavra constructo significa, de acordo com o dicionário Houaiss, uma construção mental para descrição de uma teoria feita a partir de diversos elementos. As mudanças em educação podem ser descritas a partir de um novo paradigma, lembrando que de um paradigma, de acordo com Moraes (1997, p. 31), decorre todo um sistema de valores, que influencia não somente o processo de construção do conhecimento, mas também a maneira de ser, de fazer e de viver/conviver.

Kuhn (2003) percebe o paradigma como um padrão compartilhado entre determinado grupo, apto a elucidar determinadas dimensões da realidade. Seriam as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência. Seria uma lógica geradora de novas teorias que iria implicar numa noção nuclear, de conjunção e disjunção em um tipo de relação dominadora que determinaria o curso de todas as teorias e discursos controlados pelo paradigma em questão.

O paradigma acerca da educação, em nível mundial, tem sido redesenhado, repensado de forma a responder ao tempo presente, um tempo de modernidade líquida. E, nessa tessitura, o novo modelo que se forma tem, na visão de De Masi (2014), a possibilidade de alcançar uma dimensão necessária ao desenvolvimento equilibrado da vida que, segundo ele, alcança posturas ecumênicas, sincréticas, positivas e tolerante perante a diferença, tão natural na vida. Esse novo modelo tem uma tessitura complexa, formada a partir da contribuição de um modelo que decorre da troca globalizada. A sociedade pós-industrial precisa de uma nova rota, um caminho novo a ser traçado. O modelo proposto por De Masi, em uma ótica planetária, evidencia a educação nesse processo global exemplificando projetos científicos como o Projeto Genoma, ou movimentos como *Slow Food*.

O Brasil é visto por De Masi (2014) como um país que tem muito a contribuir para esse modelo ecumênico no constructo dessas mudanças necessárias em educação pela vivência/convivência da mistura racial e cultural em uma miscigenação equilibrada no tocante à tolerância.

É uma concepção do Brasil a partir dessa miscigenação tão arraigada, que cria uma identidade consciente, receptiva ao outro, ao diferente e que considera fluidos os limites entre o sagrado e o profano, entre o formal e o informal, entre o público e o privado, entre a emoção e a regra.

De Masi (2014) compreende o Brasil como uma nação propositiva, capaz de realizar profundas mudanças em seu interior e de propor ao exterior um modelo de abertura ao novo, e ao mesmo tempo a demonstração de uma sociedade que busca (ou evidencia esse querer por meio de manifestações), de forma conjunta, aumentar a igualdade e a justiça, e combater a violência, a corrupção, o analfabetismo, as distâncias entre os exploradores e os explorados.

Huberman (1973, p. 16; 40) entende que um processo de mudança se faz necessário, em que haja um conjunto de ações positivas, imediatas, que sejam muito mais intencionais e planificadas, isso porque “na educação temos de haver-nos com

instituições sociais e com os adultos que nelas trabalham; o que reforça ainda mais a resistência intrínseca à mudança. Inevitavelmente, ao que parece, a busca da novidade tem de subordinar-se ao desejo de estabilidade.”

A crítica feita por Huberman (1973, p. 15) está na ideia de que a mudança em educação pressupõe um processo lento, pois implicaria, externamente, em mudanças no âmbito da sociedade quase sempre fora do controle das organizações educacionais; e, internamente, implicaria em processo de assimilação, adoção de novas ideias e práticas, e em processo de acomodação, adaptação de estruturas anteriores a estas novas ideias e práticas.

O constructo das mudanças em educação em tempos de modernidade líquida remete a uma formação institucionalizada com vistas a facilitar ou induzir à inovação, que pode ser descrita como a necessidade menos a resistência, e que se daria como um processo resultante de uma mudança planejada, segundo Huberman (1973, p. 15), um “aprimoramento mensurável, deliberado, durável e pouco suscetível de produzir-se com frequência”. Vislumbra-se, assim, um novo paradigma, uma reconstrução necessária, apta a responder à sociedade pós-industrial em tempos de modernidade líquida.

Kazamias (2012a) confirma que o conhecimento educacional é um tema negligenciado na educação comparada, o que gera um hiato para a construção adequada de uma resposta à sociedade global, pós-industrial, em tempos de modernidade líquida. Kazamias (2012a, p. 193) afirma que o conhecimento (seleção, organização/classificação e aquisição) tem sido crucialmente importante para todos os sistemas educacionais modernos. A preocupação é o estudo do conhecimento educacional tal como codificado nos currículos em que a pergunta permanece a mesma acerca de “qual conhecimento é mais relevante?”

O artigo que se apresenta tem em si o potencial de revelar não o conhecimento que é mais relevante, mas quais conhecimentos/competências são relevantes na construção do conhecimento em tempos de modernidade líquida.

Kazamias (2012b), em outro artigo do mesmo livro, faz referência a um novo *cosmos* que se desdobra a partir da construção de Castells (2000, p. 367; 381):

Um novo mundo está tomando forma nesta virada do milênio. Originou-se na coincidência histórica de três processos independentes, no período entre o final da década de 1960 e meados da década de 1970: a revolução da informação; a crise das economias, tanto capitalista como estatal, e sua reestruturação subsequente; e o florescimento de movimentos socioculturais como o libertarismo,

os direitos humanos, o feminismo e o ambientalismo. A interação entre esses processos e as razões que levaram ao seu desencadeamento estabeleceram uma nova estrutura social dominante: a sociedade-rede; uma nova economia: a economia da informação/global; e uma nova cultura: a cultura da virtualidade real [...] [definida] como um sistema no qual a própria realidade (ou seja, a existência material/simbólica das pessoas) está plenamente imersa em uma composição de imagens virtuais, no mundo do faz-de-conta, no qual os símbolos não são apenas metáforas, mas incluem a experiência real.

Kazamias (2012b, p. 540) critica o que se fez no século XX com as universidades nos Estados Unidos e que reflete uma sensação comum (como quase tudo nesse mundo globalizado), denominadas por Robert Hutchins como lojas de conveniência. O autor conclui sua crítica afirmando que, dentre os efeitos corrosivos da globalização sobre a paideia/cultura humanística liberal, é que a mesma está centrada no domínio da economia sobre a educação, tornando-a utilitária e instrumental (KAZAMIAS, 2012b, p. 542).

O Constructo das Mudanças em Educação em Tempos de Modernidade Líquida traz conceitos que compreendem a sociedade atual, com todas as suas inexoráveis desordens epistemológicas, decorrentes da sua tessitura complexa que impele aspectos instrumentais e utilitaristas ao processo educacional, mas em que o reconhecimento do professor como um bom mediador do processo educacional se dá quando ele ultrapassa a educação como um processo linear, e alcança o reconhecimento do outro e a tolerância em uma concepção de pensamento complexo.

2 Metodologia

A abordagem da questão de pesquisa deste trabalho é de natureza qualitativa (BAUER; GASKELL, 2015), em que a motivação inicial de seus autores está em desvelar as experiências, as interações, o processo de construção do conhecimento e os relatos dos sujeitos desta pesquisa, a partir das ideias de Bauman (1998, 1999, 2001, 2008, 2010) aplicadas ao ensino superior brasileiro.

Utilizando o critério de acessibilidade, optou-se por aplicar o estudo em dois cursos de graduação da área do conhecimento de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Contábeis e Direito, da Universidade Católica de Brasília (UCB).

Os sujeitos desta pesquisa foram 7 (sete) professores dos Cursos de Ciências Contábeis e de Direito da Universidade Católica de Brasília (UCB), respectivamente 4 (quatro) e 3 (três) docentes, reconhecidos por seus coordenadores e assessores pedagógicos pela capacidade de estimular o aprendizado de seus alunos. Tem-se o pressuposto de que a forma de agir e de pensar desses professores poderiam guardar semelhanças com as ideias da educação líquida e do pensamento ecossistêmico.

Como coleta de dados utilizou-se de roteiro semiestruturado de questões formuladas a partir das ideias de Bauman (1998, 1999, 2001, 2008, 2010) para a realização de entrevistas individuais em profundidade, que foram desenvolvidas nos meses de maio e de junho de 2017, na forma do Apêndice A.

A coleta de dados foi desenvolvida em dois momentos: roteiro de entrevistas na forma de questionário enviado aos respondentes para aposição das respostas; conversas com os sujeitos da pesquisa de forma a explorar as respostas apresentadas e desvelar subjetividades não explicitadas no instrumento de coleta de dados.

Como técnicas de análise das entrevistas foram utilizadas a análise de conteúdo e de discurso objetivando a descrição das respostas, e o estudo do comportamento dos sujeitos da pesquisa de forma a desvelar sua subjetividade.

3 Resultados

Os resultados da pesquisa apresentam as informações sobre a historicidade dos sujeitos da pesquisa, a análise quantitativa da frequência das palavras em formato de nuvem de palavras, a síntese da descrição dos relatos produzidos pelos respondentes da pesquisa, o relato da análise do cruzamento de dados entre as respostas apresentadas, a historicidade dos sujeitos da pesquisa e os fundamentos teóricos de Bauman (1998, 1999, 2001, 2008, 2010), de forma a evidenciar a compreensão do pensamento pedagógico de professores da educação superior dos Cursos de Ciências Contábeis e Direito da Universidade Católica de Brasília (UCB) sobre a paideia em tempos de modernidade líquida.

3.1 Historicidade dos sujeitos da pesquisa

O conhecimento das características pessoais dos sujeitos, a sua história de

vida, experiências e a sua escolha pela docência, podem permitir a possibilidade do exercício da empatia e de uma possível compreensão entre a historicidade dos participantes da pesquisa e sua forma de agir e de pensar. Os sujeitos da pesquisa são identificados com os números de 1 a 7 pelo compromisso dos autores deste artigo com os entrevistados em não revelar seus nomes. A seguir, são apresentados os dados pessoais dos participantes da pesquisa, tabela 3.01.

Tabela 3.01 – Dados pessoais dos entrevistados

Entrev.	Gênero	Titulação	Idade (anos)	Curso	Experiência Prof. (anos)	Outro Emprego	Formação Continuada em andamento
1	Masculino	Mestre	>40 e <=50	Contábeis	>5 e <=10	Ministério Público Federal	–
2	Masculino	Doutor	>50	Contábeis	>15 e <=20	Banco Central do Brasil (Bacen)	–
3	Masculino	Mestre	>40 e <=50	Contábeis	>10 e <15	Tribunal Superior do Trabalho (TST)	Doutorado em Economia
4	Masculino	Mestre	>25 e <=30	Contábeis	>3 e <=5	Servidor Público e Consultor Financeiro	–
5	Feminino	Mestre	>40 e <=50	Direito	>10 e <15	Advocacia	–
6	Masculino	Mestre	>30 e <=40	Direito	>5 e <=10	–	Doutorado em Direito
7	Masculino	Espec.	>=25	Direito	>1 e <=3	–	Mestrando em Direito

Fonte: elaboração a partir das entrevistas individuais.
 Legenda: Entrev. = Entrevistados; Prof. = Professor

Os dados revelam que a experiência docente está concentrada entre 10 (dez) e 20 (vinte) anos, o que pode indicar vivência profissional, o que permite contribuir para a qualificação das entrevistas realizadas. Tem-se 2 (dois) *outliers* que apresentam experiência docente entre 1 (um) e 5 (cinco) anos. Dos 7 (sete) sujeitos da pesquisa, apenas um não tem a titulação de mestrado ou doutorado. Todos os professores do Curso de Ciências Contábeis relataram vínculo empregatício em outras instituições. Com relação à história de vida e à escolha pela docência, solicitou-se aos entrevistados falarem sobre si mesmos, sua história de vida, suas experiências e como o exercício da docência se apresentou em suas vidas. O quadro 3.01 apresenta uma síntese dos relatos dos entrevistados.

Quadro 3.01 – História de vida dos entrevistados

Ent. 1	História de vida (fale sobre você): Trabalhei como engraxate, cobrador de ônibus. Ingressou na aeronáutica como soldado e foi até sargento. Cursei Ciências Contábeis da UnB. Aprovado em concursos da Anac e do MPU. Optei pelo MPU onde trabalho como analista na área de perícia contábil. Fez especialização em Auditoria e Perícia Contábil em 2008. Em 2012 minha mãe faleceu. Conclui o mestrado em contabilidade em 2013. Em 2014 fui nomeado como chefe da contabilidade financeira da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH), onde permaneci até outubro de 2015. Em 2017 fui nomeado assessor chefe do Gabinete do Procurador-Geral da República, onde estou atualmente. Além disso, estou cursando o 3º semestre do curso de Direito na UCB. Agora vou falar do que é mais importante em minha vida, minha família, sou casado há 13 anos, tenho uma esposa maravilhosa, tenho o que Deus me deu de mais valioso, meus dois filhos, com 10 e 5 anos, respectivamente.
	Docência em sua vida: Iniciei a docência em 2008 como professor substituto na UnB ministrando disciplinas na área contábil. Fui docente do Curso de Especialização em Planejamento Tributário de 2013 e 2014. Em 2015 comecei a trabalhar na Universidade Católica de Brasília (UCB), onde estou atualmente.
Ent. 2	História de vida (fale sobre você): Nasci no Ceará e iniciei minha vida profissional no Banco do Nordeste do Brasil (BNB), como bancário aprendiz. Aos 18 anos fui, enfim, nomeado escriturário e transferido para Mossoró, Rio Grande do Norte, onde tive os primeiros contatos com contabilidade. Fui Chefe da Seção de Contabilidade da agência, mas a minha vontade era ser um economista. Fui transferido para Fortaleza onde iniciei o Curso de Economia na Universidade Federal do Ceará (UFC). Ao fazer a disciplina de Análise de Balanços percebi que a formação em contabilidade seria a área adequada a escolher. Tentei efetuar a transferência para o Curso de Ciências Contábeis, mas não obtive êxito. Como alternativa, prestei vestibular para a Universidade Estadual do Ceará (UECE), que acabava de lançar o curso de Ciências Contábeis, onde enfim me graduei. Fiz curso de especialização em Contabilidade na UFC. Em 1998 tomei posse no Banco Central do Brasil (Bacen), o que exigiu minha mudança para Brasília (DF). Nos anos seguintes conclui o mestrado e o doutorado em Ciências Contábeis na Universidade de Brasília (UnB).

Ent. 2	Docência em sua vida: O início da docência foi após ter concluído curso de especialização em Contabilidade na UFC, conquistando, por concurso, a vaga de professor dessa Universidade. Em 1999 fui contratado pelo Departamento de Economia da Universidade Católica de Brasília (UCB) para ministrar a disciplina Contabilidade e Análise de Balanços. Anos depois, fui transferido para o Departamento de Ciências Contábil, onde me encontro lotado atualmente. Ministrei aulas de pós-graduação em Controladoria, Auditoria e Finanças na FGV, no IBMEC, na Funiversa e na própria UCB; atuei como facilitador interno de cursos de contabilidade no Banco Central; ministrei aulas em cursinhos preparatórios para concurso (em especial, concurso para analista do Banco Central) e ministrei cursos voltados especificamente para instituições financeiras. A docência surgiu do próprio gosto que eu vinha nutrindo pela Contabilidade. Quanto mais eu me especializava, mais sentia o desejo de compartilhar esses conhecimentos, de ter sempre um fórum onde eu pudesse levar adiante discussões sobre temas contábeis relevantes. Sentia também que a docência iria sempre me mover rumo a um estágio maior de conhecimento em relação à área que resolvi abraçar. Além disso, via a docência como uma possibilidade de uma nova carreira, de uma oportunidade de oxigenar a rotina às vezes burocrática de um servidor público. À época, o incentivo de minha esposa foi muito importante, pois ela via em mim um potencial que não podia ser desperdiçado, pois o estudo para mim sempre foi o meu maior companheiro.
Ent. 3	História de vida (fale sobre você): Comecei a trabalhar com 15 anos de idade. Aos vinte ingressei, por concurso público, no Exército Brasileiro e tornei-me militar de carreira por 9 anos até ingressar na carreira do judiciário, na qual estou até hoje. Iniciei minhas atividades na docência dentro do Exército, na condição de instrutor de atividades militares. Docência em sua vida: Minha atividade da docência começou exercendo a instrutória no Exército. Após, me especializei em auditoria e finanças públicas e comecei a ministrar cursos e palestras. Depois, participei de diversos programas de instrutoria interna no Judiciário, até iniciar a atividade na docência universitária que exerço há 14 anos.
Ent. 4	Docência em sua vida: Com tantas apresentações, me apaixonei pela docência. Descobri minha vocação de vida: tinha a disposição natural por ensinar pessoas.

Ent. 4	História de vida (fale sobre você): Iniciei minha vida profissional buscando independência financeira. Assim, todos os meus atos, após sair do ensino médio, foram voltados para a ascensão financeira, descartando preferências profissionais ou o “trabalho motivador”. Meu primeiro objetivo era cursar um curso voltado para o mercado, a escolha: Ciências Contábeis. A escolha foi metódica e sem motivação, porém no decorrer do curso, me apaixonei pela área. Foi uma escolha acertada. Próxima etapa: o melhor cargo público em termos de “carga horária” e “remuneração”, não me importando com o tipo de trabalho apresentado. Em menos de 5 anos, fui técnico em regulação, técnico judiciário, analista judiciário. Parei no cargo de Policial Legislativo, ótima carga horária, excepcional salário. A etapa seguinte: virar especialista em uma área de finanças. Eu tinha um horário incrível com um salário fora da linha, podia fazer tudo e fiz: outra graduação (administração), fiz MBA, especializações, cursos de extensão e mestrado. Fiquei bom no que fazia: empresas e pessoas demandavam meu trabalho – fazia palestras, aulas, encontros técnicos, conferências via Skype. Neste meio tempo, cheguei ao meu objetivo: independência financeira. Casei. Tenho uma linda filha, linda família. Parei, por enquanto, com as Consultorias.
Ent. 5	História de vida (fale sobre você): Minha primeira formação foi em música, sendo que depois de formada comecei a dar aula na escola de música de Brasília e na escola parque da 304 Norte, Brasília. Depois de dois anos trabalhando passei no concurso para auditora da Receita Federal do Brasil e durante esse período fiz o curso de Direito. Fiquei 10 anos na Receita e após isso entrei para uma sociedade de advogados em São Paulo. Fiz pós e mestrado ao final da graduação em Direito. Exerço a advocacia como outra atividade profissional.
Ent. 5	Docência em sua vida: Ministrei aulas de Direito Tributário em Faculdades e Universidades em São Paulo e no Distrito Federal. Sou professora do Curso de Direito da Universidade Católica de Brasília (UCB). Sempre gostei muito de lecionar e da relação eu estabelecemos em sala de aula, onde sempre tive a impressão de aprender muito mais do que ensinar. Do construir juntos e das discussões acirradas em torno da carga tributária, justiça fiscal, entre outras. De ver nos alunos a surpresa e ao mesmo tempo a alegria quando passavam a compreender conceitos e até mesmo a elaborarem críticas contundentes sobre a matéria, relacionando-as com outras disciplinas. Também, sempre gostei de lidar com pessoas, de mostrar vários pontos de vista, de descobrir e contornar as dificuldades de cada qual, de vê-los crescer como seres humanos, de dividir. Com relação as práticas docentes, sempre gostei de exemplificar, trazendo exemplos práticos e do cotidiano dos alunos para que entendessem os conceitos. As aulas sempre foram grandes debates de alguma questão onde poderia explorar o conteúdo a ser ministrado.

Ent. 6	História de vida (fale sobre você): Sou apenas uma pessoa do interior que investiu no meu sonho de ser um professor universitário e que para tanto continua um caminho de aperfeiçoamento acadêmico.
	Docência em sua vida: Desde o segundo período da Universidade a minha intenção era lecionar. Os meus professores de graduação foram os meus exemplos.
Ent. 7	História de vida (fale sobre você): Sou uma pessoa, que sempre gostou de ajudar os outros durante o curso de graduação, bem como falar bastante, e sempre estive envolvido em projetos que envolviam a questões educacionais conectadas com o Direito, dentre esses projetos posso citar a participação de seminários de direitos fundamentais, em escolas públicas do município de Teresina (PI).
	Docência em sua vida: O exercício da docência, surge inicialmente na minha em decorrência do exemplo familiar, e depois pela predileção em fazer apresentações em público, o Ensino Médio que cursei foi o Magistério voltado ao ensino da educação infantil, e agora no mestrado as atividades de docência tem despertando-me bastante interesse.

Fonte: elaboração a partir das entrevistas individuais.

Legenda: Ent. = Entrevistados

Os relatos apresentados indicam uma trajetória de superação, de transposição de adversidades, de muita luta, de determinação e de dedicação. Profissionais que iniciaram suas atividades como engraxate, cobrador de ônibus, bancário aprendiz, cargos públicos, que relatam a importância do apoio da família, a convicção de crenças e de valores, a idealização de estar como professor e ter o privilégio de contribuir para a formação das pessoas. Pelos discursos apresentados depreende-se uma singularidade de cada sujeito, mas algo em comum, o entusiasmo e a paixão pela docência. Esses professores são detentores de um repertório de experiências que podem contribuir para a formação de pessoas e sua adaptabilidade em tempos de modernidade líquida, permitindo distinguir a educação como uma paideia para a vida toda.

3.2 Nuvem de Palavras

As entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa indicam pistas de fatores

Esses resultados podem indicar a preocupação docente com os alunos, que podem estar como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, com a visão antropológica do ser humano presente na dialogicidade das relações entre alunos e professores, com o papel do professor mediando os processos educativos, com a formulação do problema contextualizando os conhecimentos, com o ensinar a pensar a partir de práticas educativas que considerem as dimensões epistemológicas, metodológicas e ontológicas como paradigmáticas para a educação.

3.3 Achados e discussão da pesquisa

Os achados da pesquisa foram estruturados em três fatores que poderiam apresentar pistas dos desafios do pensamento pedagógico das ideias de Bauman (1998, 1999, 2001, 2008, 2010) direcionados à educação superior, a partir das entrevistas realizadas com professores dos cursos de graduação de Ciências Contábeis e Direito da UCB. Os fatores globalização competitiva e exacerbada, relações humanas, sociedade da ignorância e indivíduos com pouca capacidade de resolver problemas, universidade concebida em projetos educativos disciplinares que pouco praticam o ensinar a pensar foram propostos por meio do agrupamento de questões que poderiam caracterizar semelhanças e/ou a relação de causa e efeito entre os itens apresentados no roteiro de entrevistas. De forma a preservar a identidade dos envolvidos na pesquisa não são identificados os sujeitos das entrevistas. A seguir são apresentadas as sínteses dos relatos e pistas de um pensamento pedagógico fundamentado pelos desafios da educação líquida de Zygmunt Bauman.

Fator 1 - Globalização competitiva e exacerbada – Síntese dos relatos:

As instituições escolares precisam se adequar à globalização e competição exacerbada, preservando os valores éticos e morais. Se o mercado exige profissionais mais dinâmicos que forneçam respostas rápidas, precisamos aprender e ensinar como ser assim. Se a tecnologia avança, precisamos avançar e mudar nossos métodos de agir e de ministrar aulas. Temos que ter a convicção de saber o que devemos ou não abrir mão quanto aos conteúdos e práticas educativas.

O professor deve ser aquele profissional que indica novas perspectivas, a pensar caminhos diferentes, a mais perguntar do que responder, a provocar o diálogo. O professor não pode fugir de uma realidade ou agir como se ela não existisse. Os professores devem lutar pela humanização.

Contextualizar os alunos quanto às circunstâncias do dia a dia, em questões políticas, financeiras, sociais e econômicas. O docente tem o papel de preparar o discente a se planejar na instabilidade. A importância do professor para os processos de ensino-aprendizagem não pode ser ignorada pela justificativa de que nossos alunos são os clientes das instituições escolares, portanto imposições desses alunos não deveriam ser consideradas mandatórias.

A necessidade de reflexão sobre o direcionamento da retirada gradativa da responsabilidade de aprendizagem do aluno, sob os mais tresloucados argumentos, e culpam os professores pelos resultados negativos da instituição e dos alunos.

A crise ética e moral que se instala é consequência não só do meio social dos alunos e professores, de crises nas instituições familiares, mas também, na crise das instituições de ensino, quando passaram a tratar o ensino como mercadoria e o aluno como cliente. Temos uma crise na humanidade porque temos também uma crise da própria humanidade.

Os fatores globalização e competitividade acabam trazendo a desumanização do ensino, o que acaba por deixar tudo de forma mecânica, e inibe as diferenças e peculiaridades dos alunos em uma tentativa de padrões únicos.

Fator 2 - Relações humanas, sociedade da ignorância e indivíduos com pouca capacidade de resolver problemas – Síntese dos relatos:

Alunos felizes e o professor feliz certamente contribuirão para um ambiente de sala de aula mais agradável e, quem sabe, até mais produtivo. O estudo e o trabalho podem ser plenamente compatíveis com essa felicidade.

O descartável pode dar lugar ao novo. O respeito, a amizade e a fraternidade devem pautar as relações educativas. O preconceito não pode fazer parte da prática docente. O importante é levar o aluno a pensar sempre: quais as desvantagens e as vantagens disso? Em que circunstâncias isso é bom, em que circunstâncias isso é ruim. A importância de discutir com o corpo discente a importância da boa escolha da área de estudo, de modo a promover a convergência entre o desejo e o prazer em

aprender e o grau de empregabilidade do ofício construído. Temos que considerar que as pessoas buscam os seus objetivos por interesse e não por virtude.

A busca da felicidade é algo contínuo, é um agir em constante avanço e progressividade. A maioria das pessoas não consegue administrar o volume de informações. A maioria dos jovens não consegue reter nem interpretar as informações. Estamos em um mundo com excesso de informação, mas também repleto de desinformação. Estamos no mundo das superficialidades, do pouco aprofundamento das questões.

Talvez o papel do professor seja alertar o aluno quanto à existência da desinformação da internet, falar da diferença entre quantidade e qualidade da informação, insistir na necessidade de perseverar na busca da boa fonte, que respeite a língua portuguesa, que aprofunde de fato uma discussão. O professor deve ser e fazer de contraponto, de oposição, mesmo numa perspectiva de tornar-se voto vencido, de ser considerado envelhecido e antiquado.

A incapacidade de interpretar textos e informações é realmente um grande entrave para o sucesso do ensino superior. É fato que tal deficiência deveria ter sido trabalhada e suprida lá atrás, no próprio ensino médio. Não podemos considerar que não temos nada a ver com isso. Cabe a nós trazer um pouco de luz a essa questão, utilizando ferramentas que possam melhorar a capacidade de interpretação dos alunos. A capacidade de focar o assunto, de modo a concatenar as ideias e por consequência compreender o assunto em discussão.

O docente deveria atuar como filtro de qualidade e de quantidade. É importante saber lidar com as informações, interpretando-as, descartando as inúteis, fazendo correlações entre as que assim o exigem. Os alunos devem tirar suas próprias conclusões.

A maioria das pessoas, jovens ou adultos, partem do pressuposto de que têm um direito e aquele direito precisa ser exercido de imediato. Não querem construir um caminho até ele. O que não se pode esquecer é que a resolução instantânea de problemas vem muitas vezes de um conhecimento permanente, duradouro e invariável. Ou seja, por mais que a sociedade queira respostas rápidas, o fundamento das respostas (ou pelo menos o fundamento da boa resposta) sempre vai encontrar abrigo num conhecimento sedimentado e respaldado nos grandes autores da área.

A sociedade pauta-se no imediatismo, nas respostas fáceis, no aqui e no agora, no trabalho extraído e copiado na íntegra do *Google*, na lista de exercícios. A impaciência advém da dificuldade de absorção, de criticar, de compreender, de elaborar uma síntese, de expor uma ideia coerente. Resultados mais concretos podem

ser demorados e necessitam ser bem mais trabalhados, e pacientemente, o professor deve ser capaz de passar essa ideia para seus alunos.

Fator 3 - Universidade concebida em projetos educativos disciplinares que pouco pratica o ensinar a pensar – Síntese dos relatos:

A formação universitária é algo maior do que a simples preparação do aluno para o mercado de trabalho. A prosperidade e o sucesso profissional vão além do conhecimento adquirido nas disciplinas, dependendo de variáveis que a universidade nem sempre é capaz de controlar.

Os processos de ensino-aprendizagem acabam por contribuir para o desenvolvimento de competências valorizadas no mercado de trabalho, a exemplo da redação de textos científicos ou não, da capacidade de apresentação de ideias, das habilidades com tecnologias inovadoras, da consciência ética e da capacidade de trabalhar em grupo.

A atualização permanente dos currículos dos cursos também é fundamental no sentido de preparar os alunos para o mercado de trabalho. Cabe ao professor manter-se antenado com as novas exigências do mercado, alertando os alunos para essas novas perspectivas. Em Brasília, a maioria dos estudantes buscam o diploma para ingressar em concurso de nível superior. Neste cenário, não há como o professor lutar contra o mercado. Entende-se que se o professor “molda” o aluno para o mercado, tentar “nadar contra a corrente” é trabalhar contra o objetivo do aluno. Observo é que o levar a pensar transcende o marco temporal curricular. O que é preocupante é tratar o direito fundamental à educação como uma mercadoria e os estudantes como clientes, com se essa fosse uma simples relação de consumo e não uma forma de (re) construção da sociedade.

A universidade deve se preocupar em formar profissionais críticos e acadêmicos engajados, não apenas técnicos ou mesmo se transformar em cursinho para concursos. O professor precisa ser livre para apresentar aos alunos a teoria, bem com sua vida prática. Pensar o ensino como um processo de reprodução de conhecimentos é preocupante. O maior legado do professor está em estimular a capacidade de pensar do aluno, de fazê-lo questionar o mundo ao seu redor, de entendê-lo e de identificar como agir para modificá-lo e torná-lo melhor. Este legado pode até não lhe trazer

prosperidade ou sucesso num primeiro momento, mas certamente o fará sentir-se uma pessoa mais útil e mais consciente da sua importância no mundo. E tudo o mais virá como uma consequência natural dessa sua atitude na vida.

O aluno somente será capaz de questionar se efetivamente conhecer o objeto que pretende transformar. É nesse objeto que está o conteúdo. Verifica-se que muitos alunos têm dificuldades de fazer conexões entre as várias disciplinas, ou seja, compreender que a divisão em disciplinas se apresenta aspecto meramente didático. Cabe ao professor trazer essa amplitude à visão fragmentada do aluno.

Entendo que o Direito, a ciência que leciono é una e indivisível, logo se correlacionando tanto com as disciplinas do curso, quanto com as outras áreas do conhecimento humano. O sucesso não se alcança apenas com a colação de grau, mas está intrinsecamente interligado com a formação e a construção do indivíduo durante seu curso.

A prática de ensinar a pensar é o ponto! Às vezes, acho muito trabalhoso ficar falando que em determinadas condições um ativo (como um imóvel, por exemplo) pode ser classificado tanto como circulante, como investimento ou como imobilizado. Seria mais fácil dizer que, em geral, um imóvel é classificado no imobilizado e ponto final. Daria menos trabalho. Mas não é isso que eu quero passar para os alunos. Quero que eles vejam sempre as coisas por outro ângulo e entendam exatamente por que motivo elas são assim. O ensinar a pensar poderia ser potencializado com a apresentação da teoria e sua aplicação prática.

A educação deve ser libertadora e emancipadora, ou seja, devemos desafiar à reflexão sobre a realidade que nos cerca. Com isso não podemos eliminar as formas de ensino tradicional que são necessárias para que se conheça os limites, mas devemos implementar novas técnicas que possibilitem os estudantes serem os sujeitos de seu processo de ensino e aprendizagem. Uma educação apenas pragmática corre o risco de ser simplista em demasia, e aquela bastante abstrata pode tornar-se deveras surrealista, então é necessária uma união entre esses dois conceitos.

A maioria das pessoas não estão interessadas em compreender o problema e encontrar uma solução duradoura, mas querem soluções pontuais. Esse tipo de comportamento contribui, sobremaneira, para o surgimento de problemas maiores, ou seja, em determinado momento, você precisa parar e entender o universo do que está ocorrendo e encontrar soluções fundamentadas. Prefiro aprofundar as questões, mesmo que para isso tenha que voltar a conceitos básicos, a aspectos que os alunos já deveriam ter aprendido em semestres anteriores ou a questões que ficaram mal resolvidas no passado.

Problemas complexos supõem em regra soluções complexas. Assim, cientificamente dividimos os problemas em partes menores para que sejam aplicadas soluções naquela situação específica. Os professores e os alunos não podem cair na ilusão da simplicidade e tentativas reducionistas. Devem conceber o mundo como um conjunto de relações complexas a serem analisadas caso a caso. Nem todos os docentes estão preparados para fazer com que o aluno desenvolva uma vivência prática de ensinar a pensar.

Pistas de um pensamento pedagógico fundamentados pelos desafios da educação líquida de Zygmunt Bauman

A partir dos relatos apresentados foram evidenciadas 28 (vinte e oito) pistas, informações detectadas que podem servir para inferir ou deduzir as formas de agir e de pensar dos professores entrevistados, pensamentos pedagógicos, que contribuem para uma educação em tempos de modernidade líquida, como segue no quadro 3.02.

Quadro 3.02 – Pistas do pensamento pedagógico dos professores entrevistados

Fatores	Pistas
1	(1) Adequação das instituições escolares aos aspectos da globalização, da competitividade e das demandas de mercado; (2) Ações educativas pautadas pelos valores éticos e morais; (3) Sabedoria para priorizar conteúdos e práticas educativas; (4) Contextualização das questões políticas, financeiras, sociais e econômicas; (5) Preparação do discente para a instabilidade; (6) Não reconhecer a educação como produto a ser comercializado; (7) Humanizar o ensino;
2	(8) A felicidade como diferencial das aulas; (9) Preconceito não faz parte da prática docente; (10) Reflexão discente sobre as vantagens e desvantagens na abordagem dos conteúdos; (11) Importância da convergência entre o desejo e o prazer de ensinar e aprender; (12) Necessidade de aprofundamento das questões;

2	(13) O papel do professor em meio ao acesso de informações; (14) O professor deve constituir-se em contraponto, oposição, mesmo numa perspectiva de tornar-se voto vencido; (15) O professor pode fazer algo para mudar a condição discente; (16) Conhecimentos permanentes podem ajudar a fundamentar respostas rápidas; (17) Impaciência advém da dificuldade de absorção, de criticar, de compreender, de elaborar uma síntese, de expor uma ideia coerente;
3	(18) Formação universitária é mais que a simples preparação do aluno para o mercado; (19) A prosperidade e o sucesso profissional vão além do conhecimento das disciplinas; (20) Os processos de ensino-aprendizagem podem contribuir para a demanda de mercado; (21) O professor deve estar atento às demandas de mercado; (22) A educação não pode ser tratada como uma mercadoria e os estudantes como clientes; (23) O ensino não pode ser pensado como processo de reprodução de conhecimentos; (24) O maior legado de um professor é estimular a capacidade de pensar de seus alunos; (25) O professor deveria fazer as conexões entre as várias disciplinas; (26) A educação deve ser libertadora e emancipadora, ou seja, desafiar para a compreensão da realidade que nos cerca; (27) Os professores e os alunos não poderiam cair na ilusão da simplicidade e em tentativas reducionistas, mas conceber o mundo como um conjunto de relações complexas que devem ser analisadas caso a caso; (28) É preciso investir na formação docente.

Fonte: elaboração a partir das entrevistas individuais.

Legenda: Fator 1 = Globalização competitiva e exacerbada; Fator 2 - Relações humanas, sociedade da ignorância e indivíduos com pouca capacidade de resolver problemas; Fator 3 - Universidade concebida em projetos educativos disciplinares que pouco pratica o ensinar a pensar.

Essas pistas, quando desdobradas em iniciativas em uma concepção do pensamento ecossistêmico, reconhecendo a necessidade de lidar com

as emergências e as bifurcações e as limitações ideológicas, políticas e financeiras, poderiam fortalecer a construção paradigmática de uma Paideia em Tempos de Modernidade Líquida, aplicadas à educação superior, visando ao reconhecimento e ao desenvolvimento de uma educação significativa para as aspirações da sociedade.

4 Considerações finais

A partir das indicações de Bauman (2008) sobre as pistas de uma nova Paideia, surgiu o objetivo de pesquisa dos autores deste artigo que pretenderam desvelar o pensamento pedagógico de professores da educação superior dos Cursos de Ciências Contábeis e de Direito da Universidade Católica de Brasília (UCB), diante do pressuposto de uma sociedade contemporânea que valoriza a capacidade dos indivíduos em utilizar instantaneamente os conhecimentos adquiridos para resolver problemas.

Os fundamentos epistemológicos foram apresentados em um esquema conceitual da educação líquida numa tessitura do pensamento complexo e ecossistêmico. O desafio de uma educação em que não se tem pessoas a cultivar, mas clientes a seduzir (BAUMAN, 2010). Há uma existência social passiva, em que o individual se sobrepõe ao coletivo.

A Universidade tem um caráter disciplinar de projetos educativos envolvendo sujeitos fragmentados pelo caráter da própria estrutura pedagógica, que reproduzem um discurso de prosperidade. Este artigo teve por escopo indicar possibilidades educativas que pudessem oferecer respostas para essa fluidez.

Como parte do referencial teórico abordou-se, além de Bauman (2008), o pensamento de Cândida Moraes (2008), quando explora uma diretriz ecológica para o saber, preocupando-se com a formação docente de modo que ele esteja na condição de sujeito aprendente competente, utilizando, para tanto, a obra de Morin (2000), que propõe uma reforma do pensamento humano, não para a destruição deste e sua reconstrução, mas sim para uma compreensão, em um ambiente que envolva os pressupostos de alegria e prazer em aprender (considerando todos os sujeitos aprendentes) correlacionados à criação de ecossistemas educacionais que produzam informação, criação de identidades e desenvolvimento de práticas culturais e sociais em uma perspectiva dialógica (FREIRE, 2016).

O fundamento principal do artigo está na quebra do paradigma educacional que remete à época da Revolução Industrial para a construção de um paradigma da Modernidade Líquida, da Complexidade, do Pensamento Ecológico em um desenvolvimento equilibrado da vida que possa refletir a tolerância.

A natureza qualitativa da metodologia de pesquisa permitiu aos autores desvelar, a partir dos relatos de professores, práticas pedagógicas que de alguma forma se orientam ou respondem, ainda que de forma inconsciente do ponto de vista teórico, aos questionamentos dos tempos atuais e às demandas sociais presentes de forma extrínseca e intrínseca nos alunos.

A escolha foi a partir da referência de que esses docentes estimulavam o aprendizado de seus alunos, e a análise que se pretendeu revelar se pautou nas semelhanças com as ideias de educação líquida e do pensamento ecológico.

O resultado indicou que houve, de forma comum, uma trajetória de superação e uma paixão pela docência, demonstrando que as experiências contribuem para a formação pessoal que reflete a adaptabilidade em tempos de modernidade líquida.

A partir da nuvem de palavras e a frequência das dez palavras mais citadas nas entrevistas individuais foi possível perceber uma preocupação com os alunos e o papel desses professores como mediadores de processos educativos que consideraram práticas educativas em suas dimensões epistemológicas, metodológicas e ontológicas como paradigmáticas para a educação.

O resultado que trouxe maior efetividade ao trabalho foram as vinte e oito evidências, detectadas a partir dos relatos dos professores, e que contribuem para aferir quais ações ou pensamentos (que direcionam ações) contribuem para uma educação em tempos de modernidade líquida, e o efeito confirma o referencial teórico na concepção de um pensamento ecológico fortalecendo a construção paradigmática de uma Paideia em Tempos de Modernidade Líquida.

Como limitação desta pesquisa tem-se o tamanho da amostra, o que não permite a generalização de resultados. Contudo, as hipóteses aqui levantadas poderão ser testadas em trabalhos futuros.

Referências

BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa Ed., 2008.

_____. *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

CASTELLS, M. *The information age, v. 3: economy, society and culture; end of millennium*. Oxford: Blackwell, 2000.

DE MASI, D. *O Futuro Chegou*. Modelos de vida para uma sociedade desorientada. Rio de Janeiro: Casa Palavra Ed., 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, L.; MORIN, E.; NICOLESCU, B. *Carta da Transdisciplinaridade, artigo 11*. Adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade no Convento de Arrábida, Portugal, realizado de 2 a 6 de novembro de 1994. Disponível em: <<http://www.gthidro.ufsc.br/arquivos/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2017

HUBERMAN, A. M. *Como se realizam as mudanças em educação*. São Paulo: Cultrix Ed., 1973.

ILLICH, I. *Deschooling Society*. Grã-Bretanha: Marion Boyars Ed., 1970.

KAZAMIAS, Andreas M. O Conhecimento Educacional: um tema negligenciado na educação comparada. In: COWEN, R.; _____. ULTERHALTER, E. *Educação Comparada: Panorama Internacional e Perspectivas – Volume 2*. Brasília: Unesco IV. Capes Ed., 2012a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002254/225468por.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2017.

_____. Agamenon contra Prometeu: globalização, sociedades do conhecimento/da aprendizagem e paideia na nova cosmópole. In: COWEN, R.; _____. ULTERHALTER, E. *Educação Comparada: Panorama Internacional e Perspectivas* – Volume 2. Brasília: Unesco IV. Capes Ed., 2012b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002254/225468por.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2017.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva Ed., 2003.

LIPOVETSKY, G. *A era do vazio: Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Barueri, SP: Manole Ed., 2005.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

_____. *Pensamento ecossistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. *Ecologia dos Saberes*. Complexidade, Transdisciplinaridade e Educação. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

_____. NAVAS, J. M. B. (Colab.). *Transdisciplinaridade, Criatividade e Educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Campinas, SP: Papirus Ed., 2015.

MORIN, Edgard. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez Ed., Brasília, DF: Unesco, 2000.

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

SÍVERES, L. (Org.). *Diálogo: Um princípio pedagógico*. Brasília: Liber Livro, 2016.