



**PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL**  
**PPI**  
**FAMINAS-BH**

**BELO HORIZONTE (MG)**

**2022**

P964 FACULDADE DE MINAS- FAMINAS-BH  
Projeto Pedagógico Institucional – PPI./Faculdade de  
Minas- FAMINAS-BH. Belo Horizonte: FAMINAS, 2022.  
82p.

1. Projeto Pedagógico. 2. Instituição FAMINAS. 3.  
Planejamento educacional. I. FAMINAS. II. Título.

CDD 378.241

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central FAMINAS.

Para citar este documento:

FACULDADE DE MINAS- FAMINAS-BH. Projeto Pedagógico Institucional - PPI  
FACULDADE DE MINAS- FAMINAS-BH. Belo Horizonte: Faminas, 2022. 82 p. Disponível  
em: <https://bibliotecadigital.faminas.edu.br>. Acesso em: ....

## **FAMINAS – BELO HORIZONTE**

Bel. Esp. **Luciano Ferreira Varella** – Diretor Geral

Bel. Ma. **Luísa Ribeiro Varella** – Diretora Executiva

Bel. Esp. **Eduardo Goulart Gomes** - Diretor de Administração e Finanças

Prof. Dr. **Pedro Henrique Menezes Ferreira** - Diretor de Ensino

Profa. Ma. **Marcia Medeiros Mota** - Coordenadora Acadêmica

Prof. Dr. **Everton Ricardo dos Reis** – Diretor de Expansão

Prof. Esp. **Marcelo Silva** – Coordenador de Tecnologias Educacionais

Profa. Esp. **Liziane de Carvalho Filhuzzi Freitas** – Secretária Acadêmica

Prof. Dr. **Alexandre Horácio Couto Bittencourt** – Coordenador de Pesquisa

Bel. **Ana Carolina Pinto da Silva** - Ensino à Distância – EaD

Ma. **Alexsandra Lucia Pereira Resende** – Laboratório

Profa. Ma. **Cristiane Chaves Caldas**– Núcleo de Carreiras

Licenc. Esp. **Priscila Antão de Santana** – Setor Extensão

Prof. **Dr. Cláudio Rezende**– Núcleo de Apoio Psicopedagógico

Licenc. Esp. **Cleide Maria Marciano**/ Licenc. Esp. **Jéssika Mariana P.Carneiro** - Núcleo Pedagógico

Bel. Esp. **Cristina de Souza Maia** – Bibliotecária

Bel. Esp **Alexandre Alves da Rosa** – Coordenador do Comitê Permanente de Avaliação (CPA)

**Andréa de Souza Santos** – Setor de Estágios



**Lael Varella Educação e Cultura Ltda. – LVECL**

Faculdade de Minas - FAMINAS – Belo Horizonte

Av. Cristiano Machado, 12001 - Vila Cloris, Belo Horizonte

31744-007 – Belo Horizonte - MG

Tel.: (31) 2126-3100

Home page: <https://faminasbh.edu.br/principal>

Catálogo na fonte

## Áreas de Ciências Exatas, Humanas e Sociais Aplicadas

Profa. Dra. **Renata de Lima Rodrigues**

Coordenadora do Curso de Direito

Profa. Ma. **Henriqueta Regina Pereira Couto**

Coordenadora do Curso de Psicologia

Profa. Ma. **Rosália Gonçalves Costa Santos**

Coordenadora do Curso de Administração e Ciências Contábeis

## Área de Ciências da Saúde

Profa. Dra. **Adriana Nascimento de Souza**

Coordenadora do Curso de Biomedicina e Farmácia

Profa. Dra. **Caroline Christine Santa Rosa**

Coordenadora do Curso de Odontologia

Profa. Dra. **Tatiane Miranda**

Coordenadora do Curso de Medicina

Profa. Ma. **Katiucia Martins Barros**

Coordenadora do Curso de Enfermagem

Profa. Ma. **Vanessa Patrocínio de Oliveira**

Coordenadora do Curso de Nutrição

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa da região metropolitana do município de Belo Horizonte. ....	14
Figura 2- Regiões Administrativas de Belo Horizonte.....	15
Figura 3- Pirâmide etária da Regional Venda Nova.....	21
Figura 4- Pirâmide etária da Regional Norte .....	21
Figura 5- Design da Modularização .....	38
Figura 6- Ciclo Profissional da Saúde.....	39
Figura 7- Competências para Saber Fazer Bem .....	58
Figura 8- Representação gráfica da Inovação FAMINAS .....	70

### LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Representação das competências socioemocionais/comportamentais FAMINAS.....	57
--	----

### LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Cursos ofertados 2006/2019 - FAMINAS-BH. ....	8
Tabela 2- Cursos de Graduação ofertados atualmente FAMINAS-BH.....	9
Tabela 3- Área total, população e densidade demográfica Brasil, MG, RMBH, BH, 2019. 16	
Tabela 4- Bairros que compõem as Unidades de Planejamento das Regionais Venda Nova e Norte da RMBH .....	16
Tabela 5- Número de matrículas na RMBH no ano de 2019 .....	22
Tabela 6- Número de docentes contratados na RMBH em 2019 .....	22
Tabela 7- Número de escolas na RMBH em 2019 .....	23
Tabela 8- Matrículas, docentes e escolas de ensino superior na RMBH em 2019 .....	23
Tabela 9- Distribuição de horas para atividades no AVA.....	64

## SUMÁRIO

<b>1 HISTÓRIA DA FAMINAS</b> .....	<b>8</b>
<b>2 IDENTIDADE CORPORATIVA</b> .....	<b>10</b>
2.1 FILOSOFIA DE TRABALHO .....	10
2.2 MISSÃO.....	10
2.3 VISÃO.....	11
2.4 PRINCÍPIOS NORTEADORES.....	11
2.5 VALORES DA FAMINAS .....	11
<b>3 PERFIL REGIONAL E DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS</b> .....	<b>13</b>
<b>4 CONCEPÇÃO DO CURRÍCULO</b> .....	<b>25</b>
<b>5 O ECOSISTEMA DE APRENDIZAGEM FAMINAS</b> .....	<b>32</b>
5.1 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ECOSISTEMA DE APRENDIZAGEM FAMINAS .....	33
5.1.1 Modularização .....	36
5.2 INTERDISCIPLINARIDADE NO ECOSISTEMA DE APRENDIZAGEM FAMINAS .	40
5.2.1 Projeto Prático Aplicado (PPA).....	43
5.2.2 Interface com o mercado.....	45
5.3 FORMAÇÃO INTEGRAL NO ECOSISTEMA DE APRENDIZAGEM FAMINAS .....	47
5.3.1 As quatro dimensões da Educação como componentes da Formação Integral do estudante FAMINAS.....	50
5.3.1.1 FAMINAS: Saber fazer bem.....	56
5.4 AMBIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NO ECOSISTEMA DE APRENDIZAGEM FAMINAS .....	58
5.4.1 Modelo Dinâmico – dimensão da Ambiência.....	60
5.4.1.1 Como a FAMINAS trabalha seu modelo dinâmico .....	62
5.4.2 Espaços de aprendizagem .....	66
5.5 INOVAÇÃO NO ECOSISTEMA DE APRENDIZAGEM FAMINAS .....	68
<b>6 AVALIAÇÃO FAMINAS</b> .....	<b>75</b>
<b>7 PRÁXIS DOCENTE</b> .....	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>80</b>

## 1 HISTÓRIA DA FAMINAS

Construída em uma área ao lado da estação Vilarinho do metrô, à Avenida Cristiano Machado, nº 12.001, bairro Vila Cloris, a FAMINAS-BH vem suprir uma lacuna na oferta de cursos de nível superior à população das regionais Venda Nova e Norte de Belo Horizonte. Seu credenciamento junto ao MEC se deu por meio da Portaria nº 3.414, de 17 de novembro de 2003, publicada na Seção 1, p. 12, do Diário Oficial da União de 18 de novembro de 2003.

A FAMINAS-BH iniciou suas atividades acadêmicas em fevereiro de 2004 com os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Geografia, Letras, Sistemas de Informação e Turismo. Credenciados no ano de 2003, estes cursos foram reconhecidos pelo MEC nos anos de 2006/2019, conforme tabela a seguir:

**Tabela 1-** Cursos ofertados 2006/2019 - FAMINAS-BH.

Cursos	Portaria Autorização funcionamento	Publicação D.O.U.	Nº de Vagas	Nº de alunos/Turma	Turnos	Portaria Reconhecimento	Publicação D.O.U.
Administração Bacharelado	3.415 de 17/11/03	18/11/2003	180	60	Diurno/Noturno	222 de 22/03/07	23/03/2019
Sistemas de Informação Bacharelado	3.416 de 17/11/03	18/11/2003	180	60	Diurno/Noturno	1.087 de 14/12/06	14/12/2006
Letras - Habilitação em Português e Espanhol Licenciatura	3.417 de 17/11/03	18/11/2003	120	60	Noturno	1.188 de 28/12/06	28/12/2006
Turismo Bacharelado	3.531 de 26/11/03	28/11/2003	120	60	Diurno/Noturno	1.188 de 28/12/06	28/12/2006
Geografia Licenciatura	3.532 de 26/11/03	28/11/2003	120	60	Noturno	1.087 de 14/12/06	14/12/2006
Ciências Contábeis Bacharelado	3.548 de 26/11/03	28/11/2003	120	60	Noturno	1.087 de 14/12/06	14/12/2006

**Fonte:** Elaborado pelos autores, 2022.

**Tabela 2- Cursos de Graduação ofertados atualmente FAMINAS-BH**

Cursos	Duração	Portaria MEC	Publicação no D.O.U.	Nº de vagas	Ato Regulatório	Períodos	Regime
Administração *	4 anos	268	04/04/2017	180	Renovação de Reconhecimento	Noturno	Modular/Seriado/Semestral
Biomedicina	4 anos	110	05/02/2021	180	Renovação de Reconhecimento	Noturno	Modular/Seriado/Semestral
Ciências Contábeis *	4 anos	207	07/07/2020	120	Renovação de Reconhecimento	Noturno	Modular/Seriado/Semestral
Direito	5 anos	207	07/07/2020	200	Renovação de Reconhecimento	Diurno / Noturno	Seriado/Semestral
Enfermagem	5 anos	110	05/02/2021	180	Renovação de Reconhecimento	Noturno	Modular/Seriado/Semestral
Farmácia	5 anos	110	05/02/2021	180	Renovação de Reconhecimento	Noturno	Modular/Seriado/Semestral
Medicina	6 anos	970	06/09/2017	180	Reconhecimento	Integral	Modular/Seriado/Semestral
Nutrição	4 anos	110	05/02/2021	180	Renovação de Reconhecimento	Noturno	Modular/Seriado/Semestral
Odontologia	5 anos	768	30/10/2018	120	Autorização	Diurno/ Noturno	Modular/Seriado/Semestral
Psicologia	5 anos	215	24/06/2016	120	Autorização	Diurno / Noturno	Modular/Seriado/Semestral

\*Cursos com carga horária combinada – Presencial e a distância até o limite de 40% da carga horária total do curso.

**Fonte:** Elaborado pelos autores, 2022.

Há de se ressaltar que a FAMINAS-BH está situada em um vetor que, nos últimos anos, tem sido privilegiado com um posicionamento político que está proporcionando uma grande mudança no perfil socioeconômico da região. A oferta de novos cursos prioriza a relação faculdade-comunidade.

## 2 IDENTIDADE CORPORATIVA

### 2.1 FILOSOFIA DE TRABALHO

Como organização, a filosofia da FAMINAS é um reflexo dos valores de seus fundadores, de sua história e de sua imersão em dado contexto. Ser uma instituição do segmento educacional, genuinamente mineira e familiar, dá-nos a responsabilidade adicional de preservar traços identitários que são relevantes em nossa cultura local. Como diria Guimarães Rosa, Minas e sua mineiridade carregam consigo um desejo de liberdade, sem descuidar daquilo que é precioso em nossas tradições. Minas é celeiro de um povo trabalhador e acolhedor, que preza o sentido de família, o afeto e a hospitalidade.

Dessa forma, nossa filosofia de trabalho é constituída pela observância de padrões éticos em todas as suas relações, pelo respeito à diversidade de opiniões e crenças, pelo conhecimento que oportuniza a abertura de janelas mais amplas para o mundo e, sobretudo, pela nossa capacidade de manter um negócio alinhado com o ideário da educação plena.

A FAMINAS-BH tem como meta a valorização do respeito à dignidade humana, dos princípios éticos, da solidariedade e da gentileza urbana que, aliados à construção e à transmissão do saber, são imprescindíveis ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa e mais humana.

### 2.2 MISSÃO

A definição de quem somos, o que fazemos e para onde estamos direcionados (THOMPSON JR & STRICKLAND III, 2004) é fundamental para que a missão organizacional se estabeleça, fornecendo uma orientação de longo prazo e, para além disso, delineando sua identidade. Nesse sentido, a missão institucional da FAMINAS-BH – é:

*“Promover, a partir de metodologias dinâmicas e inovadoras, a formação integral e autônoma do indivíduo, conduzindo-o ao sucesso na vida, como agente transformador que visa o bem-estar social”.*

## 2.3 VISÃO

A visão determina o futuro da organização, projeta luz para onde ela pretende estar em um determinado período de tempo. Para a FAMINAS, sua visão é:

*“Ser reconhecida, em Minas Gerais, como uma das principais faculdades privadas, referência na área da saúde, até 2025”.*

## 2.4 PRINCÍPIOS NORTEADORES

A FAMINAS-BH norteia suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, sua gestão e processos de autoavaliação, de forma coordenada com seus valores culturais, fortemente sustentados pelos princípios descritos a seguir:

1. **Éticos** - Ação baseada nos princípios e valores de respeito, equidade, integridade, coerência, cooperação, solidariedade e gentileza urbana.
2. **Humanísticos** - Embasadores da cidadania, considerando que a educação e o ensino são contributos essenciais ao aperfeiçoamento da sociedade.
3. **Da Autonomia** - Busca de autogoverno em todas as relações que estabelece no cumprimento da missão institucional.
4. **Da Competência** - Saber fazer e saber por que fazer.
5. **Da Inovação** - Geração e introdução de novidades que ultrapassem algo existente.

## 2.5 VALORES DA FAMINAS

Depois de uma ampla discussão com os gestores e mantenedores da FAMINAS, em dezembro de 2019, foi definido os Valores da instituição, ou seja, os elementos que pudessem expressar o sentido da FAMINAS.

Esses valores expõem as reais intenções da instituição em se tornar um ambiente pautado pela verdade e integridade nos relacionamentos internos, pelo compromisso de

todos em fazer sempre o melhor e ainda de forma sustentável e disciplinada, buscando o trabalho em time a promover a criatividade e a inovação nos processos:

Os cinco valores fundamentais definidos pela FAMINAS - Compromisso, Respeito, Transparência, Disciplina e Sustentabilidade - mostram a essência da instituição e passam a nortear todas as decisões institucionais.

Os cinco valores fundamentais da FAMINAS são:

**Compromisso:** atuar com responsabilidade, dedicação e cooperação, integrado com a cultura, valores e objetivos da instituição, fortalecendo o desenvolvimento pessoal, profissional e social;

**Respeito:** agir sempre considerando os limites da própria liberdade e da liberdade dos outros, com dignidade e tolerância, sensível aos princípios éticos da vida humana, sem fazer aos outros aquilo que não gostaria que fizessem com você;

**Transparência:** praticar e promover a verdade coerente no sentir, pensar, falar e agir com liberdade para expressar ideias, dúvidas e discordâncias, sempre respeitando a opinião do outro;

**Disciplina:** capacidade que pode ser desenvolvida por qualquer ser humano por meio da prática de determinada ação de forma organizada e perseverante, a fim de obter um bem ou fim determinado;

**Sustentabilidade ;** O conceito de sustentabilidade é complexo, pois atende a um conjunto de variáveis interdependentes, mas podemos dizer que deve ter a capacidade de integrar as questões sociais, energéticas, econômicas e ambientais.

### 3 PERFIL REGIONAL E DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Belo Horizonte é a capital de Minas Gerais, estado localizado no Sudeste brasileiro. É considerada o principal centro urbano e a maior cidade em estimativa populacional do estado, além de ser um ícone nacional em relação à política, ao planejamento urbano, à cultura, à educação e portão de entrada para as cidades históricas de Minas Gerais. Atualmente, tem uma população de 2.412.937 habitantes e 7.290,8 habitantes por Km<sup>2</sup>. Seu PIB está na ordem de 32,725 milhões, sendo que o PIB *per capita* é de R\$ 13.636,00. O seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) está na ordem de 0,839 – PNUD e apresenta como atividades econômicas/participantes do PIB as seguintes: comércio e serviços 80% e indústrias 20% <sup>1</sup>.

A região metropolitana de Belo Horizonte é composta por 34 municípios, o que representa complexidade na gestão do sistema de regiões metropolitanas e necessidade de uma eficiente divisão política, objetivando uma gestão integrada e compartilhada, focada na prestação de serviços aos habitantes no contexto de mobilidade urbana, saúde, planejamento e saneamento ambiental, segurança pública, infraestrutura básica e educação quali-quantitativos.

---

<sup>1</sup> Dados estatísticos disponibilizados pelo IBGE - Cidades@. Site: <http://www.ibge.gov.br/cidades>, referentes à contagem da população de 2019 e Produto Interno Bruto dos Municípios de 2016.

Figura 1- Mapa da região metropolitana do município de Belo Horizonte.

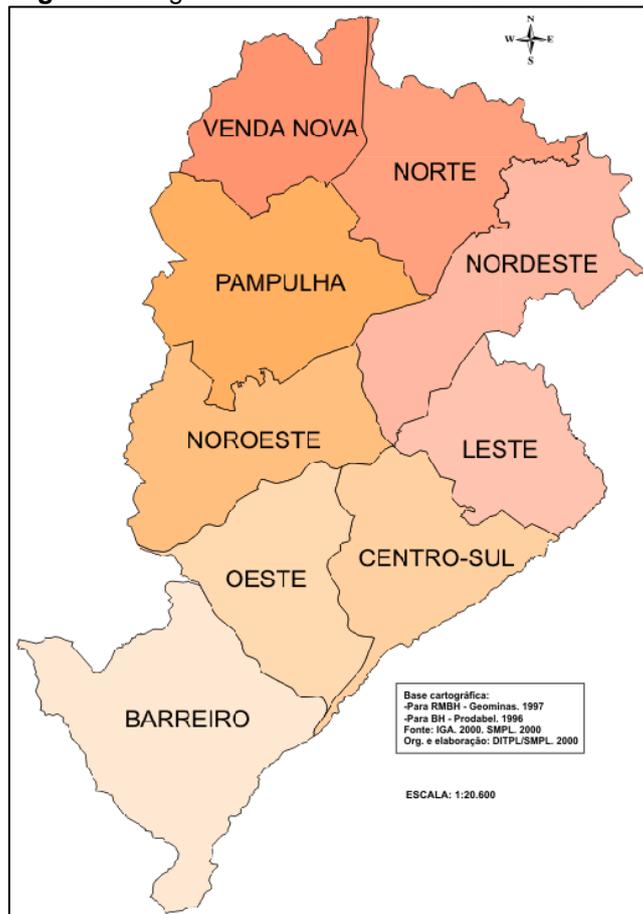


Fonte: Prefeitura de Belo Horizonte: Estatística e Mapas: síntese de indicadores.

Desse modo, a gestão da RMBH e do município de Belo Horizonte se caracteriza primordialmente por seguir a divisão política a partir do mapeamento da RM e, para gerir de forma eficiente, a gestão é dividida em Regiões Administrativas e Unidades de Planejamento<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Fonte: Prefeitura do Município de Belo Horizonte.

**Figura 2-** Regiões Administrativas de Belo Horizonte.



**Fonte:** Prefeitura do Município de Belo Horizonte: Estatísticas e Mapas- síntese de indicadores.

Dentre as regiões administrativas, as regionais de Venda Nova e Norte são consideradas de alta relevância para a gestão municipal, devido às peculiaridades socioeconômicas e culturais, conforme descritivo abaixo:

a) São detentoras de 27,61% e 34,32%, respectivamente, totalizando 61,93% dos 335,50 metros quadrados totais e 413 e 354, respectivamente, totalizando 767 dos 4.061 quilômetros em extensão de vias (malha viária) de Belo Horizonte.

b) A região administrativa de Venda Nova, de acordo com os dados do Censo Demográfico 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui uma população de 245.334 habitantes, enquanto que a regional Norte possui uma população de 193.764 habitantes, totalizando 439.098 dos 4.899.970 habitantes da Região Metropolitana de Belo Horizonte, conforme TAB. 1 abaixo.

**Tabela 3-** Área total, população e densidade demográfica Brasil, MG, RMBH, BH, 2019

Área total, população e densidade demográfica Brasil, MG, RMBH, BH – 2019			
Local	População	Área (km²)	Densidade
BH	2.412.937	330,90	7.292,0
RMBH	4.899.970	9.459,10	518,0
MG	19.273.506	586.552,40	32,9
BR	183.987.291	8.514.215,30	21,6

Fonte: IBGE, 2019.

c) A extensão territorial da Regional Venda Nova é da ordem de 28,30 Km<sup>2</sup>, somada à extensão territorial da Regional Norte de 33,69 Km<sup>2</sup>, tendo, ainda, densidades demográficas na ordem de 8.670,58 e 5.750,87 hab./Km<sup>2</sup> distribuídas em seis e oito UP's, respectivamente, compostas pelos seguintes bairros<sup>3</sup>:

**Tabela 4-** Bairros que compõem as Unidades de Planejamento das Regionais Venda Nova e Norte da RMBH

REGIONAL VENDA NOVA	REGIONAL NORTE
Apolônia	Aarão Reis
Candelária	Campo Alegre
Cenáculo	Canaã
Céu Azul	Celestino
Conjunto Minascaixa	Conjunto Floramar
Conjunto Serra Verde	Conjunto Novo Aarão Reis
Copacabana	Conjunto Mariquinhas
Europa	Etelvina Carneiro
Flamengo	Felicidade
Jardim dos Comerciários	Floramar
Jardim Leblon	Frei Leopoldo
Lagoa	Guarani
Lagoinha Leblon	Heliópolis
Laranjeiras	Jaqueline
Letícia	Jardim Guanabara
Mantiqueira	Juliana
Maria Helena	Lajedo
Minascaixa	Laranjeiras
Nossa Senhora Aparecida	Madri
Nova América	Maria Teresa
Parque São Pedro	Marize
Piratininga	Minaslândia
Rio Branco	Monte Azul
Santa Mônica	Novo Aarão Reis
São João Batista	

<sup>3</sup> UPs são unidades de planejamento que tem por definição, serem físico-territoriais, identificadas dentro das bacias hidrográficas do Estado apresentam uma identidade regional caracterizada por aspectos físicos, sócio-culturais, econômicos e políticos.

Serra Verde	Padre Júlio Maria
Universo	Planalto
Várzea da Palma	Primeiro de Maio
Venda Nova	Providência
Vila Canto do Sabiá	Ribeiro de Abreu
Vila Copacabana	São Bernardo
Vila dos Anjos	São Gonçalo
Vila Jardim Leblon	São Tomás
Vila Mantiqueira	Satélite
Vila Piratininga Venda Nova	Solimões
Vila Santa Mônica Primeira Seção	Tupi A
Vila Santa Mônica Segunda Seção	Tupi B
Vila São João Batista	Vila Aeroporto
Vila Satélite	Vila Biquinhas
Vila SESC	Vila Clóris
	Vila Nova
	Xodó
	Zilah Spósito

Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte- Estatísticas e Mapas Temáticos, 2019.

d) Há vários aspectos históricos dos surgimentos de Venda Nova e da regional norte, contudo serão pontuados os principais:

A regional de Venda Nova teve sua provável ocupação no século XVII. Pesquisas dos últimos anos localizaram documentos de 1781, que solicitavam autorização para comércio de secos e molhados junto aos tropeiros que passavam pelo lugar. Venda Nova pertenceu a Sabará, Santa Luzia e Ribeirão das Neves antes de ser definitivamente anexada à capital. Quando a capital foi inaugurada, alguns moradores deixaram o antigo Curral Del Rey para se instalar no bairro. Foram instalados pequenos comércios denominados “vendas”, dentre eles, um português que abriu uma venda que oferecia todo tipo de produtos, de arroz e toucinho a querosene, caso raro na época. Como o estabelecimento era muito organizado, ganhou destaque e freguesia. Os clientes vinham de todas as partes, atraídos pelas vantagens da venda nova.

Há referências de vários nomes anteriores para a região, como Santo Antônio do Barranco e Santo Antônio de Venda Nova. Pela tradição oral, conta-se que o nome atual surgiu para identificar uma venda, que era mais nova em relação às anteriores.

Já em relação ao desenvolvimento e sua infraestrutura, Venda Nova se desenvolveu de forma autônoma, criando uma outra cidade dentro da capital. Teve sua ocupação intensificada a partir da década de 50 e passou a ser uma cidade dormitório, uma vez que grande parte da população trabalhava no centro e em cidades da RMBH.

Em 1948, Venda Nova passou a ser, definitivamente, parte da capital.

A década de 70 marca o início de melhorias no tocante a investimentos públicos, embora a vontade da população fosse de emancipação.

A partir de 1987, Venda Nova se tornou uma regional, ganhando mais força em relação às suas peculiaridades socioeconômicas e culturais.

O comércio local é forte e competitivo. Destaca-se, nesse quadro, o Shopping Norte, inaugurado há sete anos, uma referência para a região. Outros cinco centros de compras estão sendo construídos, sendo um no bairro Candelária, um no Céu Azul, um no Mantiqueira e outros dois na Rua Padre Pedro Pinto, centro comercial de Venda Nova.

O centro comercial de Venda Nova conta, também, com inúmeras agências bancárias, agências de correio, COPASA, Companhias de Telefonia, CEMIG, cartório, delegacia de polícia civil, Companhia de Polícia Militar e inúmeras igrejas e templos, das mais diversas religiões.

A população de Venda Nova tem diversas opções de lazer, oferecidas por várias casas noturnas, salas de cinemas e clubes recreativos localizados na região. Merece destaque o Serviço Social do Comércio (SESC), que abriga um grande complexo esportivo, cinema, teatro, biblioteca, galeria de arte, restaurante.

Um grande volume de obras estruturantes, como o alargamento e melhorias da Rua Padre Pedro Pinto, no início da década de 90; a aprovação do centro urbano de Venda Nova, pela Prefeitura de Belo Horizonte, em 1995; a canalização do córrego do Vilarinho e a modernização da MG-10, estrada que perpassa Venda Nova, incrementaram o setor comercial da região. Mas uma obra que merece destaque, e durante muitos anos foi aguardada pela população, foi a conclusão da Estação Vilarinho, que levou o metrô de superfície até a região. Com a construção da Linha Verde e a anunciada transferência do Centro Administrativo do Estado para o bairro Serra Verde, espera-se mais desenvolvimento e progresso para a região, prevista para o ano de 2019.

Por sua vez, a regional Norte foi ocupada de forma gradativa, iniciando-se por volta de 1930, através de áreas públicas que hoje são representadas pelos bairros Primeiro de Maio e São Bernardo.

O bairro Primeiro de Maio ocupava áreas de antigas fazendas do início do século XX. Posteriormente, essas fazendas dariam origem a povoados. Antes da instalação do Matadouro Municipal, um dos mais importantes era o povoado do Onça, onde hoje se

localiza o bairro Aarão Reis, à margem esquerda do ribeirão de mesmo nome. O Onça era o único povoado que aparecia em destaque em mapas da região. Daí, talvez, sua importância, pois, já em 1856, havia estradas que o ligavam ao Arraial de Embiras e, em 1923, ao Arraial de Venda Nova e ao Centro de BH.

De acordo com o Inventário do Patrimônio Urbano de BH,

no mapa de 1937 foi possível identificar a Rua Jacuí como único acesso à região norte da cidade e, conseqüentemente, ao povoado do Onça, onde está a rua se encontrava com a estrada para Santa Luzia. Portanto, para se chegar ao Município de Santa Luzia, era obrigatório passar pelo Onça.

A partir de 1930, intensificou-se a ocupação, devido ao grande crescimento demográfico da cidade, que se expandiu para além dos limites da Avenida do Contorno. Assim, começou a surgir a ideia das Vilas Operárias, soluções adotadas para a questão habitacional.

A Vila Operária, constituída a partir da inauguração do Matadouro Municipal, mantinha intensas relações com o bairro São Paulo pelo fato de nele, existirem as únicas igrejas e escolas da região. Todavia, uma diferença de caráter socioeconômico passou a existir entre a vila e o bairro, principalmente na década de 50, quando a Vila Operária foi invadida por um novo contingente populacional: o rompimento da barragem da Pampulha, que levou um grande número de desabrigados a se instalar nas vilas da região.

A união das Vilas Santa Maria, Operária, Minaslândia e São José, em 1967, deu origem ao bairro Primeiro de Maio, hoje a principal referência cultural da região norte, pois abriga o Centro de Referência da Cidadania e é o ponto de encontro dos eventos culturais, movimentos festivos e de lazer que acontecem próximo à Igreja Santo Antônio. As manifestações artísticas abrangem desde a cultura de resgate, memória e patrimônio das identidades culturais, como os grupos de capoeira, congado e folia de reis, passando pela dança, o *hip hop*, grafiteísmo até o teatro e a música.

Em relação ao seu desenvolvimento e sua infraestrutura, a regional norte também teve seu crescimento desordenado. Hoje é possível afirmar que, na região Norte, há situações conflitantes: bairros habitados por uma população com melhor poder aquisitivo e infraestrutura urbana contrastam com bairros e vilas habitados por uma população carente, com condições mínimas de moradia. É a região que concentra o maior número de conjuntos

habitacionais promovidos pelo poder público.

Situada entre dois aeroportos, Confins e Pampulha, a região ganhou novo acesso após a implantação do metrô, estações Minas Shopping a Venda Nova. Há na região um predomínio de serviços e produtos de pequeno porte, além de algumas indústrias de médio porte. Apresenta, ainda, possibilidades de expansão econômica e vem sendo valorizada após realizações de obras urbanas como a construção da Via 240 e a canalização de parte do ribeirão do Onça.

Os ribeirões do Onça, Isidoro e Pampulha fazem parte das três principais bacias da região, que conta, também, com mais 21 córregos. A região faz limite com os municípios de Vespasiano e Santa Luzia, com as regiões Pampulha, Venda Nova e Nordeste.<sup>4</sup>

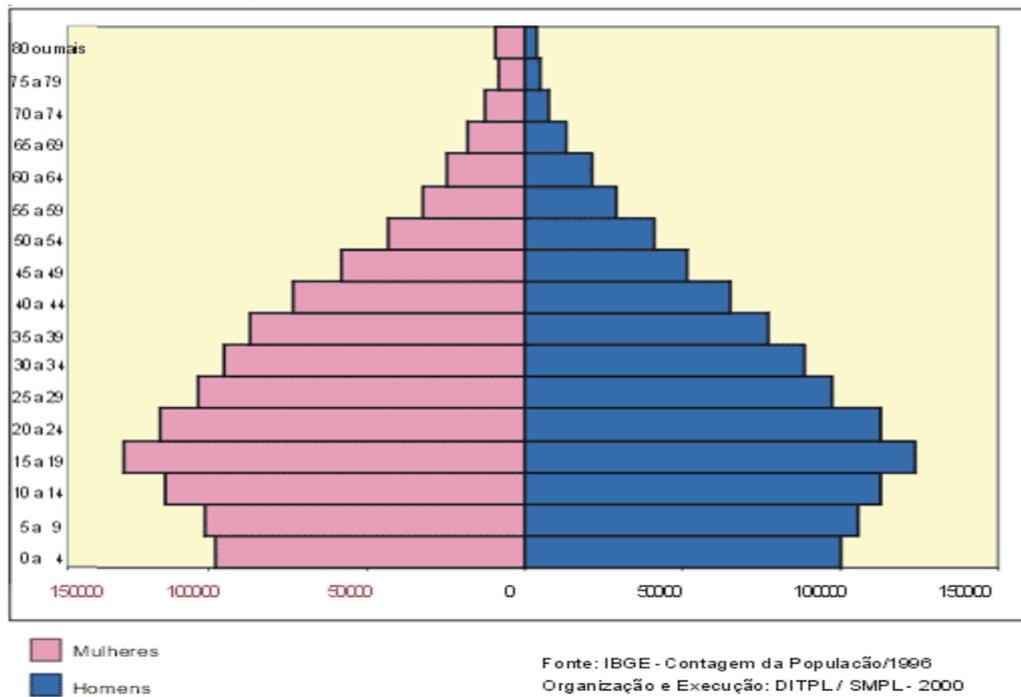
e) De acordo com os dados estatísticos relacionados à pirâmide etária das regiões administrativas da gestão municipal de Belo Horizonte (mostrada a seguir), é possível constatar uma concentração da faixa etária populacional das regionais Venda Nova e Norte entre 15 e 29 anos, o que representa uma frequente necessidade da melhoria da qualidade de vida à luz dos indicadores de Índice de Qualidade de Vida Urbana (IQVU)<sup>5</sup>, através da educação e da cultura, possibilitando a mobilidade social da população, contribuindo diretamente para inserção no mercado de trabalho.

---

<sup>4</sup> Fonte: <http://www.bairrosdebh.xpg.com.br/6.html>, atualizado em janeiro de 2009.

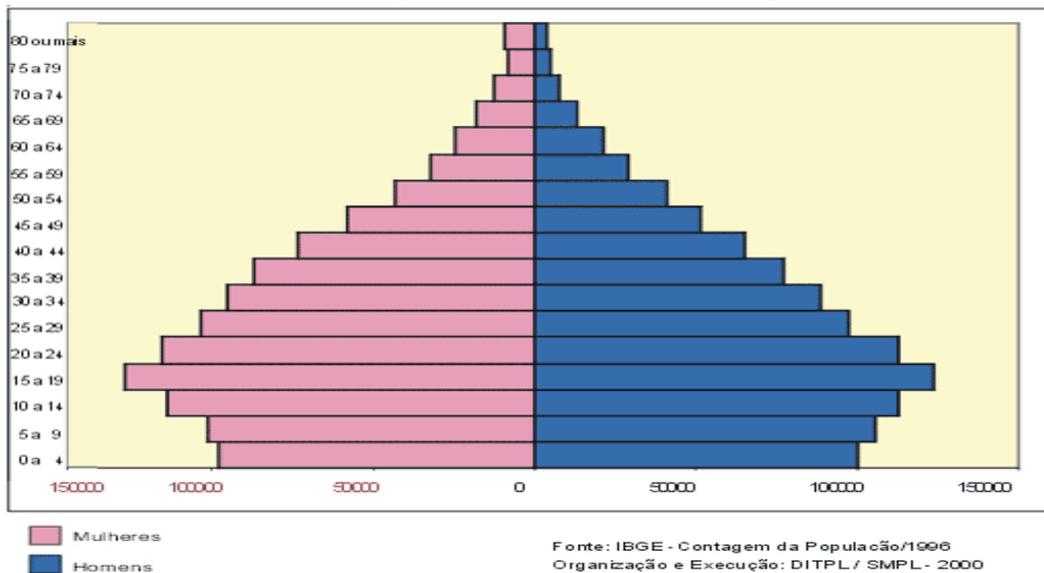
<sup>5</sup> O IQVH é formado por cinco indicadores (qualidade da habitação, condições de vida, renda, saúde e segurança ambiental e serviços sanitários) e mensura aspectos relacionados ao desenvolvimento humano e à qualidade do ambiente construído. Fonte: UMBELINO, G. **Aplicação do Índice de Qualidade de Vida Humana (IQVH) nas regiões metropolitanas do Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2019.

**Figura 3- Pirâmide etária da Regional Venda Nova**



**Fonte:** Site da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte - Mapas e estatísticas, 2019.

**Figura 4- Pirâmide etária da Regional Norte**



**Fonte:** Site da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte - Mapas e estatísticas, 2019.

Em complementação à informação sobre as peculiaridades das pirâmides etárias aqui mencionadas, é possível afirmar que há uma lacuna entre a conclusão do ensino médio e a inserção e posterior conclusão da educação superior da população belo-horizontina, conforme demonstram as tabelas a seguir:

**Tabela 5- Número de matrículas na RMBH no ano de 2019**

<b>Matrícula - Ensino fundamental – 2019</b>	<b>349.342</b>
Matrícula - Ensino fundamental - escola pública estadual – 2019	146.742
Matrícula - Ensino fundamental - escola pública federal – 2019	686
Matrícula - Ensino fundamental - escola pública federal – 2019	138.664
Matrícula - Ensino fundamental - escola privada – 2019	63.250
<b>Matrícula - Ensino médio – 2019</b>	<b>118.225</b>
Matrícula - Ensino médio - escola pública estadual – 2019	81.049
Matrícula - Ensino médio - escola pública federal – 2019	2.040
Matrícula - Ensino médio - escola pública municipal – 2019	13.907
Matrícula - Ensino médio - escola privada – 2019	21.229
<b>Matrícula - Ensino pré-escolar - 2019</b>	<b>41.306</b>
Matrícula - Ensino pré-escolar - escola pública estadual – 2019	4.336
Matrícula - Ensino pré-escolar - escola pública federal – 2019	0
Matrícula - Ensino pré-escolar - escola pública municipal – 2019	12.321
Matrícula - Ensino pré-escolar - escola privada – 2019	24.649

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Censo Educacional, 2019.

**Tabela 6- Número de docentes contratados na RMBH em 2019**

<b>Docentes - Ensino fundamental – 2019</b>	<b>15.973</b>
Docentes - Ensino fundamental - escola pública estadual - 2019	6.338
Docentes - Ensino fundamental - escola pública federal - 2019	47
Docentes – Ensino fundamental- escola pública municipal – 2001 (1)	5.640
Docentes - Ensino fundamental - escola privada – 2019	3.948
<b>Docentes – Ensino médio – 2019</b>	<b>6.295</b>
Docentes - Ensino médio - escola pública estadual – 2019	3.615
Docentes- Ensino médio- escola pública federal – 2019	297
Docentes - Ensino médio - escola pública municipal – 2019	595
Docentes – Ensino médio - escola privada – 2019	1.788
<b>Docentes - Ensino pré-escolar – 2019</b>	<b>2.653</b>
Docentes – Ensino pré-escolar pública estadual- 2019	196
Docentes - Ensino pré-escolar - escola pública federal - 2019	0
Docentes – Ensino pré-escolar – escola pública municipal- 2019	756
Docentes - Ensino pré-escolar - escola privada – 2019	1.701

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Censo Educacional, 2019.

**Tabela 7- Número de escolas na RMBH em 2019**

<b>Escolas – Ensino fundamental- 2019</b>	<b>672</b>
Escolas- Ensino Fundamental- escola pública estadual – 2019	210
Escolas- Ensino fundamental- escola pública federal – 2019	1
Escolas – Ensino fundamental- escola pública municipal – 2019	165
Escolas – Ensino fundamental – escola privada- 2019	296
<b>Escolas – Ensino Médio – 2019</b>	<b>251</b>
Escolas – ensino médio- escola pública estadual- 2019	122
Escolas- ensino médio- escola pública federal – 2019	2
Escolas- - ensino médio – escola privada- 2019	25
Escolas- ensino médio- escola privada- 2019	102
<b>Escolas- ensino pré-escolar- 2019</b>	<b>587</b>
Escolas – ensino pré-escolar – escola pública estadual – 2019	19
Escolas- ensino pré-escolar – escola pública federal- 2019	0
Escolas- ensino pré-escolar- escola pública municipal – 2019	69
Escolas- ensino pré-escolar- escola privada- 2019	499

**Fonte:** Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Censo Educacional, 2019.

**Tabela 8- Matrículas, docentes e escolas de ensino superior na RMBH em 20019**

<b>Número de Matrículas</b>	<b>Número de Docentes</b>	<b>Número de escolas</b>
<b>Por tipo de escolas</b>	<b>Por tipo de escolas</b>	<b>Por tipo de escolas</b>
Escola pública estadual: 3.389	Escola pública estadual: 495	Escola pública estadual: 03
Escola pública federal: 23.332	Escola pública federal: 2.751	Escola pública federal: 02
Escola pública municipal: 00	Escola pública municipal: 00	Escola pública municipal: 00
Escola privada: 103.758	Escola privada: 7.087	Escola privada: 44
<b>TOTAL: 130.479</b>	<b>TOTAL: 10.333</b>	<b>TOTAL: 49</b>

**Fonte:** Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Censo da Educação Superior, 2019.

**Nota:** Atribui-se zero aos valores dos municípios onde não há ocorrência da variável.

Assim, a FAMINAS-BH se encontra em um espaço no qual há um contingente populacional fixo e flutuante e de peculiaridades ora contrastantes, ora semelhantes, tornando-se um ponto de referência para aqueles que transitam seja pelas avenidas Cristiano Machado e/ou D. Pedro I e suas adjacências, seja pelos usuários da linha de metrô (pela avenida Vilarinho). Além desse aspecto, as regiões são consideradas polos administrativos eficientes no atendimento à população, contando com serviços de saúde, educação, cultura e lazer.



Dessa forma, os perfis das regionais Venda Nova e Norte foram determinantes para se investir em uma Instituição de Educação Superior que atendesse à população que habita em seu entorno.

## 4 CONCEPÇÃO DO CURRÍCULO

Para Sodré (2012), o ponto de partida de todo saber é a natureza, significando que nela estão contidos o conjunto natural para a explicação do mundo, libertando o homem da ignorância. A educação, nesse aspecto, abarcaria esse horizonte da vida, sem os controles e sem o esforço exaustivo da memorização. Passa-se a conhecer pela emoção, pelo que a experiência suscita, com suas relações e significados, o que promoveria a formação de um adulto com inteligência para **explicar e agir no mundo**.

São várias e diferenciadas as correntes epistemológicas, filosóficas e sociológicas utilizadas para explicar o novo mundo, com grandes expansões territoriais, guerras e, especialmente, o capitalismo industrial para o qual a mão-de-obra especializada exigiu novos contornos, advindos das escolas politécnicas, e, posteriormente, dos cursos tecnológicos. Tais correntes agregaram novas possibilidades ao estudo do conceito de currículo no âmbito escolar, pois o advento tecnológico rompeu barreiras, instituiu a globalização, a aceleração dos processos de mudança e, por conseguinte, novas relações com o saber e fazer se delinearam como desafios para **explicar e agir no mundo**.

Desse modo, já no final do século XIX e primeiras décadas do século XX, nosso olhar se depara com a contribuição de dois importantes autores, cujos pensamentos articularam uma proposta pedagógica que fez emergir a noção da experiência como elemento central da aprendizagem.

Lev Semenovich Vygotsky nasceu na antiga União Soviética, formado em Direito e pesquisador nas áreas da Pedagogia, Psicologia e Filosofia. Para esse pensador, somos seres constituídos historicamente, por meio da linguagem, sendo forjados pelas relações sociais que mantemos com o mundo exterior. Para além disso, e coerente à concepção filosófica do materialismo dialético, Vygotsky defendia que não seríamos apenas produto do meio, mas que, sobre ele, também atuaríamos.

Foi essa a base de sua teoria sociointeracionista, nem inata e nem empírica: o desenvolvimento cognitivo se dá por meio das relações sociais, ou seja, pela interação com

outros indivíduos e com o meio. Neste processo, a linguagem é utilizada como um instrumento que daria organicidade e visibilidade ao pensamento. Assim, aprendizagem e desenvolvimento seriam indissociáveis, uma vez que o desenvolvimento é promovido por meio da aprendizagem.

A relação entre pensamento e a palavra é um processo vivo: pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante: surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (VYGOTSKY, 1989, p. 131)

Ao partir da fala como organizadora do pensamento, Vygotsky entende a interação como forma de o indivíduo integrar-se ao mundo, passando a atribuir significado aos seres, aos acontecimentos e aos objetos, fundindo aspectos históricos e culturais ao seu desenvolvimento intelectual. Aqui, cabe também observar o papel fundamental da educação formal, em que a mediação assegura-nos a apropriação da palavra, dando a ela um significado e, por extensão, um sentido<sup>6</sup>.

Para a compreensão do currículo aqui defendido, a distinção entre significado e sentido deve ser reforçada. Vygotsky entende como significado a transição do pensamento para a fala, momento no qual a palavra ganha corpo. Liga-se ao pensamento. O sentido seria o mediador da relação homem/mundo. Pertence ao simbólico e ao entendimento atribuído por cada pessoa às situações vivenciadas.

John Dewey, por sua vez, é outro autor de importância quando se fala em educação. Pedagogo e filósofo americano, Dewey, em sua obra, retratou a necessidade de que a experiência deveria ser a pedra angular da educação, objetivando as condições para que o ato educativo ocorresse.

Dessa maneira, ao apontar a existência de um contato muito estreito entre educação e experiência, o autor reafirma o papel da resolução de problemas como método<sup>7</sup> de ensino

---

<sup>6</sup> Outros autores também buscaram essa distinção entre significado e sentido, como Bakhtin e Gadamer.

<sup>7</sup> Anteriormente, a resolução de problemas era colocada como uma finalidade para o ensino dos conhecimentos, “ensinamos para resolver problemas *a posteriori*”.

e retoma a aprendizagem “como um processo contínuo de reorganização e reconstrução da experiência que propicia transformações internas no sujeito” (SANTOS, 2013, p. 3).

Essa concepção de educação é muito valiosa, pois utiliza a experiência de forma intencional, como um recurso fundamental, fazendo emergir sentidos para o que o aluno experimenta, considerando sua realidade, seus saberes prévios e seus interesses.

Naturalmente, essa concepção coloca em xeque a chamada educação tradicional, da racionalidade técnica, ou puramente empírica, como forma de controle na qual ao estudante caberia a simples reprodução, sendo impedido de se expressar de forma natural; e, na qual, ao professor caberia exercer o papel de seguir rigorosamente os manuais e controlar os impulsos naturais da busca curiosa, usando sua autoridade para tanto. A chamada educação tradicional compreendia a aprendizagem como resultado do ensino, por isso atribuía o fracasso ao aluno. Aqui reside a famosa escuta: eu ensinei, mas ele não aprendeu!

Esses pensamentos, que teorizavam sobre como se ensina e como se dá a aprendizagem, ofereceram modelos que nos permitiram estabelecer uma forte conexão entre o passado e o presente, a fim de criarmos pontes mais seguras com o que pretendemos para os profissionais do século XXI. As teorizações do passado nos ofereceram ricas possibilidades de reflexão e nos fizeram avançar em termos do que queremos para a educação, inclusive para o ensino superior, nossa realidade mais objetiva.

Para as Instituições de Ensino Superior, pensar como se organizam os saberes que serão basilares para a formação do homem em um cenário tão complexo como o que vivemos hoje, passou a ser fundamental e, sem dúvida, deriva de uma escolha epistemológica assegurada pela missão institucional que abraçam. Por isso, a missão da FAMINAS se traduz em “promover, a partir de metodologias dinâmicas e inovadoras, a formação integral e autônoma do indivíduo, conduzindo-o ao sucesso na vida, como agente transformador que visa o bem-estar social”.

Segundo Bauman (2001), vivemos a fluidez, um estado no qual nos movemos com maior facilidade, não nos fixando no espaço ou nos prendendo ao tempo. Essas características emergem da própria reconfiguração do mundo geopolítico, da liberdade individual conquistada, das mudanças no mundo do trabalho e do deslocamento de nossa percepção sobre tempo e espaço, oriunda dos avanços tecnológicos.

Como então traduzir todo esse cenário complexo em escolhas curriculares capazes de capturar a modernidade líquida em um modelo de educação? A certeza que nos mobilizou desde o início era a de que o currículo seria uma referência viva, enquanto elemento nuclear e, portanto, não estática, capaz de direcionar esse entendimento sobre o papel relevante e decisivo que o conhecimento desempenha em uma sociedade em permanente evolução.

Para Sacristán (2000, p.15), “não devemos esquecer que o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja”. Essa realidade reagrupa em torno de si diferentes visões de mundo, numa sociedade em constante transformação, que mudou comportamentos e incorporou um jeito novo de olhar para suas interações sociais e profissionais.

Dessa maneira, o que se almeja é tornar mais explícita a fundamentação do nosso currículo, em que se pesem os conhecimentos historicamente construídos, colocando-os, tanto à serviço das transformações sociais e culturais, quanto das mudanças no mundo do trabalho, mas, sobretudo, vinculando-os a um dos mais caros princípios da FAMINAS: o humanístico, segundo o qual **a educação e o ensino são contributos essenciais à sustentabilidade social.**

A perspectiva da educação como um direito social do indivíduo, conforme especifica a Constituição Federal de 1988, está presente nas escolhas definidas, mas, também não se perdeu de vista que o ensino-aprendizagem deva levar em conta as mudanças tecnológicas e as alterações na produção e reprodução da força de trabalho. Ou seja, continua-se a agir em um contexto educacional que, guardadas as devidas proporções, pensa em uma formação na qual os diferentes estudantes que abriga, tanto por suas

vivências, seus contextos sociais e familiares, buscam maximizar sua empregabilidade. Para esses estudantes, a educação formal continua sendo meio legítimo de ascensão social, porta de acesso qualificado de recursos humanos para o capital.

Todavia, as exigências da contemporaneidade nos obrigam a pensar em uma formação que permita a integração do estudante a um mundo globalizado, que exige adaptabilidade e flexibilidade, capacidade de responder a problemas e situações complexas e em que há a predominância do pensamento crítico e da formulação de perguntas inteligentes que levem a novas indagações/proposições. Ao mesmo tempo, as novas tecnologias da informação direcionam a reflexão e nos fazem perceber que o acesso a essas benesses não é democrático e gera um sentimento de exclusão e perda.

De acordo com Capra (1996), utilizar a educação somente para dar suporte a um sistema ideológico tem sido criticado até mesmo pelo próprio sistema, uma vez que os recursos humanos que recebem são, na maioria das vezes, detentores do saber técnico, mas relativamente pobres naquilo que pode se estruturar como diferencial hoje: sua capacidade de articular outros saberes, de usar o mundo da vida como subsistema de apoio para a tomada de decisão, a interação e o estabelecimento de relacionamentos pautados na ética, nos princípios da alteridade e da empatia.

Na sociedade do conhecimento, as pessoas precisam aprender como aprender. Na verdade, na sociedade do conhecimento as matérias podem ser menos importantes que a capacidade dos estudantes para continuar aprendendo e que a sua motivação para fazê-lo. A sociedade pós-capitalista exige aprendizado vitalício. Para isso, precisamos de disciplina. Mas o aprendizado vitalício exige também que ele seja atraente, que traga em si uma satisfação.(DRUCKER, 1995, p.156)

Assim, aquele currículo propedêutico, pensado para o modelo de fábrica, cujos aspectos estruturais, de acordo com Sacristán (2013), passam pela divisão do tempo em horários repetidos de forma cíclica, em anos de escolaridade que acontecem linearmente, com a presença diária do estudante em determinado espaço, fronteiras rígidas entre os campos de conhecimento, relações centradas no autoritarismo e permeadas por um clima de controle determinístico, cede espaço para um currículo que dê conta de fazer com que nossos estudantes experienciem e encontrem significado naquilo que aprendem.

Mas, qual o significado que esse currículo adota para a FAMINAS, entendendo a noção de significado de uma palavra, conforme Vygotsky, como sendo a amálgama entre pensamento e palavra? Quais significados foram atribuídos então ao que aqui chamamos de currículo?

Na Etimologia, o lexema currículo deriva do latim *currere* (correr) e do substantivo *curriculum* cujo sentido é curso, carreira, trajetória, caminho, percurso, jornada. Historicamente, seria aquilo que dá sentido à formação do estudante, os objetos de conhecimento desse percurso, definindo aquilo que o mesmo “deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo” (SACRISTÁN, 2013, p.16). No entanto, outras escolhas permeiam essa definição dos objetos para além da mera estruturação. É preciso pensar sobre quais conhecimentos devem ser adquiridos, de que maneira eles serão desenvolvidos, em qual lógica sequencial e o valor que esses conteúdos possuem para a aprendizagem do estudante.

Reforça-se aqui que o currículo, enquanto processo de escolhas, é plasmado pelo contexto social, econômico histórico e cultural. Ou seja, o currículo não é neutro, é, antes de tudo, político, ao incorporar “as mediações, as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social” (APLLE, *apud* SILVA, 1999, p.48) para exprimir a concepção de homem e sociedade que norteará o itinerário formativo do estudante, bem como a práxis educativa que o orienta.

Dessa maneira, o projeto acadêmico da FAMINAS resgata o papel transformador do valor de aprender e de ensinar, por meio da concepção de um currículo que entende a escola como um organismo vivo, engajador e transformador. Nesse sentido, nosso currículo se revela por meio de elementos que garantam tempos e formas diferenciadas de ensinar e aprender, que permitam ao estudante entender a noção de espaço enquanto lócus de aprendizado ampliado, não restrito às carteiras escolares ou às salas de aula propriamente ditas. Esses espaços ampliados de aprendizagem fazem germinar saberes que não se descolam da teoria, mas são forjados na realidade, na prática, na observação, nas interações sociais e na busca compartilhada de soluções.



Foi assim, movidos por esse ideário, que foi criado o Ecossistema de Aprendizagem FAMINAS, um jeito todo nosso de repactuar nossos processos de ensinar, colocando o estudante como protagonista de sua própria história e que não almeja preservá-lo dos conflitos, das diferenças, da multiplicidade de ideias. Pelo contrário, o Ecossistema de Aprendizagem FAMINAS pretende formar um profissional consciente de suas responsabilidades cidadãs, sem deixar de prover as oportunidades para que se desenvolva como indivíduo, por meio de competências e habilidades que capacitem **a explicar e agir no mundo**, bem como o tornem, progressivamente, melhor.

## 5 O ECOSSISTEMA DE APRENDIZAGEM FAMINAS

O conceito de ecossistema foi utilizado pela primeira vez, em 1935, pelo ecólogo Arthur George Tansley, para nomear um conjunto de comunidades que vivem em um determinado local e interagem entre si, o que chamamos de interações entre componentes bióticos (plantas, animais e micróbios), e com o meio ambiente, ou seja, com os componentes abióticos, que são os elementos químicos e físicos (ar, água, solo e minerais). Esse conceito, de forma sintetizada, faz-nos compreender que, de alguma forma, todos os seres vivos de um ecossistema dependem e interagem uns com os outros.

A Educação, ao tomar de empréstimo este termo, vai assumir para si que em suas instituições de ensino estão inseridos seres humanos em relação e, cada um deles, está em relação com outros diferentes sujeitos e em sociedade. Assim, ao importar a terminologia acaba por configurar que, dentro de seus espaços, seres vivos e o mundo não podem ser vistos de forma separadas, não sendo possível dissociá-los em um processo formal de cognoscência.

Assim, para a FAMINAS, a biótica permitiu-a ver, com mais detalhes, como o social, o histórico e o cultural estão interligados e seriam capazes de ajudá-la a repensar sua missão educacional, uma vez que cabe ao homem, com sua inteligência e racionalidade, encontrar formas diferentes de representar o mundo e, por consequência, agir e transformá-lo, quando necessário.

Nesse sentido, ao se propor a formação pretendida para os estudantes, este Ecossistema estabelece, assim como Maturana e Varela (2001) que todo ato de conhecer faz surgir um mundo, maneira muito própria para afirmar que todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer. E essa forma de entender essa circularidade entre conhecer e experienciar é um conteúdo de muito valor para a FAMINAS que busca incentivar o saber fazer em seus estudantes, de maneira que essa particular condição seja entendida como o DNA dessa instituição de ensino.

A partir dessa — articular o **saber ser**, como realidade concreta em um ensino que leva em conta o cidadão que se pretende formar e o **saber fazer**, enquanto organização do conhecimento e da experiência —considerada seminal para a constituição deste projeto acadêmico, **estabeleceu-se que o Ecosistema de Aprendizagem FAMINAS tem como base de sustentação cinco grandes premissas, que cumprem o objetivo de materializar o Ecosistema, dando-lhe corporeidade.** As premissas são marcos que representam os princípios básicos, aos quais se conectam objetivos, prioridades e resultados esperados. Premissas do currículo que integram o Ecosistema e permeiam todos os processos formativos, onde quer que a experiência de aprendizagem aconteça, quer seja na ambiência presencial, quer seja virtual.

- 1- Aprendizagem significativa
- 2- Interdisciplinaridade
- 3- Formação integral (Aprender a ser/conviver/fazer/aprender)
- 4- Ambiência de Aprendizagem
- 5- Inovação

Cumpre-nos destacar, mais uma vez, que ao adotarmos um conceito de ecossistema de aprendizagem, aceitamos também que se iniciará em nós, enquanto instituição de ensino superior, um movimento interior de aprendizagem, uma vez que seremos confrontados com um permanente diálogo com todas as instâncias institucionais. Assumimos nossa condição de fomentadores desses diálogos junto às comunidades intra e extraescolares, na certeza de que pensamentos divergentes e/ou ideias novas em constante interlocução serão os responsáveis por manter o equilíbrio necessário à estrutura como um todo.

## 5.1 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ECOSSISTEMA DE APRENDIZAGEM FAMINAS

O conceito de aprendizagem significativa não é novo. Seu precursor, David Ausubel, apresentou-o nos anos de 1960 e reiterou-o em 2000, e o mesmo tem sido usado como

referente teórico ao longo dos últimos anos, o que gerou certo reducionismo do conceito, tal como ele foi inicialmente concebido.

Segundo o autor, existem duas condições para que a aprendizagem significativa ocorra: o conteúdo a ser ensinado deve ser potencialmente revelador e o estudante deve estar predisposto a aprender, ou seja, ela deve ser capaz de conseguir utilizar seus conhecimentos prévios de forma interativa com um conhecimento novo, tornando os primeiros mais relevantes e permitindo que os novos sejam ressignificados ou corroborem os já existentes.

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-litera e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. (MOREIRA, 2010, p.2)

A aprendizagem se torna significativa exatamente porque reconhece o estudante não ser uma folha de papel em branco, pelo contrário, ele traz conhecimentos específicos em sua estrutura cognitiva que o permitem dar ao conhecimento novo significado. Essa negociação de significados pode acontecer de forma mediada (por um professor, um livro etc.) ou pela própria inferência do estudante, mas sempre em um processo de internalização. Essa capacidade se torna preponderante quando reconhecemos a apropriação e compreensão dos conhecimentos nos chamados processos mentais superiores, quando, de fato, ele se torna capaz de resolver problemas, tomar decisões e ser protagonista de sua própria história.

Para que a aprendizagem significativa se efetive, forçoso é também reconhecer que as metodologias e os currículos devam transcender à mera transmissão mecânica do conhecimento e à aleatória seleção de conteúdos. É preciso conceber metodologias que avancem em relação à práxis pedagógica e adotem novas maneiras de lidar com o conhecimento, tanto em sua construção quanto em sua reprodução.

Todavia, mesmo reconhecendo o conhecimento prévio como variável fundamental para a aprendizagem significativa, como concebeu Ausubel, não podemos afirmar que essa condição atue como um facilitador da aprendizagem. Pelo contrário. Pode atuar como um

dificultador, sempre que os conhecimentos prévios advenham de um conhecimento sem lastro, baseado, por exemplo, no senso comum. Ou que simplesmente não existam. Daí a importância da mediação dessa aprendizagem, da intervenção orientada pelo docente, que passa a atuar como ponte entre esses dois extremos.

Logo, a atividade proposta em sala de aula e a mediação, por parte do professor, se tornam preponderantes para ajudar o estudante a atribuir significado às ações sobre os objetos de conhecimentos. Se a atribuição de significado cabe a ele, a atividade/tarefa de aprendizagem deve ser potencializadora de processos reflexivos, a fim de levá-lo a ser capaz de dialogar de maneira apropriada. Ou seja, não existe livro, aula ou estratégia de ensino significativa, mas, sim, potencialmente significativa, pois dependem da orientação didática e encaminhamento metodológico.

Dessa maneira, reforça-se aqui o entendimento sobre o que se pautou acima como um viés reducionista da teoria de Ausubel: a equivocada concepção de que o aluno atribui significado ao que aprende quando o faz de forma lúdica. Ainda que desejável e, por vezes necessária, abordagem lúdica não garante a aprendizagem significativa. Ou seja, uma atividade prática, na qual o estudante apenas reproduz suas etapas, não é suficiente para significá-la. Isso somente acontecerá caso a estratégia promova a reflexão e a negociação de significados. E essa negociação pode acontecer em sala de aula, no espaço social ou no espaço histórico.

Outro ponto importante é que atribuir sentido acontece no bojo das interações sociais. Portanto, necessário se faz que os temas não sejam esvaziados de significado social, que suas características históricas e culturais sejam mantidas e levem o estudante à reflexão. Dessa forma, a livre circulação da palavra e a escuta empática são fundamentais para que sejam identificados os sentidos que os estudantes atribuíram ao que foi proposto.

E qual seria o entendimento da FAMINAS sobre o que fazer a fim de tornar possível a materialização da aprendizagem significativa em sua proposta curricular? Ao repensar suas formas de ensinar, a FAMINAS revela capacidade de se autoavaliar, de rever sua organização curricular com o objetivo primeiro de oferecer a melhor formação possível aos

seus egressos. Como ponto de partida, retomam-se as proposições de Dewey (*apud* RUIZ, 2013, p.108) sobre a educação

[...] como uma reorganização ou reconstrução constante da experiência. O objetivo da educação estaria assim no próprio processo, por isso estaria intimamente ligado ao próprio processo de viver. [...] Isso significa envolver os processos educativos no campo dos processos sociais, dentro da comunidade democrática. Conseqüentemente, ele se propõe a conceber a escola como uma reconstrução da ordem social maior.

Dessa maneira, fica claro que as ações sobre os objetos de conhecimentos não podem ser circunscritas à memorização ou ao simples entendimento. Precisam oportunizar a criação de espaços reflexivos da ação e dos seus resultados no mundo e para as pessoas. E essa experiência se tornará mais valiosa se estiver assentada sobre uma estrutura curricular que dê conta dos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos na ação concreta e que promova a formação de um estudante autônomo e consciente de seu papel em sociedade.

Ao se considerar que a aprendizagem significativa abarca a predisposição do aluno para aprender, uma vez que a memorização do conteúdo de forma arbitrária e literal gera uma aprendizagem mecânica — o aluno “decora” o conteúdo, armazenando-o de maneira isolada e com fácil esquecimento — e, também, que o conteúdo deva ser potencialmente significativo, ou seja, capaz de trazer um significado psicológico, pois cada aluno carrega uma experiência e faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si mesmo (PELIZZARI *et al.*, 2002), pensou-se em uma reorganização da **estrutura curricular por ciclos modulares de aprendizagem**, que serão apresentados em seguida.

### 5.1.1 Modularização

Segundo o Parecer CNE/CEB 16/99, módulo pode ser entendido como “um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas” e, assim sendo, sua adoção permite ingresso em diferentes tempos e a obtenção de certificações intermediárias muito úteis para o trabalho, qualificando o estudante em etapas progressivas e articuladas ao seu perfil profissional.

Para tal organização, nosso Ecosistema tem em sua arquitetura curricular o regime de ciclos em oposição à formação hegemônica, pois favorece a percepção dos estudantes, oriundos de diferentes cursos, sobre a constituição ampliada de saberes e fazeres pertinentes à uma área de conhecimento, como também, a possibilidade da diversidade de condutas e conhecimentos da contemporaneidade necessários à formação humana quando no diálogo entre áreas.

Desse modo, os ciclos se orientam por eixos transversais enquanto campos conceituais para abarcar a organização modular. Tomando por empréstimo, a Teoria dos Campos Conceituais de Gerard Vergnaud (2009), na qual é necessário um conjunto de situações para mobilizar conceitos entrelaçados por diversos procedimentos e representações para a compreensão de uma estrutura, compreendemos o módulo à medida que este estabelece conexões entre as disciplinas (unidades curriculares), formando seu próprio campo conceitual.

Essa orientação epistemológica opera como um organizador curricular que confere amplitude ao conhecimento, ao articular as competências e habilidades que o aluno precisa desenvolver em uma trajetória coerente, que o prepare para a atuação profissional. Assim, a transversalidade se configura pela composição dos módulos no ciclo, bem como pelo atendimento aos desafios para ser, fazer, conviver e aprender neste novo mundo.

A organização modular das matrizes curriculares dos cursos parte dos seguintes preceitos:

- 1- A centralidade do estudante: defende-se aqui que o estudante pode operar com objetos de conhecimentos diferentes entre si. Isso significa que todas as premissas do projeto acadêmico se ligam às dimensões de currículo, suas práticas, os docentes, os espaços e tempo de aprendizagem de forma articulada. Como o foco é sempre no estudante, tais dimensões deverão ser permanentemente avaliadas e ser objeto de reorientação, sempre observando o contexto, os interesses e as necessidades de aprendizagem, bem como o desenvolvimento integral dos estudantes. Para Young (2000, p.128) reconhecer a centralidade do estudante implica que a ele devam ser dadas “oportunidades de tomar suas próprias decisões em relação ao seu aprendizado”.

2- Flexibilidade ou adaptabilidade curricular: a não-linearidade dos planos de estudo possibilita a flexibilidade dos estudos, individualmente. Pode se constituir pelo aproveitamento dos conhecimentos adquiridos pelo estudante nos próprios módulos, nas atividades complementares, em estudos e práticas independentes (mediante comprovação), em atividades de extensão e em disciplinas curriculares optativas.

3- Conectividade curricular: os ciclos modulares de aprendizagem conectam os objetos de aprendizagem e os validam por meio de um sistema comum de créditos e de itinerários formativos facilmente identificáveis pelo estudante.

A título de exemplificação, apresenta-se o *design* modular para a área da Saúde:

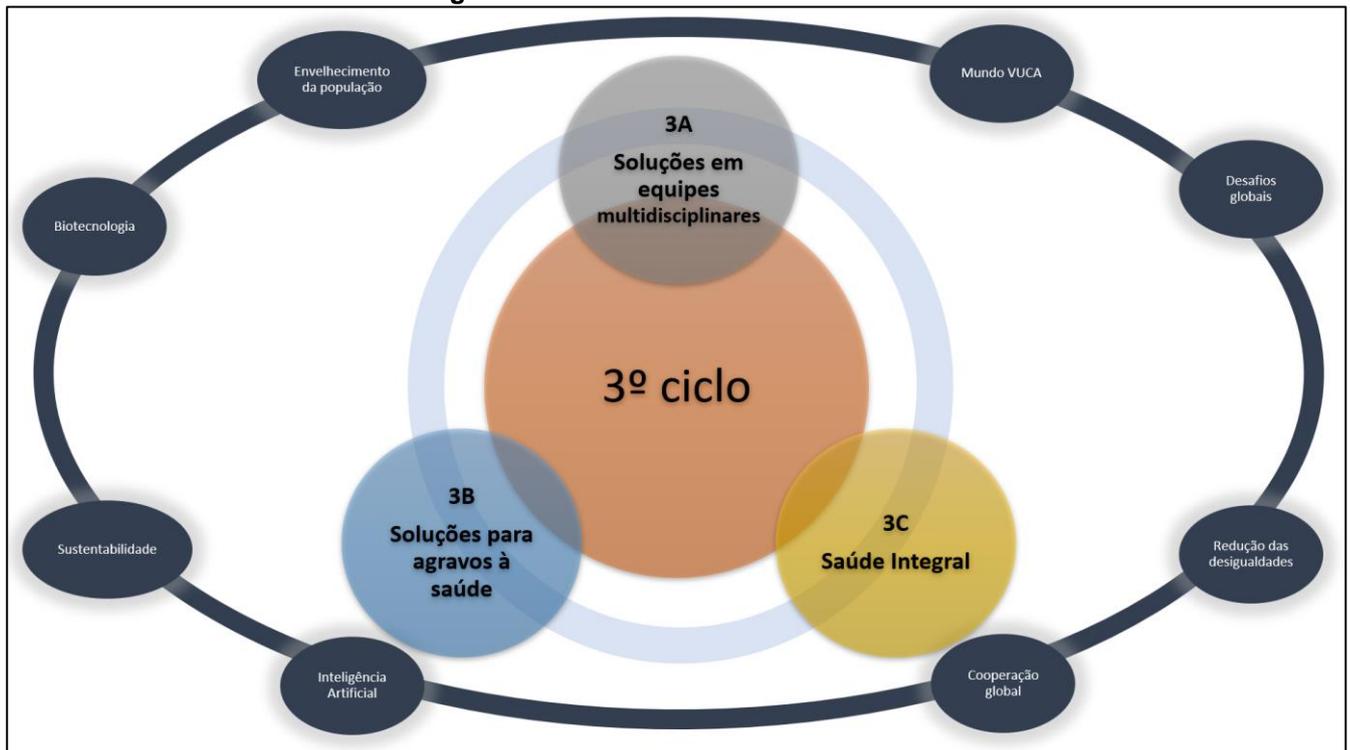
Figura 5- Design da Modularização



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Os cursos da Saúde possuem de um a cinco ciclos, que se organizam a partir dos campos conceituais. Desse modo, a figura abaixo ilustra o 3º ciclo profissional do curso de Enfermagem com três módulos:

Figura 6- Ciclo Profissional da Saúde



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Conforme explicitado, os ciclos modulares cumprem o importante papel de estabelecer a conexão entre as situações nas quais a aprendizagem significativa será estimulada e a realidade profissional de cada campo do conhecimento. Desse modo, as disciplinas dialogam entre si dentro do módulo a partir do campo conceitual pré-definido, como também se orientam pelos eixos transversais enquanto cenários para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos profissionais.

Outro aspecto importante diz respeito à possibilidade de que **o estudante obtenha certificações intermediárias e progressivas, permitindo a comprovação de que o estudante já adquiriu determinadas habilidades e competências que o habilitam a aplicá-las profissionalmente**. A certificação intermediária é articulada com a premissa FAMINAS Saber fazer Bem, pois foi planejada para proporcionar uma formação que seja ágil o suficiente para que o estudante possa alinhar expectativas e realidade, sem deixar de absorver o conhecimento necessário a cada módulo ou unidades curriculares cursadas.

Necessário se faz também reforçar que a proposta de organização do currículo por ciclos modulares também observou como parâmetros as Diretrizes Curriculares Nacionais

(DCN)<sup>8</sup>, de maneira a garantir que o perfil desejado do egresso seja atendido, bem como os documentos institucionais, dentre eles se destacam o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC).

## 5.2 INTERDISCIPLINARIDADE NO ECOSISTEMA DE APRENDIZAGEM FAMINAS

Ao romper com as formas hierárquicas de organização curricular, por intermédio da formação em ciclos modulares, a FAMINAS reavalia todo o seu processo de ensino e aprendizagem, constituindo para si, enquanto Instituição, um espaço de reflexão que rompe com a visão tradicional do currículo preso em grades ou caixas de conhecimento. E evoca para si mesma que ao avançar em suas concepções pedagógicas observa o mundo e a realidade, cujas representações estão em contínuas e ininterruptas mudanças, em um permanente *devir*.

Assim, o paradigma de que o ensino e a aprendizagem ocorrem quando o estudante cursa “disciplinas”, no sentido de uma matéria ou conteúdo de estudo, delimitando a existência de um domínio do conhecimento, disponibilizado por um professor especialista naquele tema, reduzidas à educação monodisciplinar, encastelada e isolada, afastada de outros campos do saber e de outros objetos de conhecimento não se adequa a um mundo plural, dinâmico e multifacetado, e que passa a exigir um perfil profissional de mesma monta.

Nesse sentido, a adoção da interdisciplinaridade vem ao encontro de nossas convicções e propósitos, e se traveste de um compromisso que possa fazer com que os saberes transitem e dialoguem entre si e para além de suas próprias fronteiras, cumprindo o objetivo de preencher “[...] um vazio unidisciplinar, de uma dimensão imaginativa, sem compreender a existência humana.” (GUERRA, CUSATI e SILVA, 2018, p. 985).

Segundo Jupiassu (1976, p.75)

---

<sup>8</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Superior são orientações do Governo Federal para a elaboração do currículo acadêmico nas IES. O objetivo é fazer com que a educação se dê de forma igualitária em todas as instituições. O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 776/97 é que orienta as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

Nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes que ele **consegue incorporar os resultados de várias especialidades**, que **tomar de empréstimo a outras disciplinas** certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se nos encontram diversos ramos do saber, a fim de **fazê-los integrarem e convergirem**, depois de terem sido comparados e julgados. Donde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em **lançar uma ponte para ligar as fronteiras** que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar, a cada uma, seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos<sup>9</sup>.

A proposição do autor reafirma nosso propósito de adotar a interdisciplinaridade como uma premissa do Ecosistema FAMINAS, vez que, por meio dela, tornar-se-á possível promover a união entre o egresso que desejamos formar (em sua totalidade, considerando sua cultura, sua história e suas vivências), o papel fundamental que assumimos como instituição de ensino e o papel que esse egresso deva exercer, o de agir sobre o mundo, transformando-o em todos os níveis, do micro ao macro, do seu entorno e em sua comunidade para além-muros.

Mas, a interdisciplinaridade não pode ocorrer em um vazio, como se fosse espaço oco a ser preenchido, como se não fôssemos capazes de compreender o mundo em sua totalidade e, por isso, fragmentamos suas formas de conhecê-lo e, portanto, de mostrá-lo. A interdisciplinaridade, da forma como a Instituição preconiza, é um movimento que ocorre no interior das disciplinas e entre elas. Em seu interior, na observação das práticas pedagógicas e, entre elas, sempre que forem encontrados objetos de conhecimento que dialoguem entre si e promovam a integração.

Para Fazenda (2011), a interdisciplinaridade vai além de se pensar em junção de disciplinas, mas, sim, em se pensar as possibilidades de entrelaçamento delas, para então, colocá-las em relação com as questões contemporâneas. Diz a autora:

O que se pretende, portanto, não é propor a superação de um ensino organizado por disciplinas, mas a criação de condições de ensinar em função das relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas, aliando-se aos problemas da sociedade. A interdisciplinaridade torna-se possível, então, na medida em que se respeite a verdade e a relatividade de cada disciplina, tendo-se em vista um conhecer melhor. (FAZENDA, 2011, p.89)

---

<sup>9</sup> Grifos nossos.

Este **conhecer melhor** nos orienta enquanto realidade educacional, o que queremos para a nossa IES e que tem como lastro importante a aprendizagem significativa. Para a FAMINAS, a aprendizagem do estudante tem de ser **significativa**, corroborada pela prática **interdisciplinar**, em uma **ambiência de aprendizagem** que se orienta pela **inovação**, inclusive pedagógica, bem como por um modelo **dinâmico** o suficiente para conjugar o que há de melhor no ensino presencial e virtual.

Para tanto, as disciplinas institucionais também cumprem a importante função de permitir uma crescente qualificação do aprendiz por que são elas que amalgamam, de forma inteligente, as competências comportamentais<sup>10</sup> que se pretende desenvolver no estudante. Reforça-se aqui que as competências de comunicação, colaboração, criatividade e pensamento crítico devem se manifestar, transversalmente, em cada uma das disciplinas que compõem o itinerário formativo do estudante, pois são elas que aumentam seu capital social, ajudando-o a desenvolver habilidades que transcendem ao aprendizado relacionado tão somente ao conteúdo pedagógico.

Porém, para além da transversalidade, o reforço dessas competências é tangibilizado pela implementação de duas disciplinas institucionais nas matrizes dos cursos, que foram definidas exatamente para que o estudante tenha como atingir seu pleno potencial, desenvolva sua assertividade e autoconfiança e, fundamentalmente, possa obter resultados positivos em sua entrada no mundo do trabalho, por meio de entrevistas positivadas por sua segurança e capacidade de análise do cenário das organizações.

Nesse propósito, a FAMINAS disponibiliza as disciplinas **Comunicação Assertiva**, no módulo 1A, e **Gestão e Inovação**, no módulo 1B. Ambas têm como objetivo primeiro estabelecer uma intervenção educativa mais direcionada, aumentando a vinculação do estudante com o aprender a aprender e, sobretudo, com o aprender a ser e conviver. Elas

---

<sup>10</sup> As competências comportamentais são também chamadas de *Soft Skills* e são consideradas como as competências que competem à personalidade e ao comportamento profissional de cada indivíduo. São aptidões mentais, sociais e emocionais, habilidades particulares e aprimoram-se de acordo com a cultura, experiência e educação de cada pessoa (BANCO MUNDIAL, 2018). A Faminas as considera como competências para a vida do estudante.

serão contempladas na dimensão virtual, por meio de objetos de aprendizagem de alta qualidade pedagógica, especialmente planejados para que a ferramenta tecnológica atue a favor da modalidade e que otimizem o papel de mediador do professor, que passa a programar atividades de sociabilização concernentes com os objetivos do módulo em que as mesmas ocorrem.

Além do mais, a Extensão também estabelece esse vínculo de proximidade com a prática interdisciplinar, uma vez que coloca os estudantes como partícipes da vida em comunidade, em uma experiência real de aprendizagem, preparando-os para a vida profissional e em sociedade.

Nesse sentido, na FAMINAS, após amplo debate com a comunidade acadêmica, percebeu-se que a melhor maneira de promover a materialização da interdisciplinaridade no currículo seria trabalhando as disciplinas em um espaço articulado, em um espaço que fosse capaz de integrar os saberes e os fazeres de um conjunto articulado por diferentes objetos de conhecimento. Dessa maneira, o Projeto Prático Aplicado cumpre essa função e será apresentado em seguida.

#### 5.2.1 Projeto Prático Aplicado (PPA)

O Projeto Prático Aplicado (PPA) tem a função de fazer com que as disciplinas do módulo atuem em um espaço articulado, de maneira a fazer com que elas dialoguem entre si, levando o estudante a perceber que não existe um saber fragmentado e, sobretudo, que o aprender a fazer e o aprender a conhecer são indissociáveis.

Como disciplina, o PPA foi desenhado com o objetivo de promover a construção de um currículo integrado, que possa aproximar o “ser”, o “saber” e o “saber-fazer” que perfazem os ciclos básico e profissionalizante dos cursos, propiciando a conexão entre o conhecimento teórico e as competências e habilidades vivenciadas na prática profissionalizante de cada curso oferecido.

Além disso, o PPA também cumpre a missão de colocar os estudantes em espaços de convivência nos quais eles aprendem a desenvolver habilidades do aprender a conviver

e aprender a ser, por meio de atividades que os coloquem em experiências reais, conectando-os em vivências e em espaços de interlocução com o objetivo de estimulá-los a descobrir o trabalho colaborativo como forma de expressão da cidadania.

Dessa forma, a disciplina Projeto Prático Aplicado (PPA) apresenta oito premissas norteadoras que correlacionam o desenvolvimento das práticas pedagógicas a ele vinculadas e as habilidades e competências correlatas à sua prática profissional. São elas:

- **Integração curricular:** integração precoce entre as disciplinas do ciclo básico e do ciclo profissionalizante, de maneira a garantir maior aproximação do estudante ao seu campo de conhecimento. Essa integração contribui para o desenvolvimento do raciocínio crítico e amplia a capacidade de o estudante correlacionar teoria e prática, aumentando seu interesse e motivação para o aprendizado.

- **Trabalho em Equipe:** desenvolvimento de atividades que possibilitem o trabalho em pares e em grupos, incentivando o incremento das habilidades de comunicação, proatividade, confiança, empatia, capacidade de mediação e flexibilidade. A experiência tem se mostrado positiva, tanto em relação ao engajamento do estudante quanto à diminuição do absenteísmo.

- **Trabalho Interdisciplinar:** proposição de temas que conectem os diferentes campos de conhecimento, sem compartimentação entre os saberes, integrando os objetivos de aprendizagem de disciplinas inseridas em um mesmo módulo do curso e/ou em módulos distintos ao longo do curso.

- **Temas Transversais:** tratamento diferenciado aos temas que propiciem uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados, e as questões da vida real e de sua transformação.

- **Estudante como protagonista (autonomia):** estudante com papel central e ativo no processo de aprendizagem, sendo capaz de pesquisar, debater ideias, agregar informações e criar.

- **Professor como facilitador e mediador:** o professor passa a ser o incentivador e mediador do processo de ensino e de aprendizagem, oportunizando que o objeto de conhecimento, a ideia ou o evento por ele mediado possa ser melhor compreendido, aprendido e integrado ao repertório do estudante.

- **Extensão à comunidade:** ampliar a interlocução com a comunidade, principalmente daquela localizada em seu entorno, de maneira a possibilitar uma intervenção na realidade, demonstrando a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos em projetos da vida real.
- **Experimentação prática:** desenvolvimento das dimensões da Educação (aprender/fazer/ser/conviver), estimulando o estudante a buscar soluções para a resolução de problemas reais, situando a experiência como uma oportunidade especial de aprendizado.

As metodologias ativas de aprendizagem são o combustível do PPA, de maneira que a resolução de problemas e o trabalho em projetos específicos garantam o protagonismo estudantil e a autonomia para a tomada de decisões. Ao assumir problemas reais e a intervenção em situações-problema de variados graus de complexidade, o estudante compreende melhor como o conhecimento aplicado consolida as habilidades cognitivas até então apreendidas e passa a ser agente de transformação, apto a agir no mundo.

### 5.2.2 Interface com o mercado

Uma vez que o Projeto Prático Aplicado, como componente interdisciplinar do currículo, tem sua centralidade no trabalho coletivo e tenha de ser visto de forma associada à aprendizagem significativa e, por consequência, em uma robusta formação do estudante, entendeu-se que, desde o início da formação, será necessário propiciar uma travessia segura para o mercado de trabalho.

Esse mercado de trabalho, no entanto, sofreu grandes modificações, advindas dos avanços tecnológicos e da própria reorganização da lógica de mercado. Houve, nesse cenário, um reordenamento de forças, favorecendo que

a centralidade do trabalho fosse questionada e que fossem trazidas à baila discussões sobre trabalho vivo – desempenho humano - e morto – aquele no qual a máquina passa a desempenhar atividades antes próprias da inteligência humana, pelo uso de *softwares*, por exemplo; trabalho material – o produto em si – e imaterial – aquele cujo produto não é tangível e que, geralmente, se liga à lógica do consumo. Assim, o que parece ficar evidente é que o que mudou, de fato, foi a forma de o trabalho se organizar socialmente.(VILAÇA, 2012, p.31)

Nesse sentido, o trabalho humano exige diferentes olhares para sua compreensão, seja por sua centralidade na vida humana, responsável pela sua sobrevivência e manutenção, seja pela questão social que alcança, como fonte de autorrealização. Não se pretende aqui discorrer sobre as teorias ou historicizar o movimento evolutivo das correntes teóricas sobre esta temática. Parece muito mais relevante, que essa experiência seja recortada a partir da concepção de que a informatização, a automação, o avanço em relação a novos modelos de gestão, novas lógicas de produtividade e as tecnologias de informação impactaram nossa forma de conceber o mundo o trabalho e, por extensão, redefini-lo na vida dos indivíduos e da sociedade.

E, mais uma vez, as noções de significado e sentido de Vygotsky emergem, pois são nas experiências de trabalho como atividade humana, que os significados são dados e os sentidos são repactuados, uma vez que derivam da vivência individual e do intercâmbio social. Ou seja, se as organizações são sistemas sociais dentro de um outro, a sociedade capitalista e, tanto os avanços tecnológicos, quanto as mudanças sociais, políticas e econômicas atuam como variáveis que regulam os ajustes exigidos para que as mesmas sobrevivam (VILAÇA, 2012), seria natural que elas, por sua vez, passassem a buscar por um perfil profissional capaz de ajudá-las na passagem para esse novo mundo.

Por outro lado, deve-se considerar, como nos afirmam Morin e Díaz (2016, p. 66), que a “humanidade enfrenta hoje um número crescente de desafios que têm como denominador comum sua natureza global. Para dar conta disso necessitamos de uma educação que nos prepare para reconhecer e encarar esses problemas”.

Assim, a proposição da interdisciplinaridade como um caminho rompe com a lógica de saberes compartimentados e nos religa aos objetos de conhecimento de maneira a pensá-los inseridos em um contexto global, planetário e não à sua margem. Ao prepararmos nossos estudantes com essa correspondência entre aprender e agir, cumprimos os objetivos que nos movem.

Para facilitar essa vivência, a interdisciplinaridade se associa às práticas extensionistas, aos projetos de parceria com o mercado e com a proposta de

internacionalização e Núcleo de Carreira. Por carreira também percebe-se aí um movimento de mudança, pois, ao contrário do início do século XX, no qual carreira pressupunha estabilidade, trajetórias lineares e progressivas, este novo mundo do trabalho reverte isso e carreira passa a se configurar como um exercício de cidadania, uma forma de estar no mundo e, sobre ele, exercer a transformação.

É para dar conta desses novos contornos que a formação FAMINAS privilegia o resgate da educação como forma de entender o imbricamento existente entre o mundo da vida e da educação; entre o mundo da educação e o mundo do trabalho. Somente assim o estudante será capaz de transitar em cenários complexos, a entender e reinterpretar as redes de relações que se interpenetram e a superar a rigidez em prol de posturas mais flexíveis, por sua capacidade de adaptabilidade e por sua postura ética e cidadã.

Para tanto, pensar em sua formação integral, como indivíduo, como cidadão e como profissional, é o compromisso que move essa Instituição de Ensino Superior.

### 5.3 FORMAÇÃO INTEGRAL NO ECOSSISTEMA DE APRENDIZAGEM FAMINAS

Edgar Morin é referência obrigatória para a educação. Afinal, ele foi um dos primeiros pensadores do início do século XX a questionar o paradigma do ensino pautado em conteúdos técnicos. Seu pensamento está registrado em suas várias obras e mantêm-se atualizadíssimo. Em entrevista à Folha de São Paulo, de 24 de junho de 2019<sup>11</sup>, quando perguntado sobre qual seria o maior desafio do ensino, o filósofo francês respondeu:

Não inserimos no programa temas que podem ajudar os jovens, sobretudo quando virarem adultos, a enfrentar os problemas da vida. Distribuímos o conhecimento, mas não dizemos que ele pode ser uma forma de traduzir a realidade e que podemos cair no erro e na ilusão. Não ensinamos a compreensão do outro, que é fundamental nos nossos dias, não ensinamos a incerteza, o que é o ser humano, como se nossa identidade humana não fosse de nenhum interesse. As coisas mais importantes a saber não se ensinam.

Com o acesso à informação em tempo real, a eclosão de diversos recursos tecnológicos e digitais e, sobretudo, com as muitas mudanças comportamentais e sociais

---

<sup>11</sup> Seguimos como sonâmbulos e estamos indo em direção ao desastre. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2019/06/seguimos-como-sonambulos-e-estamos-indo-rumo-ao-desastre-diz-edgar-morin.shtml>. Acesso em 13 dez. 2021, às 15h 46m.

desde o final do século XX, algumas questões gritam, buscando sua inserção em um contexto educacional. Foi essa compreensão de que vivemos em um mundo em permanente transformação, no qual saber vincular conhecimento antigo e moderno e, esses, aos conhecimentos contemporâneos é uma competência valiosa, que fez com que o autor passasse a defender a ocorrência de uma educação que consiga enfrentar problemas que, muitas vezes, são ignorados ou desconhecidos (MORIN, 2011).

Para Edgar Morin, quando conseguirmos enfrentar esses problemas (aos quais ele chama de buracos negros da educação), seremos capazes de formar jovens que se tornarão, verdadeiramente, cidadãos. Apresentaremos, de forma bastante resumida, os postulados de Morin (2011) sobre aquilo que ele denominou como os sete saberes necessários à educação do futuro.

1- Conhecimento: segundo o autor, é preciso que o ensino ensine sobre o que é conhecimento. A instituição escolar, ao fornecer conhecimento e saberes, nos deixa sem saber, de fato, o que é conhecimento. Para obter o conhecimento, o estudante necessitaria entender primeiro que o conhecimento nunca é um espelho ou um reflexo da realidade, mas, sim, uma tradução seguida de uma reconstrução. Repousa no erro e na ilusão. E, portanto, o problema do conhecimento não deve ser restrito à filosofia, mas ser tratado como um problema de todos nós.

2- Conhecimento pertinente: esse tipo de conhecimento não mutila o seu objeto. E o que vemos hoje é exatamente o contrário: um ensino disciplinar, que fragmenta, que nos faz conhecer somente uma parte da realidade. O conhecimento pertinente nos revela que não é a quantidade de informação nem a sofisticação do método que dão pertinência ao conhecimento. É a capacidade de darmos ao conhecimento um contexto que nos colocará frente à percepção de pertinência. É, novamente, fazer sentido para o estudante. É sobre levá-lo a ligar as partes ao todo e o todo às partes.

3- Identidade humana: o autor advoga que nossa identidade humana seja, quase sempre, ignorada nas instituições de ensino. Seres trinitários que somos (indivíduo-sociedade-espécie), desconsideramos saber que temos partículas que nasceram no

despertar do Universo, que somos todos filhos do Cosmo e nos transformamos em estranhos pelo conhecimento e pela cultura. É preciso ensinar a unidade dos três destinos, ao mesmo tempo, em que entendemos nossa diversidade e singularidade. Daí a importância do ensino da literatura e da poesia ou das telenovelas. “Temos que entender que todos esses elementos são necessários para entender que a vida não é aprendida somente nas ciências formais”.

4- Compreensão humana: para o autor, nunca se ensina sobre compreender uns aos outros, como compreender nossos vizinhos, nossos parentes, nossos pais. E compreensão humana comporta empatia e identificação, entender a dor do outro, pois é isto que permite a verdadeira comunicação humana. A falta de inteligência a respeito da complexidade humana é que bloqueia a compreensão e nos faz intolerantes, incapazes de perceber o que se passa ao nosso redor.

5- A incerteza: mostrar o surgimento do inesperado, a necessidade de ensinar o que o autor chama de ecologia da ação: a atitude que tomamos quando uma ação é desencadeada e escapa às intenções de quem a provocou, daí gerando impactos que, muitas vezes, caminham em direção oposta à inicialmente planejada. Assim, o estudante tem de ser preparado para enfrentar a incerteza e não se desencorajar. Saber lidar com a incerteza o tornaria mais forte.

6- Condição planetária: construir uma consciência planetária que leve à compreensão de que processos de toda ordem estão de tal maneira imbricados e são tão complexos que se postam como verdadeiros desafios ao conhecimento. Para Edgar Morin, a humanidade vive agora uma comunidade de destino comum.

7- Antropo-ético: liga-se aos problemas da moral e da ética, tão diferentes entre culturas e na própria natureza humana. A antropo-ética corresponde ao ser humano desenvolver, ao mesmo tempo, uma autonomia pessoal, as nossas responsabilidades pessoais, e uma participação social, ou seja, as nossas responsabilidades sociais, pois partilhamos um destino comum.

Para tanto, o autor sugere uma reforma no ensino. Uma reforma paradigmática, a fim de que possamos ensinar o conjunto e não apenas parte da realidade, por meio da integração e reunião dos saberes. De forma sintética, o que o autor propõe caminha na direção do Ecossistema de Aprendizagem FAMINAS, vez que nos permite dizer que, ao adquirir tais saberes, o estudante angariaria novas e potencializadoras habilidades, capacitando-o para tornar-se um cidadão mais consciente de suas responsabilidades, um indivíduo presente no mundo e um profissional com maior autonomia sobre o seu próprio fazer profissional.

### 5.3.1 As quatro dimensões da Educação como componentes da Formação Integral do estudante FAMINAS

É importante reconhecer que o sistema de ensino que se praticava no Brasil até pouco tempo atrás dava conta de responder às demandas de uma sociedade como a oriunda a Revolução Industrial, data aproximada dos primeiros modelos educacionais brasileiros. Os desafios de então eram outros e na sociedade contemporânea eles se apresentam de forma diversa e nos falam de um mundo que hoje produz e remunera a sua força produtiva de maneira totalmente diferente.

As discussões sobre o papel da Educação nesse novo cenário estão cada vez mais aprofundadas e buscam alternativas para que a reflexão sobre o ensinar e o aprender gerem metodologias e práticas pedagógicas concernentes com o perfil profissional exigido pelo mundo dos negócios ao mesmo tempo em que tenta atender às expectativas dos jovens, que já não veem a escola como única fonte do saber.

Conciliar essas expectativas passa, sem dúvida, pelo reconhecimento de que as escolas não podem mais ensinar conteúdos estanques, presos em caixinhas que não dialogam entre si e, portanto, não são capazes de promover ligações entre o que se ensina e o que se aprende, desestimulando a experiência compartilhada e o aprendizado que leve em conta os conhecimentos previamente adquiridos pelo estudante em seu contexto cultural e de vida. Esse foi o pano de fundo para o entendimento de que isso somente seria possível caso a formação pudesse estabelecer uma ponte entre tudo isso, ajudando o

estudante a descobrir e/ou desenvolver um conjunto de habilidades que o colocassem frente às exigências do século XXI.

Fadel, Bialik e Trilling (2015) discutem como uma mudança nos valores sociais e culturais que adotamos enquanto sociedade poderia ser útil para que possamos fazer a travessia para um futuro no qual o sistema social, como um todo, possa auferir maior qualidade e equilíbrio. Para os autores, a educação seria a alternativa para que nossa sobrevivência enquanto espécie estivesse assegurada. Todavia, ressaltam, as competências que deveriam ser desenvolvidas não estão sendo ensinadas de forma consistente e persistente.

Não se pode mais evitar reconhecer a inserção da sociedade como um todo ao que tem sido chamado de mundo VUCA. VUCA é um acrônimo para descrever um futuro no qual o mundo terá maior volatilidade (*volatility*), significando que mudanças são muito rápidas e os acontecimentos se desdobram de maneiras inesperadas; haverá cenários de incerteza (*uncertainty*), nos quais a agilidade nos levará a percursos imprevistos; de muita complexidade (*complexity*), em que as decisões se tornam redes imensas de possibilidades e aumentam a responsabilidade sobre nossas escolhas; e a ambiguidade (*ambiguity*), ou seja, não há como prever cenários e/ou padronizar. A ambiguidade jogou por terra a noção do mundo binário.

Impossível desconsiderar que reporta-se aqui a um cenário que muda muito rapidamente, exigindo que profissionais e tomadores de decisão tenham uma nova postura. E, para tanto, a ação educativa precisa se reavaliar e refletir sobre o que ensinar. O conhecimento, por si só, já não é o bastante. Há que se estimular uma gama de competências extracurriculares, capazes de dar ao estudante o ferramental necessário para o mercado de trabalho.

Como regra geral, isso significa que a educação para as necessidades do mercado de trabalho precisa mudar seu foco de tarefas rotineiras e impessoais para tarefas mais complexas, pessoais e criativas que somente os humanos podem fazer bem. [...] haverá uma crescente demanda por pessoas que se destacam em tarefas criativas e interpessoais. Essas são as tarefas mais difíceis de automatizar ou de se tornarem remotas, então, enquanto os computadores assumem tarefas rotineiras com sucesso, os humanos ficam com os empregos que eles fazem melhor [...]

(FADEL *et al.*, 2015, p. 34)

Nesse sentido, a formação de estudantes que busquem o crescimento econômico, mas, também, o bem-estar geral, que possam responder de forma inovadora e cada vez mais sofisticada aos desafios desse mundo VUCA, passa a ser objetivo das instituições de ensino, especialmente a da FAMINAS, por sua história e trajetória no cenário mineiro. A FAMINAS entende que seu modelo de educação deve ser capaz de formar egressos que estejam preparados para as demandas do mundo.

Para que a educação atenda com eficiência às necessidades e aos objetivos dos indivíduos e da sociedade, o conjunto padrão de princípios e práticas educacionais deve estar alinhado ao desenvolvimento pessoal dos indivíduos, aos desafios da sociedade e às diferentes necessidades das forças de trabalho local e global. (FADEL *et al.*, 2015, p. 43)

Diante disso, os resultados apresentados pelo relatório do Fórum Econômico Mundial, em 2019,<sup>12</sup> mostrando as 10 competências que seriam as mais desejáveis para profissionais e líderes das organizações atuais também foram contemplados em nossa contextualização do cenário que nos faz repensar nosso modelo acadêmico. As projeções do relatório reafirmam que cerca de 35% das habilidades que hoje são as mais demandadas para a maioria das ocupações podem não ser em um curto espaço de tempo.

Nesse sentido, faz-se importante destacar também recente pesquisa divulgada pela *McKinsey Global Institute* em que nos alerta para o emprego dos termos como “pré-guerra” e “pós-guerra”, comumente empregados para descrever o século 20, seja provável que as próximas gerações venham a discutir as eras pré-COVID-19 e pós-COVID-19 para descrever o século 21, caracterizando o ano de 2021 como um ano de transição. Essas duas constatações confirmam o que se tem dito até aqui: os estudantes precisam estar preparados para **responder a esse cenário de impermanência, do imponderável, do inusitado.**

Para o Fórum Econômico Mundial, as 10 competências que deveriam nortear o ensino em todas as escolas do mundo seriam: **Pensamento analítico e inovação**, que incentiva a capacidade de análise, de se debruçar sobre problemas e conseguir vê-los em essência, dividi-los em partes menores e elaborar soluções que não sejam convencionais,

---

<sup>12</sup> Todos os anos o Fórum Econômico Mundial divulga um relatório, chamado *The Future of Jobs Report*, contendo as principais tendências do trabalho. São ouvidos executivos, empresários e pesquisadores do mundo inteiro.

mas, inovadoras; **Aprendizagem ativa e estratégia de aprendizagem:** significando autonomia e proatividade em relação ao aprender. Acreditar que se aprende somente na escola é uma inconformidade, uma vez que existem inúmeras maneiras de se chegar ao conhecimento; **Criatividade, originalidade e iniciativas:** entendidos como atributos que se conectam à inovação e nos tornam hábeis em resolver problemas complexos de forma original; **Design e programação de tecnologia:** naquilo que diz respeito a entender a lógica por trás da programação, pois, ao entender como os algoritmos funcionam, aumentamos nossa capacidade de olhar para o problema e encontrar rotas de soluções para o mesmo; **Pensamento crítico e análise:** capacidade de questionar e de repensar alternativas, não se basear no que está dado ou em opiniões, questionar e construir bons argumentos são seus principais requisitos; **Solução de problemas complexos:** habilidade valorizada por ser capaz de conjugar competências técnicas e comportamentais enquanto processo cognitivo. Resolver problemas complexos requer a identificação do objetivo e a coordenação de esforços rumo à sua conclusão; **Liderança e influência social:** espera-se que o líder do futuro deva conduzir pessoas, mas que as influencie para que tomem decisões certas, sustentáveis e que visem o bem coletivo. O profissional do futuro ganhará uma conotação menos técnica e mais comportamental; **Inteligência emocional:** envolve um conjunto de competências que incluem autoconhecimento, controle emocional, automotivação, empatia e habilidade em relacionamentos interpessoais. Considerada uma habilidade complexa; **Raciocínio, resolução de problemas e ideação:** convida-nos a pensar mais, a refletir mais. Mas, também nos leva a resolver, a buscar respostas para as questões que se colocam, utilizando processos criativos e a geração de ideias; **Análise e avaliação de sistemas:** saber delimitar critérios corretos de avaliação de sistemas, quaisquer sejam eles, com consciência e assertividade.

As concepções de Morin e as contribuições do Fórum Econômico Mundial se transformaram em pano de fundo para a premissa FAMINAS de uma formação holística, que compreendesse um elenco de competências bem enfeixadas e, ao mesmo tempo, que pudesse ser ajustado, acompanhando a evolução do próprio mundo. E, assim, entendemos que as proposições de Jacques Delors: “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele.” (DELORS, 1998, p.89) acendem um farol em nosso

entendimento, atuando como uma baliza segura em direção à nossa concepção de modelagem deste currículo.

Segundo Jacques Delors, a prática pedagógica deve preocupar-se em abarcar quatro aprendizagens fundamentais, consideradas como pilares para que o indivíduo desenvolva um cabedal de conhecimentos que faça frutificar seus talentos, que enriqueça o saber fazer, mas, principalmente, que o permita desenvolver competências para a vida.

[...] parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a idéia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão. (DELORS, 1998, p. 18)

Nesse sentido, a Educação deveria ser organizar em torno de quatro grandes pilares, que se tornaram medida para que a formação oferecida abarque integralmente o ser, em sua totalidade. Seriam pilares para a educação no século XXI:

- **Aprender a Conhecer** – nessa aprendizagem dá-se maior relevância a que o aluno adquira o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, a fim de que aprenda a compreender o mundo que o rodeia. Quando aprendemos o valor do conhecimento, encontramos prazer em aprender. Importa exercitar a atenção, a memória e o pensamento por meio do reconhecimento de que o processo de aprendizagem pode ser enriquecido com qualquer experiência vivida.

- **Aprender a Fazer** – aqui, estreitamos as questões da formação profissional. Todavia, dadas as muitas mudanças ocorridas no mundo, aprender a fazer não pode continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma determinada tarefa material. Aprender a fazer envolve, inclusive, fazer em times, uma organização de trabalho coletivo que exigirá outras competências como as de comunicação, negociação de conflitos e flexibilidade.

- **Aprender a Conviver** – considerada como um dos maiores desafios para a educação, as instituições de ensino se deparam com esse pilar e buscam soluções para sua efetiva inserção no contexto educacional. Isso porque é imperativo que se pense em

duas vias necessárias: a) a descoberta de si, pela via do autoconhecimento; b) a descoberta do outro, pela via da alteridade, da empatia. Dessa maneira, o diálogo, a troca de argumentos, a percepção de que tudo está interligado e objetivos comuns (que resultem em projetos de colaboração) se constituem como referências para esse pilar.

- **Aprender a Ser** – “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELORS, 1998, p. 99). Devem ser dadas condições para que a imaginação e a criatividade floresçam, seja por meio da arte, da poesia, a revalorização da cultura oral e à cultura em geral.

Para a FAMINAS, toda essa discussão teórico-filosófica revela que a formação integral do aluno passa pela real compreensão de que só se forma um profissional melhor quando se promove também o seu prazer em descobrir o mundo, pela via do conhecimento, e a entender que este mundo está todo interconectado e essa interdependência obriga a todos a olhar o outro com mais cuidado, em convivências que consigam revelar o melhor de cada um e os esforços para transformar o mundo em um lugar melhor para toda a coletividade.

Assim, um passo além significa adotar como premissa que o aprender a fazer se conecta às dimensões aprender a aprender, aprender a ser e aprender a conviver de forma indelével e, portanto, nossas escolhas curriculares assumem o compromisso de modelar o profissional desse futuro que já se apresenta. Nesse sentido, reconhecer-se-á que nossa essência é, enquanto instituição de ensino superior, promover uma educação que forneça pessoas altamente qualificadas ao mundo da economia, mas que, sobretudo, sejam capazes de utilizar o que aprenderam de forma mais ampla. A FAMINAS quer que seu estudante saiba fazer, mas que o faça com qualidade técnica e qualidade ética, conforme apresentado a seguir.

### 5.3.1.1 FAMINAS: Saber fazer bem

Saber fazer bem significa, para a FAMINAS, que o conhecimento adquirido pelo estudante não deverá ser meramente reprodutivo, dissociado do contexto no qual opera ou sem lastro nos princípios humanísticos e solidários.

Como cidadãos globais, os estudantes terão de desenvolver habilidades e competências que os permitam assumir responsabilidades sociais e comunitárias, dados os grandes desafios éticos a que estamos sujeitos: exclusão social, a globalização da miséria, a injustiça social, o uso da energia nuclear, a crescente polarização entre ideologias, o terrorismo, a biodiversidade, a eclosão de um mundo que não se traduz mais por conceitos binários do que seja isso ou aquilo, esse ou essa, certo ou errado. Posicionar-se nesse mundo plural requer um esforço mais qualificado, que passa, necessariamente, pelos conceitos da ética, da cidadania, da sustentabilidade planetária, da empatia, da comunicação assertiva.

Assim, a importância das competências técnicas como um diferencial FAMINAS é reconhecida, entretanto, elas não estão sozinhas. Nessa trajetória, pretende-se desenvolver nos estudantes habilidades que os ajudem a transitar melhor no mercado de trabalho tal qual ele se apresenta hoje. Afinal, pesquisas na América Latina, em 2020, revelam que 80% das demissões ocorridas nas empresas tiveram como causa direta a falta de alguma competência ligada ao comportamental, as chamadas *soft skills*. Ou que aproximadamente 60% dos recrutadores não conseguem preencher vagas por causa dessas mesmas ausências de aptidões. E, o mais significativo, a pesquisa revelou que 80% dos executivos afirmaram que não contratariam um profissional que atendesse de forma total às exigências técnicas requeridas, mas deixasse a desejar nas comportamentais<sup>13</sup>.

Dessa forma, advoga-se que, uma vez que o Ecosistema de Aprendizagem FAMINAS, em sua premissa de Formação Integral do Estudante, tem como ponto forte que para **Saber Fazer Bem**, o estudante deverá desenvolver, por meio dos projetos, da postura

---

<sup>13</sup> Pesquisa realizada pela Page Personnel. Disponível em [www.pagepersonnel.com.br](http://www.pagepersonnel.com.br). Acesso em 15 dez. 21, às 13 h 38m.

interdisciplinar que adotamos, dos estágios e das oportunidades asseguradas pelo Núcleo de Carreiras, as competências aqui definidas como essenciais para seu máximo desempenho. São elas: **identidade, criatividade, resolução de problemas, comunicação, diversidade e pensamento crítico**. Abaixo apresenta-se quadro esquemático que busca identificar cada competência, para então, alocá-la em nossos pilares, associando-a de forma mais explícita no projeto acadêmico.

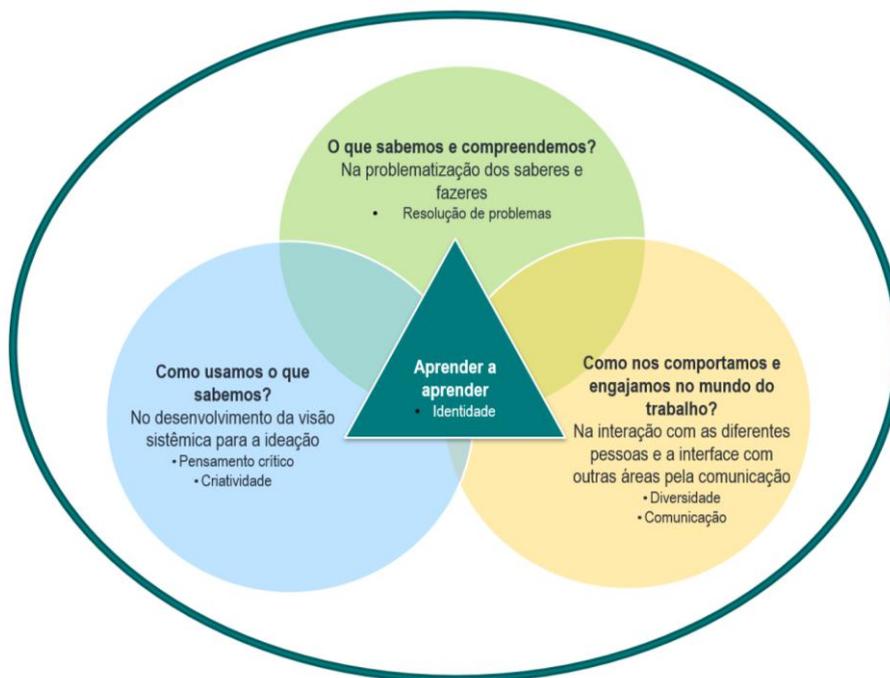
**Quadro 1-** Representação das competências socioemocionais/comportamentais FAMINAS

Competência	O que é	Para	Ênfase nos pilares da educação para o século XXI	Vinculação com as Premissas FAMINAS
<b>Identidade</b>	Conhecer-se, compreender-se em sua humanidade, história e contexto.	Ter autoconsciência para perseverar nos desafios, assumindo os erros como processo inerente ao aprendizado contínuo, de maneira automotivada e independente.	Aprender a aprender Aprender a ser	Formação integral
<b>Criatividade</b>	Exercitar a curiosidade intelectual.	Criar aplicações/produtos/soluções inovadoras para produzir e conectar processos e resultados de maneiras diferentes e únicas.	Aprender a fazer	Inovação
<b>Resolução de Problemas</b>	Desenvolver a compreensão em suas diferentes facetas.	Considerar várias maneiras de formular e responder aos problemas desafiando posições ou ideias comuns.	Aprender a conhecer	Aprendizagem Significativa
<b>Comunicação</b>	Conhecer e utilizar diferentes linguagens.	Expressar-se e partilhar experiências que produzam sentido com coerência, clareza, embasamento e respeito, promovendo o engajamento dos interlocutores.	Aprender a conviver	Formação Integral
<b>Diversidade</b>	Compreender a diversidade humana.	Se colocar no lugar das outras pessoas para compreender a realidade na perspectiva do outro e agir de maneira solidária a constituir uma rede de confiança e cooperação.	Aprender a conviver	Formação integral
<b>Pensamento Crítico</b>	Questionar as afirmações com rigor científico.	Investigar, elaborar e testar hipóteses a partir de critérios científicos, éticos e estéticos, considerando as evidências e argumentos sólidos.	Aprender a fazer	Aprendizagem Significativa

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Para torná-lo mais explícito no projeto acadêmico, o esquema abaixo representa esse enquadramento conceitual e pedagógico:

**Figura 7-** Competências para Saber Fazer Bem



**Fonte:** Autoria própria (adaptação estrutura do CCR, Fadel, p.67)

#### 5.4 AMBIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NO ECOSSISTEMA DE APRENDIZAGEM FAMINAS

Uma instituição de ensino superior é também um ambiente de encontro das pessoas, com suas vivências, suas diferenças e experiências de mundo, e, nesse sentido, o currículo da FAMINAS dialoga com os diferentes tempos e espaços para promover relações e reflexões entre as pessoas e o conhecimento.

Nos espaços das salas de aula, dos laboratórios, dos pontos de socialização e encontro, nos espaços *maker*, enfim, na FAMINAS inteira, tudo ensina, tudo é espaço para promover a reflexão e para ressignificar o sentido do aprender a conhecer. Nosso campus, arborizado, repleto de árvores frutíferas, se torna ambiente propício para falar da vida, da biologia e bioética. Seus espaços ensinam. Assim, “[...] compreendemos que todo ato de

‘aprenderensinar’ e de criação curricular passam, necessariamente, pela preocupação com a formação da experiência social, política, acadêmica e afetiva” (SANTOS e AMARAL, 2020, p.5).

Porém, parece-nos relevante afirmar que esse diálogo também ocorre em um tempo diluído, em um espaço sem fronteiras, conforme tão bem assinalou Zygmunt Bauman, na obra *Modernidade Líquida*, ao dizer que: “a relação entre tempo e espaço deveria ser de agora em diante processual, mutável e dinâmica” (2001, p.131).

Com o advento da tecnologia e, principalmente das redes sociais, com seus espaços colaborativos on-line, houve uma reconfiguração daquilo que, até então, chamávamos tempo e espaço. Para aprender, a escola cede lugar ao mundo; o professor perde o papel de detentor exclusivo do saber e passa a dividir esse espaço com as fontes da internet (torna-se mediador do saber); a biblioteca, antes templo sagrado e reverenciado como único repositório de pesquisa, compartilha agora as suas funções com a internet. O estudante, enquanto autor que deve ser de sua própria aprendizagem, necessita aprender a controlar seus tempos e espaços de aprendizagem para além dos muros, potencializando sua disponibilidade, sem o desgaste e os custos da locomoção.

Toda essa conjuntura, nos fez repensar a forma como ofertávamos o ensino, desde a sala de aula, passando pelo modelo de ensino até chegar ao professor e, por extensão, ao aluno, que deixa de ser visto como sujeito passivo no processo.

A escola passa a ser local de produção e significação do conhecimento, além de ser espaço privilegiado de relações humanas. O aluno do século XXI frequenta esse ambiente não para buscar informações, mas para ter orientação de um professor sobre como usar e organizar esse mar de dados para atingir um objetivo específico. (SANTOS, 2015, p.108)

Assim, a utilização das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) alinhava todos os componentes das premissas de nosso Ecosistema de Aprendizagem, visto que a tecnologia favorece o interesse e respeita o contexto do estudante, pois a lógica é de que toda a diversidade cabe dentro dela, assim como a oferta de um ensino de qualidade, que possa oferecer ao aluno experiências *on* e *off*, *in* e *out*, ou

seja, a aprendizagem do estudante pode ocorrer de forma presencial-síncrona, presencial-assíncrona, virtual-síncrona e virtual-assíncrona.

Isso posto, apresentam-se as escolhas que direcionaram a premissa da ambiência de aprendizagem para a FAMINAS.

#### 5.4.1 Modelo Dinâmico – dimensão da Ambiência

Com o acesso à internet e um smartphone em mãos, podemos nos conectar com pessoas, realidades e contextos completamente diferentes. Diante desse contexto, por que não pensar em estratégias que utilizem as tecnologias para encurtar distâncias, aproximando realidades diferentes e favorecendo o compartilhar, a troca de conhecimentos e a aprendizagem? Esta é a provocação feita por Zaduski, Lima e Schlünzen Júnior (2019, p.273) e aqui citada literalmente para sinalizar um aspecto muito relevante do **Modelo Dinâmico**.

Por que dinâmico? Porque a denominação de Dinâmico permitiu que o ensino superior fosse pensado a partir de outro lugar, conectando o Ecossistema à realidade dos estudantes e nos fazendo apreender um sentido novo ao nosso fazer enquanto instituição de ensino. A conexão entre realidade do aluno e a oferta do ensino superior tem se mostrado cada vez mais imbricada com o uso das tecnologias digitais. Por isso, continua-se a ofertar cursos presenciais, mas agora com a prerrogativa de que até 40% da carga horária total seja ofertada em uma dimensão virtual.

Para a FAMINAS, dentro de seu Ecossistema de Aprendizagem, em sua premissa de Ambiência de Aprendizagem, o Modelo Dinâmico, aqui entendido como **possibilidade concreta de oferecer ao estudante experiências ativas de aprendizagem, e de tal forma, colaborativas, que o estudante se percebe como protagonista na construção das ações sobre os objetos de conhecimento, por meio de práticas de ensino nas quais as dimensões presencial e virtual, mediadas pela tecnologia e pelo homem garantem a interconexão. Acredita-se que essa proposta didática dará mais consistência naquilo que concerne à adoção dos pilares preconizados por Delors (1998), aumentando a aderência com o aprender, o ser, o fazer e o conviver.**

Na FAMINAS, o Modelo Dinâmico pressupõe a possibilidade de que o “[...] presencial, se mistura com o ensino a distância e, em alguns casos, determinadas disciplinas são ministradas na forma presencial, enquanto outras, apenas, on-line” (BACICH, TANZI NETO e TREVISANI, 2015, p.51), e, em conformidade com a legislação em vigor atualmente.

Cumpre-nos também resguardar aqui os marcos legais que escoram esta dimensão. A Portaria 2.253, de 18 de outubro de 2001, é considerada como o primeiro grande impulso para essa modalidade de ensino. Por meio dela, as IES puderam incluir em seus currículos a oferta de atividades não-presenciais até o limite 20% da carga horária do curso (BRASIL, 2001).

Coube ao segundo marco legal, a Portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004, em cujo parágrafo 1º do artigo 1º, nos dá a conceituação do que seja a modalidade semipresencial e teve como base o art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996. Assim, caracterizou-se a “modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.” (BRASIL, 2004).

Atualmente, a Portaria 2.117/2019, do Governo Federal, autoriza aos cursos de graduação presencial contemplar até 40% da carga horária em atividades a distância, condicionando essa oferta à observância das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN dos Cursos de Graduação Superior, definidas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, quando houver, mas, excetuando a Medicina (BRASIL, 2019).

Ou seja, todos os cursos de graduação ofertam atividades presenciais e a distância na organização curricular. O entendimento institucional é, portanto, de que o Modelo Dinâmico favorece a organização adequada dos tempos e espaços ao que está proposto como modelo de ensino FAMINAS e, também, reitera o espaço digital não como mero repositório de conteúdos, uma vez que requer investimento humano, intelectual e financeiro

para garantir que a aprendizagem significativa seja contemplada e a interação permita o saber para fazer bem que orienta nossas escolhas.

Fortalecem-se esses princípios na modularização dos cursos quando ao estudante é viabilizada a possibilidade de melhor organizar os tempos e espaços para a aprendizagem além dos muros da escola, articulando os saberes e fazeres no campo conceitual pela interdisciplinaridade. Desse modo, o Modelo Dinâmico compreende a aprendizagem em toda a sua complexidade nas dimensões presenciais e digitais.

Por isso, a partir de 2022, a modalidade de ensino, aqui denominada por Modelo Dinâmico, chegou também aos cursos ofertados pela FAMINAS, materializando a proposição do Professor José Manuel Moran, feita em entrevista, em 2016, sobre a educação na modalidade híbrida ou semi-presencial – ao que tudo indica, seria essa última a melhor denominação para o nosso Modelo Dinâmico:

Possibilita uma educação de espaço contínuo de aprendizagem, combinando espaços que eram mais fixos, com espaços mais diluídos, salas de aula, espaços digitais, espaços pessoais e grupais, em duas dimensões, em 3D, onde uma parte é programada, mas deixa, de acordo com a necessidade do grupo de estudantes, de maneira que eles possam colaborar também. Não é só uma educação semipresencial, é muito mais amplo. É preciso pensar como a possibilidade de educação em inúmeros espaços formais e informais, em mistura de propostas e metodologias, tecnologias móveis e compartilhamento.

#### 5.4.1.1 Como a FAMINAS trabalha seu modelo dinâmico

Os cursos de graduação oferecidos pelo Centro Universitário FAMINAS, a partir do primeiro semestre de 2022, terão o Modelo Dinâmico como uma dimensão da premissa Ambiente de Aprendizagem, determinando que até 40% de sua carga horária estará destinada a atividades na dimensão virtual, cabendo o restante da carga horária em atividades na dimensão presencial, como formas de organizar o conhecimento. ( exceto Medicina)

Como metodologia de ensino, a adoção da modalidade 40% no Modelo Dinâmico do Centro Universitário FAMINAS tem como objetivo prover um novo modelo de Educação,

que possa contribuir, efetivamente, para a formação de estudantes frente às demandas atuais e futuras nas mais diversas áreas de atuação.

A ideia central é de que essa formação seja pautada em uma formação teórica robusta, consubstanciada por meio de suas práticas, que se compõem de atividades interativas e práticas, que propicie o desenvolvimento do raciocínio e da argumentação, do raciocínio crítico e das habilidades de *soft skills* que os tornem capazes de produzir conhecimento e, então, ações originais e inovadoras para que possam agir sobre um mundo em permanente mudança. Além do mais, pretende-se que tais metodologias os incentivem à participação e colaboração, de maneira criativa, de modo coletivo, valorizando os benefícios das vivências em grupo e prepará-los para a atividade profissional.

Para tanto, a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) será imprescindível, e será suportada inclusive por metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa, como as metodologias ativas de aprendizagem, a aprendizagem baseada em problemas (PBL), a aprendizagem baseada em times (TBL), os estudos de caso, fóruns, dentre outros.

As aulas acontecem em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), por meio da plataforma Moodle, com interfaces que permitem a interação. De fácil navegação, o Moodle oferece aos professores a possibilidade de criar e conduzir cursos à distância, por meio de atividades que exijam a ação/intervenção do estudante, como responder, discutir, avaliar, propor etc. Além disso, permite a disponibilização de recursos como materiais para consulta e estudo, de acordo com a organização prévia e a partir do plano de ensino do professor. Altamente interativa, a plataforma permite que os professores criem salas de estudo, disponibilizem materiais didáticos, realizem avaliações, proponham discussões e interações entre os estudantes, tudo de forma virtual, sendo síncrona ou assíncrona.

No início de cada semestre, são disponibilizados os planos de ensino com a descrição da ementa, objetivos, conteúdo programático, atividades avaliativas e referências bibliográficas de cada disciplina. A carga horária se organiza no AVA seguindo o critério 10/1 – a cada 10 horas/aulas-relógio deve-se abrir um Módulo, ou seja, as unidades de ensino serão organizadas em módulos compostos de conteúdos para 10 horas de estudo e podendo ter a seguinte distribuição da carga horária:

**Tabela 9-** Distribuição de horas para atividades no AVA

<b>Atividades Didáticas por Módulo</b>	<b>Horas Equivalentes</b>
Desafio	1h
Vídeo-aula professor	1h30
Dica do Professor - Vídeo	30min
Exercício	1h
Atividade Moodle livre docente	1h
Fórum	1h
Leitura	1h
Estudo do livro texto	2h
Estudo de Caso	1h

Fonte: Autoria institucional.

Todas as atividades disponibilizadas são caracterizadas por atividades síncronas ou assíncronas. Atividades síncronas - são aquelas em que estudantes e docente se reúnem em um mesmo horário, em espaços diferentes, por meio de um sistema de comunicação *online*, podendo ser por *chat*, conversa por áudio, vídeoconferência, *webaulas*, enquete virtual.

Atividades assíncronas - são aquelas, individuais ou em grupo, propostas e orientadas pelo professor, por meio de uma plataforma digital, para cada estudante desenvolver no horário que melhor lhe convier, mas com um prazo delimitado para finalizar, podendo ser por: e-mail, foros de discussão, Wiki, blog, vídeos-aula, *podcast*, recurso síncrono gravado e disponibilizado para acesso posterior, WhatsApp.

Para que os objetivos propostos sejam atingidos, e a oferta de 40% em disciplinas no Modelo Dinâmico faça sentido para o estudante, levando-o a se engajar, de maneira consistente e coesa, para que o aprendizado seja bem-sucedido, as ferramentas pedagógicas devem ser inovadoras e tecnológicas, tais como:

- Livros textos interativos para cada módulo de estudo composto por animações; artigos de temas complementares à disciplina; exercícios de fixação e aprofundamento;
- Fóruns de discussões com estudo prévio de temas (da disciplina e transversais);
- *Chats* de dúvidas e ou de apresentação de conteúdo;

- Estudos de Caso, com caráter interdisciplinar;
- Objetos de aprendizagem;
- Vídeoaulas disponibilizadas pelo próprio docente da instituição e/ou por empresa parceira;
- Biblioteca virtual composta por acervo dinâmico e atualizado e com recursos de anotações, referência e sistema de voz, propiciando mais acessibilidade;
- Aula interativa síncrona;
- Podcasts com profissionais de diversas áreas sobre temas transversais;
- Webconferência podendo ser ao vivo ou gravadas para apresentação de Seminários das unidades de ensino;
- Painel da disciplina, com post de imagens, textos, infográficos e demais recursos pertinentes;
- Sistema de mensageria automática do AVA e e-mail: proporcionando comunicação formal entre os envolvidos no processo – aluno, tutor presencial, tutor virtual, professor, coordenação, secretaria.

Quanto à flexibilidade existe não apenas pela inserção de disciplinas optativas e oferta de atividades complementares e de extensão, como também por meio de seminários de temas atuais que complementarão a formação do aluno. Essas atividades promoverão a contextualização dos conteúdos relacionados às questões étnico-raciais, à educação ambiental e demais temas relevantes para o desenvolvimento sustentável.

A metodologia definida para desenvolver as atividades de cursos 40% está plenamente comprometida com a interdisciplinaridade, com o desenvolvimento do espírito científico em seus estudantes e com a formação de pessoas autônomas e cidadãos. Atende ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente, coaduna-se com práticas pedagógicas que estimulam a ação discente em uma relação teórico-prática, e é claramente inovadora e embasada em recursos que proporcionam aprendizagens diferenciadas de acordo com a área.

#### 5.4.2 Espaços de aprendizagem

A FAMINAS possui diferentes espaços de aprendizagem em seu *campus*, objetivando oferecer uma experiência de aprendizagem ampliada ao estudante. Fisicamente falando, nossos laboratórios da área de Saúde, por exemplo, são referência para as demais IES da região, pois neles os estudantes têm ao seu dispor uma estrutura física pensada como uma forma mais plural de estimular a produção de conhecimento.

Para a área de Saúde esses espaços se revestem de grande importância, uma vez que, neles, os estudantes têm acesso a peças anatômicas sintéticas e naturais secas que contribuem para melhor identificação e compreensão de como funciona o corpo humano. No laboratório em que há o manuseio e a movimentação de corpos humanos há todo um aparato tecnológico para que isso ocorra em total reverência à vida e dignidade humana, sempre observando os preceitos éticos. Esse espaço de aprendizagem coloca o estudante, de maneira transversal ao conteúdo ministrado, frente a conhecimentos muito – ou tão mais – relevantes sobre respeito, ética, cidadania, empatia e impermanência.

São disponibilizados também espaços destinados às práticas de aprendizagem por meio da experiência concreta, como, por exemplo, os laboratórios cujo aparato permite ao estudante simular o ambiente de um centro cirúrgico, simultaneamente, em seis salas, dando ao estudante uma visão muito próxima da realidade que ele viverá em seu campo profissional.

A esse conjunto de laboratórios didáticos, especializados e ultra modernos, destinados à área da Saúde, chamados de Laboratórios de Simulação Realística, pois em cada um deles o estudante tem acesso ao que há de mais moderno e inovador são disponibilizados os recursos materiais e humanos para que a experiência seja carregada de sentido, levando o estudante a entender sua profissão com muita precisão. O laboratório de Realidade Virtual integra esse conjunto e é nesse ambiente, dotado de telas e óculos de realidade virtual, que o estudante descobre o valor de vivenciar uma experiência única e essencial ao seu processo de aprender.

No Laboratório de Inovação, ambiente totalmente adaptável e flexível em sua formulação arquitetônica, o uso de metodologias ativas de aprendizagem ganha maior sentido. Nele, estudantes e professores se encontram em situações de aprendizagem totalmente voltadas para o encontro entre conhecimento e prática, saberes formais e saberes comuns. A mesma alquimia acontece no espaço da cozinha experimental, com seus quatro fogões industriais. É ali que os estudantes de Nutrição e Farmácia podem praticar e aprender com significado.

Quando se fala em aprendizagem não localizada em um espaço físico, na qual as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) se constituem como recursos para aprender e ensinar, a FAMINAS disponibiliza os Laboratórios de Informática, além da disponibilização da internet em todo o campus, adequados quanto à quantidade de equipamentos, ao conforto, à estabilidade e velocidade de acesso à internet, à rede sem fio e à adequação do espaço físico, que permite a execução das atividades acadêmicas propostas.

Além disso, como seu Modelo Dinâmico preconiza que o aprendizado ocorre em qualquer tempo e espaço, seu ambiente virtual de aprendizagem também é fiel a essa premissa e, portanto, possui interface de fácil navegabilidade e o suporte técnico é sempre disponibilizado.

Da mesma forma, entende-se a Biblioteca, tanto em seu acervo físico quanto digital, como ambientes altamente estimuladores do processo de aprender. Seu espaço físico é composto por três ambientes: o primeiro deles abriga o acervo de livros, periódicos, referência e coleções especiais, espaço para estudo individual: balcão de empréstimo, processamento técnico, sala da coordenação e terminais de acesso à base de dados da biblioteca. O segundo ambiente é destinado aos trabalhos em grupo e para estudos individuais e, o terceiro, para sala de multimeios e mapoteca, laboratório de informática, sala de coleções especiais, isto é, obras antigas e raras.

Além do mais, atendendo à sua concepção de que a FAMINAS vive na história de seu povo e da sua região, seu papel social, como empresa cidadã, é totalmente incorporado

em seu DNA e, dessa maneira, a disponibilização do acervo bibliotecário à comunidade em geral, configura-se como recurso necessário para minorar as lacunas de conhecimento existentes em seu entorno, comprovando sua vocação social e seu comprometimento com a população local. Esse acesso somente não está previsto para o empréstimo domiciliar, privilégio concedido somente aos seus atores internos.

Para muito além disso, a FAMINAS reafirma sua convicção de que, em uma IES, o compromisso com o aprendizado extrapola seu ambiente didático e escorre, como rio caudaloso e fértil, por entre espaços que constituem seu modo de ser. Por isso, os estudantes aprendem a reconhecer a instituição como lugar que ensina sobre democracia – ao respeitar opiniões divergentes; sobre respeito – ao dizer não à intolerância para com a diferença (de qualquer natureza); sobre convivência – ao destinar espaços abertos, confortáveis e convidativos para a interação social; sobre dignidade – ao utilizar a sinalização visual e tátil em seus espaços; ou sobre vida comunitária, ao manter em excelente estado de conservação seus prédios, jardins e espaços de convivência.

## 5.5 INOVAÇÃO NO ECOSISTEMA DE APRENDIZAGEM FAMINAS

O termo inovação tem origem no latim *innovatio*, que significa renovação. Então, simplificada, inovação significa transformar algo sem alterar sua essência. Ou seja, nem sempre o termo pode ser associado à busca do novo, pelo contrário, muitas vezes, inovar pode ser aperfeiçoar o que já existe a fim de atender a uma nova demanda ou necessidade.

Pensar a inovação em uma instituição de ensino superior, por mais paradoxal que seja, não é tarefa fácil. Para Christensen e Eyring (2014, p.xxiii):

Existe uma crise real nas universidades de hoje, e muito dessa crise é resultado da própria ação das universidades. Querendo honrar as tradições, as universidades tendem a perseverar de tal modo em práticas do passado que colocam em risco o futuro da própria instituição. [...] E elas tampouco se dispõem a reformular seus currículos pronta e voluntariamente, de modo a preparar os estudantes para as maiores demandas impostas pelo mundo do trabalho.

E aí está o paradoxo: as instituições de ensino são celeiros de pesquisadores e geradores de novas ideias, conceitos e, por extensão, deveriam ser inovadoras, criativas e abertas ao novo. Contudo, atuam em um mercado *commoditizado*, ou seja, altamente

competitivo e com produtos praticamente equivalentes entre os ofertantes. Isso acaba por colocá-las em difícil situação, uma vez que existe a expectativa de que, por meio da inovação, sejam percebidas, se diferenciem e atraiam maior parcela de possíveis futuros estudantes. Por outro lado, oferecem um serviço e as IES somente podem cumprir a promessa estabelecida com o estudante em médio prazo, uma vez que o serviço tem duração média de quatro anos.

Impactadas pelas constantes e aceleradas mudanças sociais e econômicas, as IES recorrem a ajustes que promovam uma adaptação mais rápida e eficiente a esse cenário dinâmico e multifacetado. Segundo Clayton Christensen, professor da Escola de Negócios, em Harvard, e autor do livro *O Dilema da Inovação*, as IES precisam investir em um tipo de inovação que tenha a capacidade de desestabilizar o mercado porque seu produto é de mais fácil aquisição ou utilização. A essa capacidade deu o nome de inovação disruptiva e até mesmo citou a educação a distância como um exemplo cabal de disrupção.

Desde então, crescente número de estudiosos se debruçaram sobre o tema educação e inovação, tentando clarear um pouco mais as fronteiras tão difusas desse discurso que evoca a inovação no ensino superior ao mesmo tempo em que continua tradicionalíssima em suas práticas, principalmente em relação aos seus processos de ensino e aprendizagem. Ou então, alocando o selo da Inovação em modernos laboratórios de informática que permanecem trancados e sem livre acesso ao próprio estudante, exceto se ele estiver sob a responsabilidade de um professor.

Foi com o desenho desses pontos de vista em mãos que os gestores FAMINAS começaram a se perguntar o quão inovadores seriam. A resposta veio célere: somos muito inovadores, mas nossos públicos de interesse assim não nos percebem. Um zoom neste desenho recortava a) uma IES relativamente jovem, com cerca de 20 anos no segmento educacional; b) com uma personalidade marcada pela origem mineira, com tudo que isso tem de positivo; c) localizada no Vetor Norte de Belo Horizonte, na Linha Verde, principal eixo articulador viário da região metropolitana, interligando aproximadamente 100 bairros; e, d) com investimento substancial em melhorias, tecnologias e equipamentos. Ou seja, Inovação era codinome para a FAMINAS. Estava em seu DNA e, portanto, a Inovação é premissa para a FAMINAS.

O reexame de suas práticas epistemológicas e pedagógicas, resultado de amplo debate acadêmico, somou-se à realização de sondagens internas e de pesquisas

contratadas de agências externas e, portanto, imparciais, revelou a necessidade de tornar a inovação uma baliza do comportamento institucional. E, examinando suas raízes e origens, a IES conseguiu reedificar seu futuro, com a definição de um ecossistema vivo, completo, dinâmico, audacioso e inovador: o Ecossistema de Aprendizagem FAMINAS.

Com a introdução do Ecossistema de Aprendizagem FAMINAS, a inovação materializa-se na Instituição. E, por meio dele, criou-se o que está chamado de **cultura da Inovação**, que pretende estimular em toda a comunidade acadêmica um olhar para o novo, para o como seus processos e sistemas podem ser melhorados, seus relacionamentos e interações, tornando a instituição em um ambiente fértil para novas ideias e a adoção de uma postura mais questionadora daquilo que está dado, estabelecido como pronto e acabado. Há sempre um olhar novo sobre a IES e sobre o mundo.

A Inovação FAMINAS se estrutura por meio de quatro eixos diferentes e, embora alguns tenham sido apresentados anteriormente, imperativo se faz resgatá-los, dando-lhes os contornos necessários e fortalecendo a sua ligação inequívoca com a Inovação que é almejada para a instituição. Eles podem ser assim representados:

**Figura 8-** Representação gráfica da Inovação FAMINAS



**Fonte:** Elaborado pelos autores, 2022.

A utilização da figura em um círculo radial coloca *em relação* Inovação, como ideia central, com os anéis externos, de maneira a deixar clara a interdependência entre cada elemento. Como uma ideia central, a Inovação estrutura ao seu redor os demais eixos, e eles serão explicitados em seguida.

**Inovação Pedagógica:** o próprio Ecossistema de Aprendizagem FAMINAS é seu principal fio condutor. No Ecossistema, temos declaradas as nossas intenções formativas, que são estabelecidas por meio da aprendizagem significativa e da modularização do ensino, que nos permitem certificar progressivamente o estudante, aumentando suas oportunidades no mundo do trabalho. Inovação pedagógica inclui também toda a reformulação de nossos currículos, que passam a contemplar as disciplinas de formação de competências comportamentais (*soft skills*), como as de Comunicação Assertiva e Gestão e Inovação. Temos também o Projeto Prático Aplicado cuja função será a de integrar o currículo, maximizando a interdisciplinaridade.

A inovação pedagógica também se reflete na adoção de um novo modelo de ensino, que denominamos Modelo Dinâmico. Além disso, a ocupação territorial de nossos espaços será amplificada pelo uso de metodologias ativas que facilitem o aprendizado, permitindo que o estudante viva intensamente sua jornada acadêmica. Para tanto, o horário de nossas aulas ganha um novo formato: tempos de três horas, otimizando ainda mais a relação professor e estudante, em decorrência do maior protagonismo deste último.

**Inovação Institucional:** esse eixo ocupa lugar estratégico na organização da Inovação FAMINAS. Isso porque cabe à Inovação Institucional repensar, cotidianamente, a qualidade acadêmica impressa em todos os cursos de graduação e de extensão. Repensar nosso modelo de gestão, possibilitando-nos conhecer as melhores práticas e colocando nossos estudantes em vivências que os capacitem a transitar com desenvoltura em fóruns especializados de suas respectivas áreas de conhecimento. Trabalha-se, continuamente, para a alteração do pensamento operacional para o pensamento estratégico na gestão, o que se percebe pelas recentes contratações realizadas.

A inovação institucional também tem, como pedra angular de sua concepção, a **internacionalização**. A proposta em construção prevê a concretização de parcerias

estratégicas e a negociação de oportunidades de estágios em empresas estrangeiras. Já fazemos parte do consórcio U.Experience, que reúne várias instituições de ensino e vários convênios. Por meio do consórcio, serão possíveis:

- Ações de cooperação institucional, priorizando as parcerias internacionais;
- Promover a troca de experiências entre estudantes, professores e gestores com as instituições estrangeiras, através de intercâmbios, cursos, eventos, estágios (remunerados ou não);
- Viabilizar a concretização de acordos com instituições estrangeiras;
- Estimular o desenvolvimento de novos projetos de colaboração com as instituições conveniadas;
- Apoiar no encaminhamento de projetos às diferentes agências de fomento internacionais para obter recursos financeiros;
- Programar visitas a outras instituições para identificar potencialidades e desenvolver projetos em conjunto;
- Manter um banco de dados atualizado com informações sobre as instituições estrangeiras conveniadas;
- Divulgar informações sobre assuntos de interesse para todos os setores da universidade no âmbito das relações internacionais;
- Estimular o quadro docente e discente para que explorem as possíveis participações em atividades internacionais;
- Identificar oportunidades de parcerias internacionais de interesse para o desenvolvimento da Instituição;
- Apoiar os estudantes e professores estrangeiros participantes de programas de intercâmbio internacionais na regularização de sua situação, tais como: vistos, acomodações, meios de locomoção, atividades de lazer, etc.

São parceiros da U.Experience: a Universidad Abierta Interamericana, a Universidad Nacional de General Sarmiento, a Universidad Nacional de Avellaneda (Argentina); a Universidad Privada de Ciências Administrativas Y Tecnológicas de Bolívia e a Universidad de Aquino Bolívia (Bolívia); a Universidad Finis Terrae e a Universidad Bernardo O'Higgins (Chile); a Universidad de Ciencias Aplicadas Y Ambientales (Colômbia); a University

College (Dinamarca); a Universidad Catolica San Antonio de Murcia, a Universidad Rey Juan Carlos, a Universidad de Salamanca e o Cesine Centro Unversitário (Espanha); Northern Arizona University, University of Central Arkansas e Medaille College (EUA); Tampere University of Applied Finances(Finlândia); Rennes School of Business (França); University of Dunaújváros (Hungria); Sathyabama University (Índia); Università Europea di Roma (Itália); Universidad Politécnica de Pachuca, Universidad Tecnológica de Tulancingo e Universidad de Guadalajara (México); Universidad Autónoma de Encarnacion (Paraguai); Universidad nacional Del Centro del Peru, Universidad Cientifica del Sur e Universidad Nacional de Ingeniería (Peru); Instituto Politécnico do Porto, ESSaúde do Porto, Instituto Politécnico de Santarém, Instituto Politécnico da Guarda, Universidade Fernando Pessoa, Universidade da Beira Interior, Universidade de Évora e Universidade dos Açores (Portugal); Ural Federal University (Rússia); Transilvania University of Brasov, T.C. Beykent University (Turquia) e Universidad de La Empresa (Uruguai).

Além do mais, caberá à Internacionalização promover a mobilidade acadêmica e a absorção, pelo estudante, de competências ligadas ao transculturalismo e à linguística.

**Inovação em Pessoas:** investir no capital humano passa a ser o diferencial, principalmente em relação ao professor. “A inovação pedagógica se potencializa quando o ensino incentiva a autonomia do aluno em relação à sua própria caminhada na construção da aprendizagem” (MEIER e GARCIA, 2011, p. 71). Portanto, isso irá requerer a ação de um professor que esteja melhor preparado para uma intervenção que consiga tornar significativa a aprendizagem.

Nesse sentido, a política de Qualificação e Capacitação Docente promoverá programas para o desenvolvimento profissional docente que contemplem o ensino, a aprendizagem e a avaliação para a formação integral, considerando os quatro pilares do aprender: ser, fazer, conviver e aprender, nas perspectivas da aprendizagem significativa, interdisciplinaridade e inovação.

Ainda falando sobre a capacitação docente, os períodos que antecedem ao início dos semestres letivos também serão utilizados para que nossos professores recebam convidados externos de áreas ligadas aos temas mais emergentes e abrangentes, de

maneira a ampliar o repertório intelectual do time e estimular o intercâmbio entre os saberes.

Quanto ao corpo técnico-administrativo serão continuamente qualificados, de maneira a prover as condições necessárias para que se transformem em porta-vozes institucionais.

**Inovação mercadológica:** eixo do reposicionamento da marca no mercado. O Ecossistema passa a ser o coração da Instituição e deverá ter suas premissas divulgadas, alçando a FAMINAS ao posto de melhor IES da região, posicionando-se como um *player* capaz de ocupar um lugar de destaque diante da concorrência local. Investir na comunicação institucional, mercadológica e interna deve ser a base desse reposicionamento institucional. Posicionar-se de maneira mais enfática e agressiva, em termos de Marketing.

## 6 AVALIAÇÃO FAMINAS

Para compreender a avaliação inserida nessa concepção de currículo, cabe situá-la primeiramente ao longo da história da educação. É consensual entre diferentes pesquisadores, a demarcação de quatro períodos denominados por gerações da avaliação: medida, descrição, juízo de valor e negociação.

No início do século XX predominado pelos testes de conhecimento, a avaliação era conhecida como medida cujo propósito se estabelecia para a classificação e certificação na educação formal. Nesse escopo, a avaliação se orientava pelo corpo de conhecimentos estabelecidos no programa de ensino.

A avaliação, como descrição referente à segunda geração, se estabelece até meados desse século com forte influência do educador Ralph Tyler que incorpora os objetivos comportamentais para descrever a eficácia da aprendizagem. Enquanto “juízo de valor”, entre as décadas de 1960 e 1980, surge a terceira geração protagonizada por Scriven, Bloom, Hastings e Madaus e ancora a certificação para a tomada de decisões. Desse modo, surgem ideias tais como:

- a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens;
- a coleta de informações deve ir além dos resultados que os estudantes obtêm nos testes;
- a avaliação tem que envolver professores, pais, estudantes e outros atores;
- os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; e
- a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar mérito e o valor de um dado objeto de avaliação. (FERNANDES, 2009, p.50)

Também surge uma primeira distinção entre avaliação somativa e formativa, mas que tem seu escopo aprofundado na quarta geração. A avaliação como negociação se estabelece a partir da década seguinte com o aprofundamento das pesquisas orientadas por estudiosos como Paul Black, Charles Hadji, Domingos Fernandes, Philippe Perrenoud, Jean-Jacques Bonniol e Michel Vial. Nesta concepção, a avaliação integrada ao processo de ensino e aprendizagem requer uma variedade de dispositivos, técnicas e estratégias para garantir o caráter qualitativo das evidências recolhidas, bem como o compartilhamento dos

diferentes atores sobre as responsabilidades no processo avaliativo, sobretudo na formatividade enquanto caráter da avaliação.

Como aponta Dias Sobrinho (2003), “uma prática social orientada sobretudo para produzir questionamentos e compreender os efeitos pedagógicos, políticos, éticos, sociais, econômicos do fenômeno educativo, e não simplesmente uma operação de medida e muito menos um exercício autocrático de discriminação e comparação”. Indubitavelmente, esse viés – avaliação como negociação - dialoga com as premissas do Ecossistema de Aprendizagem FAMINAS, especialmente, na perspectiva de um currículo orientado pela formação integral ao estabelecer o “aprender a aprender” enquanto reflexão metacognitiva. Tal condição implica no compartilhamento dos objetivos de aprendizagem entre docentes e estudantes, a organização de dispositivos variados e qualitativos e a inclusão do *feedback* de alta qualidade para o desenvolvimento da autorregulação refletida.

Cabe considerar que tal natureza da avaliação não implica uma ponderação quantitativa, sobretudo por seu caráter ipsativo, ao constituir um espaço com dispositivos para o estudante comparar seus desempenhos qualitativamente ao longo do processo, mediado por *feedbacks* da melhor qualidade, estruturados pelo docente ou orientado por pares, o que configura a avaliação formativa. Esta perspectiva tem por propósito qualificar os desempenhos, inclusive quantitativos, expressos pela avaliação somativa e atribuídos pelo sistema de classificação.

Esse sistema organiza a evolução do estudante em sua trajetória permitindo a certificação. Compreendemos a organização do processo avaliativo na qual a certificação somente poderá ser requerida a partir da obtenção de um determinado percentual nos desempenhos apresentados.

Obviamente, os desempenhos devem garantir a adequação dos critérios, sejam eles de êxito ou de realização, a uma variedade de dispositivos – prova, autoavaliação, rubrica, lista de verificação, pauta de observação, portfolio, diário de campo e outros - contemplando os processos mentais estabelecidos para as habilidades e competências de cada disciplina, expressas pelos objetivos de aprendizagem. Cabe salientar a necessária coerência entre o

critério e o dispositivo, pois, quando aplicado ao produto produzido pelos estudantes, os critérios de êxito orientam a qualidade do desempenho final, enquanto os critérios de realização orientam as atividades ao longo do processo de aprendizagem.

Tal condição é *sine-qua-non* para o desenvolvimento da metacognição à medida que esses objetivos são compartilhados com o estudante no início do período letivo para propiciar o avanço entre o autobalço e a autorregulação refletida (HADJI, 1994).

Importa destacar a premissa da aprendizagem significativa na qual os conhecimentos prévios são estabelecidos para orientar o encaminhamento didático-metodológico, distinguindo-se de pré-requisitos, portanto se estabelece para o sistema de classificação, a progressão não-sequencial entre módulos, o que permite ao estudante transitar por variadas Unidades Curriculares, ficando restrito apenas à certificação quando não obtido o desempenho esperado.

## 7 PRÁXIS DOCENTE

Práxis tem em sua origem grega na ideia da ação, da conduta e aqui, reverbera nosso estimado Paulo Freire, quando a concebe como ação refletida para transformar. Ao apresentarmos nossa concepção de currículo para formar estudantes capazes de explicar e agir no mundo, devemos pensar essa relação na práxis docente.

A atividade docente constitui um processo que implica em uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a sua concepção de educador, enquanto sujeito que transforma e, ao mesmo tempo, é transformado pelas próprias contingências da profissão.

Implica em institucionalizar o espaço onde todos ensinam e todos aprendem, numa lógica interdisciplinar. Essa dimensão de aprendiz nos remete à compreensão de uma escola de profissionalização docente e de construção dessa identidade profissional, aspectos deveras importantes no Ensino Superior, por reter em seu quadro profissionais de excelência em suas áreas de atuação, mas, que, em sala de aula, trazem a marca da racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou do pragmatismo que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica.

Por isso, torna-se imprescindível desafiar práxis, enquanto movimento de ação-reflexão-ação enfatizando, sobretudo, a necessidade de se refletir sobre a natureza epistemológica do conhecimento. Trata-se de buscar realizar um ensino de boa qualidade, sinônimo de atuação competente dos docentes. Mas, que qualidades devem ter a boa docência que queremos? Quais as competências?

A competência ética, proposta por Terezinha Rios, aponta um caminho para superar a dicotomia racionalismo/pragmatismo, pois “como elemento de mediação, a ética deve estar presente na técnica, que não é neutra, e na política, que abriga uma multiplicidade de poderes e interesses. A ética garante, então, o caráter dialético da relação” (RIOS, 2006). Define-se aqui a ética como uma reflexão de caráter crítico sobre os valores presentes na prática dos indivíduos em sociedade, em que se aponta como horizonte o bem-comum.

Rios (2006, p.167) afirma:

A competência se revela na ação – é na prática do profissional que se mostram suas capacidades, que se exercitam suas possibilidades, que se atualizam suas potencialidades. É no fazer que se revela o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário, concretamente, e que se qualifica como bom – por que e para quem. Assim, a dimensão técnica é suporte da ação competente. Sua significação, entretanto, é garantida somente na articulação com as demais dimensões – não é qualquer fazer que pode ser chamado de competente. Há que verificar a qualidade do saber e a direção do poder e do querer que lhe dão consistência. É por isso que se fala em saber fazer bem.

Desse modo, a FAMINAS compreende a competência do docente em três dimensões:

- a dimensão técnica – ele deve ter domínio dos conteúdos de sua área específica de conhecimento e de recursos para socializar esse conhecimento (*além dos saberes a ensinar, necessita dominar saberes para ensinar*);
- a dimensão política – ele deve definir finalidades para sua ação e comprometer-se em caminhar para alcançá-las;
- a ética, elemento mediador – ele deve assumir continuamente uma atitude crítica, que indaga sobre o fundamento e o sentido da definição dos conteúdos, dos métodos, dos objetivos, tendo como referência a afirmação dos direitos, do bem-comum. Desse modo, “a competência guarda o sentido de saber fazer bem o dever” (Rios, 2006, p.88).

O grande desafio que, na verdade, apresentou-se a todos os envolvidos nas discussões concernentes à interdisciplinaridade, foi o de pensar em como desenvolver uma **postura interdisciplinar**, uma vez que, essa necessidade foi entendida como imperiosa, talvez determinante, para a redefinição das perspectivas teóricas abraçadas nas disciplinas, em separado e em conjunto.

Por isso, fazer referência ao desenvolvimento profissional dos docentes, significa aceitar e promover a ampliação constante das competências que se constroem, na práxis, no agir concreto e situado dos sujeitos dentro da IES.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido – personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido** – personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BANCO MUNDIAL. Competências e Empregos: uma agenda para a juventude. Brasil, p. 39, 2018. **Documento de Trabalho**. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/953891520403854615/S%C3%ADntese-de-constata%C3%A7%C3%B5es-conclus%C3%B5es-e-recomenda%C3%A7%C3%B5es-de-pol%C3%ADticas>>. Acesso em: 13 abr. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf) . Acessado em: 10/12/2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria2253.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria2253.pdf) . Acessado em: 10/12/2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 2.117 de 06 de dezembro de 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria2117.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria2117.pdf). Acessado em: 10/12/2021.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CENCI, Angelo Vitório. **Aristóteles & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CHRISTENSEN, Clayton M.; EYRING, Henry J. **A universidade inovadora** – mudando o DNA do ensino superior de fora para dentro. Porto Alegre: Bookman, 2014.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DRUCKER, P. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1995

FADEL, Charles; BIALIK, Maya; TRILLING, Bernie. **Educação em quatro dimensões**: as competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso. Center for Curriculum Redesign: Boston, 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro** – efetividade ou ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

GUERRA, M. das G. G. V.; CUSATI, I.C.; SILVA, A.X. da. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: dos conhecimentos e suas histórias. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.13, n.03, p.979-996, jul./set.,2018. E-ISSN:1982-5587. DOI:10.21723/riaee.v.13.n3.2018.11257

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Portugal: Editora Porto, 1994.

JUPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MATURANA, Humberto R; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MÍDIA. **João Mattar entrevista o professor José Manuel Moran**. Disponível em :<<https://www.youtube.com/watch?v=9LK9axXqwDw>>. Acesso em 16 dez. 2021, às 13:56

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora da UnB, 2010.

MORIN, Edgar. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, Cortez, 2011.

MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos Jesús Delgado. **Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade**. São Paulo: Palas Athena, 2016.

PELIZZARI, A. et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo:Cortez, 2006.

RUIZ, Guillermo (2103). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia em el debate teórico contemporáneo. **Foro de Educación**. 11 (15), pp.103-124. Doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Fernanda Lays da Silva. Um olhar sobre as contribuições de John Dewey para a educação escolar. **VII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão/SE/Brasil, 19 a 21 set. 2013.

SANTOS, Rosemary; AMARAL, Mirian Maia do. Ambiências formativas como espaçostempos de autorias no ensino superior. **EDUR • Educação em Revista**. 2020; 36:e231041. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0102-4698231041>

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

THOMPSON JÚNIOR, Arthur A.; STRICKLAND III, A.J. **Planejamento estratégico**: elaboração, implementação e execução. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

VERGNAUD, G. **A criança, a matemática e a realidade**: problemas do ensino da matemática na escola elementar. Curitiba: Ed. da UFPR, 2009.

VILAÇA, Wilma Pereira Tinoco. **A Comunicação interna na gestão da sustentabilidade**: um estudo fenomenológico. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes/Universidade de São Paulo, 2012, 290 p.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YOUNG, Michael. **O currículo do futuro**. São Paulo: Papirus, 2000.

ZADUSKI, Jeong Cir Deborah; LIMA, Ana Virgínia Isiano; SCHLÜNZEN JÚNIOR, Klaus. Ecossistemas da aprendizagem na era digital: considerações sobre uma formação para professores na perspectiva da educação inclusiva. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.19, n.60, p.269-287, jan./mar.2019.