

# **METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COMO ALTERNATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO EM CURSOS DE EDUCAÇÃO CONTINUADA E À DISTÂNCIA**

**Maria Júlia Giannasi  
Neusi Aparecida Navas Berbel**

support for education in general and continuing professional education/improvement, specifically. Finally, it points to the dangers of inertia.

## ***Keywords***

Information Society; Information Professional-Education

---

Artigo recebido em 04/05/98

---

## **Resumo**

Este texto procura refletir sobre as mudanças aceleradas nos diversos setores da sociedade atual, caracterizada como sociedade da informação, em função, principalmente, das tecnologias de informação e comunicação hoje disponíveis. Reforça também a necessidade de desenvolvimento de habilidades de raciocínio de ordem superior, como o pensamento crítico, através da Metodologia da Problematização, a qual trabalha com questões complexas e informações associadas a problemas

específicos da realidade social. Sugere a utilização desta metodologia em cursos de educação continuada e à distância, para suprir possíveis deficiências conjunturais e lacunas existentes nos cursos profissionalizantes, na área da informação.

## **Palavras-chave**

Metodologia da Problematização - Pensamento Crítico - Educação Continuada e a Distância

## OS DESAFIOS DA SOCIEDADE ATUAL

Vivemos uma época de mudanças constantes, de transformações importantes nos diferentes setores da sociedade.

A partir da identificação do setor quaternário da economia - o setor informacional - a maior parte da força de trabalho dos países mais desenvolvidos está envolvida com atividades informacionais, caracterizando esta sociedade como sociedade da informação (Masuda, 1982; Le Coadic, 1991; Webster, 1994).

Neste contexto, a informação se torna muito mais valiosa e estrategicamente importante para a sobrevivência da sociedade e as idéias democráticas do momento, altamente determinadas por esta forma de produção, de florescimento econômico, fazem surgir o princípio da informação como um direito do cidadão (Pérez et al., 1991).

A chamada "*era da informação*" provoca impactos na sociedade, de ordem política, social, educacional, econômica, entre outros, que são abordados na literatura tanto do ponto de vista dos prejuízos quanto dos benefícios à mesma (Marchant & England, apud Oliveira, 1994). Segundo Palmquist (1992), os principais impactos dizem respeito às relações sociais, às relações profissionais, à qualidade de vida no trabalho, à privacidade do indivíduo e ao custo.

Outra característica importante da sociedade da informação, ao nosso ver, é a quantidade de informação em detrimento da qualidade, ou seja, nunca tivemos tanta informação disponível e tantas facilidades de acesso a estas informações, como a Internet, por exemplo, nos possibilita. Paradoxalmente, nunca tivemos tanta dificuldade de acessar aquilo que nos é realmente importante, por exemplo, aquela

informação de qualidade que os periódicos científicos de renome nacional e internacional nos fornecem. Isto tudo é perfeitamente explicável pela inexistência de filtros, de critérios de seleção de informação, de "*referees*" para nossos artigos, que a Internet não possui e que é a sua grande vantagem como meio de disseminação da informação.

O papel dos profissionais da informação, nesta sociedade é estudar como a tecnologia pode ser usada, apropriada ou inapropriada-mente, na produção e transferência da informação entre outras questões (Wagner 1993, p. 45).

No entanto, o grande desafio para a sociedade atual

"não será a tecnologia, mas o aprimoramento do próprio ser humano, como um pré-requisito para que a tecnologia ou conhecimento técnico possa continuar a se desenvolver sem ameaçar a qualidade de vida do homem e a segurança da humanidade, e o maior desafio dos governos não será mais o de defender um espírito altamente nacionalista, mas compreender as profundas mudanças nas regras de poder e os novos conceitos de fronteira de um país e os novos sistemas políticos" (Silva 1989, apud Araújo, 1991, p. 37).

A chamada sociedade da informação vem provocando questionamentos com relação a níveis de ocupação, qualificação da força de trabalho, conhecimentos necessários, locais e formas de construção das experiências sociais e da identidade das pessoas, dos grupos e das classes, interferindo também na natureza das ocupações, e levando ao surgimento de uma nova classe social, a dos trabalhadores do conhecimento (Marengo, 1996).

O setor de informação não se restringe exclusivamente aos bibliotecários. Vivemos em uma sociedade onde critérios e exigências de

produção e de qualidade estão baseados na eficiência do trato com a informação. A valorização da informação como bem econômico, a introdução das novas tecnologias de comunicação, entre outros fatores, transformaram o mercado profissional da área informacional em um mercado aberto a novas e diversas áreas. Aquelas atividades que têm origem na coleta, organização, armazenagem e disseminação da informação são cada vez mais exigidas por este mercado que apresenta novos desafios bem como ameaças para os bibliotecários (Marengo, 1996).

A biblioteconomia tradicional, baseada em processos rotineiros e com limites de espaço, tinha, por natureza, um objetivo claro, segundo Hill (1993), que era organizar coleções de materiais impressos nas bibliotecas e por isso não provocava competição com outras profissões. Na sociedade da informação, com o advento das tecnologias de informação, principalmente das telecomunicações e das redes, a limitação de espaço está desaparecendo e a profissão está se tornando muito competitiva. Especialistas em computação e de outras profissões estão competindo com o bibliotecário, fazendo parte de um contingente de profissionais denominados **profissionais da informação**. Egressos de outros cursos profissionalizantes são vistos assumindo funções do bibliotecário com competência e destaque, o que torna a profissão ainda muito mais competitiva, diante de um mercado de trabalho cada vez mais exigente.

Neste cenário o mercado profissional apresenta-se "*aberto a novas atividades e carreiras diversificadas; [...] direcionado pela aplicação das novas tecnologias; [...] multidisciplinar; e [...] sofrendo mudanças de paradigmas*" (Cianconi, 1991, p.204-5), exigindo uma nova postura profissional e uma formação voltada para o enfoque das novas tecnologias.

Observa-se também que o processo de

aquisição de conhecimento vem adquirindo uma dinâmica progressivamente acelerada na atual sociedade da informação. O tempo para sedimentação e reflexão é cada vez mais curto nos ambientes acadêmicos, tornando os processos pedagógicos cada vez menos ensino e mais aprendizagem. Alunos e professores vêm aprendendo a lidar com um número cada vez maior de informações, em mútua complementação. A tendência para a individualização do conhecimento, com a resultante motivação para o auto-aprendizado permanente, a possibilidade de cooperação na busca de conhecimento novo e a importância do suporte tecnológico para o acesso à informação, parece resultar em conseqüências decisivas para se antever a evolução dos processos educativos.

Segundo John Mayo, presidente do Laboratório Bel da AT&T,

"as chances de fazer uma carreira apenas com o que se aprendeu na universidade hoje em dia é zero. Uma carreira profissional dura em torno de trinta a 35 anos. No ritmo em que a pesquisa avança atualmente, isso significa que a pessoa passará por quatro a cinco revoluções tecnológicas. Cada uma significará uma chance de a pessoa se tornar obsoleta para o mercado de trabalho. Portanto, o processo de aprendizado tem de ser contínuo" (Mayo, 1994, p.8).

Educadores não devem ficar contentes em apenas ensinar os alunos a recordar um corpo estático de conhecimentos, e os alunos devem desenvolver habilidades de pensar e reconhecer a educação como um processo durante grande parte de suas vidas, como **qualidade** de vida, não simplesmente como forma de conseguir o que uma carreira profissional exige (Bailey & Cotlar, 1994).

Em resumo, a sociedade atual está exigindo dos profissionais qualificações que os cursos de graduação por melhores, mais

completos, de mais alto nível de ensino, enfim, por mais "ideais" e "perfeitos" que se apresentem, não têm condições de dar. Daí a necessidade de educação continuada.

## EDUCAÇÃO CONTINUADA E À DISTÂNCIA

Educação continuada é entendida como a "*extensão de conhecimentos da área de interesse de cada profissional*" (Macedo, 1985, p.54). Pode ser vista como desenvolvimento profissional (de iniciativa pessoal) ou como treinamento de pessoal (iniciativa do empregador). A diferença importante é que como desenvolvimento profissional o foco está na necessidade do indivíduo, e como treinamento de pessoal o foco está na necessidade da organização (Weingand, 1994). Portanto, a educação continuada se nos apresenta aqui como forma de aprendizado permanente, como alternativa para o indivíduo não ficar à margem da sociedade.

Seja através de cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, seja através de cursos e eventos em geral, promovidos sistematicamente ou não, a educação continuada constitui-se numa oportunidade única para aqueles interessados em atender com atualização e competência as necessidades e demandas do mercado de trabalho, nas diferentes atividades profissionais.

Por educação à distância entendemos toda forma para prover instrução através de meios de comunicação impressos ou eletrônicos para pessoas engajadas em aprendizagem em um lugar ou tempo diferente do instrutor (Moore, 1990, apud Barnard, 1992). As tecnologias de informação e telecomunicações hoje disponíveis e acessíveis a um número cada vez maior de pessoas nos possibilitam educação continuada à distância, com grandes benefícios para os alunos, os quais podem gerenciar sua disponibilidade de tempo e condições de acesso, dentro do seu local de trabalho ou mesmo de

sua própria casa.

As novas tecnologias de informação contempladas nos novos paradigmas da educação (Ferguson, 1980, Reinhardt, 1995) privilegiam, no processo de aprendizagem, uma visão global de mundo, novas descobertas, iniciativa própria, aprendizagem em grupo, professor como guia etc., que são elementos presentes no ensino à distância. O uso dos computadores e outras tecnologias de comunicação em ambientes de ensino/aprendizagem têm considerado esses novos paradigmas para a educação os quais realçam que a aprendizagem não é necessariamente linear, uma vez que incorpora a utilização de múltiplas mídias e que "*todos os alunos são únicos e, portanto, diferentes entre si*" (Thornburg, 1991, apud, Passarelli, 1993, p. 44). Isso não significa um retorno ao ensino individualizado da forma anteriormente concebida, mas sim assumir uma nova postura no ensino que deverá exigir do aluno, cada vez mais, o contato com colegas, com diferentes grupos de estudos e com diferentes pessoas, mesmo para suas atividades individuais.

De acordo com Almeida (1996), a demanda para educação e treinamento cresce numa progressão geométrica, portanto, o crescimento é exponencial, enquanto que o atendimento clássico cresce linearmente, ou seja, numa progressão aritmética. E ainda: há uma redução de recursos para o atendimento da educação no modelo clássico. Num dado momento, escolas e universidades recebem ordens para reduzir os custos; no momento seguinte, pede-se-lhes que expandam seus programas para atender os não atendidos. Uma solução para este problema, segundo o autor, seria então a educação à distância.

De igual forma Pujol (1994, p. 65) nos diz:

"... os recursos financeiros destinados à formação não apresentam, no momento atual, um ritmo de crescimento propor-

cional ao aumento das necessidades de qualificação. Para fazer frente a essas necessidades, tem se procurado identificar formas que se permita alcançar uma maior eficiência dos recursos, cada vez mais limitados. Se busca conseguir resultados qualitativa e quantitativamente superiores sem contar com aumento significativo de recursos, destacando-se basicamente dois tipos de instrumentos: "1) a introdução de tecnologias educacionais baseadas em aplicações didáticas da informação, do vídeo e das telecomunicações, com um forte potencial quanto à cobertura de grandes populações, possibilidades de reprodução da realidade com uma grande fidelidade e uma forte capacidade de individualização da aprendizagem.

"2) instrumentos de flexibilização da oferta de formação que buscam - sobre a base de uma compatibilização dos tempos que as pessoas podem dedicar à formação com os tempos que elas destinam ao trabalho, à vida familiar, e ao lazer - uma maior cobertura dos sistemas sem um aumento significativo de recursos e assegurando um nível qualitativo adequado às ações de formação.

"Estes instrumentos recebem, em geral, o nome de sistemas de 'formação aberta' e incluem, entre outros, os sistemas de 'formação à distância' (Pujol, 1994, p.65).

Acreditamos ser importante enfatizar alguns aspectos do ensino à distância ou dos sistemas de aprendizagem aberta, segundo Almeida (1996), quais sejam: 1) a quebra de barreiras de tempo e lugar; 2) um sistema mais flexível; 3) um sistema em que, além das escolas e dos professores, atuam os pais, membros da comunidade, a mídia, o ambiente etc.; 4) um sistema que privilegia as diferenças individuais, ou seja, diferentes alunos têm diferentes necessidades; 5) a tecnologia ajuda, mas não é

um fim em si mesma; 6) a aprendizagem é vista como processo contínuo, para toda vida; 7) a aprendizagem é vista como colaborativa e não como competitiva; 8) o ambiente requer certa organização, é personalizado e serve de base para inovações, mas não necessariamente organizado em termos de local físico.

Concordamos ainda com o Vice-Presidente da Digital Equipment Corporation quando afirma que "*necessitaremos de formas criativas e holísticas de pensamento no contexto da abundância da informação...*" (Rada, 1994, p.15). Neste sentido, a fala do Presidente da Internet Society reforça:

"Não há filtros eletrônicos para distinguir a verdade da ficção. Não existe nenhum 'V-chip' cognitivo para separar o ouro do chumbo. Nós temos uma ferramenta para usar: **o pensamento crítico** (*grifo nosso*). Esta verdade se aplica para todos os meios de comunicação, não só para a Internet. Talvez o World Wide Web tenha meramente nos forçado a ver isso mais claramente do que em outras mídias. A completa justaposição de conteúdos com e sem valor nos leva a pensar. Aqui está uma oportunidade para educar-nos a nós todos" (Cerf, 1996, p. 114).

O desenvolvimento de pensamento crítico pode ser um elemento a mais na qualidade do ensino, e nos parece também de fundamental importância nos projetos de educação continuada à distância.

## PENSAMENTO CRÍTICO

Paralelamente ao domínio de conteúdo e à transferência da informação, em cursos de educação continuada e à distância, julgamos de extrema importância o desenvolvimento do pensamento crítico, pois as pessoas muitas vezes saem das escolas de formação com habilidades nem sempre compatíveis com as exigências do mercado de trabalho, não por falha destas

escolas, mas pela impossibilidade de as mesmas acompanharem a evolução da tecnologia e as conseqüências imediatas desta evolução na mudança dos perfis dos profissionais.

As definições de pensamento crítico são inúmeras e apresentam controvérsias. Suas origens remontam às origens do Método Socrático (469 a 399 a.c.), e já no nosso século, John Dewey acrescenta elementos àquelas já existentes, tendo então o que ele denomina de "*pensamento reflexivo*" (Dewey, 1910, apud Morgan Jr., 1995). No entanto, os elementos mais importantes, ao nosso ver, estão presentes na maioria das definições vistas. Garrison (1991) estabelece cinco níveis de pensamento crítico, quais sejam: PI - Identificação do Problema; PD - Definição do Problema, PE - Exploração do Problema; PA - Aplicabilidade do Problema e PIN - Integração do Problema.

Segundo Garrison (1992), pensar é um complexo processo interno no qual o indivíduo se separa do seu mundo externo para engajar num diálogo interno e na contemplação de idéias e conceitos abstratos. McPeck (1981, apud Garrison, 1991) sugere que talvez a característica mais notável do pensamento crítico é que ele envolve um certo cepticismo, argumento ou suspeita de consentimento, através de uma afirmativa dada, de uma norma estabelecida ou de um modo de fazer as coisas. O indivíduo pode explorar maneiras para reduzir dissonâncias, considerar possibilidades alternativas, ou alcançar um entendimento mais satisfatório de uma situação ou experiência. Tal enfoque demanda uma forma pró-ativa de pensar e aceitar responsabilidade para interpretar experiências (Garrison, 1992). Mas isto não quer dizer que o pensamento crítico é puramente um processo cognitivo ou reflexivo. Criticar significa julgar e não tomar as coisas como garantidas, como certas. Para Peters (1972, apud Garrison, 1991) o criticismo é essencial para o raciocínio.

Também McPeck (1990 apud Garrison, 1991) sugere que o pensamento crítico ou

questionamento racional envolve análise de premissas, argumentos e evidências encontradas no mundo compartilhado de nossas experiências. Não é simplesmente análise de argumentos, não é independente do contexto e do conteúdo. O autor argumenta ainda que o pensamento crítico demanda compreensão de questões complexas e informações associadas com o problema. Pensamento crítico não é uma habilidade generalizada ou destreza. É um processo de dar sentido a experiências externas através de análises das questões e informações (processo cognitivo interno).

Não basta, no nosso entendimento, que os indivíduos participem de cursos de atualização profissional, mas sim que, paralelo ao domínio de conteúdo, esses profissionais desenvolvam habilidades de raciocínio de ordem superior, habilidades de desenvolvimento de pensamento crítico. Para isso, observamos na literatura a existência de metodologias de ensino que possibilitam o desenvolvimento destas habilidades de ordem superior, quais sejam: *estudo de caso* (McDade, 1995), *método de resolução de problemas* (Bernstein, 1995), *método de análise de conteúdo* (Newman, Webb e Cochrane, 1995) e *a metodologia da problematização* (Berbel, 1995 e 1996), entre outras. Como garantia da qualidade do ensino, bem como do aprimoramento do próprio ser humano, a Metodologia da Problematização nos parece adequada.

## **METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO**

Segundo Berbel (1995), a Metodologia da Problematização "*é destinada ao ensino ou estudo*" (p.9), e "*possui uma lógica bastante próxima do método científico, mas não se confunde com ele. Também se assemelha em muitos pontos com o método de resolução de problemas (PBL), mas dele se distingue em vários pontos importantes*" (p.11).

A Metodologia da Problematização, pelas suas características e potencial, ao nosso ver, pode desenvolver nos alunos o pensamento crítico, já que

"o estudante é levado a ficar mais atento e **observar** o que ocorre na realidade próxima, relacionada com a temática com a qual está lidando em seus estudos, (...). Esse olhar mais atento do próprio estudante fará com que perceba aspectos interessantes/importantes/ intrigantes, que provavelmente passariam despercebidos em estudos teóricos de sala de aula. (...). É aí que se dá o início da problematização enquanto método ou a problematização propriamente dita, enquanto exercício intelectual e social.

"Vários **problemas** podem ser identificados.

"Numa segunda etapa, o professor estimula os alunos a identificar os **pontos-chave** do problema, refletindo sobre que aspectos estão com ele relacionados.(...).

"( ) O que importa é que esses pontos-chave constituirão a orientação para continuidade do estudo, que acontece com a **Teorização**.

"Diferentes ângulos do problema são analisados a partir de informações colhidas em diferentes fontes, compondo assim a melhor forma possível de explicá-lo e ao mesmo tempo justificar as definições que se seguirão na próxima etapa, quando serão elaboradas as **hipóteses de solução** para o problema.

"Todas as possibilidades são registradas e analisadas (...). Ou seja, as hipóteses passarão por um crivo ou uma seleção. (...) Os alunos raciocinam com critérios. Avaliam e tomam decisões a partir de critérios.

"Essa etapa da Metodologia da Problematização não é um mero exercício intelectual, pois as decisões tomadas deverão ser executadas ou

encaminhadas. Nesse momento, o componente social e político está mais presente. A prática que corresponde a essa etapa implica num compromisso dos alunos com o seu meio. Do meio observaram os problemas e para o meio levarão uma resposta de seus estudos, visando transformá-lo em algum grau (Berbel, 1996, p.4-5).

Diaz Bordenave e Pereira (1980, p.10) distinguem dois tipos de educação: a educação "*bancária*" ou "*convergente*" e a "*educação problematizadora*" ou "*libertadora*". Para estes autores, a educação bancária

"está baseada na transmissão do conhecimento e da experiência do professor (...) Atribui uma importância suprema ao 'conteúdo da matéria' (...) sem preocupar-se com o aluno como pessoa integral e como membro de uma comunidade.(...) Como consequência natural, o aluno é passivo, grande tomador de notas, exímio memorizador".

Por outro lado, a educação problematizadora parte do pressuposto de que "*uma pessoa só conhece bem algo quando o transforma, transformando-se ela também no processo*" (Diaz Bordenave e Pereira, 1980, p.10) e como alternativa para o desenvolvimento dessa educação problematizadora ou libertadora é que se encontra a Metodologia da Problematização.

Esta metodologia apoia-se no modelo histórico-crítico, dentro de uma pedagogia crítico-social (Libâneo, 1990) e de uma abordagem sócio-cultural (Mizukami, 1986).

"À medida que se concebe a ação escolar como inserida na totalidade da prática social, a pedagogia crítico-social (...) propõe uma teoria pedagógica embasada numa concepção de mundo que, expressando os interesses majoritários da sociedade, parte das condições concretas

(históricas e sociais) em que se desenvolve a luta de classes; por decorrência propõe uma didática (...) que, partindo de situações pedagógicas que ocorrem nessas condições concretas, determina princípios e meios como diretrizes orientadoras para os processos de ensino necessários ao domínio de conhecimentos, garantindo, assim, durabilidade aos efeitos formativos da instrução e da formação" (Libâneo, 1990, p. 127-128).

Na abordagem sócio-cultural, segundo Mizukami (1986), o homem se torna o sujeito da educação. A ação educativa deve partir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do seu meio. Ao contrário, ele não participará ativamente da história da sociedade, das transformações da realidade. Ele não só necessita tomar consciência da realidade como também da sua própria capacidade de transformá-la. "*É preciso que se faça, pois, desta tomada de consciência, o objetivo primeiro de toda educação: provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação*". (Mizukami, 1986, p.94).

Para Díaz Bordenave (1995, p.34) a educação problematizadora

"desenvolve o protagonismo transformador do estudante, guarda estreita relação com processos sociais de significativa relevância para a construção de uma sociedade justa, democrática e participativa, com desenvolvimento sustentável. Isto parece constituir o desideratum histórico da era que vivemos".

A Metodologia da Problematização, que se insere no contexto da educação problematizadora se nos apresenta como o instrumento capaz de desenvolver *atitudes de reflexão crítica e comprometida com a ação*, de que nos fala Mizukami (1986, p.94), na citação anterior, e ainda, capaz de formar uma consciência de *práxis*, da qual nos fala Vazquez (apud Berbel,

1996). O profissional da informação que reflete sobre sua ação na realidade e busca uma nova postura transformadora, consciente e intencionalmente realizada, estará desenvolvendo pensamento crítico, comprometido com a sua realidade profissional de maneira a transformá-la.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos do pressuposto de que a sociedade atual e, por conseguinte, o mercado de trabalho, estão exigindo determinadas qualificações profissionais que se alteram com uma rapidez tão grande que os cursos de graduação e até mesmo os de pós-graduação, por si sós, não dão conta de fornecê-las, por mais bem equipados e por melhores que sejam. Conseqüentemente, a educação continuada torna-se vital para o indivíduo, atuante ou não no mercado de trabalho, mudando os pressupostos do velho princípio: "*estudar para viver*" para um novo princípio, enfatizado já na década passada: "*estudar a vida toda, ininterruptamente*" (Ferguson, 1980).

Para a UNESCO (1995, p.2), a crescente variedade de meios interativos aumenta o escopo e as possibilidades da aprendizagem autodirigida. E isto é particularmente importante para aquelas pessoas que não têm acesso aos meios convencionais, por limitação de tempo e espaço, idade, ambiente sócio-cultural, entre outras. Similarmente, muitas necessidades específicas da aprendizagem não podem ser satisfeitas devido a limitações de flexibilidade dos sistemas de educação formal. Ambas limitações podem ser minimizadas através de sistemas modernos de educação à distância [...]. E o sistema "*Learning without frontiers*" é uma iniciativa precursora que não somente possibilita aos aprendizes o acesso ao conhecimento disponível em diferentes partes do mundo, como também assegura o diálogo - principal fator de aprendizagem efetiva - entre os próprios

aprendizes e entre estes e as fontes de aprendizagem (humanas e não humanas).

Desta forma, a educação à distância parece ser uma alternativa que atende aos requisitos da sociedade atual. E as tecnologias de informação disponíveis atualmente, e em convergência com as telecomunicações e redes, mais especificamente, a Internet, podem se tornar um meio de excelência para prover educação continuada e à distância.

Um outro elemento que nos parece de extrema importância nos cursos, em diferentes níveis, é o desenvolvimento de "*habilidades de ordem superior*" (Almeida, 1996), entendidas como exercício da capacidade de análise, de síntese, de crítica, de criatividade, de solução de problemas, enfim, e de desenvolvimento de pensamento crítico (Newman, Webb e Cochrane, 1995). Estas habilidades de pensamento superior, na nossa visão, parecem ser de extrema importância nas atividades desenvolvidas por egressos de cursos profissionalizantes.

A metodologia que nos parece possível e adequada para desenvolvimento de pensamento crítico é a Metodologia da Problematização descrita por Berbel (1995) que vai ao encontro das preocupações com a formação do profissional, pois, além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades intelectuais e a aquisição de conhecimentos

"mobiliza o potencial social, político e ético dos profissionais em formação. Proporciona a estes amplas condições de relação teoria-prática. Estimula o trabalho junto a outras pessoas da comunidade, no local onde os fatos ocorrem; provocam algum tipo de alteração em todos os sujeitos, mesmo durante o processo, além das possibilidades de aplicação das hipóteses de solução. Alunos e professores juntos (...) aprendem com a realidade concreta. Aumentam as chances de se estimular

nos alunos uma postura de cidadãos mais conscientes, críticos e comprometidos com o seu meio (Berbel, 1995, p.14).

Ou seja, quando temos como ponto de partida a realidade social e desenvolvemos mecanismos para buscar transformar aspectos identificados como problemáticos, para melhor entendê-la, e buscamos soluções viáveis e exequíveis para essa mesma realidade, estamos pressupondo desenvolvimento de habilidades de pensamento de ordem superior e, conseqüentemente, desenvolvimento de pensamento crítico.

O comprometimento do profissional com a realidade que o cerca e com os problemas dessa realidade imediata é uma questão que perpassa as preocupações do ensino; porém, devido principalmente à diversidade de alternativas de mercado de trabalho, isto fica num plano muito mais teórico, e, portanto, quase sempre vinculado a uma situação ideal e não à realidade. Esta parece ser a tônica das discussões sobre o que está faltando nos cursos profissionalizantes, principalmente, no Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. F. *Tecnologias de informação para educação a distância*. Brasília, 1996. (Exposição oral para alunos de Pós-Graduação do Departamento de Ciência da Informação e Documentação da Universidade de Brasília, em 21/06/96).
- ARAÚJO, V. M. R. H. Informação: instrumento de dominação e de submissão. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 20, n. 1, p. 37-44,

- 1991.
- BAILEY, E. K.; COTLAR, M. Teaching via the Internet. *Communication Education*, v. 43, p. 184-193, 1994.
- BARNARD, J. Multimedia and the future of distance learning. *Educational Media International*, v. 29, n. 3, p. 139-144, 1992.
- BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior. *Semina: Ci. Soc./Hum.*, v. 16, n. 2, p. 9-19, 1995. Ed. Especial.
- \_\_\_\_\_. A Metodologia da Problematização no Ensino Superior e sua contribuição para o plano da Praxis. *Semina: Ci. Soc./Hum.*, v. 17, p. 7-17, 1996. Ed. Especial.
- BERNSTEIN, D. A. A negotiation model for teaching critical thinking. *Teaching of Psychology*, v. 22, n. 1, p. 22-24, 1995.
- CERF, V. G. A verdade e a Internet. *Internet World*, n. 8, p. 114, 1996.
- DÍAZ BORDENAVE, J. Pedagogia problematizadora na formação à distância em enfermagem. *Tecnologia Educacional*, v. 22, n. 123/124, p. 32-34, 1995.
- \_\_\_\_\_; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 3.ed. Petrópolis : Vozes, 1980. 312p.
- FERGUSON, M. A. *A conspiração aquariana*. Rio de Janeiro : Record, 1980. 431p.
- GARRISON, D. R. Critical thinking and adult education: a conceptual model for developing critical thinking in adult learners. *International Journal of Lifelong Education*, v. 10, n. 4, p. 287-303, 1991.
- \_\_\_\_\_. Critical thinking and self-directed learning in adults education: an analysis of responsibility and control issues. *Adult Education Quarterly*, v. 42, n. 3, p. 136-148, 1992.
- LE COADIC, Y. F. Science de l'information, technologie de l'information, société de l'information. *Brises*, n. 16, p. 1-8, 1991.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública; a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 9.ed. São Paulo : Loyola, 1990. 149p.
- MACEDO, N. D. Reflexões sobre educação continuada para o bibliotecário. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 18, n. 1/2, p. 52-61, 1985.
- MASUDA, Y. *A sociedade da informação como sociedade pós-industrial*. Rio de Janeiro : Ed. Rio, 1982. 209p.
- MAYO, J. O futuro é alucinante. *Veja*, São Paulo, v. 27, n. 36, p. 7-8, 10, 7 set. 1994. Entrevista.
- McDADE, S. A. Case study pedagogy to advance critical thinking. *Teaching of Psychology*, v. 22, n. 1, p. 9-10, 1995.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo : EPU, 1986. Cap. 5: p. 85-103: Abordagem sócio-cultural.
- MORGAN JR., W. R. "Critical thinking" - what does that mean? *Journal of College Science Teaching*, v. 24, n. 5, p. 336-340, 1995.
- NEWMAN, D. R.; WEBB, B.; COCHRANE, C. A content analysis method to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning. *Interpersonal Computing and Technology - IPCT-J*, v. 3, n. 2, p. 56-77, 1995.
- OLIVEIRA, S. M. Impacto da tecnologia no estilo gerencial de gerentes de unidade de

- informação. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 2., CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 17, 1994, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte : ABMG, 1994. p. 415-425.
- PALMQUIST, R. A. The impact of information technology on the individual. *Annual Review of Information Science and Technology*, v. 27, p. 3-45, 1992.
- PASSARELLI, B. *Hiperídia na aprendizagem*; construção de um protótipo interativo: a Escavidão no Brasil. São Paulo, 1993. 218 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Cinema, Rádio e Televisão da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.
- PÉREZ, M. A. et al. Nuevas tendencias en bibliotecología y ciencia de la información: una revisión de literatura 1987-1991. *Revista Interamericana de Bibliotología*, v. 14, n. 2, p. 7-24, 1991.
- PUJOL, J. Formación abierta: ejes principales para su diseño y realización. *RED Revista Educacion a la Distancia*, Madrid, n. 9, p. 65-68, 1994.
- RADA, J. F. The information gap between North and South. *IFLA Journal*, v. 20, n. 1, p. 13-15, 1994.
- REINHARDT, A. Novas formas de aprender. *Byte*, n. 3, p. 34-51, 1995.
- UNESCO. *Educational, scientific and cultural challenges of the new information and communications technologies*. Paris, 1995. 6p.
- WEBSTER, F. What information society? *Information society*, v. 10, p. 1-23, 1994.
- WEINGAND, D. E. Competence and the new paradigm: continuing education of the reference staff. *Reference Librarian*, n. 43, p. 173-182, 1994.

---

**Maria Júlia Giannasi**

Professora do Departamento de Ciências da Informação da Universidade Estadual de Londrina e Doutoranda em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília. End. para Correspondência: Av. Garibaldi Deliberador, 99 - DD. 41 - 86.050-900 - Londrina-PR; e-mail: mjulia@npd.uel.br

**Neusi Aparecida Navas Berbel**

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina

---

**Title**

Methodology of Problematization as an alternative for the development of the critical thinking in long-distance continuing education courses

**Abstracts**

This is a reflection upon accelerated changes in the diverse sectors of today's society, characterized as a society of information due mainly to technologies of information and communication available nowadays. The work highlights the need for developing reasoning skills of higher level thinking, such as the critical thinking, through the methodology of problematization. This methodology deals with complex issues and information associated to specific problems of the social reality. The work also proposes the use of such methodology in long-distance continuing education courses in order to solve conjunctural deficiencies and gaps found in professional courses of the information area.

**Keywords**

Methodology of Problematization - Critical Thinking  
- Long-Distance Continuing Education

---

Artigo recebido em 10/03/98

---