

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO COMPLEXO: DESAFIOS DE UMA FORMAÇÃO EM DESCONSTRUÇÃO

Antônio Eustáquio de Oliveira Fam¹

Natália Maria Pereira Caixeta²

Thiago Henrique Barnabé Corrêa³

RESUMO: Pautado em uma abordagem qualitativa, o presente ensaio é um estudo bibliográfico com base na filosofia de Edgar Morin em diálogo com estudos sobre a docência universitária. Pensar a formação humana em suas diferentes esferas a partir de uma estratégia de pensamento que não seja redutora nem totalizante, mas reflexiva, a qual se opõe à racionalidade técnica, é um desafio posto no campo da Educação que nos faz repensar tanto os nossos pressupostos epistemológicos, como os nossos propósitos formativos. Buscar um novo modelo de ser humano, além das ambições mercadológicas, são objetivos traçados pelo presente estudo. Assim, um novo modelo de docência universitária que conceba um profissional integral, com consciência de suas atitudes e sua condição humana no mundo, são atributos a serem discutidos e elencados para se desconstruir velhos paradigmas formativos e desenhar possíveis caminhos dentro das universidades para uma docência inovadora.

PALAVRAS-CHAVE: Pensamento Complexo. Docência universitária. Formação integral.

UNIVERSITY TEACHING FROM THE PERSPECTIVE OF COMPLEX THINKING: CHALLENGES OF A TRAINING IN DECONSTRUCTION

ABSTRACT: Based on a qualitative approach, this essay is a bibliographical study based on Edgar Morin's philosophy in dialogue with studies on university teaching. Thinking about human formation in its different spheres from a thinking strategy that is neither reductive nor totalizing, but reflexive, which is opposed to technical rationality, is a

¹ Mestrando em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGE/UFTM). E-mail: antonio.eustaquio.fam@gmail.com

² Mestranda em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGE/UFTM). E-mail: nataliamariapsicologa@gmail.com

³ Doutor em Ciências pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com estágio pós-doutoral em andamento junto à Universidade de Sorocaba (PPGE/Uniso). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGE/UFTM). E-mail: thiago.correa@uftm.edu.br

challenge posed in the field of Education that makes us rethink our epistemological assumptions so much, as our formative purposes. Searching for a new model of human being, in addition to marketing ambitions, are objectives outlined in this study. Thus, a new model of university teaching that conceives a full professional, aware of their attitudes and their human condition in the world, are attributes to be discussed and listed to deconstruct old training paradigms and draw possible paths within universities for an innovative teaching.

KEYWORDS: Complex thinking. University teaching. Comprehensive training.

INTRODUÇÃO

Pensar a formação humana em suas diferentes esferas a partir de uma estratégia de pensamento que não seja redutora nem totalizante, mas reflexiva, a qual se opõe à racionalidade técnica, é um desafio posto no campo da Educação que nos faz repensar tanto os nossos pressupostos epistemológicos, como os nossos propósitos formativos.

Para autores como Ivani Fazenda (1995) a chamada crise das ciências (de teorias, de modelos, de paradigmas) tem sido proclamada por muitos pesquisadores em diversas escolas de pensamento em diferentes países, o que não deixa de estar associada a forma como concebemos, construímos e nos relacionamos com o conhecimento.

Não distante do que fazemos no âmbito da academia, a docência universitária em tempos atuais se vê diante da necessidade de romper sua tendência disciplinar, inaugurando, ou resgatando, um “novo” modelo de formação que assume o conhecimento a partir da abordagem multirreferenciada e transdisciplinar. Segundo traz Weil e colaboradores (1993), há uma tendência de caminharmos para uma abordagem holística, movimento este que seria um retorno à primeva fase do conhecimento – predisciplinar – , porém enriquecida pelos últimos estágios da ciência moderna, assim como das filosofias e artes de ponta. Para os referidos autores, na fase predisciplinar não havia distinção entre arte, conhecimento filosófico, científico ou religioso, pois o conhecimento do Real era direto; tampouco havia distinção entre ciência e tecnologia.

Atrelado ao exposto, nos deparamos com a criação de novas carreiras acadêmicas e áreas do conhecimento - que até então caminhavam independentes - onde se fundem ou buscam diálogo, como é o caso da medicina, da engenharia e da informática, ou mesmo

as neurociências. Este movimento comunicante arquiteta o conhecimento não em caixas isoladas, mas em sua complexidade, ou seja, em sua tecitura, reforçando a Teoria da Complexidade de Edgar Morin, o qual vê o mundo como um todo indissociável.

Considerado um dos maiores pensadores do século 21, o filósofo Edgar Morin sugere uma reforma de pensamento que segue em direção a um pensamento complexo e que fundamenta uma interpretação da realidade de modo mais contextualizada. Nesta, surge uma distinta maneira de ver a indissociabilidade entre ‘*sujeito e mundo*’ e o ‘*sujeito cognoscente*’ (quem realiza um ato de conhecimento através do pensamento), sendo esses dois fatores determinantes para a construção do pensamento complexo, tendo uma intenção globalizadora ou abarcante dos fenômenos mas que, ao mesmo tempo, reconhece a especificidade das partes.

A materialidade e a transformação do sentido do viver do ser humano são elementos constituintes da *crise da fragmentação* que a humanidade passa, sendo esta uma problemática contemporânea que nos exige uma nova postura, inclusive na universidade, assim como um novo desenho estrutural e conceitual de Educação.

Propor outros vieses para pensar a atividade docente passa por uma concepção que Steiner (2004) define como o entendimento da natureza humana. Assim, trazer um novo sentido para entender as relações do “eu” no mundo é a construção formadora e essencial do docente universitário. Ainda que a academia priorize a formação profissional, pois este é um de seus objetivos, não podemos ignorar a dimensão social deste processo que traz para o cerne da formação a reflexão do nosso papel na estrutura de sociedade que desejamos.

Considerando este prelúdio, o presente ensaio busca repensar, em um primeiro momento, o papel do docente universitário frente aos desafios de constituição de uma nova ecologia de formação e de um novo olhar para o conhecimento. Neste, será discutido a formação para além da concepção tecnicista, reforçando a necessidade de mudança de comportamento e de ação pedagógica do docente universitário. Formar o ser humano para a vida e para suas relações é um desafio e, ao mesmo tempo, exige a quebra de paradigma estrutural e instrucional da universidade. Para isso, este ensaio se baseia na articulação entre as ideias de três principais autores: Edgar Morin, Rudolf Steiner e Marcos Tarciso Masetto.

Além disso, apresenta-se uma reflexão crítica sobre o conceito de aprendizagem, partindo do princípio da necessidade atual de uma formação integral e que reflete toda a complexidade do ser humano e da sociedade para além dos muros da universidade, e entendendo que essa concepção interfere nas estratégias pedagógicas e metodológicas que são traçadas no processo do conhecimento (MASETTO, 2003).

Essa reflexão vai ao encontro da necessidade de olhar o sujeito em formação como ser integral. A partir desse olhar, demandas emergentes necessitam ser atendidas na formação desse indivíduo, sobretudo no Ensino Superior, não só voltadas para a dimensão profissional como também para a dimensão pessoal e social. Neste sentido, aspectos emocionais, éticos, comportamentais e relacionais adentram a sala de aula universitária no que tange o processo de ensino e aprendizagem. Concomitante a isso, existe uma preocupação que o conhecimento construído na academia não seja mecânico e descontextualizado (MASETTO, 2003). É a partir disso que se propõe trazer os setes saberes necessários à Educação do Futuro, discutidos por Edgar Morin (2004), que partem do entendimento que existe uma necessidade de redefinir ou ressignificar aspectos relacionais na Educação, além de mudanças em questões curriculares, disciplinares e institucionais.

DESENVOLVIMENTO

Debater sobre como ser um bom docente universitário na atualidade é trazer para o âmbito acadêmico discussões acerca da desconstrução de velhos paradigmas que são historicamente arraigados no seio estrutural da educação no Brasil. Paradigmas que ainda tentam tratar o ser humano como um proletário em formação, não pensando em suas dimensões física, anímico, psíquica e espiritual.

Pensar uma outra possível forma de fazer educação universitária versa sobre objetivos que se busca com a formação do discente, e a posição do docente em face aos anseios sociais. É importante salientar que mesmo dentro de uma sociedade altamente consumista e materialista é possível conceber um docente que se comprometa com a formação humanizadora do discente, buscando através da autoeducação intra e

interpessoal (BACH JÚNIOR; STOLTZ; VEIGA, 2013) a autonomia e liberdade no discente. Entende-se por autoeducação, pautado na cosmovisão de Rudolf Steiner, onde o ser humano, a partir da sua própria procura, busca o entendimento das coisas, buscando sua essência e seu modo de ser.

Para Steiner (2014) a educação é refletida pela sociedade que está inserida; ou seja, se a sociedade está para o capitalismo consumista, a educação se torna um mecanismo de preparo para a mão de obra. No entanto, Steiner, ao salientar essa questão, enfatiza que dentro desse cenário é difícil pensar o aspecto anímico e espiritual do ser humano em formação, pois está inteiramente consumido pelo pensamento profissional capitalista de mercado. É necessário que se alterne o ponto de visão do docente formador em relação ao discente; transforme sua concepção de educação e processo de ensino e aprendizagem.

A partir de mudanças em perspectivas sócio-históricas, não só o papel do docente como também o do discente e as suas necessidades que precisam ser atendidas em suas relações, no contexto de sala de aula, se ampliaram, se modificam e tornaram-se mais complexas (MASETTO, 2011). O estudante que chega ao Ensino Superior, apresenta demandas específicas desse período de transição, assim como o ensino. Para entender melhor sobre isso, a reflexão inicial nesse tópico terá como ponto de partida o entendimento de quem é esse estudante. Na maioria das vezes, quando adentram na universidade, são indivíduos que acabaram de sair ou encontram-se ainda na adolescência em um período de transição. Essa é uma fase de vulnerabilidade e de diversas modificações não só físicas, como sociais, comportamentais, psicológicas, fisiológicas e emocionais, visto que é uma fase muito marcada por questionamentos voltados para a própria identidade (GARCIA; CAPELLINI; REIS, 2020). É uma fase, que na concepção antroposófica, é relacionada ao pensar no discente em formação.

Tratar o ser humano como ser que está em constante formação é uma concepção humanizadora e de compromisso com o aspecto físico, anímico, psíquico e espiritual e que deve ser refletida na visão do docente universitário. Entender que as demandas físicas, anímicas, espirituais, sociais, psíquicas e cidadãs são de extrema importância na formação do discente e futuro profissional, sendo um passo na desconstrução de paradigmas em relação a figura “intocável” do docente universitário. O ser intocável, detentor de todo

conhecimento, e transmissor de conteúdo é um paradigma que foi construído historicamente e que necessita urgentemente ser repensado, primeiramente pelo próprio docente. As mudanças, em comportamentos que foram engessados dentro de uma lógica educacional capitalista, são trabalhosas e dificultosas, pois mexem com a posição de status social do ser “docente universitário”. Trazer para discussão esses aspectos é tornar a posição do docente universitário palpável de mudança, tornando acessível e dialógico com o discente participante dos assuntos relacionados com a universidade.

A importância dessa relação criada com a universidade também é um dos fatores pontuados por Oliveira et al. (2014) como interferente na capacidade de adaptação do estudante ao novo contexto de aprendizagem. Isso significa que as relações interpessoais influenciam no ajustamento desse cenário. Em destaque, apresenta-se então a relação professor-aluno intensamente discutida pelos diferentes autores referenciados nesse trabalho.

Essa relação é destacada, quando se compreende que tanto o professor quanto os colegas também são percebidos como influentes na adaptação universitária. Em concordância a isso, em uma pesquisa realizada por Garcia, Capellini e Reis (2020) com 140 alunos de diferentes cursos da UNESP em Bauru, ao extraírem alguns segmentos da resposta dos alunos frente a pergunta "de que maneira a faculdade poderia apoiar mais seus alunos com relação aos aspectos psicossociais?", foi possível perceber que apesar de existir nas respostas um relato sobre rede de apoios extra-universidade, como família e amigos, os estudantes apontam a necessidade de construir uma rede de apoio dentro desse próprio espaço, e nisso, a relação com o professor mostra-se importante.

Assim, como se supõe a partir em Imbernón (2012), o professor é então percebido como uma das figuras de suporte social ao aluno, através de comportamentos de zelo, respeito, cuidado e o de favorecer o processo de aprendizagem, através de metodologias pedagógicas que se relacionam ao aprendizado de fato acadêmico. Steiner (2000) destaca que a autoeducação do docente viabiliza o seu aprimoramento, favorecendo diretamente ao discente na busca pelo conhecer, através da liberdade individual. Por essa razão, o suporte social se relaciona mutuamente com o sucesso acadêmico (VIEIRA-SANTOS, 2019). No entanto, isso não significa que o professor é o único responsável por esses resultados, mas o que se procura destacar nesse sentido, em

concordância com Garcia, Capellini e Reis (2020) é que sendo ele parte da universidade ele também se compromete com o compromisso social da mesma.

Ademais, em uma pesquisa realizada por Lopes e Castro em 2015, com 317 estudantes universitários e 67 professores, foi percebido que enquanto os docentes consideram relevantes que o aluno aprenda o conteúdo transmitido, engaje nas tarefas solicitadas, seja cortês e envolvido nos estudos, os alunos destacaram a importância da qualidade da interação do profissional com o aluno. Com isso, o professor que desenvolve o seu papel não só no sentido do processo de aprendizagem do aluno como também de apoio social, depende da forma como a relação entre eles é construída. Por esse motivo, o objetivo acadêmico não deve se restringir ao de favorecer um sucesso do aluno na universidade, mas também de oportunizar a esse sujeito um vínculo de qualidade com a universidade, além da sua permanência na mesma (VIEIRA-SANTOS et al., 2019). Além disso, pode-se pensar nas habilidades também colocadas como importantes por Masetto (2011) e Imbernón (2012) como a empatia, para que uma relação de qualidade exista.

Todos esses aspectos apontam para uma tendência de construção de relação mais horizontalizada, sinérgica e empática, entre professor-aluno, que vai ao encontro ao que Imbernón (2012) diz ao pontuar que ela deve ser biunívoca, em que os dois ensinam e os dois aprendem. Nessa mesma perspectiva, a necessidade de uma relação mais horizontal e amigável também foi percebida em Oliveira et al. (2014), a partir do entendimento de que uma boa relação, envolvendo respeito, favorece o intercâmbio de ideias, experiências e saberes. Por isso, segundo Lopes e Castro (2015), em um contexto específico, determinado em um tempo e um espaço, outros aspectos que emergem a partir a interação do professor com o aluno e vice-versa, é a dimensão psicológica e social, visto que ela evoca então as emoções, os valores, as atitudes, as qualidades e defeitos. Assim, ela não se constitui só pelo caráter didático do professor, como também pela sua humanização diante da apresentação das suas vivências.

A formação que favorece a autoeducação e autonomia do discente, que se estabeleça de forma horizontalizada professor-aluno, são objetivos e construções que deveriam ser princípios norteadores do pensamento e metodologia do docente de ensino superior. É a partir dessa necessidade de desconstrução ou de resignificação de aspectos que rodeiam o Ensino Superior, que Morin (2004) apresenta e discute com maior

profundidade os sete saberes necessários à educação do futuro: – As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; e a ética do gênero humano.

Sendo assim, desconstruir velhos paradigmas em benefício da construção de um novo modelo de ser humano, que se oriente pelos anseios da liberdade de autoconsciência e autoeducação, devem ser pilares dentro da formação do docente, que tem a tarefa de educar para a vida, e não somente, para o mercado. O pensamento complexo de Morin (2004) é uma forma de estabelecer essa desconstrução, criando uma liberdade que desvincula de determinismos constituídos pelo pensamento moderno, freando e direcionando as ações.

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Para fundamentar tal discussão, buscou-se realizar uma revisão bibliográfica que traz Edgar Morin, no ano do seu centenário, em contribuição de uma nova forma de ser e de se fazer docência universitária. O método utilizado na construção do estudo foi uma revisão bibliográfica, utilizando obras de leitura corrente e publicações periódicas (GIL, 2002). Segundo Gil (2002) a pesquisa bibliográfica é feita com base em obras e artigos já produzidos, viabilizando a consulta por parte do pesquisador, auxiliando-o na cobertura de uma gama mais ampla de fenômenos em relação ao objeto estudado. No entanto, foi desenvolvida uma divisão aleatória: a primeira linha com base no livro de Edgar Morin e uma outra buscando bibliografia sobre o papel do docente e a complexidade do ser humano, sob a análise, também, de Rudolf Steiner e outros autores.

Diante da divisão, buscou-se bibliografias nas plataformas de periódicos, e outras com base em livros de leitura corrente (GIL, 2002). A busca foi realizada com base em palavras-chaves, como “pensamento complexo”, “docência universitária”, “antroposofia”, “formação docente” e “educação para a liberdade”. Os resultados apresentados foram pré-mediadores de duas questões que motivou o presente estudo: a primeira, escrever sobre o pensamento complexo de Edgar Morin, no ano de seu

centenário, demonstrando o quanto é presente e atual na educação; e a segunda, como conciliar duas temáticas de grande apelo no campo acadêmico.

Dentro dessas duas perspectivas, tentou-se explorar a bibliografia encontrada com o objetivo de trilhar uma nova linha, com base no pensamento complexo de Morin (2004) e a pedagogia steiniana, de um docente que caminhe para a formação de discentes para além do âmbito acadêmico. Pensando em um professor que trabalhe, também, a formação do discente para a autoeducação, buscando autonomia e liberdade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Preocupar com a formação além dos cursos superiores e dos espaços acadêmicos tornou-se um objetivo pouco palpável pelos docentes da atualidade, pois, em tempos onde pessoas são vistas como números, a maioria das universidades, as quais deveriam se posicionar contra essa ordem, demonstram apatia e pouco fomento aos debates que conduzem à uma formação multifacetada e reflexiva.

Dentro dessa perspectiva, Steiner (2011) salienta que a perda de sentido do ser humano devido a lógica materialista, o levou a sua falta de liberdade e autonomia. Seu modo de viver e sentir as coisas oriundas do meio social equivale a sua projeção para um mercado de trabalho que o condiciona a se sentir “preso” a lógica de mercado. Sua liberdade é usurpada no momento que as universidades o formam para servir a esse sistema, tirando toda sua liberdade e criando sua alienação para colaborar a um meio de produção ancorado na competição.

Cabe então a renovação dos objetivos formativos que as universidades traçam para um novo modelo de ser humano; um que desenvolva sua autoeducação com o objetivo de pleitear sua liberdade de controle daquilo que está em suas possibilidades, não ficando vulnerável as atrações do capital. Objetiva então a buscar uma nova qualidade de ensino e atitude do docente em relação ao que se busca de função formativa ao discente.

Esse olhar para a importância da qualidade entre docente e discente, faz parte da pedagogia dos tempos atuais, que vai além da repetição de conhecimentos, apresentando um olhar direcionado para o estudante na sua integralidade e na sua humanidade

complexa. Se essa pedagogia tem se renovado, o papel e aquilo que um espera um do outro também tem se transformado (LOPES; CASTRO, 2015). Outra mudança é percebida: a do próprio conceito de aprendizagem que também se tornou mais complexo, diante da insuficiência de entendê-lo por uma perspectiva que só contempla o aspecto cognitivo. Portanto, ela não é tratada mais como restrita ao conhecimento acadêmico, já que o aluno na sua multidimensionalidade também apresenta demandas e aprende em outras áreas, que se influenciam mutuamente. Diante disso, quatro áreas são percebidas importantes quando falamos de aprendizagem, sendo elas a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades e a de atitudes ou valores (MASETTO, 2011).

A primeira é a que mais se aproxima do entendimento mais comum sobre aprendizagem. É a que se relaciona com a intelectualidade. No entanto, no cenário atual, o desenvolvimento intelectual vai muito além da reprodução de informações, uma vez que, como já dito anteriormente, é necessário olhar para elas de maneira crítica, para selecioná-las ou descartá-las, analisá-la e compreendê-las (MASETTO, 2011). Em concordância a isso, Lopes e Castro (2015) afirmam que o processo educativo não se restringe aos conhecimentos intelectuais. A segunda área diz do aluno na sua subjetividade, das suas emoções e da forma particular de perceber e lidar com o mundo a sua volta. Isso aparece no contexto de sala de aula, nas relações entre aluno-aluno e professor-aluno (MASETTO, 2011). A discussão sobre não ser possível separar o processo educativo das relações socioafetivas que as atravessam, como por exemplo a relação professor-aluno, é percebida também por Lopes e Castro (2015). Por consequência disso, esse lado afetivo também diz do professor que quando adentra em uma sala de aula não deixa para trás quem ele é enquanto pessoa e ser social.

Pensando nisso, o sujeito que ensina e o sujeito que aprende são constituídos – e se constituem – pela sua condição humana, no qual tornar-se humano é um processo que se dá pelos aspectos sociais e culturais. Isso significa que mesmo tendo uma identidade que é lhe é única, ela é ao mesmo tempo compartilhada com os demais (MORIN, 2004). Sendo assim, não é possível desvincular nenhum indivíduo dos seus diferentes aspectos de constituição, sejam elas condições sociais, fisiológicas, físicas, psicológicas, emocionais, biológicas e sociais. Essa reflexão se refere ao terceiro saber pontuado por Morin (2004) como necessário para a reconfiguração do papel docente, uma

vez que à condição humana não pode ser esquecida porque é ela quem caracteriza tanto o professor quanto o aluno, no seu aspecto humanitário.

Esse saber que elucida a impossibilidade de negligenciar aspectos da condição humana no contexto de ensino, se relaciona também com outros dois saberes discutidos pelo mesmo autor que são o do erro e da ilusão e o de enfrentar as incertezas. O primeiro refere-se ao fato e que ao conhecer algo, ou seja, ao produzir conhecimento, automaticamente aceita-se o risco de cometer algum erro, porque o conhecimento é, inevitavelmente, fruto da percepção sobre a realidade (MORIN, 2004). Conhecer é então se lançar ao risco da ilusão, das dificuldades e das limitações do próprio conhecimento (SILVA; TEIXEIRA; CARNEIRO, 2014).

O segundo diz respeito à necessidade de que nos contextos de ensino seja ensinado que produzir conhecimento não é produzir certezas eternas e inquestionáveis. Nesse sentido, Morin (2004) apresenta o termo ecologia da ação que significa que certas ações podem produzir efeitos nem sempre desejados ou intencionados e que por isso, lidar com possíveis chances de erros e com soluções de problemas para corrigi-los é algo necessário de ser aprendido. Para que isso seja possível, concorda-se com o dito de Silva, Teixeira e Carneiro (2014) que afirmam que é necessário elaborar e articular estratégias de organização e planejamento.

Retomando Masetto, a terceira área de conhecimento que ele propõe, por sua vez, contempla a perspectiva atual que a sala de aula universitária deve ser um espaço de desenvolvimento não só de habilidades relacionadas à carreira, como também habilidades relacionadas à humanidade, visto que elas caminham juntas (MASETTO, 2011). É nesse sentido que Vieira-Santos et al. (2019) também afirmam que na Educação Superior habilidades e valores que estarão presentes na atuação no contexto profissional precisam ser desenvolvidas no percurso acadêmico. Algumas habilidades exigidas no mercado, como a capacidade de produzir de forma criativa e autônoma são citadas por Felicetti e Morosini (2010).

Outra habilidade importante de ser considerada na Educação Superior, é a que se refere à compreensão humana. Nesse sentido, Morin (2004) reflete sobre a importância não só de compreender o outro, mas antes de tudo compreender a si mesmo. Além disso, a compreensão auxilia a reconhecer o outro, as suas histórias, as suas características e as

suas identidades, mesmo que diferentes entre si (SILVA; TEIXEIRA; CARNEIRO, 2014). Isso significa que a aprendizagem no contexto de sala de aula deve possibilitar uma aplicabilidade prática, tanto no contexto profissional quanto pessoal, em termos de capacidade de resolução de problemas e busca de soluções que sejam criativas, flexíveis e críticas. Por isso, a relação entre o que é aprendido advindo do currículo e à realidade prática merece atenção.

Nesse sentido, mais um saber necessário discutido por Edgar Morin (2004), denominado de conhecimento pertinente, se aproxima do que Masetto pontua sobre a necessidade da aplicabilidade do que se é aprendido em sala de aula, visto que ele afirma sobre a necessidade de que o ensino seja contextualizado, migrando de uma perspectiva fragmentada para uma que considera o todo. Outro saber proposto por Morin (2004), dialoga com essa perspectiva, visto que ele reflete sobre a condição planetária, que exige um conhecimento que considere os problemas e acontecimentos de uma forma sistêmica e interligada, visto que eles não acontecem e não são produzidos de forma isolada. É preciso então considerar não só o saber como também o sujeito aprendiz por uma perspectiva multifacetada, na qual as diferentes dimensões que o constituem sejam consideradas (SILVA; TEIXEIRA; CARNEIRO, 2014).

Inclusive, como suposto por Imbernón (2012), ao descrever em um capítulo do seu livro alguns aprendizados pessoais que teve com seus alunos coloca que um deles foi compreender que o melhor a contribuir com seus alunos era possibilitar que eles fossem autônomos para refletirem. Essa é uma característica indispensável no Ensino Superior, visto que as regras se tornam mais flexíveis, o que exige do estudante maior envolvimento, participação e autonomia (VIEIRA-SANTOS, 2019). Além disso, ampliando esse entendimento, em uma pesquisa realizada por Oliveira et al. (2014) com 29 estudantes universitários, eles também notaram, a partir do relato dos alunos, que o Ensino Superior exige maior autonomia do aluno, visto que reduz não só as regras, como também as cobranças do professor. Essa maior autonomia pode ser explicada pela necessidade do próprio aluno tomar e elaborar para si o que é necessário fazer.

É pensando nisso que Imbernón (2012) apresenta que um dos caminhos para se desenvolver essas diversas habilidades, é atividades em grupo, porque possibilitam o diálogo entre pessoas diferentes e com pensamentos diferentes, o que pode favorecer a

criatividade, o pensamento flexível e criativo e a colaboração. A importância disso está no fato de que ao mesmo tempo em que o aluno vai ser incentivado a desenvolver habilidades de comunicação e negociação no espaço de sala de aula elas não ficam limitadas a esse ambiente, já que são tão necessárias também no contexto profissional. Outro ponto que justifica a escolha pelo trabalho em grupo é por ele possibilitar vivências que ao serem compartilhadas causam reflexão, tanto para o aprendizado individual quanto para o grupal, exercendo a habilidade de escuta e compreensão (MINTO et al., 2006).

Essa importância dada à aprendizagem de habilidades relaciona-se com a proposta da Organização Mundial da Saúde (OMS) de programas de Ensino de Habilidades de Vida, que englobam características afetivas, sociais e cognitivas que quando trabalhadas podem favorecer a resolução de situações do dia-a-dia e potencializar as relações interpessoais e os cuidados com a saúde mental e física (GORAYEB, 2002). As habilidades são autoconhecimentos, relacionamento interpessoal, empatia, lidar com os sentimentos, lidar com o estresse, comunicação eficaz, pensamento crítico, pensamento criativo, tomada de decisão e resolução de problemas. A relevância do desenvolvimento dessas competências nesse contexto do Ensino Superior se encontra também no entendimento de que a identidade e história acadêmica desse sujeito, não se dissocia da sua história pessoal e profissional.

Em síntese, essas reflexões direcionam ao seguinte entendimento: o aluno precisa ser visto como ser integral. Esse ser integral também é discutido em um dos saberes cunhados por Morin (2004), que amplia ainda mais essa visão ao dizer sobre a identidade humana, na qual se relacionam três dimensões indissociáveis que são o próprio indivíduo, as características da espécie e a sua relação com a sociedade e a cultura. Isso significa que o sujeito tem sua individualidade ao mesmo tempo que pertence às interações, como ser social.

É por isso e pensando nisso que de acordo com Garcia, Capellini e Reis (2020) existe um movimento recente da universidade de direcionar o seu olhar e sua atenção aos aspectos relacionados ao emocional e ao mental dos estudantes. Aliado a isso, a possibilidade de desenvolver habilidades que favorecem a capacidade de enfrentamentos de forma saudável de algumas situações pode inclusive se apresentar como um fator de

proteção em relação às doenças mentais (ABREU; MIRANDA; MURTA, 2016 apud GARCIA; CAPELLINI; REIS, 2020).

Além disso, retomando a última área de aprendizagem citada por Masetto (2011), torna-se importante pensar em questões voltadas para a aprendizagem da ética, a partir da compreensão de que qualquer profissão no seu exercício, interfere na vida das pessoas em diferentes âmbitos e por isso, qualquer estudante e profissional exerce uma responsabilidade na dimensão social. Mais uma vez Masetto (2011) dialoga com o que é refletido nos saberes propostos por Morin (2004) que define o saber antro-po-ético como necessário no ensino, se referindo ao diálogo entre as responsabilidades morais e éticas no âmbito pessoal e social. Por essa mesma razão que os autores Marinho-Araujo e Almeida (2016) pontuam que a universidade precisa preparar futuros profissionais comprometidos no seu papel social, através da ética com a comunidade.

Em suma, esses conhecimentos divididos didaticamente por Masetto (2011) em 4 áreas, sendo elas: intelectual, afetivo-emocional, de habilidades humanas e profissionais e de atitudes e valores, contemplam o processo de ensinar-aprender como um exercício que vai muito além da aprendizagem conteudista, visto que o aluno, enquanto ser social e indivíduo com suas particularidades entra na sala de aula e ali se apresenta através das suas diferentes dimensões. Essa mesma perspectiva é possível de ser percebida no discurso de Marinho-Araujo e Almeida (2016), com a diferença que eles dividem as áreas de aprendizagem em três, sendo elas: recursos pessoais, socioafetivos e ético políticos. A primeira é muito relacionada ao próprio sujeito-aluno ao que se refere a quem ele é e o que ele sabe; a segunda refere-se as próprias relações e interações sociais e a terceira as habilidades de solucionar problemas e conflitos a partir de uma perspectiva inclusiva.

É possível perceber também uma relação desses aspectos com a ideia de aprendizagem significativa proposta por Ausubel. A aprendizagem é significativa quando a proposta de conhecimento exercida na sala de aula vai ao encontro com algo que o aluno já sabe ou reconhece como importante, ou mesmo que faz sentido para o seu contexto de vida. Além disso, essa forma de entender a aprendizagem significativa se aproxima da reflexão proposta por Imbernón (2012) sobre a sala de aula (em todos os níveis de ensino) ser entendida enquanto espaço de construção de conhecimento que possa ser aplicado no

dia-a-dia desse estudante. Sendo assim, o objetivo em aprender vai fazer sentido se estiver contextualizado ao seu cenário de vida prático (FELICETTI; MOROSINI, 2010).

Além dos aspectos relacionais, emocionais, valorativos e de habilidades, esse aluno também enfrenta novas demandas que vão além do espaço de sala de aula, mas que se apresentam também nesse contexto. Um exemplo disso, é o fato de o estudante nos tempos atuais ter acesso a uma grande quantidade de informações, através de diferentes e diversos meios, facilitados principalmente pelos recursos tecnológicos e as mídias digitais. Pode-se relacionar esse fato com a reflexão de Masetto (2003) que diz que o lócus do conhecimento não se restringe mais ao espaço da universidade ou da escola. Isso significa que se torna impossível ou improvável que o professor consiga ter na sua bagagem de conhecimento todas essas informações. Por essa razão, segundo Masetto (2011), ele deixa de ser o único meio de acesso desses estudantes a esses dados que circulam por todos os lados, visto que os estudantes que em tempos anteriores só tinham acesso a informações através de um livro didático, passam a ter maior autonomia e possibilidade de ter contato com novas informações.

Dessa forma, uma outra habilidade desse aluno no Ensino Superior, é a de avaliar esse turbilhão de informação de forma crítica. Isso torna-se necessário, porque entende-se que o estudante se desloca de uma posição passiva em relação a essas informações para uma posição ativa e dinâmica, no qual ele precisa questionar, selecionar, criticar, comparar e analisar, tendo o professor como um colaborador deste processo que o ajudará na sistematização do aprendido (MASETTO, 2011). Para isso, o professor deve ter a sensibilidade de notar de onde esse aluno parte. Ressaltando isso em relação a perspectiva apresentada nesse trabalho, entende-se que essa demanda não se restringe ao ambiente de sala de aula, visto que aparece nos diferentes contextos de vida desse sujeito.

Além disso, a necessidade de o aluno desenvolver o pensamento crítico e maior autonomia diante dessa nova realidade, se relaciona diretamente com o fato de que a percepção do professor enquanto transmissor de informações e do aluno enquanto receptor, não se sustenta. Por isso, desde 2003, Masetto já apresentava a ideia de que o processo educativo compreendido pelo professor enquanto aquele que sabe e contrapartida com o aluno (aquele que não sabe), não se mostra mais funcional. Isso significa que o professor não pode ser o único responsabilizado pelo processo de ensinar

e aprender (FELICETTI; MOROSINI, 2010), colocando o discente como um protagonista do aprender.

Nesse mesmo sentido, Masetto (2003) supõe que o aluno, para se tornar sujeito responsável pela própria aprendizagem, precisa fazer parte do processo da sua formação. Em outras palavras, se sentir atuante. Essa imersão deve ser inclusive motivada pelo professor. Então, isentar totalmente o aluno da sua responsabilidade no aprender é retirar ele do papel de participante ativo desse processo. O mesmo é percebido em Imbernón (2012), o qual reflete que ao se falar de aprendizagem falamos de um processo onde o aluno tem que estar inserido, visto que o estudante compreendido apenas como receptor de informações fornecidas, não é mais suficiente.

Outra nova exigência surge para o aluno universitário que é a necessidade de dialogar entre as diferentes disciplinas. Isso significa que os conhecimentos isolados e compreendidos por uma única perspectiva, não são mais suficientes, visto que não contemplam um aprofundamento integral de qualquer fenômeno estudado (MASETTO, 2011). Portanto, não se trata mais de fragmentar o conhecimento em especialidades, mas sim de articulá-los, para que um mesmo tema possa ser analisado por perspectivas diferentes que conversam entre si.

Por fim, uma nova necessidade de aprendizagem, que vai além do espaço de sala de aula, é a imersão dos estudantes no universo da tecnologia. Essas tecnologias digitais inevitavelmente aparecem ou interferem nos diversos contextos de vida desse estudante, inclusive na sala de aula, visto que se utilizadas de forma criteriosa, podem contribuir para o processo educativo (MASETTO, 2011), não só no sentido de uma aprendizagem intelectual, como também afetiva, de valores e de habilidades gerais.

Sendo assim, os conhecimentos necessários e desenvolvidos no espaço acadêmico vão além da sala de aula: ele volta-se para o próprio mundo individual, social e comunitário do estudante. Por isso, dois outros conceitos, também colocados por Masetto (2003) corroboram a essa perspectiva que são o *learning society* e o *life long learning*. O primeiro refere-se à possibilidade do sujeito ser contemplado na sua totalidade, o que permite o seu desenvolvimento tanto enquanto indivíduo, quanto ser social. O segundo refere-se a aprendizagem em seu *continuum*, ou seja, ela não se esgota: está além das

paredes da sala de aula e faz parte da vida do sujeito por toda a vida, desde o seu nascimento até a sua morte.

Por isso, compreende-se que o desenvolvimento de diversas habilidades se torna imprescindível com as novas exigências da própria formação profissional (MASETTO, 2003). O ser docente é complexo e incompleto em formação, pois diariamente ele se projeta na busca do conhecimento e de renovação das suas capacidades intelectuais, empíricas, sociais, individuais e profissionais. Isso significa que formar estudantes no Ensino Superior não diz respeito apenas ao conteúdo acadêmico, mas também a possibilidade que eles sejam criativos, que saibam trabalhar em equipe de forma cooperativa, que apresentem flexibilidade e adaptabilidade e comunicação assertiva. Inclusive, em concordância com Masetto (2003), a necessidade da formação de sujeitos responsáveis, com valores que contemplem a sua responsabilidade enquanto cidadão, encontra-se na própria Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI, da Unesco, de 1998.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando na reinvenção não só do papel do professor como também do aluno, conclui-se que com as mudanças ou ampliação na perspectiva do que é aprendizagem, é possível perceber que a construção de conhecimentos, no ambiente acadêmico, não se restringe ao aspecto intelectual, mas, também, com seu aspecto físico, anímico, psíquico e espiritual. Essa nova demanda se relaciona com o fato de existir uma nova forma de compreender a pessoa, na qual a sua dimensão (acadêmica, profissional e pessoal) dialoga entre si e se influenciam mutuamente. Por isso, surge a necessidade de estimular o desenvolvimento de habilidades emocionais, comportamentais e éticas no contexto de formação, visto que além de aparecerem no ambiente de sala de aula na própria relação docente-discente ou discente-discente, elas também se relacionam à identidade e atuação profissional futura desse.

Nesse sentido, compreender o aluno universitário na sua integralidade, é uma necessidade formativa. No entanto, alguns fatores que interferem na possibilidade ou não dessa formação, é a perspectiva adotada pelo professor em relação ao que ele entende por

aprendizagem e por ensinar e a motivação e autonomia do estudante no processo de construção do conhecimento. Sendo assim, uma formação complexa depende do olhar aberto do docente para as possibilidades que permeiam sua ação, que traz consigo aspectos pessoais e profissionais, trazendo liberdade para que o discente se projete para a sua liberdade intra e extra muros da universidade, não se deixando reduzir por determinismos que eram provenientes do pensamento moderno.

A relação docente-discente tem como perspectiva desconstruir paradigmas que foram sendo arraigados na cultura educacional, trazendo uma nova perspectiva de se entender o papel de cada um nessa relação e sua contribuição para a busca de uma nova concepção de educação, que traz a dinâmica de se conhecer o saber do entendimento das partes em relação ao todo, e o todo com as partes (MORIN, 2011). Por estes e muitos outros motivos se faz necessário pensar uma nova forma de se conceber um docente universitário, que se constitui em um ser em constante (trans)formação, não se restringindo a um mero burocrata educacional, que se conduz, somente, a cumprir burocracias acadêmicas ou produzir para o enriquecimento próprio do seu currículo.

REFERÊNCIAS

BACH JUNIOR, Jonas; STOLTZ, Tania; VEIGA, Marcelo da. Autoeducação e liberdade na Pedagogia Waldorf. *Educação: Teoria e Prática*. Rio Claro. v. 23, n. 42, p. 161-175, Jan-Abr, 2013. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5512>. Acesso em: 02 de jul. 2021.

BORGES, Daniele Simões; COFFERRI, Fernanda Fátima; FERREIRA, Sabrina Amaral; SOUZA, Neusiane Chaves de; TAUCHEN, Gionara. Contribuições do pensamento complexo para pensar a formação docente universitária. In: *XVII Colóquio internacional de gestão universitária*. Mar del Plata – Argentina, nv. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181068/101_00222.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 de jul. 2021.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. *Educar em Revista, Curitiba*, n. esp. 2,

p. 23-44, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/jR9YNcXmmsHDdhSLLrNbtFN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 de jul. 2021.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GARCIA, Luciana Marolla; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; REIS, Verônica Lima. Saúde mental na universidade: a perspectiva de universitários da permanência estudantil. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 17, p. 167-181, 2020. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3593>. Acesso em 20 de jun. 2021.

GORAYEB, Ricardo. O ensino de habilidades de vida em escolas no Brasil. *Psicologia, Saúde e Doenças*, Lisboa, v. 3, n. 2, p. 213-217, 2002. Disponível em: <http://sp-ps.pt/uploads/jornal/42.pdf>. Acesso em: 19 de jun. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. *Aprender com os alunos. Inovar o ensino e a aprendizagem da universidade*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, José Manuel Magno; CASTRO, Florencio Vicente. Contrato psicológico na relação professor-aluno no ensino superior. *Revista de Psicologia*, n. 1, v. 2, p. 197-208, 2015. Disponível em: <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAE/article/view/258>. Acesso em: 19 de jun. 2021.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Leandro S. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 32, n. esp., p. 1-10, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/XpJ5LQbmPjGfSPNcr4rLXzN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 de jun. 2021.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 597-620, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n2p597>. Acesso em: 24 de jun. 2021.

MINTO, Elaine Cristina et al. Ensino de habilidades de vida na escola: uma experiência com adolescentes. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 3, p. 561-568, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/dH4fPTgkptDYyCTmrvRYRg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 de jun. 2021.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2º ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. *Método IV: A Humanidade da Humanidade*. Trad. de Juremir Machado da Silva. – Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar. *Método I: A natureza da natureza*. Trad. Juremir Machado da Silva. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, Edgar. *A minha esquerda*. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2004. Acesso em: 23 julho 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf> . Acesso em: 15 de jul. 2021.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto; WILES, Jamille Mateus; FIORIN, Pascale Chechi; DIAS, Ana Cristina Garcia. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 239-246, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2823/282332471006.pdf> . Acesso em: 14 de jun. 2021.

SILVA, Francizete Correia Amaro; TEIXEIRA, Marlene Menezes de Souza; CARNEIRO, Rita Edevanira de Sá. A docência do Ensino Superior sob a Êdige dos Saberes de Morrin. *Revista de Psicologia*, v. 8, n. 24, p. 7-20, 2014. Disponível em: <https://silo.tips/download/interface-educao-palavras-chave-docencia-ensino-superior-saberes> . Acesso em: 19 de jul. 2021.

STEINER, Rudolf. *Teosofia*. Introdução ao conhecimento suprasensível do mundo e do destino humano – 7. ed. Retraduzida e atual – São Paulo: Antroposófica, 2004.

STEINER, Rudolf. *Os Pontos Centrais da questão social*. Aspectos econômicos, político-jurídicos e espirituais da vida em sociedade. São Paulo: Antroposófica, 2011.

STEINER, Rudolf. *A questão pedagógica como questão social*. Os fundamentos sociais, histórico-culturais e espirituais das escolas Waldorf. São Paulo: Antroposófica, 2019.

STEINER, Rudolf. *A filosofia da liberdade*. fundamentos para a filosofia moderna. Resultados com base na observação pensante, segundo o método das ciências naturais. São Paulo: Antroposófica, 2000.

VIEIRA-SANTOS, Joene; DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P.; ALMEIDA, Leandro S. Relação professor-estudante na educação superior: suporte social e habilidades sociais. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, v. 6, n. 1, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6975232> . Acesso em: 02 de jul. 2021.

WEIL, Pierre; D'AMBRÓSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. *Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo: Summus, 1993.