

# O ENSINO UNIVERSITÁRIO NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE UMA ABORDAGEM MORINIANA

## *UNIVERSITY EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF COMPLEXITY: A MORINIANA APPROACH*

Evandro Ricardo GUINDANI<sup>1</sup>

### RESUMO

A educação assume centralidade em qualquer projeto de sociedade, ao mesmo tempo em que sofre duras críticas no universo institucional. Escolas, universidades e professores rediscutem seus métodos e projetos pedagógicos buscando atender à demanda do século XXI. Este artigo busca apresentar os efeitos do paradigma científico da modernidade na educação e propor uma reflexão sobre o papel do ensino superior na perspectiva da teoria da complexidade.

Palavras-chave: Educação, Condição Humana, Complexidade.

### ABSTRACT

*Education is at the center of any project in society; at the same time, it suffers hard criticism in the institutional universe. Schools, universities and teachers frequently discuss their methods and pedagogical projects, trying to correspond to the demands of the 21<sup>st</sup> Century. This article seeks to present the effects of the scientific paradigm of modernity in education and to propose a reflection about the function of teaching in superior education from the perspective of the theory of complexity.*

**Key words:** *Education, Human Condition, Complexity.*

---

<sup>01</sup> Mestre em Ciências da Religião (PUC/SP), Professor de Filosofia da Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. Joaçaba, SC. E-mail: <guindani@unoescjba.edu.br>.

## INTRODUÇÃO

O que nos faz repensar a educação e o ensino? Constantemente ouvimos duas grandes afirmações sobre a educação, a de que ela é a saída para todos os problemas da humanidade e a outra é de que o ensino precisa ser reformado seja na esfera pedagógica, institucional ou política. Em síntese o que fica evidente é que educação está no centro de qualquer debate político, ou seja, em qualquer projeto de sociedade. Cabe a nós, educadores universitários tomarmos consciência dessa complexa relação entre indivíduo, educação e sociedade para pensarmos que universidade queremos.

Na sociedade atual não há dúvida de que a educação assume um papel de centralidade no processo de desenvolvimento econômico e social. É discurso uníssono entre muitos políticos nacionais e internacionais de que a saída para muitos problemas encontra-se na educação. “O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. (...) Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação” (DELORS, 1999, p.19). Delors, apresenta a educação como fonte de respostas a uma sociedade em rápida transformação. Mais adiante na sua obra, o mesmo afirma que “a educação tem um papel bem concreto a desempenhar (...): ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor e a si mesmo” (DELORS, 1999, p.50). Fica evidente que é atribuído à educação um papel central na relação do indivíduo com o mundo, mundo este em rápida transformação.

Vamos compreendendo melhor a pertinência dessas reflexões na esfera da educação quando nos debruçamos mais especificamente na realidade do ensino superior. Hoje, vivendo na sociedade do conhecimento, ainda é consenso a idéia de que um diploma superior é a chave de acesso ao século XXI. As pessoas buscam formação continuada, mas a grande maioria está convicta que o ponto de partida deve ser um diploma de graduação. Como consequência

desse processo temos um aceleração do ensino médio que cada vez mais está em função do vestibular, é um degrau, só tem razão de existir porque conduz ao ensino superior. Vejamos pois que cabe ao ensino superior um grande desafio: atender a essa grande expectativa de quem busca uma universidade. O que acentuo como relevante na reflexão sobre o papel do ensino superior é que não se pode pensar ou planejar uma aula universitária desvinculada de toda essa realidade sócio-cultural-afetiva em que está inserido o acadêmico. Seus anseios, suas buscas e desejos estão interligados com o mercado de trabalho, com a sociedade, enfim há um universo de complexidade (complexo entendido enquanto aquilo que é tecido junto, inseparável) que não podemos reduzir a uma fórmula: professor + conteúdo + aluno = nota. E ao longo de três ou seis anos apenas contabiliza-se: nota + nota + nota = diploma. O ensino universitário como um fim em si mesmo precisa ser rediscutido sob a ótica da complexidade. O pensar a universidade a partir de uma visão complexa, exige antes de mais nada o rompimento de paradigmas, o rompimento de uma concepção de conhecimento fechado, fragmentado e especialista para uma concepção pontilhada, holística e dialogável. Precisa-se substituir a autosuficiência pela autonomia. Isso é simples? Não, exige uma mudança das nossas crenças e de nossos alicerces mentais arraigados na racionalidade moderna.

### Edgar Morin e a educação para a condição humana

Para nos ajudar nessa reflexão buscaremos a contribuição de Edgar Morin. Em 1999 a UNESCO solicitou ao mesmo que sistematizasse um conjunto de reflexões que servissem como ponto de partida para repensar a educação do próximo milênio. O mesmo centrou sua discussão no resgate da condição humana.

Para Morin, há um paradigma da disjunção que herdamos do Ocidente que dificulta a compreensão da nossa condição humana e terrena; o indivíduo encontra dificuldades de

compreender-se na sua totalidade antropológica (animalidade + humanidade) e social (desafios enfrentados por toda a humanidade (MORIN, 2000, p.26). Essa desintegração entre as dimensões antropológicas e sociais do ser acabou por fundamentar a produção do conhecimento e a elaboração do próprio rumo do progresso econômico da humanidade. A partir do raciocínio de Morin, percebemos que a especialização do conhecimento científico e o mito do progresso, foram contribuindo para um processo de tentativa de negar, simplificar e superar a condição humana.

Com o avanço das ciências, os grandes desafios do planeta, são compreendidos de maneira interconectada. Daí a necessidade de vivenciarmos o processo de reconhecimento desses desafios como parte de nossa condição humana e terrena. Diante dessa necessidade, Morin afirma que “a educação do futuro deverá estar centrada na condição humana.” (MORIN, 2000, p.47). A educação para a condição humana assume um papel fundamental no processo de planejamento do destino humano, dado o planejamento que até então se fez, pautado na fragmentação da ciência e no mito do progresso. A educação deve proporcionar uma aprendizagem cidadã capaz de reconstruir a dignidade do indivíduo.

O tema da condição humana, é comungado por outros como Jackes Delors e sua equipe quando dizem que “a educação deve preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo.” (DELORS, 1999, p.47). Tanto Delors quanto Morin apontam essa necessidade de que a educação deve resgatar a integralidade da condição humana fragmentada pela razão econômica e científica gestada na modernidade.

Para Morin, o estudo da condição humana depende das ciências naturais renovadas e reunidas: cosmologia, ciências da Terra e Ecologia. Estas, apresentam um tipo de conhecimento que organiza um saber anteriormente disperso e compartimentado despertando questões fundamentais: o que é o mundo, o que é nossa Terra, de onde viemos? “Elas nos permitem inserir e situar a condição

humana no cosmo, na terra, na vida”(MORIN, 2001, p.45).

Estamos todos fazendo parte de um destino comum. Uma aventura comum conduz os seres humanos onde quer que se encontrem. Para Morin, “interrogar a nossa condição humana, implica questionar primeiro nossa posição no mundo.” (MORIN, 2000, p.47). Com o avanço das ciências e também da fragmentação do conhecimento, o humano continua esquartejado como pedaços de um quebra-cabeças desconhecendo seu próprio papel no desenvolvimento da humanidade.

A educação para condição humana, tem como principal objetivo situar o ser humano na sua realidade, naquilo que lhe condiciona, conferindo-lhe sua humanidade. Pensar uma educação par a condição humana é pensá-la enquanto um espaço-instrumento, onde o indivíduo se volte para a realidade que o rodeia. Que ao se descobrir, descubra-se humano-terreno, responsável e aberto à lucidez de conviver com os limites de sua realidade antropológico-social.

Uma educação que se volte à questão da condição humana deve primeiramente levar em conta que:

A condição humana está marcada por duas grandes incertezas: a incerteza cognitiva e a incerteza histórica :

Três princípios de incerteza no conhecimento:

- O primeiro é cerebral: o conhecimento nunca é um reflexo do real, mas sempre tradução e construção, isto é, comporta risco de erro,
- O segundo é físico: o conhecimento dos fatos é sempre tributário de interpretação,
- O terceiro é epistemológico: decorre da crise dos fundamentos da certeza em filosofia e na ciência.

As incertezas históricas são aquelas relativas à indefinição exata do curso da história e aos próprios imprevistos (MORIN, 2001, p.59).

Erro, interpretação e crise de certezas apontam para características que traçam o perfil da condição humana, de apreender a realidade. Como percebemos no pensamento de Morin, não é concebível um conhecimento que ultrapasse esses limites propriamente humanos. Morin, a partir de seu pensar complexo lança duras críticas à maneira como a modernidade produziu seu conhecimento. Para ele, “o progresso dos conhecimentos especializados que não podem comunicar-se uns com os outros, provoca uma regressão do conhecimento geral, e da ligação e conexão entre os problemas” (MORIN, 2000, p.40). Toda nossa educação nos ensinou a separar e a isolar promovendo um individualismo fechado no conforto e segurança de verdades absolutas, disseminando o projeto de tentativa de negação e superação da condição humana do auto-engano e ilusão do próprio processo de conhecimento. Morin ressalta que a educação deve mostrar que “não há conhecimento que não esteja em algum grau ameaçado pelo erro e pela ilusão” (MORIN, 2000, p.19). Aqui vamos percebendo quão árdua deve ser a caminhada da mudança de paradigmas no ensino superior que formou sua identidade no século das luzes.

Torna-se necessário repensar a educação nas áreas específicas da universidade sem perder a complexidade da condição humana. Esta complexidade é o pano de fundo onde o autor desenvolve a sua reflexão sobre o ensino da condição humana. Determinadas características intrínsecas à produção do conhecimento humano como a incerteza, o erro e a ilusão tecem juntas a complexidade da atividade racional humana. O pensar complexo evita alçar vãos no pensamento de maneira simplificadora e arrogante, revelando nossa condição humana do limite expressado na dúvida, na incerteza, no erro e na ilusão. Limite que não impede o avanço do conhecimento mas sim a sua tentativa de se desconectar do todo de onde partiu. O pensar complexo enfim, demonstra a inviabilidade da tentativa de simplificar a realidade.

### **A modernidade e o paradigma disjuntivo**

Essa crítica feita por Morin, com relação à fragmentação e especialização do conhecimento

dá-se pelo papel que o mesmo atribui à modernidade na produção do conhecimento. “Ancorada num antropocentrismo, a modernidade faz do homem, um ser quase sobrenatural, que ocupa progressivamente o lugar vago de Deus.” (MORIN, 1993, p.43). Essa tentativa de sobrenaturalidade do homem moderno introduziu-se na tentativa de tomar o mundo nas mãos, desvendar todos os seus mistérios e colocar tudo sob uma classificação ordenada. A busca da certeza através do conhecimento coloca o indivíduo numa constante tarefa de eliminar aquilo que possa indicar sua limitação ou sua incapacidade. A razão precisa dar conta de toda a realidade, desvendá-la a serviço de um progresso inteiramente dominado e sem margens de incerteza.

Morin vem nos falar do grande paradigma do Ocidente formulado por Descartes e imposto pelo desdobramento da história européia. Este paradigma separa o sujeito do objeto e dissemina no mundo um dualismo presente em todos os campos: Alma e corpo, espírito e matéria, qualidade e quantidade, sentimento e razão... Um paradigma que traz presente a disjunção e a classificação, abrindo espaço para que ideologias separem o bem do mal, o certo do errado, impondo a força imperativa do sagrado, a força normalizadora do dogma e a proibitiva do tabu (MORIN, 2000, p.27). Tudo isso segundo Morin vai criando espaço para a simplificação do conhecimento e para o surgimento de verdades-conceitos absolutos que permearão a cultura.

Uma das grandes heranças do pensamento moderno segundo Morin, é o pensamento disjuntivo, que abre caminho para a especialização afunilando-se em perguntas isoladas e particulares criando maior dificuldade para a percepção global do todo, e conseqüentemente com uma maior probabilidade de cometer erros e ilusões. Isso está ocorrendo no campo da educação, cada vez mais acentuado com o recorte das disciplinas.

“O recorte das disciplinas impossibilita apreender o que está tecido junto, ou seja,

segundo o sentido original do termo: o complexo.”(MORIN, 2000, p.41) Para Morin, o conhecimento especializado é abstraidor, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto, rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio. Ele cita o exemplo da “economia que é a ciência social matematicamente mais avançada, mas por outro lado é a ciência social e humanamente mais atrasada” (MORIN, 2000, p.42). Acaba-se criando uma cegueira para os grandes problemas humanos e uma maior atenção para alguns problemas mais específicos, como exemplo na economia, o problema cambial, a inflação. Essa idéia possibilita o surgimento da ilusão de que o objeto que se estuda é o centro do universo impedindo de percebê-lo na totalidade do cosmo, na complexidade da vida.

O indivíduo que não considera o erro, as incertezas como fator fundamental no processo de conhecimento se fecha no seu conjunto de verdades, auto-impedindo-se de conectar com outras idéias. O indivíduo acaba ignorando sua condição humana do limite, (expresso na possibilidade de errar e de se iludir) revelada na complexidade do pensar e do agir. E é este processo de espaço de negação do limite, como vimos anteriormente, que possibilita o apego a doutrinas e dogmas – sejam eles políticos, religiosos – que oferecem a ilusão de plenitude, de alcance do infinito absoluto, de certezas prontas e acabadas. Isso percebemos claramente nas grandes instituições de nosso tempo, como a ciência - principalmente no campo tecnológico/econômico, e nas religiões. Ambas disseminam a idéia de certeza absoluta, de um único e irreversível caminho, conduzindo o homem na ilusão do alcance da infinita plenitude. Edgar Morin alerta para o fato de que “teorias, doutrinas e ideologias protegem os erros e ilusões neles inscritos.” (MORIN, 2000, p.22). Ou seja, na criação da possibilidade de se encontrar certezas absolutas, cria-se um caminho que crê firmemente na sua infalibilidade.

### **Os desafios educacionais oriundos da modernidade**

Diante da tentativa moderna de construir um conhecimento científico autosuficiente, torna-

se fundamental situar as futuras gerações na complexidade de sua condição humana e terrena. Essa preocupação é reforçada por Hugo Assmann:

É preciso substituir a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados por uma pedagogia da pergunta, do melhoramento das perguntas e do acessamento de informações. Em suma, por uma pedagogia da complexidade, que saiba trabalhar com conceitos transversáveis, abertos para a surpresa e o imprevisto.” (ASSMAN, 1996, p.30).

A pedagogia das certezas, como chama Assman, se rege por determinações do saber admissível, que em última instância, pretende espalhar um mundo concebido como regido por determinismos. A pedagogia das certezas não abre espaço para o cultivo da perplexidade e do encantamento, pelo ainda não desvelado e talvez nunca desvelável (ASSMAN, 1996, p.31). Diante do desconhecido, essa pedagogia com verdades prontas e acabadas inibe o surgimento da dúvida e da curiosidade, indispensáveis segundo o autor para o processo de aprendizagem. Tenta assim superar esses limites da razão, numa tentativa de formar seres humanos oniscientes, prontos e acabados. Nesse sentido Edgar Morin aponta para a necessidade de uma educação para a verdadeira racionalidade:

A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; ela sabe que o espírito humano não pode ser onisciente, que a realidade implica mistério. (...) A plena racionalidade, rompe com a razão providencialista e com a idéia racionalizadora do progresso garantido, leva-nos a considerar na sua complexidade a identidade terrena” (MORIN, 1993, p.136).

O projeto de emancipação humana fundado na ordem, na certeza e na infalibilidade criou sérias dificuldades para o indivíduo do século XXI abrir-se à complexidade do ser e do saber.

Uma grande tarefa para que a complexidade seja contemplada no projeto humano é a educação para o reconhecimento da condição humana do inacabamento, do erro e da ilusão, da compreensão de nossas dimensões *demens, mytologicus, poeticus*.

Para compreender-se parte de um mesmo tecido, de uma mesma realidade humana cósmica e terrena, cada área do conhecimento deve reconhecer-se incapaz de - isoladamente - criar e sustentar um projeto universal, definitivo e verdadeiro para o ser humano e para o Universo. Cada área do conhecimento deve cuidadosamente repensar os seus alicerces presos à Razão Iluminista:

“Para os iluministas a razão impera e reina. Porém esse reino da razão converte-se, pouco a pouco, em ditadura. A racionalidade se estende por todas as disciplinas. (...) A razão começa a eliminar as diferenças, os Estados tornam-se totalitários, opondo-se às minorias e periferias da sociedade. A Razão Universal impede as diferenças particulares. (...) O Holocausto é o símbolo do que significa não aceitar a diferença.” (FRANGIOTTI, 2001, p.72).

Para reconhecer a condição humana a partir da complexidade é necessário centrarmos nossos projetos educativos num reconhecimento de nossa condição de inacabados (FREIRE, 1988), incompletos, abertos ao diferente...

Pensar o ensino universitário na perspectiva da complexidade é construir um projeto pedagógico que crie condições para o diálogo. Ao se pensar o processo de ensino-aprendizagem a partir da complexidade, precisamos partir do pressuposto que nenhuma forma de se debruçar sobre um objeto de conhecimento possui garantia de conhecimento pleno sobre o mesmo. Por exemplo, um profissional da saúde para compreender a realidade de um paciente não basta apenas que domine os conhecimentos de sua área específica. O paciente está tecido junto com a sociedade, a patologia tem uma causa imersa em um contexto complexo. A primeira parte deste tecido é o portador da patologia que

já é um ser simbólico, poético, prosaico, lúdico, afetivo... Toda esta complexidade interage com a complexidade do meio, a cultura, as instituições sociais, a moral, a economia, a religião... Daí que atualmente o profissional da saúde necessita de interfaces com outras áreas do conhecimento, como política, meio ambiente, economia, química, física... Enfim, a única evidência que nos aponta a complexidade na esfera do ensino-aprendizagem é que qualquer projeto educativo deve ser pensado de forma coletiva e integrada, os círculos fechados devem passar a ser círculos pontilhados, as idéias tidas como verdadeiras devem deixar de ser certezas para transformarem-se em convicções temporárias e passíveis de diálogo.

A aula universitária na perspectiva da complexidade - relato de uma experiência docente

Uma das grandes acusações sobre as teorizações no campo da educação é que a teoria e prática não se casam. Digo que isso torna-se real quando as teorias e as reflexões pedagógicas não são absorvidas pelo profissional da educação, quando as crenças não são substituídas, quando os paradigmas científicos transformam-se em verdades fundamentalistas.

Pensar o ensino superior na ótica da complexidade é discutir as práticas pedagógicas que fazem do ensino um fim em si mesmo, que fazem da sala de aula e do conteúdo da disciplina uma redoma de vidro composta por três elementos (professor + conteúdo + aluno) que ao serem agitados por um semestre resultam num terceiro: a nota.

Pensar o ensino superior na ótica da complexidade é transformar o ensino em ensinagem, que é

...usado então para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela.(...) Nesse processo, o envolvimento dos sujeitos , em sua

totalidade, é fundamental (ANASTASIOU, 2003, p.15).

Compreender o acadêmico na sua totalidade é estar atento para o contexto complexo do ensino aprendizagem. Para que isso ocorra precisamos dar um salto paradigmático do modelo tradicional de ensino que centrava-se no ensino de um conteúdo para o modelo dialético:

Na metodologia dialética, (...) o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando aos estudantes sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação. (ANASTASIOU, 2003, p.69).

O exercício de uma metodologia dialética através de um processo de ensinagem busca resgatar a multidimensionalidade (afetividade, angústia, anseios) do indivíduo aprendente na sua relação com o meio onde vive. Uma sociedade hoje inserida numa globalização interdependente e repleta de desafios.

Como então concretizar essa ação docente fundamentada nos princípios da complexidade?

Para melhor ilustrar a ação docente na perspectiva da complexidade relatarei uma breve e significativa experiência docente. A experiência aconteceu no curso de Pedagogia Empresarial. A disciplina que ministrava chamava-se Educação e Trabalho. No primeiro dia de aula me deparei com uma realidade um tanto inesperada. Encontrei um grupo de 50 alunos que se encontravam em crise de identidade profissional e um pouco ansiosos com o futuro. Senti o clima da sala e me coloquei a ouvir as diversas sensações de cada um. A grande angústia da turma residia no fato de que o Pedagogo Empresarial não possui identidade na região e que na verdade muitos estavam querendo

abandonar o curso. Sistematizei com eles a causa da angústia e chegamos à conclusão de que essa identidade precisava ser construída por eles próprios junto à comunidade. Em uma metodologia tradicional tal realidade da sala seria ignorada e o professor partiria então para o ensino do conteúdo da disciplina. Tendo a convicção de que o processo de ensinagem pressupõe a compreensão do aluno como um todo, numa perspectiva complexa - os alunos são ao mesmo tempo racionais, emocionais e sonhadores - não havia como ignorar essa complexidade na sala de aula. Diante dessa realidade desafiadora cabe ao docente - conforme disse Anastasiou - construir um conhecimento escolar dentro e fora da sala de aula.

Identifiquei então que a realidade da sala contava com alguns elementos básicos: desejo de buscar uma identidade profissional e insatisfação com metodologias tradicionais. A partir desse diagnóstico propus aos acadêmicos uma proposta de trabalho na disciplina de Educação e Trabalho a partir de três eixos interligados: ensino, pesquisa e comunidade regional. Construiríamos um projeto de pesquisa, que seria desenvolvido durante a disciplina e para encerramento do mesmo, faríamos a socialização para a comunidade regional. Os olhos de todos os acadêmicos brilharam e foi aí que vivenciei uma das mais ricas e significativas experiências docentes no ensino superior.

Em parceria com outro professor do curso elaboramos um projeto de pesquisa dentro da temática Educação e Trabalho. Juntamente com os acadêmicos construímos passo a passo um questionário para coleta de dados, paralelo à fundamentação teórica do projeto. O conteúdo da disciplina passou a ser a revisão de literatura do projeto. Os acadêmicos aplicaram os questionários a mais de quinhentos colaboradores de empresas da região. Os dados foram analisados e tabulados em sala. Para a socialização da pesquisa organizamos um Evento. Cada acadêmico ficou encarregado de convidar pessoas que representassem a indústria e comércio da região. Realizamos então o evento onde os próprios acadêmicos apresentaram a

pesquisa para um público de aproximadamente duzentos empresários e lideranças políticas da região. Como medir a importância dessa experiência? Não é possível. Concretamente o curso ganhou visibilidade e deu os primeiros passos na construção de sua identidade. Os acadêmicos fizeram contatos com a comunidade empresarial para concretizarem seus estágios e quem sabe seu projeto profissional. A comunidade empresarial e lideranças políticas perceberam que a superação dos desafios sociais e econômicos depende de uma reflexão e fundamentação teórico-científica.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Superior na perspectiva da complexidade deve pois compreender o processo de ensino-aprendizagem numa teia de relações indissociáveis onde encontram-se o acadêmico (com seus desejos, suas angústias e ideais), o conteúdo científico e a sociedade (com seus problemas e desafios). A concepção teórica da complexidade quando interiorizada pelo docente dá condições para que o mesmo mude a percepção acerca do aluno. O aluno não será visto como uma tabula rasa, ou como um cliente da instituição, mas sim como um ser de múltiplas dimensões, que aprende e significa o conhecimento de diversas formas. Os indivíduos que chegam à Universidade, na sua grande maioria estão com muito desejo de “ser”, de construir uma identidade de adulto, de profissional, diferente da realidade do Ensino Médio. Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico da Instituição de Ensino Superior e do próprio curso é que fornecerão os referenciais de adulto profissional a este indivíduo. O perfil profissiográfico e a missão do curso estão às vezes muito bem elaboradas, mas não se traduzem em prática

docente. Se houver essa integração entre o corpo docente em torno da missão da instituição e do curso, em torno de concepções pedagógicas, o acadêmico terá um referencial profissional que emerge dessa integração e diálogo interdisciplinar.

Uma Universidade que não se abre a essa complexidade corre o sério risco de não cumprir seu papel na sociedade do conhecimento.

### REFERÊNCIAS

- ASSMAN, H. “**Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática**”. 1.ed., Piracicaba, SP: UNIMEP, 1996, p.30.
- ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville: UNIVILLE, 2003.
- DELORS, J. “**EDUCAÇÃO: Um tesouro a descobrir?**”, 3.ed., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.
- FRANGIOTTI, R. “**Tudo o que é sólido se desfaz em ar**” ou do “**pensamento fraco**”. LUMEN – Revista de Estudos e Comunicações. São Paulo: IESP/UNIFAI, v.7, n.15, p.72, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8.ed, São Paulo, SP, Paz e Terra, 1988.
- MORIN, E, **Terra Pátria**. 1.ed., Lisboa, Instituto Piaget, 1993.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 1.ed., São Paulo, SP, Brasília, DF: Cortez, Unesco, 2000.
- MORIN, E. **A Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 3.ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2001.