



**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB**

**INSTITUTO CEUB DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO – ICPD**

**CENTRO DE ESPECIALIZAÇÃO, APERFEIÇOAMENTO E EXTENSÃO**

**CESAPE**

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

**A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:**

**PERSPECTIVAS E PROPOSTAS**

**ROBSON MACHADO DA SILVA**

**Brasília, DF**

**Segundo semestre de 2004**

 **CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB**

**INSTITUTO CEUB DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO – ICPD**

**CENTRO DE ESPECIALIZAÇÃO, APERFEIÇOAMENTO E EXTENSÃO**

**CESAPE**

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

**Disciplina: Monografia**

**Professor Orientador: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> MARIA DA GLÓRIA NORONHA SERPA**

**A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:**

**PERSPECTIVAS E PROPOSTAS**

**ROBSON MACHADO DA SILVA**

**Trabalho apresentado como parte dos requisitos para conclusão  
do Curso de Pós-Graduação em Docência Universitária do  
Centro Universitário de Brasília- UniCEUB**

**Brasília, DF**

**Segundo semestre de 2004**

DEDICATÓRIA:

*Dedico à minha família, pelo apoio e compreensão no  
decorrer do curso*

*Agradecimentos:*

*Agradeço à direção geral do UniCEUB, especialmente o Dr. JOÃO HERCULINO FILHO, que me proporcionou a oportunidade de participar deste curso de pós-graduação, e à minha orientadora, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> MARIA DA GLÓRIA NORONHA SERPA, por sua dedicada orientação e suas intervenções sempre oportunas e pertinentes, com paciência e dedicação na condução deste trabalho.*

*“Não existe cabeça vazia, digamos analfabeta, porque todos temos contexto cultural e histórico, e relações já estabelecidas em termos de saber. Pode não ser ciência mas será sabedoria, bom senso, experiência acumulada”.( Jürgen Habermas)*

## ÍNDICE

### CAPÍTULOS

#### I INTRODUÇÃO

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA.....	1
RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO.....	3
OBJETIVO GERAL.....	5
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	5
II REFERENCIAL TEÓRICO.....	6
OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO.....	6
1-As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão.....	7
2-Os princípios do conhecimento pertinente.....	11
3-Ensinar a condição humana.....	14
4-Ensinar a identidade terrena.....	17
5-Enfrentar as incertezas.....	21
6-Ensinar a compreensão.....	27
7-A ética do gênero humano.....	30
III METODOLOGIA EMPREGADA	
a-Natureza da pesquisa.....	35
b-Participantes da pesquisa: Local e população.....	36
Esclarecimentos preliminares sobre a população pesquisada:.....	36
c-Procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados.....	37
IV RESULTADOS DA PESQUISA.....	38
V CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
VI BIBLIOGRAFIA.....	58
ANEXOS	
ANEXO I Questionário .....	60

## **CAPÍTULO I-INTRODUÇÃO**

### **CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA**

Quando se discute e critica a atuação do professor universitário em sala de aula, é necessária uma visão crítica das causas que levam à tão falada “falência” do sistema que é atualmente adotado. Essa visão deve, entre outras, incluir a análise das origens desse processo, pelas quais o ensino universitário tem passado, os aspectos de sua evolução no último século, as resistências às mudanças que estão sendo implementadas e conseqüentemente quais mudanças estão sendo propostas visando a superação da problemática criada.

A visão que temos sobre a atividade docente que ainda é praticada na maioria das universidades é de um ensino que se resume predominantemente na simples transferência de informações. O conteúdo ministrado, geralmente constando de definições e sínteses, não tem sempre considerado os elementos históricos e contextuais, muitas vezes tomado sínteses temporárias como se fossem definitivas, desconectando-as de afirmações técnicas das pesquisas científicas que as originaram.

O professor, muitas vezes considerado como “a única fonte do saber”, simboliza o portador e a garantia da verdade. Dessa maneira, tem sido freqüentemente adotada a estrutura “do outro”, contentando-se em saber aplicar, não deduzir, uma “fórmula mágica” que tem sido transmitida aos alunos, excluindo-se grande parte das historicidades, dos

determinantes, dos nexos internos e da rede teórica, tornando os conteúdos soltos e fragmentados.

A fragmentação, que muitas vezes se torna evidente na organização curricular em grade, com a adoção do conhecimento dividido em disciplinas ou matérias do currículo tradicional, carece da ação de equipes multidisciplinares para dar conta da complexidade dos problemas que a realidade nos coloca.

Nesse contexto, observa-se também a dificuldade que o universitário tem, em sua grande maioria, de interpretar textos e formular frases corretas. Contudo, o docente não deve entender como se isso fosse problema apenas dele, pois se a educação falhou, ainda é possível corrigi-la, demandando uma atitude positiva de incentivo, transformação e crescimento.

O que também tem sido verificado e aponta para a necessidade de uma mudança de rumo é que em grande parte das aulas o docente ainda tem sentido a necessidade de sentir-se guardião do conhecimento e tolhe o discente na medida em que não gosta ou não responde adequadamente as questões, não se faz entender pelos alunos e traz alguns conhecimentos prontos, sem aproveitar a experiência dos discentes. O processo de aprendizagem, que ainda hoje contém mecanismos repressivos, continua desenvolvendo estados psicológicos negativos, extremamente prejudiciais ao crescimento do discente.

Outro aspecto da problemática da docência nos cursos superiores está evidenciado nas dificuldades que muitos profissionais recém-formados têm encontrado ao trabalhar com a profissão escolhida, posto que as disciplinas foram estudadas de forma separada. O atual



processo adotado tem demonstrado falhas em proporcionar ao aluno um estudo de forma global, que possa trabalhar a interdisciplinaridade e a prática.

Diante desses problemas, urge a busca de propostas e suas conseqüentes rotas de solução, sendo o objetivo desta pesquisa a busca de uma reflexão para que se repensem essas questões e desse repensar sejam produzidas possíveis soluções.

### **RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO**

Tendo em vista o atual quadro da educação superior, torna-se importante a análise e a proposição de possíveis rumos que ela poderia tomar, visando aumentar o interesse pelas aulas e permitir que os estudantes também sintam-se com algum nível de poder para influir na regularidade tradicional da aula, compartilhando essa responsabilidade na formação, não só acadêmica, com o docente.

Parece existir espaço para transformação na faculdade e o professor deve trabalhar a questão de forma a iniciar inovações estruturais no processo de ensino-aprendizagem, pois ele é uma dos maiores vetores que influenciam no interesse ou no desinteresse pela aula e na apatia da turma.

Sua atividade deve visar a busca de maneiras de inovar e demonstrar entusiasmo no decorrer das aulas. Para trabalhar de um outro modo que seja favorável ao desenvolvimento intelectual do aluno, deve criar, ou seja, alterar o modo costumeiro de lecionar: professor palestrante e aluno ouvinte, permitindo que o discente também seja responsável pelo processo de ensinagem.

A rota de evolução do conhecimento indica um novo sistema que esteja diretamente relacionado a momentos, não a passos. Esses momentos devem fazer parte de um processo, visto que a educação é um fenômeno histórico, social e coletivo, que não pode desconsiderar o espaço dos sujeitos, professor e aluno como seres históricos, determinados . Ao contrário, essa evolução deve rever atitudes, considerando esses elementos como determinantes de e na realidade social.

Verifica-se que há necessidade em inovar, mesmo sabendo que sempre haverá resistência às mudanças , pois estas implicam mudar culturas. Até os alunos sentem dificuldades em se desfazer da ordem antiga, pois pode ser mais cômodo decorar o que é dito pelo docente, para que na avaliação se reproduza literalmente o conhecimento adquirido, com o objetivo de obter o sucesso representado pela aprovação por ocasião da avaliação.

Para que se promovam as mudanças necessárias, é essencial a interferência do docente, iniciando por suas atitudes e conceitos. Transformar o desejo de conhecimento em algo agradável é possível, mesmo com poucos recursos, exigindo criatividade, e por conseguinte o seu aperfeiçoamento.

Poucos são os estudos e a literatura a respeito do problema ora abordado e, como docentes universitários, nos sentimos sensibilizados com o quadro atual que é evidenciado nessa atividade , daí originando esta pesquisa, que tem como objetivos os tópicos a seguir especificados.

## **OBJETIVO GERAL**

Apontar e analisar alguns dos mais evidentes problemas que atualmente ocorrem na docência do ensino superior no UniCEUB, especificamente na área dos Cursos Seqüenciais, dos quais faço parte como docente.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Identificar os principais problemas que afetam a docência universitária em setores específicos, no Curso de Gestão Imobiliária do UniCEUB.

Propor alternativas , visando a superação desses problemas

## **II REFERENCIAL TEÓRICO:**

Objetivando analisar os principais problemas com relação à docência superior, especificamente do grupo objeto deste estudo, que é o grupo de alunos do terceiro e quarto semestres do Curso Sequencial de Gestão Imobiliária do UniCEUB, em Brasília, DF, tomamos como referencial a obra de Edgar Morin “ Os sete saberes necessários à Educação do Futuro”(1999) , que se constituirão nos principais tópicos deste estudo, articulados a outras obras do mesmo autor, tais como *O Conhecimento do Conhecimento, 1999, e A Natureza da Natureza, 1997*, além de obras de outros autores, tais como Demo, em suas obras *Educação e Qualidade, 1996* , *Desafios Modernos da Educação, 1997* e *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo, Atlas, 1995; Gaston Bachelard, em sua obra *A formação do espírito científico* , 1996 e Anastasiou em *Processos de ensinagem da universidade*, 2003).

### **OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO**

Os sete saberes necessários à educação no futuro , segundo Morin (1999), são as cegueiras do conhecimento causadas pelo erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; o ensino da condição humana; o ensino da identidade terrena; o enfrentamento das incertezas;o ensino da compreensão e o ensino da ética do gênero humano.

Para melhor nos aprofundarmos no tema ora abordado, vejamos os fundamentos de cada um deles.

Os fundamentos de Morin, no que dizem respeito a esses saberes, destacam os seguintes temas:

### **1-As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão**

O conhecimento sempre está, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão. Todo o conhecimento, seja ele qual for, supõe um espírito cognoscente cujas possibilidades e limites são os do cérebro humano, e cujo suporte lógico, lingüístico e informacional vem de uma cultura, e portando de uma sociedade.

A teoria da informação mostra que existe o risco do erro sob o efeito de perturbações aleatórias ou de ruídos (noise), em qualquer transmissão de informação, em qualquer comunicação de mensagem.

Todo sistema é ao mesmo tempo superior, inferior e diferente da soma das partes. As próprias partes são inferiores, eventualmente superiores, e de qualquer modo diferentes daquilo que eram ou seriam fora do sistema.

Essa formulação paradoxal mostra-nos ao mesmo tempo que um sistema é um todo que toma forma ao mesmo tempo que os seus elementos se transformam.

Muito se diz a respeito da qualidade do ensino. Quando se fala de qualidade de ensino, não se pode dissociá-la do modo de se adquirir o conhecimento

O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Por paradoxal que também possa parecer, a qualidade não pode ser dissociada da quantidade.

Vejamos o que diz Demo (1996):

*“Ambas as dimensões fazem parte da vida. Não são coisas estanques, mas facetas do mesmo todo. Por mais que possamos admitir qualidade como algo “mais” e mesmo “melhor” que quantidade, no fundo uma jamais substitui a outra, embora seja possível preferir uma à outra”.*

Quantidade aponta para o horizonte da extensão. Vida longa, casa grande, bom salário, comida farta, anos de estudo , são expressões que acentuam a necessidade quantitativa. É, sem dúvida, importante poder viver muito , para ter oportunidade multiplicada, bem como é crucial morar num espaço confortável, ter uma remuneração salarial folgada, desfrutar de alimentação abundante e estudar por tempo expressivo.

Se é relevante viver muito, talvez seja ainda mais viver bem, quer dizer, é essencial combinar extensão de vida com intensidade de vida. Haverá mesmo quem prefira viver pouco e bem a viver muito e mal. Mesmo aí, será falsa a dicotomia, pois não há como viver intensamente sem alguma base extensa.

Comer muito não precisa coincidir com comer bem, mas ninguém consegue comer bem o que não sustenta.

Retomando as idéias de Demo (1996):

*“ Quantidade, para qualidade, é base e condição. Como base, significa o concreto material, de que também é feita a vida. É corpo, tamanho, número, extensão. Como condição, indica que toda pretensão qualitativa passa igualmente pela quantidade, nem que seja como simples meio, instrumento, insumo. Segue que quantidade não é traição, deturpação, negação de qualidade, mas dimensão natural global.”*

Segundo afirmações de Morin(1999), todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais como base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Daí resultam, sabemos bem, os inúmeros erros de percepção que nos vêm de nosso sentido mais confiável, o da visão. Ao erro de percepção acrescenta-se o erro intelectual.

O conhecimento, sob forma de palavra, de idéia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento, e, por conseguinte, está sujeito ao erro.

Esse conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento.

Daí os numerosos erros de concepção e de idéias que sobrevêm a despeito de nossos controles racionais. A projeção de nossos desejos ou de nossos medos e as perturbações mentais trazidas por nossas emoções multiplicam os riscos de erro.

Poder-se-ia crer na possibilidade de eliminar o risco de erro, recalcando toda afetividade. De fato, o sentimento, a raiva, o amor e a amizade podem-nos cegar. Mas é preciso dizer que já no mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo.

Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais.

Outros autores, como Vigotsky (1988), argumentam que para compreender o indivíduo, é necessário compreender as relações sociais que se estabelecem no ambiente em que ele vive.

Isso significa compreender as relações entre atividade prática e trabalho, no sentido de que a atividade prática é transformadora e institucionalizada, envolvendo dialeticamente o trabalho manual e os processos comunicativos. Anastasiou (2003), a esse propósito, cita

que a atividade prática não se restringe à ação sobre os objetos, mas sobretudo ao posicionamento do homem em relação ao mundo historicamente organizado.

O sujeito e o objeto, segundo Morin (1999), são criados em contínua interação, que se realiza na atividade prática. O sujeito que atua no mundo é um ser social, histórico e cultural, que incorpora normas e sistemas simbólicos culturalmente construídos, transforma-os e os torna uma relação dialética, em que a atividade envolve desde o que inicialmente ocorre como atividade externa, através dos instrumentos mediadores, até a sua “transformação por uma atividade mental”.

Assim, para se eliminar considerável parcela de erro e ilusão, pode ser citado um pensamento de Vigotsky (1988), no qual ele afirma que:

*” A análise do processo de desenvolvimento não deve concentrar-se em seus resultados ou produtos, mas sim em todo o processo; deve acompanhar suas fases, buscar sua natureza, sua essência e suas causas dinâmicas.”*

Sobre esse aspecto, Vigotsky (1988), cita sua mais genérica afirmação sobre a origem social das funções mentais superiores, enunciadas pela denominada Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural, na qual afirma:

*“ Qualquer função no desenvolvimento cultural de crianças aparece duas vezes, ou em dois planos. Primeiro ela aparece no plano social, e depois no plano psicológico. Primeiro ela aparece entre pessoas como uma categoria interpsicológica, e depois no interior da criança, como categoria intrapsicológica.”*

Essa evolução na criança é levada à fase adulta, através do processo de educação ao qual ela é exposta, culminando na educação superior, para onde ela leva o resultado desse processo.



Com relação a esse processo denominado por Morin (1999) de “cegueiras do conhecimento”, causadas pelo erro e pela ilusão este afirma o seguinte: “*Falta conhecer o que é conhecer*”, o que deve aparecer como necessidade primeira, que serviria de preparação para enfrentar os riscos permanentes de erro e de ilusão, que não cessam de parasitar a mente humana.

Trata-se de armar cada mente no combate vital rumo à lucidez, introduzir e desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que as conduzem ao erro ou à ilusão.

## **2-Os princípios do conhecimento pertinente**

Segundo Morin (1999), o conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las?

Como perceber o conceber o contexto, o global ( a relação todo/partes), o multidimensional, o complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento.

Entretanto, essa reforma é paradigmática e não programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento.

O conhecimento pertinente deve, segundo Demo (1996), enfrentar a complexidade. *Complexus* significa “ o que foi tecido junto “. De fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo ( como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

Uma das sugestões nesse sentido encontra respaldo na proposta denominada “construcionista” de Papert, (1985), cujos conceitos são convergentes com as idéias de Dewey(1979), na qual sugere-se a utilização de computadores com o objetivo de associar idéias de diferentes pensadores contemporâneos e assim facilitar o entendimento dessa complexidade.

Essas idéias não devem se contrapor, mas se inter-relacionar, em um diálogo que as incorpore a um processo de descrição-execução-reflexão-depuração. A máquina, segundo Dewey(1979), é vista como um instrumento produzido pelo homem para regular interações e garantir eficientemente determinadas conseqüências.

Ela é aperfeiçoada à medida que é utilizada, pois o homem produz modificações nas máquinas por ele projetadas, mas não se reporta às relações dialéticas que se estabelecem entre o homem e os instrumentos produzidos por ele à medida que deles se apropria, o que provoca modificações não apenas nos instrumentos, mas também em si mesmo.

A resposta aponta, segundo proposto por Morin(1997), para a necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais, vincular as partes à totalidade, aprender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto.

A construção do conhecimento, segundo Demo(1996) sinaliza para a preocupação em torno da humanização da realidade e da vida, impactando de modo decisivo tanto a cidadania quanto a competitividade, ganhando o foro de investimento mais estratégico, com o objetivo de qualificar a população, tanto para fazer os meios, como para atingir os fins.

Demo(1998) complementa esse pensamento, afirmando que:

*“a educação, estando na base da formação do sujeito histórico crítico e criativo, perfaz a estratégia mais decisiva de fazer oportunidade.”*

Essa construção também parece apontar para o ensino de métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo. A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral.

A proposta de Morin (1997) indica que o uso total do conhecimento requer o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar.

### **3-Ensinar a condição humana**

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, e centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Esses devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano.

Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo , e não separá-lo dele. Ao retomarmos o segundo conhecimento de Morin(1999) no qual ele afirma que o conhecimento deve ser pertinente e integrado, vemos que todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. “ Quem somos?” é inseparável de “ Onde estamos?”, “ De onde viemos? , “Para onde vamos?”.

Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo. O fluxo de conhecimentos, no final do século XX e no início do XXI, traz nova luz sobre a situação do ser humano no universo. O conceito de homem adquiriu um duplo princípio; um princípio biofísico e um psico-sócio-cultural, um remetendo ao outro.

Somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas, devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a esse cosmos, que nos parece secretamente íntimo. Nosso pensamento e nossa consciência fazem-nos conhecer o mundo físico e distanciam-nos dele.

O próprio fato de considerar racional e cientificamente o universo, separa-nos dele. Desenvolvemo-nos além do mundo físico e vivo. É nesse “além” que tem lugar a plenitude da humanidade.

Retomando as idéias de Morin (1999), existe uma relação triádica *indivíduo/sociedade/espécie*. Os indivíduos são produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas esse processo deve ser ele próprio realizado por dois indivíduos.

As interações entre indivíduos produzem a sociedade, que testemunha o surgimento da cultura, e que retroage sobre os indivíduos pela cultura. Não se pode tornar o indivíduo absoluto e fazer dele o fim supremo desse circuito; tampouco se pode fazê-lo com a sociedade ou a espécie.

Cada um de nós percebe o mundo de modo diferente, de sorte que a percepção que temos deve ser pessoal. Isso não significa, como muitos acreditam, que não podemos compartilhar a nossa realidade com outros. Compartilhamos o significado com outros na sociedade mediante a negociação.

É importante o princípio segundo o qual o conhecimento não é uma entidade exterior que deve adequar-se e ser transmitido no mundo físico. O conhecimento não retrata o meio físico, mas, de preferência, é uma reflexão pessoal sobre o aspecto social do mundo

No nível antropológico, citando Morin (1997), a sociedade vive para o indivíduo, o qual vive para a sociedade; a sociedade e o indivíduo vivem para a espécie, que vive para o indivíduo e para a sociedade.

Cada um desses termos, segundo Demo (1996), é ao mesmo tempo meio e fim; é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade.

Uma idéia que converge para o mesmo foco é encontrada em Morin (1997), na qual ele cita que podemos considerar que a plenitude e a livre expressão dos indivíduos-sujeitos constituem nosso propósito ético e político, sem, entretanto, pensarmos que constituem a própria finalidade da tríade indivíduo/sociedade/espécie.

A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.

Ainda focalizando esse tema, Freire(1990) diz que o homem desenvolve relações entre ação e reflexão por meio da experiência concreta.

*“ Não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade”-  
relação que se cria quando o homem compreende sua realidade e a transforma.  
Por sua vez, ao transformar sua realidade, o homem se modifica, modificando sua  
ação e sua reflexão em um processo dialético.*

Diante desse quadro, Morin(1997) propõe que cada indivíduo deva tomar conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros seres humanos, reunir e organizar conhecimentos dispersos nas ciências da natureza, nas ciências humanas, na literatura e na filosofia, pondo em evidência o elo indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo que é humano.

Ainda no mesmo sentido dessa proposta, pode ser citada uma afirmação de Freire (1990), que diz:

*“A partir da tomada de consciência da condição humana e da dimensão do senso comum é que se alcança um novo patamar de conhecimento de natureza científica que continue a ser significativo para o aluno. Nessa relação dinâmica não é possível negar a prática em nome de uma teoria que, assim, deixa de ser teoria para ser verbalismo ou intelectualismo; ou negar a teoria em nome de uma prática que, assim, se arrisca a perder-se em torno de si mesma. Nem elitismo teorista nem basismo praticista, mas a unidade ou a relação entre a teoria e prática ”*

#### **4-Ensinar a identidade terrena.**

Como os cidadãos do novo milênio poderiam refletir sobre seus próprios problemas e aqueles do seu tempo?

Pela primeira vez, o homem compreendeu realmente que é um habitante do planeta e, talvez, deva pensar ou agir sob novo aspecto, não somente sob o de indivíduo, família ou gênero, Estado ou grupo de Estados, mas também sob o aspecto planetário, pois uma atitude sábia é manter o todo constantemente na mente, jamais se esquecendo do mundo, pensando e agindo em relação ao cosmo.

No mesmo sentido, cito Morin, (1997), ao afirmar que

*“ É preciso que se compreenda tanto a condição humana no mundo como a condição do mundo humano, que, ao longo da história moderna, se tornou condição da era planetária.”*

A “planetarização ” provocou, no século XX, duas guerras mundiais, duas crises econômicas mundiais e, após 1989, a generalização da economia liberal denominada mundialização. A economia mundial é cada vez mais um todo interdependente; cada uma de suas partes tornou-se dependente do todo e, reciprocamente, o todo sofre as perturbações , turbulências e imprevistos que afetam as partes.

O mundo torna-se cada vez mais um todo. Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo e o mundo, como um todo, está cada vez mais presente em cada uma de suas partes. Isso se verifica não apenas para as nações e povos, mas também para os indivíduos.

Assim como cada ponto de um holograma contém a informação do todo do qual faz parte, também, doravante, cada indivíduo recebe ou consome informações e substâncias oriundas de todo o universo.

Por isso, o europeu, por exemplo, ao acordar cada manhã, pode ouvir uma rádio japonesa e receber notícias do mundo, ao mesmo tempo em que faz aplicações simultâneas, via Internet, no mercado de ações de Nova York ,de Hong-Kong e do Brasil, recebendo e enviando informações a tempo real.

O que agrava a dificuldade de conhecer nosso Mundo, segundo Morin (1997) é o modo de pensar que atrofiou em nós, em vez de desenvolver, a aptidão de contextualizar e de globalizar, uma vez que a exigência da era planetária é pensar sua globalidade, a relação todo-partes, sua multidimensionalidade, sua complexidade- o que nos remete à reforma do pensamento, necessária para conceber o contexto, o global, o multidimensional, o complexo.

O sujeito, inserido em um certo contexto histórico, político e social, realiza reflexões sobre sua ação, ou seja, o sujeito apropria-se de sua ação, analisa-a, retira elementos de seu interesse e a reconstrói em outro patamar. A partir de suas próprias ações, o sujeito, como ser ativo, constrói suas estruturas em interação com o seu meio.



O século XX foi o da aliança entre duas barbáries: a primeira vem das profundezas dos tempos e traz guerra, massacre, deportação, fanatismo. A segunda, gélida, anônima, vem do âmago da racionalização, que só conhece o cálculo e ignora o indivíduo, seu corpo, seus sentimentos, sua alma, e que multiplica o poder da morte e da servidão técnico-industriais.

A propósito, destaca Morin (1999) que, para ultrapassar essa era de barbárie, é preciso, antes de tudo, reconhecer sua herança. Tal herança é dupla, a um só tempo herança de morte e herança de renascimento.

A herança da morte aponta para a possibilidade de extinção global de toda a humanidade pelas armas nucleares, assim como a possibilidade de morte ecológica, quando, em meados dos anos 70, descobrimos que os dejetos, as emanções, as exalações de nosso desenvolvimento técnico-industrial urbano degradam a biosfera e ameaçam envenenar irremediavelmente o meio vivo ao qual pertencemos: a dominação desenfreada da natureza pela técnica conduz a humanidade ao suicídio.

As forças destrutivas, incluindo novos vírus e bactérias cada vez mais resistentes, entre outras, incluíram um novo flagelo representado pelo efeito de drogas pesadas como a heroína e a cocaína, que, por toda parte se multiplicam fazendo crescer nossa solidão e angústia.

Ao retomarmos as idéias de Morin (1999), vemos que os antagonismos entre nações, religiões, entre laicização e religião, modernidade e tradição, democracia e ditadura, ricos e pobres, Oriente e Ocidente, Norte e Sul, nutrem-se uns aos outros e a eles

mesclam-se interesses estratégicos e econômicos antagônicos das grandes potências e das multinacionais voltadas apenas para o lucro.

Dessa maneira, o século XX, a um só tempo criou ou dividiu um tecido planetário único; seus fragmentos ficaram isolados, eriçados e intercombatentes. Concebido unicamente de modo técnico-econômico, o desenvolvimento chega a um ponto insustentável, inclusive o chamado desenvolvimento sustentável.

Como herança de renascimento em nosso início de século, surgem grandes pensadores e filósofos com propostas de solidariedade e apoio mútuo entre povos, visando uma possível resposta a essa inquietação.

Morin(1997) , por exemplo, sugere ensinar a história da era planetária, que se inicia com o estabelecimento da comunicação entre todos os continentes no século XVI e mostrar como todas as partes do mundo se tornaram solidárias, sem, contudo, ocultar as opressões e a dominação que devastaram a humanidade e que ainda não desapareceram e mostrar que todos os seres humanos, confrontados de agora em diante aos mesmos problemas de vida e de morte, partilham um destino comum.

O equilíbrio dessas forças demanda cada vez mais reflexão e inteligência. A inteligência, segundo Piaget(1965), surge de um processo evolutivo, no qual muitos fatores devem ter tempo para encontrar seu equilíbrio. Ainda segundo o mesmo autor, “ a ação constitui um conhecimento(um *savoir faire* ) autônomo ”, cuja tomada de consciência parte de seu resultado exterior e atinge as coordenações internas das ações, que conduzem à conceituação ( Piaget, 1965)

Se as estruturas lógicas do pensamento são adquiridas pela própria ação do sujeito sobre o meio, cabe à pedagogia propiciar condições para a construção progressiva dessas estruturas, por meio de métodos ativos que envolvam a experimentação, a reflexão e a descoberta. Piaget (1965) é muito explícito nesse sentido, ao enfatizar que “ compreender é inventar, ou reconstruir por reinvenção”

É necessária uma transformação, mas a verdadeira transformação só poderia ocorrer com a intertransformação de todos, operando assim uma transformação global, que retroagiria sobre as transformações individuais.

### **5-Enfrentar as incertezas**

O século XX descobriu a perda do futuro, ou seja, sua imprevisibilidade. Segundo Bachelard (1996), várias teorias científicas antigamente consideradas como verdades universais plenas caíram por terra no século XX por terem sido resultado de observações com pequena dose de experimentação e comprovação.

As civilizações tradicionais, segundo Morin (1997), viviam na certeza de um tempo cíclico cujo funcionamento devia ser assegurado por sacrifícios às vezes humanos. A civilização moderna viveu com a certeza do progresso histórico. A tomada de consciência da incerteza histórica acontece hoje com a destruição do mito do progresso.

O progresso é certamente possível, mas é incerto. A isso, acrescentam-se todas as incertezas devido à velocidade e à aceleração dos processos complexos e aleatórios de nossa era planetária, que nem a mente humana, nem um supercomputador, nem, um demônio de Laplace poderiam abarcar.

Um antigo pensamento de Eurípedes citava que “ *Os deuses criam-nos muitas surpresas: o esperado não se cumpre, e ao inesperado um deus abre o caminho*”

A aventura incerta da humanidade não faz mais do que dar prosseguimento, em sua esfera, à aventura incerta do cosmo, nascida de um acidente impensável para nós, e que continua no “devenir” de criações e destruições.

Aprendemos, no final do século XX que, à visão do universo obediente a uma ordem impecável, é preciso substituir a visão na qual este universo é o jogo e o risco da dialógica (relação ao mesmo tempo antagônica, concorrente e complementar) entre a ordem, a desordem e a organização.

A substituição dessa visão indica necessidade de mudanças na educação, pois a educação é um conceito mais rico que o conhecimento, pois este tende a restringir-se ao aspecto formal, instrumental, metodológico, enquanto o outro abrange o desafio da qualidade formal e política ao mesmo tempo.

Citando Demo (1996), vemos que

*“ O conhecimento inovador não fica apenas na forma acadêmica, já que é feito para inovar. A prática lhe é necessidade intrínseca. Mas parece claro que educação une mais facilmente teoria e prática.”*

O conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco proveniente de erros e preconceitos. Entretanto, é nas certezas doutrinárias, dogmáticas e intolerantes que se encontram as piores ilusões.

Ao contrário, a consciência do caráter incerto do ato cognitivo constitui a oportunidade de chegar ao conhecimento pertinente, o que pede exames, verificações e convergência dos indícios; assim, tomando por exemplo as palavras cruzadas, vemos que nelas atinge-se a precisão para cada palavra na adequação ao mesmo tempo de sua definição e sua congruência com as outras palavras que contêm letras comuns.

Em seguida, a concordância geral que se estabelece entre todas as palavras constitui a verificação de conjunto que confirma a legitimidade das diferentes palavras inscritas.

Mas a vida, retomando as idéias de Morin (1999), diferentemente das palavras cruzadas, compreende espaços sem definição, espaços com falsas definições e, sobretudo, a ausência de um quadro geral fechado; é somente aí que se pode isolar um quadro e tratar os elementos classificáveis, como no quadro de Mendeleiev, que se pode alcançar certezas.

Repete-se, então o pensamento de Morin (1997), no qual “ *o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas.*”

Temos, às vezes, a impressão de que a ação simplifica, pois em uma alternativa decide-se, escolhe-se. Entretanto, a ação é decisão, escolha, mas é também uma aposta. E na noção de aposta há a consciência do risco e da incerteza.

Aqui , segundo Morin (1999), intervém a noção por ele denominada de “ *ecologia da ação* ”. Tão logo um indivíduo empreende uma ação, qualquer que seja, esta começa a escapar de suas intenções. Essa ação entra em um universo de interações e é finalmente o meio ambiente que se apossa dela, em sentido que pode contrariar a intenção inicial.

Freqüentemente a ação volta como um bumerangue sobre nossa cabeça. Isso nos obriga a seguir a ação, a tentar corrigí-la -se ainda houver tempo- e , às vezes, a

torpedeá-la, como fazem os responsáveis da Nasa, quando explodem um foguete que se desvia de sua trajetória.

Essa tomada de consciência deve ser acompanhada por outra, retroativa e correlativa: a de que a história humana foi e continua a ser uma aventura desconhecida.

Uma grande conquista da inteligência, segundo Morin(1999), seria poder enfim se libertar da ilusão de prever o destino humano. O futuro permanece aberto e imprevisível. Com certeza, existem determinantes econômicas, sociológicas e outras ao longo da história, mas essas encontram-se em relação instável e incerta com acidentes e imprevistos numerosos, que fazem bifurcar ou desviar seu curso.

Retomando as idéias de Morin (1997), vemos que as ciências permitiram que adquiríssemos muitas certezas, mas igualmente revelaram, ao longo do século XX, inúmeras zonas de incerteza. A educação deveria incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas ( microfísicas, termodinâmica, cosmologia), nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas.

Ensinar princípios de estratégia permitiria enfrentar os imprevistos, o inesperado, a incerteza e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo.

Um dos pensamentos de Morin (1997) que mais chamaram minha atenção é o seguinte:

*“É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza . É necessário que todos os que se ocupam da educação constituam a vanguarda ante a incerteza de nossos tempos.”*

Com o surgimento de uma nova consciência, argumenta Morin (1997), o homem está sendo levado em nova aventura, confrontado-se de todos os lados com um número cada vez maior de incertezas.

É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. É por isso que a educação do futuro deve se voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento, tanto as cérebro-mentais, como as lógicas, racionais e psicológicas.

A realidade não é facilmente legível. As idéias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade, que podem traduzi-la de maneira errônea. Nossa realidade não é outra senão nossa idéia de realidade.

Por isso, importa não ser realista no sentido trivial (adaptar-se ao imediato), nem irrealista no sentido trivial ( subtrair-se às limitações da realidade); importa ser realista no sentido complexo: compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real, nos mostrando que é preciso saber interpretar a realidade antes de reconhecer onde está o realismo.

Uma vez mais, ainda segundo as idéias de Morin (1997), chegamos a incertezas sobre a realidade, que impregnam de incerteza os realismos e revelam às vezes que aparentes irrealismos eram realistas.

A “ecologia da ação” , segundo Morin(1997) leva em consideração a complexidade que ela supõe ou seja, o aleatório, o acaso, a iniciativa, a decisão, o inesperado, o imprevisto e a consciência de derivas e transformações.

Ele ainda argumenta que a estratégia deve prevalecer sobre o programa. O programa estabelece uma seqüência de ações que devem ser executadas sem variação em um ambiente estável, mas, se houver modificação nas condições externas, bloqueia-se o programa.

A estratégia, ao contrário, elabora um cenário de ação que examina as certezas e as incertezas da situação, as probabilidades, as improbabilidades. O cenário pode e deve ser modificado de acordo com as informações recolhidas, os acasos, contratemplos ou boas oportunidades encontradas ao longo do caminho.

O docente pode trabalhar o fato que, no âmbito das estratégias traçadas, podem ser utilizadas curtas seqüências programadas, mas para tudo que se efetua em ambiente instável e incerto, a estratégia deve ser imposta. Deve-se, em um momento, privilegiar e priorizar a prudência, em outro, a audácia, e, se possível, as duas ao mesmo tempo.

O pensamento deve, então, segundo Morin (1997)

*“ Armar-se e aguerrir-se para enfrentar a incerteza. Tudo que comporta oportunidade comporta risco, e o pensamento deve reconhecer as oportunidades de riscos como os riscos das oportunidades.”*

Pode-se, com certeza, considerar ou calcular os efeitos em curto prazo de uma ação, mas seus efeitos a longo prazo são imprevisíveis.

Enfim, é preciso considerar as dificuldades de uma estratégia a serviço de uma finalidade complexa, como aquela indicada pela divisa “ liberdade, igualdade, fraternidade”.



Esses três termos complementares são ao mesmo tempo antagonistas; a liberdade tende a destruir a igualdade; esta, se for imposta, tende a destruir a liberdade; enfim, a fraternidade não pode ser nem decretada, nem imposta, mas incitada.

Conforme as condições históricas, uma estratégia deverá favorecer seja a liberdade, seja a igualdade, seja a fraternidade, porém, sem jamais se opor verdadeiramente aos dois outros termos.

### **6-Ensinar a compreensão.**

O problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E, por esse motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro. Nenhuma técnica de comunicação traz por si mesma a compreensão. Ela não pode ser quantificada.

Educar para compreender a matemática ou uma determinada disciplina é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

A esse respeito, torna-se oportuno citar uma afirmação de Morin(1997), que diz:

*“A incompreensão produz tanto o embrutecimento quanto este produz a incompreensão.”*

A incapacidade de conceber um complexo e a redução do conhecimento de um conjunto ao conhecimento de uma de suas partes provocam conseqüências ainda mais funestas no mundo das relações humanas que no do conhecimento do mundo físico.

As incompreensões podem existir com relação aos valores imperativos propagados no seio de outra cultura, ou aos imperativos éticos próprios a uma cultura, como o são nas sociedades tradicionais o respeito aos idosos, a obediência incondicional das crianças, a crença religiosa, o imperativo de vingança nas sociedades tribais, ou, ao contrário, como ocorre em nossas sociedades democráticas contemporâneas, o culto ao indivíduo e o respeito às liberdades.

Segundo Vigotsky (1984)

*“As relações homem-mundo não ocorrem diretamente; são mediadas por instrumentos ou signos fornecidos pela cultura de que fazem parte.”*

Essa mediação, ainda segundo Vigotsky (1984) decorre da idéia de que o homem tem a capacidade de operar mentalmente sobre o mundo, isto é, de representar os objetos e fatos reais através de seu sistema de representação simbólica, o que lhe dá a possibilidade de operar mentalmente tanto com objetos ausentes como com processos de pensamento imaginários.

As incompreensões que tenham como foco as diferenças culturais são fatores que funcionam como os preconceitos, pois não permitem que diferentes culturas e sistemas sejam compreendidos devido às resistências e prevenções que agem como barreiras, de difícil transposição, à aquisição de novos conhecimentos e métodos.

As incompreensões também podem ser voltadas às idéias ou aos argumentos de outra visão do mundo, como as relacionadas ao âmago da filosofia, a dificuldade em compreender outra filosofia, ou as dificuldades relativas à simples possibilidade de compreensão de uma estrutura mental em relação a outra.

As culturas devem aprender umas com as outras, e a orgulhosa cultura ocidental, que se colocou como cultura-mestra, deve-se tornar também uma cultura – aprendiz. Compreender, segundo Morin (1997), também é “*aprender e reaprender incessantemente*”.

A incompreensão de si mesmo é fonte muito importante de incompreensão de outro. A ética da compreensão é a arte de viver que nos demanda, em primeiro lugar, compreender de modo desinteressado. Demanda grande esforço, pois não pode esperar nenhuma reciprocidade: aquele que é ameaçado de morte por um fanático compreende por que o fanático quer matá-lo, sabendo que este jamais o compreenderá.

Segundo os estudos de Morin (1999), para se vencer as barreiras da incompreensão deve-se compreender porque e como se odeia ou se despreza, as raízes, as formas e as manifestações do fanatismo humano, inclusive compreender o fanático que é incapaz de nos compreender. A ética da compreensão pede que se compreenda a incompreensão.

A compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana. Entretanto, a educação para a compreensão está ausente do ensino. Considerando a importância da educação para a compreensão em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades.

A compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para a frente, vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão.

Para compreender o indivíduo, é necessário compreender as relações sociais que se estabelecem no ambiente em que ele vive. Isso significa compreender as relações entre atividade prática e trabalho, no sentido de que a atividade prática é transformadora e institucionalizada, envolve dialeticamente o trabalho manual e os processos comunicativos.

A atividade prática não se restringe à ação sobre os objetos, mas sobretudo ao posicionamento do homem em relação ao mundo historicamente organizado.

Deve-se, então, estudar a incompreensão a partir de suas raízes, suas modalidades e seus efeitos, enfocando não os sintomas, mas as causas do racismo, da xenofobia, do desprezo, constituindo-se, ao mesmo tempo, uma das bases mais seguras da educação para a paz.

#### **7-A ética do gênero humano.**

Segundo Morin (1999), os indivíduos são mais do que produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas o mesmo processo é produzido por indivíduos a cada geração. As interações entre indivíduos produzem a sociedade e essa retroage sobre os indivíduos. A cultura, no sentido genérico, emerge dessas interações, reúne-as e confere-lhes valor. Indivíduo/sociedade/espécie sustentam-se, pois, em sentido pleno; apóiam-se, nutrem-se e reúnem-se.

Assim, indivíduo/sociedade/espécie são não apenas inseparáveis, mas co-produtores um do outro. Cada um desses termos é, ao mesmo tempo, meio e fim dos outros. Não se pode absolutizar nenhum deles e fazer de um só o fim supremo da tríade; esta é, em si própria, rotativamente, seu próprio fim.

Esses elementos não poderiam, por conseqüência, ser entendidos como dissociados: qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. No seio dessa tríade complexa emerge a consciência.

A educação deve conduzir à “antropo-ética”, que deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos *indivíduo/sociedade/espécie*, de onde emerge nossa consciência e nosso espírito propriamente humano. Essa é a base para ensinar a ética do futuro.

Nesse sentido, a ética *indivíduo/sociedade/espécie* necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia. A ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve-se formar nas mentes, com base na consciência de que o ser humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie.

A antropo-ética supõe a decisão consciente e esclarecida de se assumir a condição humana na complexidade do nosso ser, de alcançar a humanidade em nós mesmos em nossa consciência pessoal e assumir o destino humano em suas antinomias e plenitude.

Essa ética, segundo os fundamentos de Morin (1996), nos instrui a assumir a missão antropológica do milênio, que inclui o trabalho para humanizar a humanidade, obedecer e guiar a vida, alcançar a unidade planetária na diversidade, respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo, desenvolver a ética da solidariedade, da compreensão e ensinar a ética do gênero humano.

O comportamento ético, por respeitar o próximo e ser democrático, está diretamente ligado ao regime democrático. A democracia fundamenta-se no controle da máquina do poder pelos controlados e, desse modo, reduz a servidão (que determina o poder que não sofre a retroação daqueles que submete); nesse sentido, a democracia é mais do que um regime político; é a regeneração contínua de uma cadeia complexa e retroativa: os cidadãos produzem a democracia que produz cidadãos.

Diferentemente das sociedades democráticas que funcionam graças às liberdades individuais e à responsabilização dos indivíduos, as sociedades autoritárias ou totalitárias colonizam os indivíduos, que não são mais do que sujeitos; na democracia, o indivíduo é cidadão, pessoa jurídica e responsável; por um lado, exprime seus desejos e interesses; por outro, é responsável e solidário com sua cidade.

Vemos que a democracia, segundo Morin (1997), supõe e nutre a diversidade dos interesses, assim como a diversidade de idéias. O respeito à diversidade e às divergências significa que a democracia não pode ser identificada com a ditadura da maioria sobre as minorias.

Morin ainda afirma que a democracia necessita, ao mesmo tempo, de conflitos de idéias e de opiniões, que lhe conferem sua vitalidade e produtividade, que só podem se expandir em obediência às regras democráticas que regulam os antagonismos, substituindo as lutas físicas pelas lutas de idéias, e que determinam, por meio de debates e das eleições, o vencedor provisório das idéias em conflito, aquele que tem, em troca, a responsabilidade de prestar contas da aplicação de suas idéias.

As democracias são frágeis, vivem conflitos, e esses podem fazê-la submergir. A democracia ainda não está generalizada em todo o planeta, que tanto comporta ditaduras e resíduos de totalitarismo do século XX, quanto germes de novos totalitarismos. As democracias existentes ainda não estão concluídas, mas incompletas ou inacabadas.

Retomando Morin(1999), vemos que não existem apenas democracias inacabadas. Existem também processos de regressão democrática que tendem a posicionar os indivíduos à margem das grandes decisões políticas, a atrofiar competências, a ameaçar a diversidade e a degradar o civismo.

Esses processos de regressão estão ligados à crescente complexidade dos problemas e à maneira mutiladora de tratá-los. A política fragmenta-se em diversos campos e a possibilidade de concebê-los juntos diminui ou desaparece.

A política fragmentada perde a compreensão da vida, dos sofrimentos, dos desamparos, das solidões, das necessidades não-quantificáveis. Tudo isso contribui para a gigantesca regressão democrática, com os cidadãos apartados dos problemas fundamentais da cidade.

Como proposta para uma possível consolidação de atitudes que visem fortalecer um comportamento mais democrático, participativo e respeitado, visando principalmente o foco do nosso trabalho, que é o processo educativo universitário, Morin(1997) sugere que todo desenvolvimento verdadeiramente humano deva compreender o desenvolvimento do conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana.

A educação vista sob esse aspecto deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa Terra-Pátria, mas também permitir que essa consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena.

É fundamental que a educação, segundo Demo(1996)

*“Além de humanizar o conhecimento, se dedique a aprimorar sua qualidade formal, em particular sob o desafio construtivo. Manejar / construir conhecimento é meta instrumental essencial do processo educativo. Tendo os meios mais competentes à mão, poderá melhor efetivar suas metas.”*

Um dos mais importantes fatores de contribuição à educação democrática e à realização da cidadania é a democratização da palavra. A palavra do aluno, devido à sua grande importância na integração democrática com seus pares e o fato de ser vista como categoria cultural, por ser parte integrante do desenvolvimento, deve ser mais valorizada como meio de participação no processo educativo.

Além de ser um poderoso fator de integração ao meio, por ser um instrumento de comunicação verbal e de contato social, a palavra, segundo Vigotsky(1984), ainda funciona de forma completamente integrada ao pensamento: organiza os elementos do mundo, nomeia-os e classifica-os em categorias conceituais, de acordo com os símbolos de determinada linguagem.

Ainda retomando Vigotsky(1984), a expressão verbal, por funcionar como intercâmbio social e pensamento generalizante, ao caracterizar uma classe de objetos do mundo, deve ser amplamente respeitada, tendo os alunos plena liberdade em manifestá-la em todas as oportunidades que surjam em um debate realizado em sala de aula.

Essas oportunidades devem ser criadas pelo docente em ambiente onde não surjam críticas, e sim colaborações e intervenções democráticas às idéias apresentadas.



## **CAPÍTULO IV METODOLOGIA EMPREGADA**

Os itens abaixo relacionados têm como objetivo determinar e explicitar a natureza, os pressupostos e os procedimentos metodológicos que foram utilizados no processo investigativo representado pela pesquisa.

### **a-Natureza da pesquisa**

Tomamos como base uma orientação visando caracterizar a natureza científica dessa pesquisa qualitativa e participativa, ao invocar o conceito de que uma pesquisa científica visa principalmente algum grau de transformação na sociedade, tendo como objetivo principal o homem.

Nossa pesquisa, portanto, tem o objetivo de explorar os vínculos entre as situações que os alunos vivem no dia-a-dia de sala de aula com os fundamentos teóricos de Morin, (1997) utilizando aspectos críticos como pressupostos e fundamentos teórico-metodológicos.

O foco principal é a compreensão da questão proposta com relativo grau de complexidade, explorando seus vínculos com casos bastante próximos da realidade, para fundamentar nossas conclusões e proposições, visando uma possível modificação do quadro de problemas que representaram uma inquietação nossa, na condição de professores universitários. Essa inquietação foi a principal motivação que tivemos para a elaboração deste estudo.

O questionário foi elaborado com vista à análise dos sete saberes de Morin(1999), que foi composto por treze perguntas, cujo teor completo encontra-se no Anexo I deste trabalho investigativo.

Algumas dessas questões apresentavam alternativas dicotômicas, do tipo sim/não ; algumas com três ou mais alternativas de resposta, e algumas indicando certa graduação com relação às respostas ,utilizando pressupostos que têm fundamental importância na investigação ora desenvolvida.

Foram utilizadas estatísticas simples para a análise, graduação e classificação dos resultados obtidos. Esses dados foram utilizados como ponto de partida partimos para o desenvolvimento de uma reflexão de cunho qualitativo, distribuindo-se esses resultados por diversas categorias.

### **b-Participantes da pesquisa: Local e população**

A pesquisa foi realizada na sede do Curso Sequencial de Gestão Imobiliária, situada no bloco 11 do Campus do Uniceub. A população específica foi representada pelos alunos que ora estão cursando terceiro e quarto semestres desse curso, sendo pesquisados sessenta e dois alunos distribuídos por esses semestres.

### **Esclarecimentos preliminares sobre a população pesquisada:**

O curso sequencial de gestão imobiliária tem a duração de dois anos, compreendendo quatro semestres letivos. O perfil predominante é de alunos com faixa etária média situada acima de 35 anos, sendo profissionais medianamente ou bem sucedidos,com bastante experiência empírica sobre os assuntos abordados em sala de aula ,

tais como transações imobiliárias, procedimentos cartoriais, avaliação, direito imobiliário, direitos do consumidor, matemática financeira, entre outros.

O perfil predominante dos professores é daqueles que além de serem docentes, também são, em sua maioria, profissionais bastante experimentados em suas áreas de atuação.

No que diz respeito ao grupo objeto da pesquisa efetuada, devido ao grande contato que tivemos durante quatro semestres, passamos a conhecer as características e limitações de cada um dos alunos, fato que muito nos auxiliou inclusive na elaboração das questões que lhes foram formuladas.

#### **c- Procedimentos adotados para a coleta e a análise dos dados**

Para fins de coleta de dados, foi criado um questionário semi-estruturado, permitindo que o pesquisador captasse diferentes aspectos na forma como os entrevistados pensam, sentem, falam e agem com relação às questões propostas, propiciando-nos captar pontos de vista e alguns conflitos dos entrevistados.

## **CAPÍTULO IV**

### **-RESULTADOS DA PESQUISA**

Nos resultados a seguir apresentados, as respostas foram categorizados e classificadas segundo os Sete Saberes de Morin(1999) . A relação a um ou mais dos saberes tomados como referência não segue, obrigatoriamente a ordem em que esses saberes foram apresentados em sua obra.

No que diz respeito ao grupo objeto da pesquisa efetuada , devido ao grande contato que tivemos durante quatro semestres, passamos a conhecer várias características e limitações de cada um dos alunos, fato que muito nos auxiliou na condução desta pesquisa.

Iniciaremos o estudo, tomando tomados como referência o sexto e o sétimo saberes de Morin (1999) (ensinar a compreensão e a ética do gênero humano) , para relacioná-los às cinco primeiras perguntas do questionário. Quando foi efetuada a análise dos resultados, vinculou-se cada um deles a um desses saberes.

Esses saberes indicam que, no quadro predominante atual, a educação para a compreensão parece estar ausente do processo de ensino. Morin(1999) argumenta que o estudo da compreensão entre os seres humanos não tem focalizado suas causas e origens em seu maior número possível de manifestações, com desrespeito e desconsideração para opiniões emitidas.

Conforme demonstram os estudos a respeito, a falta de orientação docente relacionada à compreensão tem dificultado a geração de uma harmonia e um entendimento mútuo entre os seres humanos.

A análise dos resultados obtidos com as respostas à primeira questão nos possibilitou melhor investigar essa compreensão, pois ela indagou sobre a postura dos professores em sala de aula .

Foi perguntado se os alunos consideravam que os professores adotavam para si uma postura de “únicas fontes do saber” ou se estes se encontravam abertos a novas idéias e novos conceitos provindos dos alunos.

Verificamos , pelas respostas, que 64%(sessenta e quatro por cento ) dos alunos do grupo pesquisado consideravam que seus professores apresentavam uma postura fechada, como se eles realmente se considerassem “ as únicas fontes do saber”, enquanto os restantes 36%(trinta e seis por cento) consideravam seus professores abertos a novas idéias e conceitos provindos dos alunos.

Ao passarmos à análise da segunda questão, pudemos aprofundar nossa investigação, pois consideramos o atual modelo de currículo, com “grade fechada ” uma demonstração de certo autoritarismo com relação à participação dos alunos nos passos de um processo de evolução.

A segunda questão objetivou esclarecer se os alunos pesquisados consideravam algumas das disciplinas constantes de seu currículo desnecessárias e se algumas outras que deveriam ter sido contempladas em seu currículo, por considerá-las importantes em sua formação profissional,não o foram.

A análise das respostas a essa pergunta indicou que 55% (cinquenta e cinco por cento ) consideraram algumas das disciplinas do currículo desnecessárias , por não terem, em sua opinião, vínculo prático com sua profissão, necessitando, portanto , serem substituídas por outras que eles consideravam mais importantes para sua vida prática e profissional, enquanto os restantes 45%(quarenta e cinco por cento ) consideraram o currículo adequado às suas pretensões.

Esse percentual que consideramos bastante elevado, (55%- cinquenta e cinco por cento) de alunos que consideraram algumas disciplinas desnecessárias ao seu currículo nos parece indicar que um bom número de alunos não conseguiu entender o inter-relacionamento existente entre as disciplinas

Pareceram não compreender que algumas delas, mesmo aparentemente não tendo apresentado uma utilidade imediata com relação à profissão e à vida prática que focalizam, têm grande validade com relação ao “processo de raciocínio” praticado em sala de aula, que virá a auxiliar o aluno na tomada de decisões, na análise de problemas e na busca de soluções em sua vida profissional futura. A maioria das disciplinas consideradas “desnecessárias” tinha relação com processos matemáticos e de raciocínio lógico.

A análise às respostas obtidas da terceira questão nos permitiu um foco investigativo voltado à compreensão e a ética do gênero humano , explicitadas no sexto e sétimo saberes de Morin (1999), pois essa pergunta indagou aos alunos com relação aos resultados que estes obtiveram, considerando os novos conhecimentos construídos após terem cursado várias disciplinas do curso.

Esses resultados dizem respeito à atitude atual adotada pelos alunos. Foi questionado se eles hoje se encontram repetindo os procedimentos e técnicas ensinados pelo professor em sala de aula ou se construíram um novo conhecimento, mesclando os conceitos próprios com os adquiridos em sala de aula, tendo a mediação do professor e participação dos colegas, através da reflexão, da crítica e dos debates.

Em análise a essas respostas, foi verificado que 48% (quarenta e oito por cento) dos alunos estão apenas repetindo conceitos ensinados pelos professores, enquanto 44% (quarenta e quatro por cento) consideram seus conceitos atuais como resultado de uma construção em equipe e apenas 8% (oito por cento) consideram que seus conceitos continuam os mesmos, não tendo experimentado qualquer tipo de transformação.

Isso nos leva a crer que pouco foi “construído”, que fosse fruto da participação geral e mediação do professor, não tendo sido, em geral, criado um ambiente que propiciasse oportunidades para a manifestação de inquietações e indagações, que conduziram a um conhecimento que fosse fruto da “malha” tecida pelo conjunto, análise e reflexão das diversas opiniões colhidas em sala de aula.

Um comportamento democrático em sala de aula significa que existe um alto grau de participação dos alunos na construção do conhecimento, através de debates, críticas, análises e modificação de conceitos à medida que os debates vão evoluindo. A quarta questão abordou a postura democrática, em sala de aula.

Esse comportamento democrático, se confirmado, aponta para um alto grau de compreensão mútua e de comportamento ético, tanto na relação professor-aluno quanto na dos alunos, entre si.

Esse aspecto foi justamente o tema analisado com os resultados obtidos pelas respostas da quarta questão, que focalizou a oportunidade que os alunos tiveram em manifestar suas opiniões sobre os assuntos abordados em sala de aula.

A análise das respostas a essa pergunta nos indicou que 51% (cinquenta e um por cento) dos alunos respondeu ter sempre experimentado essa oportunidade de livre manifestação, ao passo que 27% (vinte e sete por cento) tiveram essa oportunidade apenas eventualmente e apenas 22% (vinte e dois por cento) alegaram não terem tido essa oportunidade.

Os alunos abordados em nosso questionário, como já foi explicitado, já trazem consigo uma bagagem profissional considerável, de cunho predominantemente empírico, que sempre representou a resposta para as inquietações, incertezas e uma base para a tomada de suas decisões.

Respeitar esse conhecimento prévio é de suma importância, pois isso significa um comportamento ético e de respeito com a “leitura de vida” de cada um dos alunos, dos seus conceitos e experiência de vida pessoal e profissional.

Tivemos a oportunidade de relacionar o conhecimento prévio dos alunos aos novos conhecimentos adquiridos, ao procedermos à análise das respostas obtidas da quinta questão. Esta teve como foco investigativo a transformação positiva ou não de um conhecimento empírico anteriormente utilizado como base nas carreiras profissionais dos alunos, quando comparado às novas normas, conceitos e técnicas abordados e discutidos no transcorrer do curso.



Ao proceder à análise dessa pergunta, foi verificado que apenas 3%(três por cento ) afirmaram não ter havido transformação positiva, enquanto 8%(oito por cento) responderam ter sofrido transformação positiva em pequena escala, 48%(quarenta e oito por cento) responderam estar adotando atualmente uma mescla do empírico com o científico e os 41%(quarenta e um por cento ) restantes relataram que a transformação positiva foi bastante mensurável.

A análise das respostas à questão acima nos parece indicar que um percentual considerado modesto (41% ) considerou ter sofrido grandes transformações positivas em termos de conhecimento no decorrer de quatro semestres de aprendizado, aparentemente indicando a necessidade da adoção de uma postura crítica e reflexiva em sala de aula, aproveitando a rica bagagem individual dos alunos ( seja ela empírica ou não, )na construção de um novo conhecimento.

Ao analisarmos as respostas obtidas nessas cinco primeiras questões e compará-las ao sexto e sétimo saberes de Morin (ensinar a compreensão e a ética do gênero humano), constatamos um apenas mediano grau de tolerância às opiniões que são trazidas pelos alunos, fruto de conhecimento prévio, indicando que muitos docentes realmente se consideram a “única fonte do saber”.

Isso sugere que em sua maioria, parece que os professores não adotaram a saudável prática de compartilhar a construção do conhecimento com os alunos no papel de mediador, mas, sim, adotando uma postura de “transmissor” de um conhecimento pronto aos alunos que seriam seus “receptores”, com alto teor impositivo.

Nessa confrontação das respostas aos formulários com os pensamentos de Morin, (1999) verificamos que esse resultado parece merecer uma análise e uma consideração mais apuradas, na busca da democratização da emissão de conceitos, do respeito, do comportamento ético e da tolerância com relação aos alunos e aos conhecimentos, empíricos ou não, que já faziam parte de sua “bagagem” de conhecimentos prévios, com a demonstração, em nossa opinião, de um grau considerado elevado de intolerância do professor às opiniões emitidas pelos alunos na construção do conhecimento.

Passemos, agora, a analisar o segundo dos sete saberes de Morin(1999), denominado- Os princípios do conhecimento pertinente, que relaciona e contextualiza o conhecimento adquirido em vários diferentes campos, intertravando-os e formando uma “malha” de conhecimentos pertinentes.

Esse conhecimento, ao ser aliado às respostas obtidas da sexta pergunta deste trabalho investigativo, que versa sobre a percepção ou não do aluno quanto à presença de pontos em comum entre as várias disciplinas ministradas em toda a grade curricular, nos permitiu verificar que apenas 19%(dezenove por cento) perceberam essa interconexão plena, enquanto 29% perceberam-na apenas entre disciplinas de mesma origem e os 54% (cinquenta e quatro por cento) restantes não conseguiram perceber a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade, que indica o inter-relacionamento do conhecimento, o conhecimento pertinente, o vínculo das partes à totalidade, o contexto e a complexidade em que se encontram inseridos os conhecimentos, com o estabelecimento das relações mútuas e das influências recíprocas entre as partes e o todo, não foi facilmente percebida.

A análise a essa resposta demonstrou que menos da metade dos entrevistados conseguiu vislumbrar o contexto e a complexidade dos assuntos transmitidos em sala de aula, situando-os com relação aos outros.

Esse reduzido percentual nos pareceu indicar uma necessidade de mudança com relação ao currículo, de modo a incluir conceitos que permitam ao alunos perceber o contexto e as relações entre as disciplinas a que eles são expostos, situando-os, de um modo global, quanto à intrincada malha formada pelos vários conhecimentos.

Ao analisarmos as respostas à sétima questão, que indagou aos alunos se eles consideravam aprender respostas mais importante que aprender a formular perguntas, focalizarmos o primeiro dos sete saberes de Morin (1999), que menciona as cegueiras do conhecimento: os erros e a ilusão

A análise dessas respostas indicou que 72% (setenta e dois por cento) deles consideravam mais importante aprender a responder.

Essa tendência nos parece demonstrar que 72% dos discentes pesquisados necessitariam ter um melhor entendimento com relação ao estudo das características cerebrais, mentais e culturais do conhecimento humano, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que os têm conduzido ao erro ou à ilusão, pois qualquer conhecimento fragmentado, isolado do seu contexto representa apenas uma das “gavetas” de um grande armário de conhecimentos.

Essas visão de “gavetas” que se encontram isoladas entre si, sem qualquer intercomunicação confronta-se com a formação de uma “malha” de conhecimentos,

buscando-se o contexto global, o inter-relacionamento entre todos os saberes adquiridos.

Com base nesses resultados , verificamos que pode ser reafirmada a teoria na qual Morin(1999) mencionava a necessidade do conhecimento pertinente, contextualizado, inter-relacionado.

Seria, portanto, bem-vinda uma nova abordagem didática quanto a essa compreensão, pois as respostas coletadas parecem indicar que quem considera mais importante aprender a formular as perguntas ao invés de apenas habilitar-se às respostas, apresenta uma nova visão com relação ao seu entendimento psíquico, lucidez e preparação para enfrentar os riscos que se lhe interporão no caminho.

Em análise um pouco mais aprofundada dessa questão, podemos ponderar que talvez esse alto percentual encontrado também indique que os alunos desejem aprender as respostas para que, quando eles forem avaliados no sistema de “cobrança” de resultados, as respostas aos quesitos formulados coincidam com o conhecimento “transmitido” pelo professor, e assim alcancem a aprovação desejada na disciplina.

Ao verificarmos a análise das respostas obtidas da terceira questão, pudemos relacioná-las ao terceiro dos sete saberes de Morin(1999), que versa sobre o ensino da condição humana e o quarto, que é ensinar a identidade terrena.

Foi indagado ao aluno se ele, ao final do curso, acreditava ter uma nova visão sobre a sua condição como ser humano, na interação e respeito com relação aos outros seres

vivos , mostrando ter consciência da solidariedade inerente a todas as partes do mundo ou se a sua visão anterior relacionada a essa questão não havia sofrido transformações.

A essa pergunta, 58%(cinquenta e oito por cento ) responderam ter adquirido uma nova visão sobre sua condição humana, enquanto os restantes 42%(quarenta e dois por cento ) responderam que a visão deles não se modificou com relação à época do início do curso.

As respostas analisadas indicam que pouco mais da metade dos alunos envolvidos nessa pesquisa (58%) conseguiu tomar conhecimento de sua identidade comum a todos os outros seres humanos, revelando ter plena consciência do elo existente entre a unidade e a diversidade de tudo que é humano.

Também parece indicar a necessidade de um novo trajeto na elaboração curricular com o qual o discente terá contato, evidenciando o relacionamento entre os conhecimentos que se encontram dispersos na natureza, quer sejam ligados às ciências denominadas exatas ou às humanas.

Ao incluir em um novo currículo esse inter-relacionamento, além de mostrar a solidariedade inerente a todas as partes do mundo, há que se demonstrar também o que os povos do mundo têm passado em termos das devastadoras opressões e dominações que ainda hoje se fazem presentes, modificando os destinos da humanidade, confrontando essas antigas manifestações com as atuais.

Ao buscarmos uma maior abrangência do relacionamento dos Sete Saberes de Morin (1999) às características encontradas no grupo pesquisado, retomamos a análise do quinto, sexto e sétimo saberes de Morin, ou seja, respectivamente, o enfrentamento das incertezas, o ensino da compreensão e a abordagem da ética do gênero humano.

O quinto dos saberes de Morin(1999), menciona que o correto enfrentamento das incertezas está diretamente ligado com a capacidade de tomada de decisões, utilização dos corretos princípios de estratégia, enfrentamento de imprevistos e necessárias mudanças de curso ao longo de um processo que já se encontre em andamento.

O princípio da incerteza, com relação ao binômio risco/precaução, segundo Morin(1999), provém da dupla necessidade do risco e da precaução. Para toda ação empreendida em meio incerto, existe contradição entre o princípio do risco e o princípio da precaução, sendo um e outro necessários; trata-se de poder uni-los a despeito de sua oposição.

Mas, retomando Morin(1997), o princípio da incerteza também considera outro binômio, denominado fins/meios. Como os meios e os fins inter-retro-agem uns sobre os outros, é quase inevitável que meios sórdidos a serviço de fins nobres pervertam estes e terminem por substituí-los. Por exemplo, meios de dominação podem ser utilizados para um fim libertador. Esses meios podem não apenas contaminar esse fim, mas também se auto-extinguirem.

Ao contrário, também ações perversas podem conduzir a resultados felizes, justamente pelas reações que provocam. Então, não é absolutamente certo que a pureza dos meios conduza os fins desejados, nem que sua impureza seja necessariamente nefasta.

Ao analisarmos os resultados obtidos pela nona questão, que indaga sobre a aquisição, pelo aluno, de uma nova maneira de transpor os obstáculos que aparecem à sua frente, após ter sido submetido às disciplinas do curso e compará-los ao quinto dos saberes

de Morin(1999), focaliza o correto enfrentamento das incertezas ,podemos concluir o seguinte:

As respostas a essa questão nos indicaram que a unanimidade a respondeu positivamente, demonstrando terem adquirido uma nova maneira de tomar decisões e enfrentar as incertezas que surgem no dia-a dia.

O Sexto dos saberes de Morin(1999) focaliza o ensino da compreensão. Morin afirma que este deveria ser constante alvo de um processo educacional, com o aprendizado, desde as raízes , das causas da incompreensão, do racismo, dos preconceitos, ensinando os alunos a trabalhar em equipe, com respeito às opiniões e limitações alheias.

Uma mudança sugerida por Morin (1999) aponta para uma nova postura de compreensão e maior colaboração para um clima interno e externo de paz e ausência de confrontos, levando ao comportamento pautado pela ética, pela democracia, pelas autonomias individuais, pela participação comunitária e tomada de consciência, com maior vontade de exercitar a cidadania.

Apesar de termos analisado o sexto saber de Morin (1999) nas questões iniciais, ainda com o objetivo de obter maior abrangência investigativa, associamo-lo também às respostas obtidas da décima questão, que versa sobre a aquisição, pelo aluno, de uma nova postura positiva com relação ao trabalho em equipe, após ter cursado as disciplinas do curso, à qual 96% (noventa e seis por cento ) responderam positivamente.

Esses resultados nos parecem indicar que, através do trabalho em equipe, que acarreta nova disposição para aceitar opiniões alheias, é propiciado o surgimento de um novo conceito de respeito, tolerância e compreensão entre os alunos, o que vem confirmar a opinião de Morin(1997), parece estar de pleno acordo com esses resultados, quando este afirma que:

*“ Não são somente as vias econômicas, jurídicas, sociais, culturais que facilitarão as vias da compreensão; é preciso também recorrer a vias intelectuais e éticas, que poderão desenvolver a dupla compreensão, intelectual e humana.”*

A análise de outros itens do questionário, explicitados através das questões onze, doze e treze, permite que nos aprofundemos um pouco mais a respeito da inter-relação entre os Sete Saberes Necessários à Educação no futuro, de Morin (1999) e o comportamento do grupo investigado neste trabalho, pois a ética do gênero humano e a capacidade de tomada de decisões são neles focalizadas.

A análise da questão onze, por exemplo, que versa sobre a evolução e ampliação na capacidade de tomada de decisões pelo aluno, devido às disciplinas cursadas, que teve a resposta unanimemente afirmativa, nos parece indicar que novos conhecimentos adquiridos e discutidos melhoram a compreensão de novos problemas, quando relacionados aos já analisados em sala de aula , fazendo com que essa capacidade seja ampliada.

Mais especificamente com relação à questão doze, que focaliza uma provável mudança no comportamento profissional e na ética do aluno, devido às disciplinas cursadas, o resultado que pudemos observar foi o seguinte:



68%(sessenta e oito por cento ) afirmaram ter sofrido uma mudança bastante significativa, enquanto 24%(vinte e quatro por cento ) afirmaram ter sofrido uma razoável mudança e apenas 8% afirmaram ter sofrido muito pouca mudança.

Aliado ao anteriormente observado, também verificamos que os alunos pesquisados, ao serem indagados na questão treze, que versa sobre a mudança e ampliação no respeito às opiniões e condições dos colegas e contatos profissionais após terem passado pelo contato com os professores e colegas de curso, responderam-na de modo unanimemente positivo.

Novamente, a análise dessa resposta aponta para a aquisição de um novo grau de compreensão , tolerância e respeito entre os colegas, confirmando, mais uma vez , as teorias de Morin(1999), relativas à necessidade da busca de uma nova compreensão aliada a um comportamento mais ético.

Analisando cada um dos dados obtidos, ao categorizar cada um dos sete saberes de Morin(1999) associados a teorias e pensamentos de outros autores estudiosos da área de Pedagogia e da teoria da Educação em geral, e compará-los à análise das respostas coletadas, parece existir a indicação de que um novo rumo poderia ser traçado quanto à abordagem da educação superior, mais particularmente na situação investigada, urgindo a busca de uma inovação de procedimentos e técnicas.

Posto isto, pode existir a possibilidade de se estender os resultados aqui obtidos esses resultados, sugerindo uma investigação mais minuciosa, com o objetivo de dar uma contribuição ao processo educativo universitário.

Como resultado do processo investigativo desenvolvido neste estudo, aproveito as conclusões obtidas para, no capítulo a seguir, fazer algumas sugestões , que poderão servir para análise, crítica, reflexão, e um aprofundamento do estudo ora apresentado.

## CAPÍTULO VII- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O personagem essencial na inovação ora proposta deve ser o docente. Os resultados obtidos com a análise das respostas ao questionário formulado devem ser transmitidos também aos demais docentes para que tomem atitudes semelhantes à representada pelo estudo ora efetuado, visando uma possibilidade de alternativas de melhorar seu desempenho como docentes. A instituição também deve procurar estimular esse tipo de análise para melhoria e capacitação de seu corpo docente.

Proporcionar ao aluno o desenvolvimento de sua análise crítica e criatividade é essencial para a formação do profissional que trabalhará numa época de incertezas, de crise social, política, econômica e ética, onde o docente precisa de respostas, soluções, imediatas e criativas.

O principal ponto a ser objeto de análise e reflexão é, no meu entender, a criatividade e a inovação para enfrentar as crises, como por exemplo a adoção de processos que desenvolvam a memória, a compreensão dos próprios problemas, assim como de seus pares, o respeito, a ética, e a busca do contexto geral em que se encontram todas as disciplinas, quer sejam humanas, exatas ou de qualquer origem.

Segundo Morin (1997):

*“Cada mente é dotada de um certo potencial de mentira para si próprio (self-deception), que é fonte permanente de erros e de ilusões. O egocentrismo, a necessidade de autojustificativa, a tendência a projetar sobre o outro a causa do mal fazem com que cada um minta para si próprio, sem detectar esta mentira da qual, contudo, é o autor”.*

A própria memória , ainda segundo Morin (1997) é também fonte de erros inúmeros. A memória, não-regenerada pela rememoração, tende a degradar-se, mas cada rememoração pode embelezá-la ou desfigurá-la.

Nossa mente, inconscientemente, tende a selecionar as lembranças que nos convêm e a recalcar, ou mesmo apagar, aquelas desfavoráveis, e cada qual pode atribuir-se um papel vantajoso. Tende a deformar as recordações por projeções ou confusões inconscientes.

Existem, às vezes, falsas lembranças, a tal ponto que acreditamos jamais as termos vivido. Assim, a memória, fonte insubstituível de verdade, pode ela própria estar sujeita aos erros e às ilusões.”

Sugerimos, ainda como resultado da investigação feita neste trabalho, que o docente adote um projeto de múltiplas inter-relações com o aluno, o mundo e o ambiente de trabalho, observando, inclusive, a pesquisa no processo e o conhecimento pré-existente do aluno.

Precisa-se desenvolver mudança significativa e articulada com uma perspectiva que vise a transformações de caráter geral na sociedade. Somente assim será possível trabalhar com prazer e paixão no processo de aprendizagem.

Segundo Piaget(1965),

*”-O universo só é conhecido pelo homem através da lógica e das matemáticas, produtos do seu espírito, mas ele só pode compreender como as construiu estudando a si mesmo, psicológica e biologicamente, ou seja, em função do universo inteiro ”*

Outra sugestão que pode ser feita, como resultado dos estudos ora apresentados, é que os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula não devam dizer respeito

somente à disciplina ministrada. Também não deve ser o aluno observado como um sujeito destinado a receber passivamente o conhecimento. Quando é assim visto, ele é reduzido a um mero retentor de informações transmitidas, sem elaborar, refletir.

Segundo Morin(1997)

*“ As teorias resistem à agressão das teorias inimigas ou dos argumentos contrários. Ainda que as teorias científicas sejam as únicas a aceitar a possibilidade de serem refutadas, tendem a manifestar essa resistência”*

Nas mudanças que poderiam ser implementadas no processo de docência universitária, especificamente com relação ao grupo ora estudado, devem ser estabelecidos graus de relações disciplinares, que incluem multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. O currículo , nesse contexto, supera a simples informação(que é apenas o primeiro estágio do processo), possibilitando o processamento significativo e inteligente dela.

Novamente citando Morin(1997), ele sugere modificações nos atuais planos de ensino, onde a ação docente deve ser o novo foco do plano, buscando-se a construção de programas de aprendizagem que impliquem um processo com parceria, no qual o foco é a aprendizagem, valorizando a curiosidade, o estudo do próprio processo do conhecimento.

Os resultados deste trabalho apontam para a busca de um questionamento mais exigente das incertezas, com a superação dos limites das disciplinas por meio de estratégias que recorrem a investigações, estudo de temas, resolução de problemas, projetos integrativos, tornando o aluno o centro do processo, e não apenas um de seus objetivos.

Segundo Morin, (1997)

*“Se o conhecimento é radicalmente relativo e incerto, o conhecimento do conhecimento não pode escapar a essa relatividade e a essa incerteza.*

Novamente citando Morin (1997), vemos que

*“Se não há fundamento seguro para o conhecimento, não o há, evidentemente, para o conhecimento do conhecimento. A renúncia à completude e ao exaustivo é uma condição do conhecimento do conhecimento”.*

Assim, as regras, os princípios, os parâmetros, o repertório, a lógica, os paradigmas que regem nosso conhecimento podem tornar-se objetos de exame por um conhecimento de segundo grau( conhecimento relativo aos instrumentos de conhecimento ), o qual dispõe então de conceitos referentes aos conceitos, de categorias sobre as categorias, etc.

Sugerimos a busca de uma educação com maior qualidade, que manifeste essas características de mudança, de processo de inovação contínua. A orientação aos alunos deve ser dada no sentido de formar elementos capazes de intervir e modificar os sistemas, as situações e as definições atuais, e, além de tudo, intervir na modificação do conhecimento ora vigente .

O conhecimento, segundo Demo (1997) não precisa ser apenas instrumento formal, como se mera lógica fosse. Unindo “ saber e mudar” ou teoria e prática, o conhecimento assume orientação explícita com fins, englobando também o desafio da qualidade política. Tudo depende de como se define e se faz ciência. Para nossa finalidade, ciência é o questionamento sistemático crítico e criativo, tendo em vista inovar a realidade .Inclui não apenas instrumentar-se mas sobretudo intervir.

A capacidade construtiva pode ser motivação decisiva, dependendo do ambiente da escola e sobretudo da competência dos profissionais envolvidos.

Para concluir, cito Demo (1996), quando afirma que, na educação, seja qual for a ênfase, o núcleo estará sempre na competência humana de tornar a realidade e a vida conquistas comuns positivas, que encontram na capacidade de desenvolvimento individual e social, maior e melhor possível, um dos traços marcantes.

Portanto, a busca de novos caminhos visando um melhor grau de excelência na educação do futuro dependerá de se disponibilizarem, no contexto professor/aluno, oportunidades que sejam plenamente desdobradas no contexto social.

## CAPÍTULO VI BIBLIOGRAFIA

ANASTASIOU, L. das G. C. e ALVES, L. P. (orgs.). *Processos de ensinagem da universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Univille, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS-ABNT. NBR 14724: *informação e documentação: trabalhos acadêmicos-apresentação*. Rio de Janeiro: 2001.

BACHELARD, Gaston- *A formação do espírito científico. Contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. São Paulo:Contraponto , 1996.

CASTANHO, S. e CASTANHO, M.E.L.M. (orgs.). *O que há de novo na educação superior. Do projeto à prática transformadora*. São Paulo: Papirus, 2000.

DEMO, Pedro. *Educação e Qualidade* (5ª edição ). São Paulo :Papirus Editora, 1996.

DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. Petrópolis : Vozes, 1997.

DEWEY, John.. *Experiência e Educação*. São Paulo:Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. *A Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavras*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

MORIN, Edgar.- *O Método (2)- O Conhecimento do conhecimento* .São Paulo: Editora Sulina, 1997.

MORIN, Edgar- *O Método (1)- A Natureza da Natureza* -Biblioteca Universitária-Portugal:Publicações Europa-América, 1997

MORIN, Edgar.- *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*-Unesco. São Paulo: Editora Cortez ,1999

PAPERT, Seymour-*A máquina das Crianças*. Porto Alegre:Artes Médicas, 1994.

PAPERT, Seymour-*Mindstorms, Children, Computers and Powerful Ideas*. N.York: Basic Books, 1980.

PIAGET, *The Child`s Conception of Number* – New York: Norton (1965)



VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2000.

VIGOTSKY, L. Semenovich- *La Formación Social de la Mente*- Barcelona: Paidós, 1988.

VIGOTSKY, L. Semenovich- *El desarrollo de Los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.

WERTSCH, J.V (Org) –*The Concept of Activity in Soviet Psychology*- N.York:Sharpe, 1981.

## ANEXO I

### PESQUISA REALIZADA COM ALUNOS DO UNICEUB QUE ESTÃO FREQUENTANDO O PENÚLTIMO E O ÚLTIMO SEMESTRES DO CURSO SEQÜENCIAL DE GESTÃO IMOBILIÁRIA.

**Questionário apresentado e respondido por 62 alunos:**

**1-**Os professores , no decorrer do curso, em geral, adotaram uma postura de “únicas fontes do saber”, ou sempre se encontravam abertos a novas idéias e novos conceitos provindos dos alunos?

a- eram receptivos a novas idéias    b- não eram receptivos a novas idéias

**2-**Existem disciplinas que você considerou desnecessárias ao curso e algumas outras disciplinas que você acha que teriam sido importantes mas não se encontravam contempladas no currículo?

a-sim                      b-não

**3-**Você acha que absorveu e está repetindo os procedimentos e técnicas ensinados pelo professor em sala de aula ou que você construiu , com a contribuição do professor e dos colegas, através da reflexão, da crítica e dos debates em sala os seus próprios conceitos?

a-meu comportamento profissional e técnico atual é semelhante ao que adquiri através do professor                      b-meu comportamento atual não se modificou    c-meu comportamento atual se modificou e é o produto de uma nova construção de conhecimento

**4-Você sempre teve oportunidade de manifestar sua opinião sobre os assuntos abordados em sala de aula?**

a-sim, sempre ; b-sim, eventualmente ; c-não tive essa oportunidade

**5-O conhecimento empírico sobre alguns assuntos, que você até então adotava como base no desenvolvimento de suas atividades profissionais, após o aprendizado na faculdade dos conceitos , técnicas e normas científicas adotadas em sala sofreu uma transformação positiva?**

a-não houve transformação positiva

b-houve uma transformação positiva em pequena escala.

c-hoje, estou adotando uma mescla do empírico com o científico.

d-certamente, a transformação positiva foi bastante mensurável.

**6-Você conseguiu identificar pontos em comum entre as várias disciplinas ministradas em toda a grade curricular?**

a-sim, verifiquei que de um modo ou de outro, todas as disciplinas tinham ligação entre si.

b-sim, somente entre disciplinas da mesma origem( exatas com outras exatas e humanas com outras humanas )

c-não consegui ver relação entre as disciplinas ministradas. Para mim, todas elas mostravam assuntos isolados.

**7-** você acha mais importante aprender as respostas ou aprender a formular as perguntas sobre os assuntos ministrados?

a-saber as respostas

b-saber formular as perguntas

**8-** Você, ao final do curso, acha que tem uma nova visão sobre a sua condição como ser humano, na interação e respeito com relação aos outros seres vivos , ou essa visão não se transformou?

a-tenho uma nova visão sobre a minha condição humana.

b-minha visão continua a mesma

**9-** Você acha que adquiriu uma nova maneira de transpor os obstáculos que aparecem à sua frente, após ter cursado as disciplinas do curso?

a-sim

b-não

**10-** Você se considera uma pessoa que sabe trabalhar melhor em equipe após as disciplinas cursadas?

a-sim

b-não

**11-** A sua capacidade de tomada de decisões evoluiu devido às disciplinas que você cursou?

a-sim    b-não

**12-** Você acha que o seu comportamento profissional em geral e sua ética se modificaram após esse curso?

a)sim, bastante; b) sim, razoavelmente ; c) sim, porém muito pouco

**13-** Você aprendeu a respeitar mais as opiniões e condições dos seus colegas e contatos profissionais após ter passado pelo contato com seus professores e colegas de curso?

a-sim ; b-não