

Filosofia da educação & paradigma institucional: A Quebra Causada pelas Novas Tendências Pedagógico-Filosóficas

Philosophy of Education & Institutional Paradigm: The Disruption Caused by New Pedagogical-Philosophical Trends

Anaiara Lourenço Silva ¹

Priscilla Patrício de Holanda ²

Hellena Karoline da Costa de Souza ³

Lucimara Aparecida Martins Dias ⁴

Lívia Costa Luz Perfeito ⁵

163

Resumo: Este estudo realizado através de uma análise bibliográfica de revisão narrativa, busca apresentar e avaliar, fundamentalmente, a quebra institucional que as novas tendências/abordagens filosófico-educacionais trazem frente ao Paradigma da Educação, tendo em vista que a discussão Filosófica contribui para as determinações didático-pedagógicas dos sistemas de ensino não somente brasileiro, mas universais. Divide-se em três estruturas básicas: introdução; referencial teórico, que realiza análise da temática; e conclusão, que finaliza as disposições científicas. Como metodologia científica, utilizou-se o lapso temporal dos últimos vinte anos, desconsiderando todas as doutrinas e filósofos classicistas da área. Como conclusão, percebeu-se que o modelo tradicionalista vertical de ensino requer mudanças, que são proferidas pelos novos institutos da Filosofia da Educação baseados em teorias progressistas, de libertação e problematização.

Palavras-chave: Filosofia da Educação. Práticas Pedagógicas. Paradigma da Educação.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Catalão – UFCAT. E-mail: anaiaranaiane@gmail.com

² Mestra em Educação pela Universidade Federal de Catalão – UFCAT. E-mail: priscyholanda@gmail.com

³ Mestranda em Gestão Organizacional – UFCAT. E-mail: hellenakaroline144@outlook.com

⁴ Mestranda em Educação – UFCAT. E-mail: lucimaramestrado2023@gmail.com

⁵ Mestranda em História – UFCAT. E-mail: livialuzcosta1979@gmail.com

Recebido em 20/12/2023

Aprovado em 14/04/2024

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Abstract: This scientific document, carried out through a bibliographic analysis of narrative review, seeks to fundamentally present and evaluate the institutional break that new philosophical-educational trends / approaches bring to the Education Paradigm, considering that the Philosophical discussion contributes to the didactic-pedagogical determinations of teaching systems that are not only Brazilian, but universal. It is, therefore, divided into: introduction; theoretical framework, which performs thematic analysis; and conclusion, which finalizes the scientific provisions. As a scientific methodology, it was used the last 20 years, disregarding all classicist doctrines and philosophers. As conclusion, the vertical traditionalist model of teaching requires changes, which are given by the new institutes of philosophy of education based on progressive, liberation and problematization theories.

Keywords: Philosophy of Education. Pedagogical practices. Education Paradigm

INTRODUÇÃO

É notável, segundo perspectivas de Kulcsar (1991, p. 65), que aprender e educar “são os grandes fatores objetivos da promoção da escola, e que estes são registrados a partir das práticas de atividades pedagógicas, curriculares e docentes”, viabilizadas pelas formas de organização, pela gestão escolar e por todas as definições presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), e regimentos de demais documentos que estabilizam a cultura, o clima e o controle educacional de uma escola.

Estes, aliás, e por sua vez, são frutos do que se reconhece como práticas pedagógicas, que delimitam todos os objetivos institucionais da escola e, principalmente, do que busca toda a sociedade como o seu sistema de ensino-aprendizagem (KULCSAR, 1991). Nesta perspectiva, é possível compreender, portanto, a importância do profissional da educação de saber reconhecer as estruturas-base de um conglomerado educativo, suas perspectivas educativas e, principalmente, todas suas possibilidades didáticas-curriculares e psicopedagógicas que compreendem os fatos necessários para a produção de indivíduos intimamente capazes de enfrentar o mercado de trabalho e de contribuir para a formação de uma consciência político-social justa, ampliando a sociedade onde vivem e atuam como agentes produtivos para o meio social (SANTOS, 2005).

Nesta perspectiva, Santos (2005) afirma que:

É fundamental que o profissional da educação tenha acesso a todo conhecimento necessário para realizar metodologias que melhorem as previsões educacionais do aluno, e que, inclusive, seja colocado em contato com o saber produzido pela sua área de atuação a todo o momento a fim de conhecer e reconhecer atividades que podem ser implantadas em locais escassos, pois somente reconhecendo os diversos modelos de práticas pedagógicas este será capaz de avaliar o sistema de ensino em que se encontra

e qual a perspectiva teórica de melhor apropriação para todos seus discentes (SANTOS, 2005, p. 58).

É sob tal entendimento, que afirma-se, na literatura, o uso da Filosofia da Educação como instituto teórico-técnico que avalia as percepções educacionais e traduz seus resultados para as vertentes doutrinárias, como as apresentadas nos estudos de Dewey (1950), Freire (1996), Piaget (2006) e Vygotsky (1984), entre tantos outros, que procuraram demonstrar que os indivíduos, sejam crianças, adolescentes ou adultos, aprendem de diversificadas formas, embora algumas destas tragam melhores benefícios (LIBÂNEO, 2001).

Estes teóricos debatem um tema recorrente no processo de ensino: o paradigma institucional da educação, isto é, a quebra sistemática entre todo procedimento didático tradicionalista doutrinador-vertical e as novas vertentes educacionais democráticas e horizontais (SANTOS, 2005). Assim, buscam desenvolver relações científico-filosóficas que trazem diversas interpretações aos modelos e práticas pedagógicas, fundamentando todo objetivo central deste projeto científico que é de avaliar a quebra institucional que as novas tendências/abordagens filosófico-educacionais estão realizando frente ao Paradigma da Educação.

Com tal objetivo, fundamentou-se a utilização da metodologia de análise bibliográfica, com vertente em revisão narrativa, que compreende as doutrinas, periódicos e publicações com lapso temporal de 20 anos, exceto no campo doutrinário, dentro da temática. Por consequência, esta proposta estrutura-se em 3 etapas básicas: (a) introdução, aqui salientada; (b) referencial teórico, que realiza análise da temática; e (c) conclusão, que finaliza as disposições científicas aqui apresentadas. Abaixo, o referencial.

REFERENCIAL TEÓRICO

Filosofia e Educação

É notável que a relação entre Filosofia e Educação vêm desde os primórdios das relações humanas, e fundamenta-se, com afinco, no desenvolvimento da Antiguidade Clássica, com a relação e produção prática de conhecimento, desenvolvimento humano e transferência de inteligência entre dispersos grupos e comunidades (WARDE, 1998).

Neste horizonte, os primeiros filósofos reconhecidos ainda nesta idade já desenhavam a ideia de “transferir o conhecimento a partir de um sistema qualificado” como algo fundamental e, principalmente, natural ao desenvolvimento humano, pois afinal, para o filósofo Platão, pri-

meiro pedagogo da história, alguns homens têm pré-disposição para determinadas aptidões enquanto outros para demais, sendo necessário um sistema de controle, parametrização, instrução e treinamento para que estes “encontrem o lugar que lhes é viável na sociedade” (WARDE, 1998). Este sistema, hoje, é reconhecido como escola – enquanto instituição e prática pedagógica.

Com o desenvolvimento dos tempos e das mudanças históricas, a Filosofia, por consequência, foi construindo-se através do pensamento científico, trazendo reformas, alterações e reconstruções no pensamento humano e, principalmente, nas suas estruturas, tornando-se, cada vez mais, necessária à orientação das perplexidades da vida (CUNHA, 2000), atingindo o seu ápice no que se reconheceu por Iluminismo, quando definiu técnicas e sistemas sociais, políticos e, inclusive, educacionais, quando invadiu os sistemas propriamente de ensino, trazendo novas perspectivas pedagógicas.

Há, assim, uma formação completa do que entende-se como Filosofia da Educação que, por natureza, é entendida através da relação entre Filosofia e Educação, que são dois fenômenos presentes na sociedade em que a primeira é “a interpretação teórica das aspirações, dos desejos e dos anseios de um grupo humano, já a outra é vista como um instrumento de veiculação dessa interpretação fundamental e natural do homem” (LUCK, 1994, p. 21).

Além disto, Luck (1994) afirma ainda que:

A filosofia fornece à educação uma reflexão sobre a sociedade na qual está situada, sobre o educando, o educador e para onde esses elementos podem caminhar. Nas relações entre filosofia e educação só existem realmente duas opções: ou se pensa e se reflete sobre o que se faz e assim se realiza uma ação educativa consciente; ou não se reflete criticamente e se executa uma ação pedagógica a partir de uma concepção mais ou menos obscura e opaca existente na cultura vivida do dia a dia – e assim se realiza uma ação educativa com baixo nível de consciência, com pouco resultado para todos os envolvidos no processo de educação (LUCK, 1994, p. 21).

Nota-se, desta forma, que a relação entre prática e teoria é estritamente entendida como a relação entre Filosofia e Educação, ao passo que uma depende da outra dentro de uma relação mutualista, de análise fundamentada nas percepções sociais do ambiente e no que a moral e ética da sociedade estejam presentes no processo de ensino-aprendizagem.

De maneira geral, a Filosofia da Educação possui como objetivo primordial o esclarecimento do conhecimento educacional, priorizando o entendimento das práticas pedagógicas através das mais complexas análises lógicas, dialéticas e também retóricas. Estas análises, por con-

sequência, buscam avaliar a aplicabilidade das teorias nas funções práticas do processo de ensino e da aprendizagem, além de traduzir modelos de ensino (tradicionais ou contemporâneos) a partir das expectativas da sociedade (SAVIANI, 1991).

Dentro desta lógica, Saviani (1991) aponta que conhecer os fundamentos da Filosofia que possuem aplicabilidade dentro do sistema educacional mostra-se essencial, principalmente com o auxílio das raízes históricas da educação contemporânea, que revelam ao profissional da educação atual uma consciência sobre a padronização de ensino clássica e contemporânea e o que se espera deste de acordo com a época, lugar e modelo de sociedade ideal para o homem que nesta vive.

Nesta perspectiva, Capra (1996) levanta que, atualmente, há um paradigma clássico dentro do sistema educacional atualmente adotado, pois todo processo educativo é amplo e não baseado apenas nos fatores presentes, mas também históricos, uma vez que a Educação é baseada em práticas sociais e relações étnico-históricas. Assim, o modelo tradicionalista vertical, onde o professor doutrina o aluno, ao não insurgir mais resultado na contemporaneidade, acaba criando um paradigma entre o que se espera da Educação contemporânea frente ao que se vive em práticas pedagógicas atuais.

Capra (1996) assim salienta que:

O paradigma que está agora retrocedendo dominou a nossa cultura por várias centenas de anos, durante os quais modelou nossa moderna sociedade ocidental e influenciou significativamente o restante do mundo. Esse paradigma consiste em várias ideias e valores entrincheirados, entre os quais a visão de universo como um sistema mecânico composto de blocos de construção elementares, a visão de corpo humano como uma máquina, a visão da vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência, e a crença no progresso material ilimitado, a ser obtido pelo intermédio do crescimento econômico e tecnológico. Estes institutos foram fomentados pela verticalização do ensino durante anos, onde o discente não pensou e apenas se doutrinou com o tempo, deixando de lado a característica fundamental da Educação que é pensar, questionar e intelectualizar tudo que se aprende (CAPRA, 1996, p. 25).

Assim sendo, entendendo que há um paradigma presente no campo da Educação frente à sua verticalização, e também considerando que o desenvolvimento da Filosofia aportou novas condutas através das práticas pedagógicas ao longo da história, é perceptível entender que uma quebra deste instituto paradigmático deve ocorrer somente com uma discussão ampla entre as vertentes da filosofia da Educação e as práticas pedagógicas do ensino-aprendizado propriamente ditas (SAVIANI, 1991).

Marinho (2012, p. 482), sobre esta relação entre ambos institutos aqui estudados, entende que “somente quando a Pedagogia deixa de se sustentar nos fundamentos filosóficos, em

uma busca de totalidade científica, é que a Filosofia da Educação se torna autônoma como pensamento mais sistematizado, na prática institucional”.

Ou seja, não tão somente bastam as discussões filosóficas quanto ao processo de ensino-aprendizagem, mas também, e principalmente, sua aplicação prática, fundamentada nas condutas escolares diárias com os profissionais da educação, com ocorrência *in loco*. E para isto, todavia, é importante realizar uma revisão analítica dos potenciais de aplicabilidade de uma sob a outra.

Entendido que, conceitualmente, a relação entre Filosofia e Educação, na contemporaneidade, busca alterações no processo pedagógico de ensino-aprendizagem, inferindo condutas teóricas no cotidiano da escola, cabe entender as atividades desempenhadas neste processo bem como o que se espera da área da pedagogia no campo da Educação, fatores que são apresentados na subseção abaixo.

Práticas Pedagógicas e Processo de Ensino-Aprendizagem

Taylor (2004) afirma que o principal objetivo da Educação contemporânea, no campo do processo de ensino-aprendizagem, é aumentar a independência do indivíduo em aprendizagem, proporcionando a este maior segurança para executar tarefas do seu cotidiano e, por consequência, melhorando a qualidade de vida sua e de seus familiares; e à esta citação, infere que “elaborar e desprender atividades psicopedagógicas é uma das ferramentas do profissional pedagogo para alinhar as expectativas de ensino com as da criança, baseadas em concepções histórico-teóricas que auxiliam na Educação” (CAROTHERS; TAYLOR, 2004, p. 40).

Neste horizonte, Morin (2004) concepta que o objetivo da Educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o “de criar nele um estado interior e profundo uma espécie de polaridade de espírito que oriente em um sentido definido, não durante a infância, mas por toda vida” (MORIN, 2004, p. 47), e para isso, deve, necessariamente, apresentar diversas competências técnicas e científicas que viabilizem um processo exímio, limpo e adequado ao indivíduo. O que retorna-se, a este entendimento, são as Práticas Pedagógicas, fundamentais para realização deste processo.

No campo de entendimento do que são Práticas Pedagógicas, é importante compreender que todo projeto de educação expressa, sobretudo, um projeto social (SAVIANI, 2015), e é a partir desta premissa que a pedagogia interfere dentro do ambiente escolar: promovendo toda

esfera social dentro do desenvolvimento educacional dos alunos. Desta forma, a Prática Pedagógica pode ser entendida como um conjunto de métodos, ferramentas e conjunções que visam assegurar a máxima formação educacional e a adaptação recíproca do conteúdo informativo e educacional aos indivíduos que se deseja formar, considerando os campos sociais, técnicos, políticos e o que a sociedade espera de um sistema de Educação (GRINSPUN, 2006).

Para alguns autores como Saviani (2015) e Libâneo (2001), as funções das práticas pedagógicas se aproximam em demasia das realizadas por professores propriamente ditos, uma vez que desenvolvem estojos educacionais, processos e práticas educativas.

Já para Scheibe e Aguiar (1999), embora muito próximas, as funções pedagógicas alenham as práticas educacionais dos professores, mas não determinaram suas realizações; e assim, o profissional pedagogo é incumbido de promover a educação desenvolvida através do profissional licenciado e não sua natureza heurística. Desta forma, a pedagógica envolve muito mais o ato de identificar as premissas teóricas e aplica-las na prática *in loco*, característica auferida pelo legado da Filosofia da Educação.

Assim, não bem definidas teoricamente, segundo Libâneo (2001), o profissional pedagogo e as práticas pedagógicas ocupam-se, de fato, com todos os processos educativos, os métodos e maneiras de ensinar, mas antes possuem significado amplo globalizante: estão alinhados às ações educativas globais sempre com objetivos sociopolíticos, dos quais se estabelecem formações organizativas e metodológicas destas ações; ou seja, fazem jus e devem sua gênese ao que espera-se do sistema educacional em uma sociedade e, por consequência, o entende-se na filosofia desta determinada sociedade.

Por consequência, o papel principal do pedagogo é de aprimorar os institutos de ensino (LIBÂNEO, 2001), pois todas as escolas possuem alunos, conjunturas sociais e perfis educacionais diferentes, afinal, o *Projeto Político-Pedagógico* e o *Regimento Escolar* legalizam o trabalho da escola servindo como ponto de apoio à organização da prática educacional (SAVIANI, 2005), e devem ser definidos com o entendimento destes profissionais.

De forma geral, portanto, pode-se entender que:

[...] A Prática Pedagógica (ou Pedagogia) é o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, **do ato educativo, da prática educativa concreta** que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos de configuração da atividade humana (LIBÂNEO, 2001, p. 22, grito da autora).

Portanto, discerne-se que Práticas Pedagógicas são atos, fundamentalmente prático-teóricos, que influenciam no desenvolvimento da Educação social, política, técnico-cognitiva e clássica do aluno, baseada em pensamentos heurísticos e clássicos, fundamentados a partir das correntes filosóficas diversas. A questão, neste sentido, fica nas aplicabilidades desta relação entre Filosofia e Pedagogia, fruto discutido em seções seguintes.

No Brasil, segundo Libâneo (2001, p. 25), a fundamentação da Prática Pedagógica ainda apresentam características indefinidas, pois “vasta é a cultura brasileira e os modelos sociais pré-existentes neste território e, assim, inúmeras devem ser as práticas pedagógicas e suas metodologias de formação”. Deste modo, exige-se, legal e estruturalmente, do profissional pedagogo, formação contínua e específica (GRINSPUN, 2006, p. 154) que deve buscar o desenvolvimento da melhor orientação educacional e social ao aluno, a fim de atender as principais atividades à luz das Práticas Pedagógicas, que são:

[...] **administração escolar**, onde realiza estudos e pesquisas nas áreas pertinentes à educação e coordenação de cursos visando ao aperfeiçoamento do ensino e suas técnicas; o **magistério pré-primário**, onde tem como responsabilidade o planejamento, orientação e coordenação de atividades técnico-pedagógicas e administrativas do ensino pré-primário; **a educação de deficientes do áudio-comunicação**, lecionando, planejando, organizando e coordenando cursos; **a orientação educacional** a fim de ajudar o aluno a ajustar-se ao ambiente escolar e ao meio social em que vive, através do desenvolvimento da personalidade e do encaminhamento vocacional. O pedagogo atua também na supervisão de ensino em empresas, na área de Recursos Humanos (organização e coordenação de cursos) (APS, 2016, p.128, grifo da autora).

Todas estas, às vistas de Libâneo (2001), salientam-se através dos fundamentos heurísticos da Filosofia da Educação e sua tradução prática, tornando o ambiente de ensino-aprendizagem resolutivo para desenvolvimento de formação político-social no indivíduo, a partir de didáticas aprimoradas que buscam romper os paradigmas clássicos de sistemas educacionais não positivos ou regressivos e ditatórios.

Luck (2006); Pimenta (2002) e Schwartzman (2003), ainda na visão de atividades, que os objetivos das Práticas Pedagógicas fogem às luzes das previsões intelectuais, alcançando a esfera do desenvolvimento humano completo em sua capacidade intuitiva, formação de caráter e socialização com os diversos tipos de ambiente, sendo, portanto, função primordial para descharacterizar um meio social conturbado, sem expectativa de ascensão ou resolução de direitos

do indivíduo. E, deste modo, constituindo-se, como fundamentais para a popularização e conscientização do sistema educacional em uma sociedade.

Por fim, na vertente contemporânea de análise, Brand; Zanfelicce (2012, p. 44) afirmam que os ramos educacionais básico, fundamental e médio, nos últimos anos, devido aos avanços tecnológicos, insurgiram em muitos desafios para as condutas pedagógicas, tendo em vista o surgimento de um paradoxo estrutural que divide os procedimentos clássicos e heurísticos com os procedimentos contemporâneos e inovadores. Para os autores, assim, pela demasiada disposição teórica de formação, a Prática Pedagógica pressupõe métodos/didáticas fundamentais que, frente à realidade das escolas, muitas das vezes não são eficazes ou totalmente úteis para todo o processo de ensino-aprendizagem (BRAND; ZANFELICE, 2012).

Nesta vertente, portanto, a fim de assegurar uma permanência com qualidade e conquista no ambiente escolar, é necessário reconhecer vertentes e institutos temático-teóricos que fundamentam estas práticas; estas quais, inclusive, que são formados a partir do estudo da Filosofia da Educação, discutida na subseção abaixo.

Filosofia da Educação

Magnanimamente, Chaves (2010) apresenta uma conceituação ampla em seus trabalhos de Filosofia da Educação caracterizando centralmente dois modelos filosóficos existentes, ao entender que, por si só:

A filosofia apresenta dois polos: amplo (de primeira ordem) e analítica. Do ponto de vista pólo analítico, é aquela atividade reflexiva, realizada, através de análise e de crítica, pelo ser pensante, no exame do significado e dos fundamentos de conceitos, crenças, convicções e pressuposições básicas, mantidos por ele próprio ou por outros seres pensantes. Essa caracterização geral da filosofia deixa entrever que a atividade filosófica é uma atividade reflexiva **de segunda ordem**. O que se quer dizer por isto? Quer-se dizer que a filosofia pressupõe outros tipos de atividade, na verdade outros tipos de atividade reflexiva, como a ciência, a história, a religião, a política, etc., e mesmo o chamado senso comum, além da atividade fim que é analisar cada ente a partir de seu fundamento básico-natural (CHAVES, 2010, p.3, negrito da autora)

Desse modo, é importante compreender as diferenças entre a filosofia enquanto atividade de primeira ordem e a filosofia de atividade de segunda ordem, como apresentado nas premissas abaixo.

Naturalmente, às vistas de Chaves (2010), o objetivo de análise um filósofo é, em base, a reflexão e o entendimento das coisas ao passo que, o do cientista natural é avaliar a natureza,

do psicólogo, avaliar o cognitivo-intelectual e do médico o corpo humano. Estas são as atividades entendidas como de primeira ordem, ou fundamentais. Todavia, aos olhos do autor, a Filosofia apresenta uma segunda ordem que se concentra na reflexão da realidade, a partir de pressupostos de cada área.

Assim sendo, a Filosofia analítico “não reflete sobre as mesmas coisas que são objeto de reflexão por parte do cientista natural, do historiador, psicólogo ou pedagogo – se o fizesse, estaria deixando de ser filósofo e passando a ser cientista natural ou historiador, algo, por sinal, perfeitamente possível” (CHAVES, 2010, p.3), mas sim sobre as reflexões entendidas por estes buscando “trazer à tona (se necessário) questões divergentes além de elucidar, e criticamente examinar os conceitos e pressuposições básicas destes últimos, procurando no processo entender seus modos de argumentação e inferência” (CHAVES, 2010, p.3); ou seja, avalia processos e reflete sobre eles. É neste entendimento, então, que se encaixa o que se chama de Filosofia da Educação, como segunda ordem da Filosofia.

No campo da Filosofia da Educação, Chaves (2010) entende que:

A filosofia analítica da educação [...] não discorre sobre fenômeno da educação, como tal, mas sim sobre o que tem sido dito acerca desse fenômeno (por exemplo, por sociólogos da educação, psicólogos da educação, ou por qualquer pessoa que reflita sobre a educação), e assim, não resta a menor dúvida de que uma das primeiras e mais importantes tarefas da filosofia da educação, a partir da caracterização da tarefa da filosofia sugerida acima, é a análise e clarificação do conceito de "educação" sob suas diversas vertentes e práticas como “educação financeira”, “educação social”, “prática pedagógica”, “didática”, dentre outros (CHAVES, 2010, p.4)

Nesta perspectiva, a Filosofia da Educação vem, acessoriamente, discutir sobre as práticas e todo processo de ensino-aprendizagem, e não interferir, necessariamente, nas condutas nestes realizados, embora os resultados práticos de suas realizações apliquem-se de imediato na quebra de paradigmas institucionais (BRAND; ZANFELICE, 2012). Assim, vem discutir as reflexões das práticas e não, propriamente dito, as práticas, trazendo novos olhares e horizontes de perspectiva para o processo de ensino-aprendizagem.

Aliás, neste requisito, Cunha (2000) afirma que esta não discute apenas as vertentes *in loco*, como as Práticas Educacionais Pedagógicas, mas também atribui reflexões nos horizontes éticos, morais, políticos e estruturais da Educação, fomentando paradigmas ao desenvolvido da sociedade.

Por fim, cabe trazer, ainda na vertente da Filosofia da Educação, o esclarecimento das novas vertentes pedagógicas que surgiram frente às clássicas, que conduziram o paradigma de verticalização salientado no início desta análise. Nesta setorização, a subseção abaixo apresenta

as últimas observações do campo da Filosofia da Educação para, única e exclusivamente, aplicabilidade na matéria prática pedagógica educacional.

2.3.1 Tendências Pedagógicas

Segundo entendimentos de Ferreira (2003, p.46), “as formas como se pensa a Educação, parte do pressuposto que toda a ação educativa implica necessariamente uma intencionalidade, porque é uma ação política, e é preciso ter o entendimento destas racionalidades para, a partir daí, movimentarem-se práticas”. Neste campo, entender as tendências filosóficas no campo da pedagogia educacional é fundamental para compreensão do impacto causado por esta nas realizações *in loco*, afinal, dentro da doutrina, existem dispersas teóricas e contradições que têm a tendência de buscar crítica ou aceitação de modelos paradigmáticos tradicionalistas tão quanto de contemporâneos (RUFINO; AZEVEDO, 2012).

Inicialmente, todavia, é importante ascender o que se entende por tradicionalismo ou/e classicismo funcional na Educação, embora ao entendimento de Rufino e Azevedo (2012), não exista, especificamente, uma linha pedagógica totalmente original. Entretanto a maior parte da doutrina teórico-educacional e filosófica entende que todo tradicionalismo do ensino brasileiro vem da escola jesuíta, que busca assumir e prepara os alunos para assumir papéis sociais, tendo em vista a ética e moral social e, principalmente, o repasse de conhecimento garantido a partir de um modelo político-social (RUFINO; AZEVEDO, 2012).

Sendo assim, pela observação de tradicionalismo e “transferência de conhecimento”, a prática pedagógica classicista brasileira tende a assumir o papel do professor como peça incontestável do processo de ensino-aprendizagem, detento de todo conhecimento frente ao aluno, num sistema vertical, baseado em submissão/repasso de informações, sem abertura para classificação de mérito. É, por tal fundamento, e bastante parecida com behaviorismo, outra abordagem tradicionalista que também foca no objetivo, mas fundamenta-se por um modelo em que a escola não é um agente social, mas sim uma instituição empresarial, com metas.

Desta forma, “o papel do professor é focado em vigiar os alunos, aconselhar, ensinar a matéria ou conteúdo – que deve ser denso e livresco, e corrigir com aulas expositivas através de memorização” (QUEIRÓS; MIOTA, 2007, p. 3), sem abertura para subjetividade ou interpretação filosófico ou sociológico de qualquer temática. Fundamenta-se em práticas pedagógicas que buscam mais apreciação de conteúdo do que formação do agente para seu meio social, e na regularidade e autocracia do sistema.

Os fundamentos filosóficos de Durkheim (2013) fomentam consideravelmente as práticas tradicionalistas, tendo em vista que, para o autor:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (DURKHEIM, 2013, p. 53-54).

E, assim sendo, “a criança deve estar acostumada a reconhecer a autoridade na palavra do educador e a respeitar a sua superioridade. Esta é a condição para que mais tarde ela a reencontre sem sua consciência e acate o que ela prescrever” (DURKHEIM, p. 73, 2013). Somente deste modelo, tradicionalista, o autor acredita no processo de ensino-aprendizagem, no qual, para o autor, inclusive:

[...] o pedagogo não tem de construir de alto a baixo um sistema de ensino, como se já não existisse um antes dele, devendo, ao contrário, empenhar-se, sobretudo em conhecer e compreender o sistema de sua época – esta é a condição para que ele esteja apto a usá-lo com discernimento e julgar o que pode estar errado nele (DURKHEIM, 2013, p.91)

Por consequência, o modelo tradicionalista, apoiado por Durkheim, trata-se de uma prática-pedagógica bastante questionada pela Filosofia da Escola de Frankfurt nos anos 1900, que buscava, no processo de ensino-aprendizagem, potencializar discussões acerca do aprendizado de valores, educação subjetiva, da discussão e da paridade entre professor e discente, reduzindo o sistema autocrático de ensino; o que trouxe, ao longo dos períodos, novas discussões e abordagens para as práticas pedagógicas, como as salientadas abaixo.

Uma das principais novas tendências é reconhecida por abordagem humanista, que descharacteriza o objetivo como fundamento principal da Educação, como observado no tradicionalismo pedagógico. E nesta vertente, criada por Mizukami (1986), a Prática Pedagógica é orientada para a existência do aluno, suas necessidades, capacidades e condições sociais, políticas e culturais, e não prontamente no objetivo, no que se deseja aplicar e de qual maneira aplicar no aluno.

Seu principal fundamento é a interação e horizontalidade entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, ocorre-se a valorização do pessoal e a orientação de uma vida social autônoma, a partir dos conhecimentos que são necessários para o indivíduo e para o que este busque em seu futuro prospectado (MIZUKAMI, 1986). Peters (2000) entende que esta corrente é bastante instigante e, observa no sistema de ensino estadunidense, onde o aluno

pode escolher a gama de atividades e disciplinas de sua formação, sem autocracia do Estado, além de participar do processo de solvência das práticas pedagógicas.

Segundo Santos (2005), na abordagem humanista, ocorre o que se chama de Pedagogia da Problematização, onde o profissional pedagogo, junto com os auxiliares escolares, identifica problemas através de grupos, “realiza sua análise e teorização, e busca de soluções alternativas que incentivam a aprendizagem, solidariedade, democracia, e horizontalidade entre professor, aluno e escola” (SANTOS, 2005, p. 24). É também chamada de “Pedagogia da Problematização” (SANTOS, 2005).

E assim, em termos propriamente pedagógicos, é possível compreender que a escola fundamentada através desta filosofia propõe o requisito de autoeducação, com o aluno extraindo o conhecimento de todo o processo educativo, inclusive na sua participação de criação deste, sendo o professor e a escola “estimuladores e orientadores da aprendizagem, que trazem espontaneidade para o aluno, seu grupo de colegas, família e também para a produção de uma aprendizagem coletiva” (SANTOS, 2005, p.14-15).

Outra tendência dentro da Filosofia da Educação na prática pedagógica é a abordagem cognitiva, que se traduz por:

Identificar os chamados “processos centrais” dos indivíduos, tais como organização do conhecimento, processamento de informações, estilo de pensamento, estilos de comportamento etc. Os principais pesquisadores nessa área são Jean Piaget, biólogo e filósofo suíço, e Jerome Bruner, americano. Essa abordagem é conhecida como piagetiana, devido à sua grande difusão e influência na pedagogia em geral (SANTOS, 2005, p. 24).

Foge, desta forma, ao tradicionalismo e à abordagem humanista, pois apresenta focalização direta no pensamento humano e na relação deste como os objetos de aprendizagem, que, respectivamente, são a base da primeira e da segunda vertentes apresentadas. Assim sendo, e um modelo intermediário de prática pedagógica, que busca a harmonia interacionista entre o sujeito e objeto no procedimento de aprendizagem (CORREIA, 2000).

Na avaliação funcional da abordagem cognitiva filosófica, o ensino deve visar ao desenvolvimento da inteligência por meio de um “construtivismo interacionista, que é construído a partir das relações sociais, culturais, objetos e valores já vividos pelo indivíduo junto com a independência deste de aprender cognitivamente, com ou sem auxílio de profissionais da educação” (MOREIRA, 1994, p. 132).

Assim sendo, nesta Filosofia, “valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas” (MOREIRA,

1994, p.132) e demais atividades que tragam subjetividades e a não passividade ao método de ensino, sempre desafiando o discente com práticas pedagógicas que busquem integrar e processar informações no aluno.

Libâneo (2001) traduz esta abordagem como “Pedagogia Liberal” ou “Pedagogia Progressiva”, em que a idealização de aprender enquanto se está fazendo é amplamente difundida, e para tal, sugere o uso contínuo da prática nos processos de aprendizagem frente ao conteúdo teórico propriamente dito, ou seja, uma metodologia de empirismo. É amplamente utilizada, no caso, em aulas universitárias e também em práticas organizacionais pedagógicas, que buscam a interação entre ambiente, homem e aprendizagem (LIBÂNEO, 2001).

É bastante auferida através dos entendimentos de Dewey (1970), que fundamenta o que se chama de pedagogia democrática, institui uma Educação com base na paridade, discussão e análise no processo de ensino-aprendizagem. O autor, neste sentido, entende que:

Uma democracia americana somente pode servir ao mundo se demonstrar, na conduta de sua própria vida, a eficácia dos métodos pluralísticos, parciais e experimentais em assegurar e manter uma libertação sempre crescente das potencialidades da natureza humana, a serviço de uma libertação que é cooperativa e uma cooperação que é voluntária (DEWEY, 1970, p. 261).

Nesta abordagem, portanto, Dewey (1970) compreendeu a prática pedagógica como um instituto de formação do cidadão, e não apenas intelectual-social, que deve ter uma objetividade e obrigatoriedade científica ao mesmo passo que deve fundamentar estudos de análise humana, que são democráticos e consolidam os direitos políticos e sociais dos cidadãos.

E assim sendo, numa mesclagem entre tradicionalismo didático e educação contemporânea democrática, o autor entende que:

Sem a educação formal é impossível a transmissão de todos os recursos e conquistas de uma sociedade complexa. Ela abre, além disso, caminho a uma espécie de experiência que não seria acessível aos mais novos, se estes tivessem de aprender associando-se livremente com outras pessoas, desde que livros e símbolos do conhecimento têm que ser aprendidos. Todavia, sem a educação democrática e renovação não é possível o avanço. Ambas são necessárias nas práticas que visam integrar ao lugar em todo o seu meio social (DEWEY, 1979, p. 27)

Por fim, como última tendência de Filosofia da Educação, ocorre salientar a abordagem sociocultural que, às vistas de Larocca (2000), busca o incentivo da consciência crítica durante o processo de ensino-aprendizagem. Influenciada por Vygotsky (1896-1934), teve seu ápice ao fim dos anos 2000, com a caracterização de movimentos sociais e políticas de direitos civis e de direitos fundamentais dos homens, e procura, tão quanto as duas abordagens acima, encerrar

o paradigma tradicionalista de ensino trazendo o professor e o educando como agentes formadores de crítica e conhecimento, eliminando a verticalidade e situações autocráticas dentro da sala de aula (LAROCCA, 2000).

Nesta corrente de filosofia educacional, “é importante todo engajamento dos professores com os aspectos sociais e políticos, pois busca-se trazer o questionamento não somente científico, mas também político e contextualizado das ações do aluno frente à natureza e, principalmente, seu meio social” (LAROCCA, 2000, p.14). A Educação é vista como um ato político, muito mais do que científico ou técnico, não podendo ser isolada tão pouco desvalorizada frente aos sistemas sociais

É uma abordagem reconhecida por Santos (2005) como “Pedagogia Libertadora” ou “Crítico Reprodutiva”, pois todo o processo de ensino-aprendizagem retroalimenta-se nas suas possíveis vertentes através das discussões em grupos e análise horizontais de temáticas, além das práticas pedagógicas focarem na contextualização didática e não apenas na aplicação de conteúdo sem fundamento político-funcional.

Esta é o intendo da pedagogia exímia para Kant (2006, p.34), que afirma que somente a “educação construtiva protege o ser humano, que impede que estes façam usos nocivos de suas forças”, logo; a Pedagogia Libertadora para o escritor traz a noção, para o indivíduo, de moral, que é “fundamental e a grande missão humana de vivência, pois o processo de ensino-aprendizagem deve ser voltado para trazer liberdade ao indivíduo e não para trancá-los em sistemas fechados” (KANT, 2006, p.35).

Neste horizonte de liberdade, Dewey (1979) também traz premissas para abordagem sociocultural, ao afirmar que:

A única liberdade de importância duradoura é a liberdade de inteligência, isto é, liberdade de observação e de julgamento com respeito a propósitos intrinsecamente válidos e significativos. O erro mais comum que se faz em relação à liberdade é o de identificá-la com liberdade de movimento, ou com o lado físico e exterior da atividade. Este lado exterior e físico da atividade não pode ser separado do seu lado interno, a liberdade de pensar, desejar e decidir (DEWEY, 1979, p. 59)

Ou seja, para o autor, um fundamento educacional através da liberdade de pensamento também é válido, considerando que uma educação não deve ser autocrática nem ditatória. Assim sendo, esta abordagem apresenta, obviamente, uma demasiada conjuntura com a teoria cognitiva-progressiva, embora apresente enfoque no reconhecimento da liberdade educacional, isto é, não traz nenhuma atribuição à pedagogia na fixação dos modelos educacionais previstos,

seus conteúdos e, principalmente, no campo didático, deixando à discricionariedade sistemática, o que pode ser um problema dentro do ponto de vista técnico-filosófico.

Cabe, por fim, salientar ainda que está e a vertente de Paulo Freire (2012), que compreende que uma humanização de todo processo de ensino-aprendizado é fundamental para o processo libertador, pois traz à criança e ao adolescente a percepção de que o sistema de ensino não se preocupa apenas com o processo de aprendizagem e com a meritocracia, mas também, e bruscamente, com as projeções e desejos deste, que não encontra-se sozinho no processo de ensino-aprendizagem nem em suas escolhas futuras.

Pois bem, frente a estes entendimentos doutrinário-filosóficos, é possível apresentar um quadro esquemático fundamentando as concepções atuais de abordagens contemporâneas em Filosofia da Educação, como salientado na Figura 1, que buscam modificar o tradicionalismo encontrado no sistema de ensino brasileiro.

Figura 1: Abordagens Tradicionais e Contemporâneas

ABORDAGENS	ABORDAGEM HUMANISTA	ABORDAGEM COGNITIVISTA	ABORDAGEM SÓCIO - CULTURAL
A ESCOLA	Escola proclamada para todos 'Democrática'. Afrouxamento das normas disciplinares. Deve oferecer condições ao desenvolvimento e autonomia do aluno.	Dar condições para que o aluno possa aprender por si próprio. Oferecer liberdade de ação real e material. Reconhecer a prioridade psicológica da inteligência sobre a aprendizagem. Promover um ambiente desafiador e favorável à motivação intrínseca do aluno.	Deve ser organizada e funcionar bem para proporcionar os meios para que a educação se processe em seus múltiplos aspectos.
O ALUNO	Um ser 'ativo'. Centro do processo de ensino e aprendizagem, Aluno criativo, que 'aprendeu a aprender'. Aluno participativo.	Papel essencialmente "ativo" de observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, justapor, compor, encaixar, levantar hipóteses, argumentar etc.	Uma pessoa concreta, objetiva, que determina e é determinada pelo social, político, econômico, individual (pela história). Deve ser capaz de operar conscientemente mudanças na realidade.
O PROFESSOR	É o facilitador da aprendizagem.	Criar situações desafiadoras e desequilibradoras através da orientação. Estabelecer condições de reciprocidade e cooperação ao mesmo tempo moral e racional.	É o educador que direciona e conduz o processo de ensino e aprendizagem. A relação professor e aluno deve ser horizontal, ambos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento.
ENSINO E APRENDIZAGEM	Os objetivos educacionais obedecem ao desenvolvimento psicológico do aluno. Os conteúdos programáticos são selecionados a partir dos interesses dos alunos. "Não-diretividade". A avaliação valoriza aspectos afetivos (atitudes) com ênfase na autoavaliação.	Desenvolver a inteligência, considerando o sujeito inserido numa situação social. A inteligência se constrói através das ações do indivíduo. Baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas, facilitando o "aprender a pensar". ênfase nos trabalhos em equipe e jogos.	Os objetivos educacionais são definidos a partir das necessidades concretas do contexto histórico-social, no qual se encontram os sujeitos. Busca uma consciência crítica. O diálogo e os grupos de discussão são fundamentais para o aprendizado. Os "temas geradores" para o ensino devem ser extraídos da prática de vida dos educandos.

Fonte: Autora adaptado de Santos (2005), Larocca (2000) e Mizukami (1986)

Findando este entendimento, parte-se para uma análise final das alterações e aplicações, dentro do cotidiano escolar, das vertentes aqui estudadas, relutando às alterações e contribuições da Filosofia da Educação para as Práticas Pedagógicas, principalmente na quebra total dos paradigmas tradicionalistas de ensino.

Práticas Pedagógicas Clássicas x Práticas Pedagógicas Contemporâneas

Como observado durante a discussão realizada até o momento, existe, dentro da visão literária-pedagógica, um paradigma educativo de ruptura, que é observado através da verticalização e doutrinação do ensino, que surge das escolas clássicas e fundamenta a grande maioria dos sistemas de educação e ensino-aprendizagem.

Deste modo, é importante compreender quais as produções práticas-reais que a Filosofia da Educação, e suas abordagens, estão trazendo para o processo de mudança em andamento, que escapa de toda vertente classicista apresentada nos últimos anos.

Cabe, de antemão, entender o que é doutrinação que, às vistas de Chaves (2010), é um processo através do qual um indivíduo:

[...] ensina para outros certos conteúdos intelectuais e cognitivos (crenças, etc.), com a intenção de que esses conteúdos sejam meramente aprendidos (isto é, aprendidos mas não compreendidos), ou seja, com intenção de que estes conteúdos sejam aceitos não obstante a evidência, sem um exame criterioso de seus fundamentos epistemológicos, de sua razão de ser -- em suma, sem a compreensão que é condição *sine qua non* da educação (CHAVES, 2010, p.30)

Em contrapartida, o processo de Educação, propriamente dito, compreende “conteúdos que podem ser objeto de educação dentro dos campos mais amplos possíveis, não restringindo-se, de maneira alguma, os conteúdos à esfera intelectual e cognitiva, mas sim de uma sistemática democrática onde também se escolhe o que se quer aprender, como se quer aprender e debatem-se questões horizontalmente (CHAVES, 2010).

É dentro deste horizonte que surge o paradigma educacional, tendo em vista que o sistema de ensino atual, de maior relevância, é amplamente regularizado via o modelo classicista, que é visto por Boto (2017) e Kuhn (1991), assim como por Dewey (1979), Larocca (2000) e Libâneo (2001) como um ensino mecanizado, estruturado cientificamente a partir de ausência democrática e, principalmente, com práticas pedagógicas verticais e doutrinárias, que difundem a ideia de Educação.

“Ora, pois, se a ideia da educação é formar um cidadão amplamente capaz de gerir suas ações, e se este somente é formado a partir de uma análise crítica ampla e democrática, a existência de um sistema clássico doutrinária de ensino não se alinha com as expectativas daquilo que se entende por educação, antônimo do que é doutrinação e, por tal, antônimo do sistema atual de ensino” (LIBÂNEO, 2001). O paradigma surge, neste processo, na própria visão dos autores: como reinventar ou reinterpretar um processo autocrático que necessita, obrigatoriamente, ser desconstruído para ser reinventado? Esta questão adentra ao uso da Filosofia da Educação e de suas tendências em abordagens.

Em primazia, as três abordagens contemporâneas trazem a ideia do construtivismo para a quebra do paradigma educacional clássico vertical, remontando a escola, através das práticas pedagógicas, com um ambiente horizontal entre discente, docente e sociedade. Este (construtivismo), por si só, é visto como:

A ideia de que nada, a rigor, é pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das reações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. (BECKER, 1993. p.88)

Deste modo, as abordagens de “Pedagogia Progressivas”, “Pedagogia Libertadora” e “Pedagogia da Problematização”, que são vertentes contemporâneas, buscam, em essência, um padrão que foge ao princípio de receber conhecimento, mas sim de buscar, interagir e, principalmente, analisar o que se aprende. Entende-se, assim, o processo pedagógico e, por tal fato, as práticas pedagógicas como um intermediário entre razão (e interpretação da natureza e das coisas) e reflexão, do qual sem ambos não há aprendizagem e, muito menos, desenvolvimento de conhecimento cognitivo (LIBÂNEO, 2001).

Nestas três abordagens busca-se entender cada indivíduo a partir de sua individualidade, projetando práticas pedagógicas que condessessem todos, e não padrões rígidos de condutas, avaliações e atividades educacionais que não interagem com aluno e delimitam a expansão de seu conhecimento (CHAVES, 2010), afinal criar situações-problemas, que fundamentem construir uma realidade no discente, criar o surgimento de conflitos internos e, por consequência, desejo de rompimento de conhecimento, tornando-se o aprendiz um agente ativo de sua própria aprendizagem que é assessorada e não determinada pelas práticas pedagógicas (SANTOS, 2005).

Exemplos práticos do construtivismo são os ensinamentos qualitativos ou em equipe, a auto-avaliação, as metodologias ativas em práticas pedagógicas que invertem o sistema de ensino-aprendizagem – onde o aluno ensina o professor –, o foco na problematização do conhecimento, com desenvolvimento de oficinas de estudo temáticas, dentro da estruturação-base de conteúdos a serem ofertados e também a presença de escolha do discente nos campos em que deseja atuar na escola (MACEDO, 1994).

No campo propriamente dito da “Pedagogia Progressista”, ou seja, cognitiva, Lourenço (1978) afirma que é comum práticas em que alunos são levados a aprender através de atividades sugeridas sem a interferência do professor. Para ele, a aplicação da Filosofia da Educação nesta vertente está no fato de que:

[...] os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicos; o professor atua como um agente de questionamento, que busca-se a segunda ordem da filosofia sem que os discentes percebam que tal fato está ocorrendo. Usam-se metodologias atividades com paridade entre quem ensina e quem aprende, focado, fundamentalmente, no desenvolvimento cognitivo, indiferente da temática (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

Segundo o autor, bastante diferente das teorias clássicas e comportamentais, onde o objeto é almejado antes do objetivo e, principalmente, dos aspectos internos e características dos alunos. É um modelo amplo de quebra de paradigma que, embora bastante positivo, necessita de demasiada capacidade técnica do sistema de ensino, como: laboratórios, espaços fixos e tecnologias, pouco desenvolvimento ainda no Brasil pela falta de verba e direcionamento de ensino (LOURENÇO FILHO, 1978).

Já na “Pedagogia Libertadora”, Fiori (1991, p. 81) salienta que as atividades e práticas devem seguir adequação à idade do indivíduo, alternadas sempre com fundamentos científicos, sociais, exercícios práticos, trabalhos manuais e desenvolvimento crítico social, desde os anos mais primitivos, através de pequenas condutas didáticas dos professores que elevam a condução intelectual do indivíduo, preparando-o para discussões no futuro. Práticas comuns são atividades ligadas aos debates, à contextualização de temas, ao desenvolvimento de oficinas, à escolha dos discentes do que gostariam de aprender; dentre outros. Fora, assim, do tradicionalista paradigma estabelecido por Durkheim (2006).

Por fim, tem-se “Pedagogia da Problematização”, que entra dentro da Escola Humanística que fora fundamentada, principalmente, pelas teorias de Frankfurt. Nestas, as práticas atuais vão buscar o ensino através da busca por resultados e por respostas de problemas sociais,

focado na região onde é aplicado, intimamente no campo da política, natureza e da sociologia territorial (GADOTTI, 1995). Ela não apresenta metodologias ativas, pois o processo de ensino-aprendizagem ainda ocorre da visão professor-aluno, todavia, estabelece práticas didáticas não verticais, retirando o professor de autoridade superior dentro do processo de ensino, e como figura participativa ativa da educação, que não transfere, mas “troca conhecimento sobre diversos campos educacionais” (MACEDO, 1994, p.14). As práticas pedagógicas são assistenciais e, principalmente, facilitadoras do conhecimento ao aluno.

Pois bem, estas três abordagens contemporâneas buscam, como fundamentação, romper o laço criativo previsto pelo sistema classicista de ensino, fator que foi possibilitado apenas via discussões de segunda ordem filosófica da Filosofia da Educação, traduzida em condutas e sistemas de ensino prático-pedagógicos, como os observados, por exemplo, na estrutura de ensino do Colégio Sesi e no Sistema de Ensino Marista, que desenvolvem as práticas de ensino-aprendizagem, através, respectivamente, das práticas pedagógicas “Libertadora” e “Progressista”, bases de Kant (2006) e Dewey (1979).

E é importante compreender, neste horizonte, que estas abordagens buscam a utilização da didática crítica que procura “superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater toda a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas” (VEIGA, 1989, p.75), que foram atividades que obtiveram exclusão a partir do discurso tradicional de ensino, focando em visões contrárias a estes ideais. Deste modo, estas novas abordagens fundamentam-se por romper as relações da escola e do ensino-aprendizagem com o passado, reduzindo o sistema opressor determinado pelo modelo clássico institucional, e introduzindo as metodologias ativas como institutos fundamentais do processo de educação e, não, doutrinação.

Por fim, no horizonte de transformação realística, que está em processo de ocorrência dentro de toda política educacional-pedagógica dos sistemas brasileiros de ensino-aprendizado, Tardif (1997) apresenta que:

As práticas pedagógicas contemporâneas, que buscam reduzir o tradicionalismo estrutural aportado ainda na Idade Média, estão reduzindo, cada vez mais, os processos ligados ao processo educativo e, principalmente, à generalização deste que, por ser aplicação em diversos indivíduos com dispersas capacidades, deve aprofundar-se em especificidades, debates e multiculturalismo e não no modelo ditatório previsto pelo sistema de ensino brasileiro. Claro que, e obviamente, a maior parte das escolas brasileiras ainda apresentam vertentes tradicionais, todavia, com os novos profissionais chegando e, principalmente, com o aumento de debate nas plataformas eletrônicas, “ensinar” não é mais uma palavra que é deve ser fundamentada na educação, mas “ensinar a aprender” é uma virtude das novas escolas, que são averbadas a partir de teorias filosóficas contemporâneas de ensino (TARDIF, 1997, p.98).

Assim, é notável os impactos estruturais da Filosofia da Educação no sistema educacional, propriamente dito. E entendidas as contribuições e todonexo de causalidade que está averbado entre o paradigma tradicionalista educacional e as novas tendências pedagógicas, é possível imprimir uma conclusão acerca do assunto, respondendo à pergunta inicial que fundamentou o desenvolvimento deste documento científico. Abaixo, esta visão.

CONCLUSÃO

Através do que fora observado durante as discussões e análises realizadas até o momento neste artigo, foi possível compreender, inicialmente, que a estruturação do ensino é baseada em fatores histórico-empíricos da sociedade; isto é, o processo de ensino-aprendizagem apresenta uma dependência direta com os valores ético-morais e estruturais da sociedade onde é aplicado, sendo um resultado do meio social em que está instalado frente à sua filosofia.

A partir desta concepção, então, notou-se a existência de uma estrutura tradicionalista e milenar de distribuição de ensino, que busca a verticalização, autocracia e, principalmente, doutrinação do agente ensinado como fundamentos pilares do processo de ensino-aprendizagem, o que reduz as percepções do educando frente ao seu ambiente, diminuindo sua capacidade de debate e discussão e, em principalmente, reflexões políticas.

Por consequência, em embate, a Filosofia da Educação, por meio de autores modernos como Dewey (1950), Freire (1996), Piaget (2006) e Vygotsky (1984) e contemporâneos como Boto (2017) e Kuhn (1991), Libâneo (2001), Chaves (2010) e Santos (2005), atribuiu diversos institutos reflexivos aos modelos tradicionalistas, que foram traduzidos em abordagens contemporâneas que buscavam romper com o Paradigma da Educação, que é transição entre uma educação clássica vertical e autocrática para uma educação contemporânea horizontal e democrática, que busca um indivíduo qualificado e não setorizado.

Com estes, insurgiram diversos modelos, como a “Pedagogia Progressista”, “Pedagogia Libertadora” e “Pedagogia de Problematização”, que trazem um alinhamento entre conteúdo e homem, não focando somente nos objetos e no ensino, mas na aprendizagem e, principalmente, nas vertentes humano-sociais e cognitivas da Educação. Estas, pela percepção desta autoria, são os remédios institucionais para que ocorra a quebra institucional do paradigma clássico, embora ainda, objetivamente, este fato esteja longe de ser alcançado.

Fato é que as novas correntes da Filosofia da Educação vêm trazendo novos formatos e debates para os modelos práticos pedagógicos de ensino, transformando as didáticas institucionais e, principalmente, potencializando o reconhecimento social do educando, essencial para sua formação cidadã. A quebra, de fato, ainda não ocorreu, mas a julgar pelas novas perspectivas de ensino, encontra-se atrelada em pequenos atos escolares, como reuniões com a sociedade ou autoavaliação do aluno. Não se pode, assim, concluir que há uma quebra institucional, mas pode-se, sim, afirmar, que alguns tijolos desta longa construção histórica já estão rachados, e preparados para uma quebra brusca, sem mesmo que o próprio morador note que está ocorrendo um desabamento. Não há mais volta, a Educação Problematizadora tem que continuar.

REFERÊNCIAS

BOTO, Carlota. **A Liturgia Escolar na Idade Moderna**. Campinas-SP: Papirus, 2017

BRANDE, Carla Andrade; ZANFELICE, Camila Cilene. **A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagem**. Revista Educação Especial. Santa Maria, v.25, n.42. p. 43-56. jan. /2012.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996

CAROTHERS, Douglas E; TAYLOR, Ronald. L. **Como pais e educadores podem trabalhar juntos para ensinar habilidades básicas de vida diária para crianças com autismo**. 2004.

HUMANIDADES & TECNOLOGIA (FINOM) - ISSN: 1809-1628. vol. 47- abr. /jun. 2024

CHAVES, Eduardo O. C. **A Filosofia da Educação e a Análise de Conceitos Educacionais**, 2010.

CORREIA, Mônica; CAMPOS, Herculano Ricardo. Psicologia Escolar: histórias, tendências e possibilidades. In: YAMAMOTO, O. H.; NETO, A. C. (Orgs.). **O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar**. Natal: EDUFRN, 2004. p. 137-185.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Liberalismo, Liberdade e Cultura**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

DURKEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GRINSPUN, Miriam P.S. Zippin. **A Orientação Educacional: Conflitos de paradigmas e alternativas para a escola**. São Paulo. Editora Cortez, 2006.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 2006.

KUHN, Thomas. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: FAZENDA, I. C. A.; PICONEZ, S. C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. São Paulo: Papyrus, 1991, p. 63-74.

LAROCCA, Priscila. O ensino de psicologia da educação sob o olhar de licenciados e licenciados. In AZZI, Roberta Gurgel; Batista Sylvania Helena Souza da Silva; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Orgs.). **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas: Alínea, 2016, p. 145–197.

LAROCCA, Priscila. O saber psicológico e à docência: Reflexões sobre o ensino de Psicologia na educação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2000, p. 60-65.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Curitiba: Editora UFPR, Curitiba, 2001.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MACEDO, Lino. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARINHO, Cristiane. **A Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze na Filosofia da Educação no Brasil**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 2012. 472 p. (Tese de Pós-Doutorado em Educação).

MARINHO, Cristiane. **Pensamento pós-moderno e educação na crise estrutural do capital**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009. 355 p. (Tese de Doutorado em Educação).

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Maria Thereza Coutinho. **Psicologia e educação**: Uma história de parcerias e indagações. Cadernos de Psicologia, n° 2, p. 5-9, 1994.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

QUEIROZ, C. T. A. P.; MOITA, F. M. G. S. C. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; AZEVEDO, Maria Antônia Rosa de. Relações entre as tendências e as abordagens da educação e da educação física: possíveis aproximações e contribuições da didática. **Anais... XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas: Unicamp, 2012.

SANTOS, Gilberto Lacerda. **Ciência, tecnologia e formação de professores para o ensino fundamental**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 2003.

SKINNER, Quentin. **La filosofía en la historia**: ensayos de historiografía de la filosofía. Barcelona: Paidós, 1990.

TARDIF, Maurice *et al.* **Formação dos professores e contextos sociais**: perspectivas internacionais. Porto: Ed. Rés, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1989

WARDE, Mirian Jorge. A educação escolar no marco das novas políticas educacionais. **In: Novas Políticas Educacionais**: críticas e perspectivas. Warde (organizadora). São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação – PUC, 1998.

WARDE, Mirian Jorge. Questões teóricas e de método: a História da Educação nos marcos de uma disciplina. In: SAVIANI, Dermeval *et al.* (Org.). **História e Historiografia da Educação**: o debate teórico-metodológico atual. Campinas: Autores Associados,