



O(A) mediador(a) e a dialogia: reflexões, vivências e teorias no contexto de uma ação extensionista entre universidade e educação básica

*Daniel Cardoso Alves**

Resumo: A compreensão do sentido da educação dialógica implica, necessariamente, percebê-la como uma visão de mundo, de ser humano e de conhecimento, isto é, com uma filosofia. Este texto é parte dos resultados obtidos em uma ação extensionista, executada durante o período da pandemia da covid-19. Com abordagem qualitativa e utilizando de um questionário digital, a pesquisa objetivou investigar a coerência entre as práticas pedagógicas, suas teorias, perspectivas e bases filosóficas, segundo o ponto de vista de educadores em exercício nas escolas públicas mineiras. O texto apresentado mostra que todo enquadramento, de certa forma, é limitante, pois não dá conta de desvelar a complexidade constitutiva do ser. Tratando-se do professor, sujeito inacabado por natureza, seu perfil profissional, suas convicções, teorias e práticas estão em constante processo de reelaboração.

Palavras-chave: Educação Dialógica; Filosofia; Professor; Currículos.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor em Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: dca.uemg@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1618004302770371>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1597-5180>.

**The Mediator and Dialogic:
reflections, experiences and theories
in the context of an extension action
between university and basic
education**

Abstract: Understanding the meaning of dialogical education necessarily involves perceiving it as a worldview – a perspective on humanity and knowledge – that is, as a Philosophy. This text is part of the results obtained from an extension project carried out during the Covid-19 pandemic. With a qualitative approach and using a digital questionnaire as the research instrument, the study aimed to investigate the coherence between pedagogical practices, their theories, perspectives, and philosophical foundations, according to the viewpoint of educators working in public schools in the state of Minas Gerais (Brazil). The text highlights that every framework is, in a way, limiting, as it fails to fully reveal the constitutive complexity of being. When it comes to teachers – unfinished subjects by nature – their professional profiles, convictions, theories, and practices are in a continuous process of reconstruction.

Keywords: Dialogical Education; Philosophy; Teacher; Curriculum.

**El/la Mediador(a) y la Dialogía:
reflexiones, vivencias y teorías en el
contexto de una acción extensionista
entre la universidad y la educación
básica**

Resumen: La comprensión del sentido de la educación dialógica implica necesariamente percibirla como una visión de mundo, de ser humano y de conocimiento, es decir, como una Filosofía. Este texto forma parte de los resultados obtenidos con una acción extensionista ejecutada en pleno período de pandemia de la Covid-19. Con un enfoque cualitativo y utilizando el instrumento de cuestionario digital, la investigación tuvo como objetivo investigar la coherencia entre las prácticas pedagógicas, sus teorías, perspectivas y bases filosóficas, según el punto de vista de educadores en ejercicio en escuelas públicas del estado de Minas Gerais (Brasil). El texto presentado muestra que todo encuadre, de cierta manera, es limitante, ya que no logra revelar la complejidad constitutiva del ser. En lo que respecta al profesor, sujeto inacabado por naturaleza, su perfil profesional, convicciones, teorías y prácticas están en constante proceso de reelaboración.

Palabras clave: Educación Dialógica; Filosofía; Profesor; Currículo.

Introdução

Este texto resulta de uma pesquisa empírica, realizada entre os dias 22 e 25 de outubro de 2021, com 62 educadores oriundos de diferentes cidades mineiras, participantes do curso extensionista intitulado “Movimentos Sociais, Pedagogia Freireana e Ensino Remoto”.

O curso foi promovido pela Rede Mineira de Pesquisa em Educação, Saúde e Tecnologias que, à luz Edital Proex – Edital nº 02/2021, teve como objetivo

promover inovações nas escolas públicas mineiras, por meio do desenvolvimento de ações que visavam à renovação de políticas públicas e de práticas educativas, atentas ao tema da pandemia, com seus efeitos sobre a saúde e a educação, transversalizadas pelas tecnologias (UEMG, 2021).

O referido curso de extensão vinculou-se ao projeto de pesquisa intitulado “o brincar e o jogar na formação dos pedagogos da Faculdade de Educação da UEMG: pesquisas, teorias e práticas”, aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº. 11935919.0.0000.5525.

Essa ação extensionista foi uma das dez atividades desenvolvidas de forma remota, devido ao contexto pandêmico vivido à época, cujo objetivo geral dos mediadores era promover não só o aprimoramento das práticas de trabalho, mas, sobretudo, trazer à tona a compreensão da importância de uma educação dialógica para a contemporaneidade diversa em que estamos inseridos.

De modo mais específico, a pesquisa possibilitou investigar a coerência entre as práticas pedagógicas, suas teorias, perspectivas e bases filosóficas, segundo o ponto de vista de educadores em exercício no universo escolar, o que colocou em diálogo duas racionalidades – a prática e a técnica – com vistas a alcançar, por meio da reflexão, uma terceira: a crítica.

Partindo da premissa de que esses educadores, com formações similares ou distintas, desenvolvem perfis e práticas pedagógicas

diferenciadas, as duas questões que nortearam a pesquisa aqui apresentada foram as seguintes: eu sou dialógico(a)? o que influencia a diferença de perfis docentes em suas práticas pedagógicas?

Metodologicamente, a pesquisa se caracterizou como um estudo de caso, com abordagem que combina métodos de análise quantitativa e qualitativa de conteúdo, cujos procedimentos adotados foram a revisão bibliográfica e a pesquisa de campo, está ancorada no instrumento questionário estruturado.

Como aporte teórico, foram exploradas correntes filosóficas e teorias psicológicas de forma associada às perspectivas pedagógicas de cunho fenomenológico, comportamentalista e dialógico, as quais constituíram o questionário aplicado.

Dentre os resultados obtidos, apesar de ter prevalecido uma suposta tendência dos sujeitos pela perspectiva dialógica, constatamos que diferentes estilos pedagógicos constroem a identidade pedagógica do docente, a qual não se restringe a um mero enquadramento generalista e exclusivo de uma ou outra perspectiva pedagógica.

O texto estrutura-se em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. Na sequência, apresentamos o percurso metodológico adotado. A segunda e a terceira seções dizem respeito ao referencial teórico, nas quais discorremos sobre concepções preliminares de educação e vinculamos correntes filosóficas e teorias psicológicas com três perspectivas pedagógicas, que são ilustradas no questionário aplicado e analisado na quarta seção.

Concluímos entendendo que a educação, enquanto materialização de determinada teoria pedagógico-psicológica, inspirada por uma respectiva corrente filosófica, não pode ser compreendida de forma dissociada do arcabouço filosófico-psicológico responsável pela prática pedagógica que conduz o sujeito a um conhecimento filosoficamente coerente, ou seja, o método de ensino pedagógico deve estar diretamente relacionado com uma visão de mundo, de ser humano e conhecimento, com uma Filosofia.

Percurso metodológico

Para investigar a coerência entre teorias, perspectivas, práticas pedagógicas e suas bases filosóficas, no contexto da educação formal, segundo o ponto de vista de educadores participantes de uma formação extensionista, adotamos como metodologia o “estudo de caso”, que é uma estratégia que permite ao pesquisador se debruçar exaustivamente sobre as singularidades da totalidade investigada (Gil, 2008).

Essa profundidade exaustiva do pesquisador sobre o objeto de estudo, de forma a explorá-lo ampla e detalhadamente, é, segundo Gil (2008, p. 57-58), uma “[...] tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”.

Para Lüdke e André (1986, p. 17), “o interesse (do estudo de caso) incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que, posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações”.

O curso “Movimentos Sociais, Pedagogia Freireana e Ensino Remoto” é o caso proposto neste estudo, de natureza qualitativa, cuja escolha atende e é coerente com essa proposta metodológica, ancorada na “necessidade de um contato estreito e prolongado do pesquisador com a situação ou objeto pesquisado” (André, 1984, p. 53). No caso em análise, o pesquisador atuou como mediador do curso e conviveu, por dois meses, com os sujeitos da pesquisa.

O percurso metodológico se constituiu em dois procedimentos: revisão bibliográfica e pesquisa de campo. Como instrumento de pesquisa, adotou-se um questionário estruturado com nove questões fechadas, cada qual com três alternativas, dispostas estrategicamente para refletirem, por si mesmas, as teorias e as bases filosóficas que sustentam as diferentes práticas pedagógicas que carregam.

A técnica utilizada para a sistematização e interpretação das respostas dos sujeitos foi a “análise de conteúdo”, que, segundo Bardin (2011), possibilita a apreensão da multiplicidade dos significados presentes

nas respostas dos sujeitos sociais da pesquisa, preenchendo lacunas importantes para uma melhor compreensão da temática em estudo.

Os questionários foram aplicados, por meio do *Google Forms*, entre os dias 22 e 25 de outubro de 2021. Para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, adotou-se como estratégia a não identificação. Assim, as respostas foram codificadas de P1 a P62.

Premissas sobre a concepção de educação

De acordo com Brandão (1995, p. 26), a educação “[...] aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender”. Ou seja, a educação ocorre quando, no processo de ensino-aprendizagem, um dos sujeitos envolvidos assume o papel de mediador da socioconstrução do conhecimento, que, por essa acepção, resulta de um processo relacional com o outro.

Essa mediação, no entanto, ocorre de forma diversificada e em espaços variados, visto que

não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece – e talvez nem seja o melhor –; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (Brandão, 1995, p. 9).

Libâneo (2010) também concebe educação sob uma perspectiva ampliada e corrobora as ideias de Brandão (1995), ao esclarecer que a educação ocorre em diversos espaços. Libâneo (2010, p. 26) entende, assim, a “educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades”. Esse autor, ao mencionar o caráter pedagógico da sociedade em que vivemos, registra que:

Ocorrem ações pedagógicas não apenas na família, na escola, mas também nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e outros grupos humanos organizados, em instituições não-escolares. Há intervenção pedagógica na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas, nos quadrinhos, na produção de material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos e, também, na criação e elaboração de jogos, brinquedos. [...] Nas empresas, há atividades de supervisão do trabalho; orientação de estagiários, formação profissional em serviço [...] (Libâneo, 2010, p. 27).

Para o autor, a educação possui um cunho emancipatório e se organiza em três modalidades: formal (EF), informal (EI) e não formal (ENF). Libâneo (2010, p. 31) descreve assim as três modalidades da prática educativa:

A educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, em que há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática. A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, que se desenvolvem por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências e práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais ou organizadas. A educação não formal seria aquela realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação.

Em perspectiva semelhante à de Libâneo (2010), Gohn (2006, p. 2) entende que

A educação não formal designa um processo com várias dimensões, tais como: a aprendizagem política

dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista da compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc.

Pelos excertos acima, percebe-se que, de fato, a educação não está restrita a uma única forma nem a um único espaço, haja vista que, “há uma diversidade de práticas educativas na sociedade que se realizam em muitos lugares e sob várias modalidades” (Libâneo, 2011, p. 64).

Nesse sentido, ressalta-se que há uma ampliação no conceito de educação, bem como uma diversificação das atividades educativas, visto que vivemos em uma sociedade pedagógica, cujas práticas pedagógicas invadem os diversos espaços sociais (Libâneo, 2010).

Essa espacialização das práticas educativas pressupõe compreender, inicialmente, três conceitos que, embora intimamente relacionados, não significam a mesma coisa: aprendizagem, educação e capacitação.

De forma sintética, a aprendizagem “é um processo qualitativo, pelo qual a pessoa fica melhor preparada para novas aprendizagens. Não se trata, pois, de um aumento quantitativo de conhecimento, mas de uma transformação estrutural da inteligência” (Bordenave, 1988); já a educação ocorre quando, no processo relacional do sujeito com o meio, insere-se outro sujeito para mediar esse processo, partilhando conceitos, ideias, saberes e valores; ou seja, há uma condução clara e definida da aprendizagem (Brandão, 1995); e, por sua vez, a capacitação consiste em um tipo de educação formal voltada para a prática social do trabalho (Castro, 1992).

Assim, entendemos que a aprendizagem pode acontecer sem educação, mas não há educação sem aprendizagem. Portanto, não se pode pensar em capacitação sem a relacionar à educação e à aprendizagem.

Neste artigo, centrar-nos-emos em práticas pedagógicas relacionadas à educação formal que, conforme Libâneo (2010) e Gohn (2006) e segundo Gadotti (2005), caracteriza-se por sua intencionalidade clara, sistematização de conteúdos e métodos, e por partir de uma relação social específica entre professor e aluno, cujo condutor do processo é o professor, entendendo que seu

[...] exercício não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados. Assim, um processo formativo mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes- fazeres docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes (Pimenta, 2005, p. 528).

A pertinência da discussão deste texto reside, pelo exposto, no fato de que, em decorrência do contexto socioeducativo no qual estamos inseridos, frente ao aumento de organizações que desenvolvem práticas educativas, das crescentes demandas por formação e capacitação em serviço e mediante a necessidade de formar um profissional qualificado para atuar nesses diversos espaços, seria um equívoco conceber a educação de forma restrita, pelo que limitaríamos a função educativa do professor.

A pesquisa, que aqui se apresenta, refere-se ao setor formal da educação, uma vez que tem como sujeito educadores vinculados ao mundo da escolarização, cujo foco das atividades formativas vivenciadas voltou-se para o processo educativo que se dá no espaço formal, lugar de atuação dos participantes do curso extensionista que deu origem à pesquisa em comento.

Entrelaces filosófico-pedagógicos

A Pedagogia constitui-se, oficialmente, como um saber reflexivo-operativo, por meio do qual a educação se realiza. Saber esse que resulta das visões de mundo, de ser humano e de conhecimento, as quais se materializam no *modus operandi* de fazer educação.

Nas disposições da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Licenciatura em Pedagogia:

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I – o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II – a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental- ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (Brasil, 2006).

Nesse sentido, a Pedagogia refere-se ao modo de fazer educação, ou seja, ao ensino dos conhecimentos teóricos e práticos, de modo que:

Ensino é uma atividade que emerge de alguma concepção sobre como ocorre a aprendizagem. Se aceito esse ponto de vista, é provável que todo professor possua alguma teoria de aprendizagem que pode ou não ser claramente enunciada. Nossa tarefa, então, passa a ser a de identificar meios pelos quais estudantes e professores possam ser ajudados a examinar as premissas e questões que constituem uma espécie de teoria de aprendizagem apropriada a ambientes escolares – e refletir sobre elas (Milhollan; Forisha, 1972, p. 11).

Esse modo de ensinar se vincula às concepções de mundo, de ser humano e de conhecimento daquele que conduz o processo educativo. Essas concepções, por sua vez, carregam dimensões filosóficas, históricas,

antropológicas, ambientais, psicológicas, linguísticas, sociológicas, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas, que estão imbricadas na produção do conhecimento, sendo:

[...] a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006).

Diante disso, a prática pedagógica decorre de suas bases filosóficas e, portanto, perpassa questões fundamentais que sempre acompanharam a humanidade: quem sou? Para onde vou? De onde vim? Tenho um papel a cumprir? O que é o ser humano? O que é o mundo? O que é o conhecimento? Como conhecemos?

Ao afirmarmos que ensinar é, antes de tudo, um exercício filosófico, entendemos que a Pedagogia tem suas raízes na filosofia e na psicologia da educação – embora a maioria das pessoas e, em especial, os professores, não perceba que suas práticas pedagógicas expressam uma concepção filosófica, da qual deriva, inclusive, a psicológica.

Dito isso, é preciso discorrer, inicialmente, sobre três correntes filosóficas que influenciaram, sobremaneira, diferentes perspectivas pedagógicas: o racionalismo, o empirismo e o interacionismo.

A respeito das duas primeiras correntes, Aranha (1993) as define como tendências que, preocupadas em encontrar a maneira de alcançar um conhecimento livre do erro, influenciaram teorias filosóficas e, consequentemente, práticas pedagógicas. Apesar de opostas entre si, caracterizaram-se, cada qual ao seu modo, como duas vertentes voltadas para a busca do conhecimento verdadeiro.

Ao passo que a terceira corrente se referiu a uma perspectiva conciliadora das duas anteriores. Entretanto, tinha como principal

preocupação a questão do método para se chegar ao conhecimento verdadeiro, o qual, posteriormente, continuará com o foco na questão do método como forma de investigar em que medida o saber científico atinge o objetivo de gerar o conhecimento verdadeiro.

O racionalismo (do século XVI a meados do século XVIII), de acordo com Chauí (2000), não se constituiu como uma corrente de pensamento unânime, inclusive internamente, haja vista a coexistência de ideias divergentes entre pensadores integrantes da própria corrente, a exemplo de Blaise Pascal, que buscava conciliar razão e experiência religiosa, bem como Baruch Spinoza e Gotfried Wilhelm Leibniz, que valorizavam a metafísica em detrimento da questão epistemológica defendida pelo precursor da corrente, René Descartes.

Essa corrente defendia, então, que a solução para o problema do conhecimento se equacionaria com a busca de uma verdade originária que não fosse duvidosa. Para tanto, centrava-se na capacidade inata da razão humana, apoiada em recursos cartesianos e dedutivos de demonstrar a racionalidade das verdades das coisas. Como descreveu Descartes (1987, p. 37-38):

[...] jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal; isto é, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e de nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e tão distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida; dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las; conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos; e fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir.

Por outro lado, o empirismo, também predominante no mesmo período histórico que o racionalismo, cujos principais representantes foram

os ingleses Francis Bacon, este o precursor da corrente, John Locke, George Berkeley e David Hume, segundo Chauí (2000), defendia que todo conhecimento derivava de percepções sobre o real, ou seja, o princípio de todo conhecimento era a sensação experimentada pelos sentidos humanos. Conforme Bacon (2000, p. 27-28),

Nosso método, contudo, é tão fácil de ser apresentado quanto difícil de se aplicar. Consiste no estabelecer os graus de certeza, determinar o alcance exato dos sentidos e rejeitar, na maior parte dos casos, o labor da mente, calcado muito de perto sobre aqueles, abrindo e promovendo, assim, a nova e certa via da mente, que, de resto, provém das próprias percepções sensíveis. Foi, sem dúvida, o que também divisaram os que tanto concederam à dialética.

A filosofia empirista, em síntese, caracterizou-se por ter desenvolvido uma filosofia da linguagem; ter focado na experiência humana como princípio do conhecimento verdadeiro; bem como por ter se oposto ao racionalismo ao defender a ideia do método experimental, desacreditar e criticar o conhecimento inato, ou seja, propor uma filosofia cética em oposição à noção de causalidade e de identidade pessoal (Chauí, 2000).

Todavia, como adverte Marcondes (2011), essa oposição entre correntes de pensamento racional ou empírico encontra-se, na atualidade, filosoficamente superada, tanto que, filósofos modernos como Immanuel Kant, propuseram um outro tipo de racionalismo, o crítico-interacionista, na perspectiva de superar as polaridades de pensamentos racionalistas e empiristas, entendendo que o conhecimento é constituído de matéria e de forma, em que a matéria equivaleria às próprias coisas percebidas pelos sentidos, e a forma aos seres humanos, conhecedores da razão por meio das relações entre essas coisas por eles percebidas.

Para Kant (1911, XXVI),

É provado na parte analítica da Crítica: que o espaço e o tempo são meras formas da intuição sensível, e portanto meras condições da existência das coisas como fenômenos; que ainda nós só possuímos conceitos do entendimento, e portanto elementos para o conhecimento das coisas, na medida em que a esses conceitos possa ser dada uma intuição correspondente; e que, portanto, nós não podemos ter qualquer conhecimento de um objeto como uma coisa em si mesma, mas apenas como objeto de uma intuição sensível, isto é, fenômeno. E de tudo isso se segue necessariamente a limitação de todo conhecimento especulativo possível da razão aos meros objetos da experiência. Ao mesmo tempo, porém – e isto não deve ser esquecido –, tem de ficar garantida a possibilidade de nós pensarmos esses mesmos objetos como coisas em si, ainda que não possamos conhecê-los. Do contrário se seguiria a proposição absurda de que a aparência existe sem algo para aparecer.

O pensamento kantiano representa uma possibilidade de superação da dicotomia latente entre os pensamentos racionalistas e empiristas que predominavam à época, acerca da produção do verdadeiro conhecimento.

Na contemporaneidade, filósofos como Morin (2013) defendem o princípio da instabilidade do conhecimento, admitindo que este, assim como não aceita sofismas e hipocrisias, não se ancora em tiranias. Nas palavras desse filósofo, o conhecimento é incerto, incompleto e, por isso, é sempre instável e na sua instabilidade é que reside a complexidade, visto que,

Ora, o problema da complexidade não é o de estar completo, mas sim do incompleto do conhecimento. Num sentido, o pensamento complexo tenta ter em linha de conta aquilo de que se desembaraçam, excluindo, os tipos mutiladores de pensamento a que chamo simplificadores e, portanto, ela luta não contra o incompleto, mas sim contra a mutilação. Assim, por exemplo, se tentarmos pensar o fato de que somos seres simultaneamente físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade reside no fato de se tentar conceber a

articulação, a identidade e a diferença entre todos estes aspectos, enquanto o pensamento simplificador ou separa estes diferentes aspectos ou os unifica através de uma redução mutiladora. Portanto, nesse sentido, é evidente que a ambição da complexidade é relatar articulações que são destruídas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Não se trata de dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas de respeitar as suas diversas dimensões; assim, como acabo de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser bio-sociocultural e que os fenômenos sociais são, simultaneamente, econômicos, culturais, psicológicos, etc. Dito isto, o pensamento complexo, não deixando de aspirar à multidimensionalidade, comporta no seu cerne um princípio de incompleto e de incerteza (Morin, 2013, p. 138).

Dessas correntes de pensamento filosófico emergiram diversas teorias e/ou perspectivas pedagógicas que, didaticamente, sintetizamos nas três que sequencialmente apresentamos com algumas de suas ideias centrais: fenomenológica, comportamentalista e dialógica.

A primeira perspectiva, a fenomenológica, tem suas bases filosóficas na corrente de pensamento racionalista representada por René Descartes e se sustenta teoricamente nas concepções do filósofo Edmund Husserl, predominantes no início do século XX e difundidas no cenário da educação brasileira entre as décadas de 1960 e 1970.

Para Husserl (2000), os fenômenos da consciência devem ser estudados em si mesmos, pelo que, a Fenomenologia é o estudo da consciência e dos objetos da consciência, cujo interesse não está no mundo estabelecido, mas no modo como esse mundo dado se realiza na consciência interna de cada pessoa. Para o filósofo, a Fenomenologia é

Uma descrição da estrutura específica do fenômeno (fluxo imanente de vivências que constitui a consciência) e, como descrição de estrutura da

consciência enquanto constituinte, isto é, condição a priori de possibilidades do conhecimento, o é na medida em que ela, enquanto Consciência Transcendental, constitui as significações e na medida em que conhecer é pura e simplesmente apreender (no nível empírico) ou constituir (no nível transcendental) os significados dos acontecimentos naturais e psíquicos. A fenomenologia aparece, assim, como filosofia transcendental (Husserl, 2000, p. 6-7).

A visão de ser humano, nessa perspectiva, diz respeito a um ser dotado de consciência, que é a fonte da totalidade dos seus atos, a qual o torna essencialmente livre para fazer as suas escolhas.

O comportamento humano, na perspectiva fenomenológica, por ser resultado de um organismo autopropelido, ou seja, uma expressão impulsionada pelo seu mundo interno, revela-se incompreensível unicamente por meio da observação da sua manifestação, o que demanda, para a sua apreensão, um mergulhar na essência da consciência humana.

Por essa visão, no contexto da educação, o aluno é concebido como um sujeito singular com experiências únicas e intransferíveis, dificultando, assim, a mediação do conhecimento por outrem, uma vez que o conhecimento deriva da consciência única e exclusiva desse aluno autopropelido.

Essa singularidade do ser na compreensão dos processos mentais que interferem no processo de ensino e de aprendizagem do sujeito com o objeto do conhecimento é abordada no campo da Psicologia por uma corrente denominada Gestalt, de origem alemã, representada pelos psicólogos Kurt Koffka, Wolfgang Köhler e Max Wertheimer, procura dar visibilidade aos processos implícitos pelos quais a mente humana opera a experiência concreta (Koffka, 1975).

De acordo com o psicólogo e psicopedagogo Carl Rogers (1961, p. 35), desenvolvedor da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), “a apreciação dos outros não serve de guia, [...] a experiência é, para mim, a suprema autoridade”.

Adverte-se, porém, que Rogers (1961) compreende experiência de forma oposta à corrente de pensamento empirista. Valendo-se de uma

perspectiva fenomenológica, logo, com aporte filosófico racionalista, Rogers (1961) define experiência como uma vivência íntima e subjetiva do sujeito, única e intransferível, com o objeto de aprendizagem; o que ele chama de experiência, na verdade, é consciência interna da experiência.

Segundo a pedagogia Rogeriana, o professor não pode ser diretivo em sua metodologia, pois ele não consegue interferir no campo cognitivo-afetivo do aluno, competindo a esse professor possibilitar, tão somente, que o aluno se autodirija no processo de aprendizagem.

Em oposição à perspectiva fenomenológica, também entre os anos de 1960 e 1970, domina a cena da educação no Brasil a perspectiva denominada comportamentalista. Essa perspectiva, de base filosófica empirista, cujo precursor foi Francis Bacon, centrou-se na compreensão observável do comportamento humano de forma eminentemente prática.

Os defensores dessa perspectiva, ancorados na tese empirista de que o ser humano não dispõe de uma capacidade inata, apesar de não negarem a existência da consciência da experiência no processo de aprendizagem, consideravam-a irrelevante frente às determinações exteriores do comportamento.

A visão de ser humano que prevalece nessa perspectiva é completamente distinta da defendida pela perspectiva fenomenológica. Segundo os comportamentalistas, o ser humano é organismo passivo, conduzido por estímulos externos, cujo comportamento é previsível e controlável de acordo com os ajustes dos comandos externos.

No campo da Psicologia, a perspectiva comportamentalista se traduziu numa corrente psicológica que ficou conhecida por sua natureza prática e experimental, o Behaviorismo. De origem inglesa, tendo como um de seus precursores o psicólogo John Broadus Watson, referiu-se ao conjunto de abordagens que predominaram entre os séculos XIX e XX acerca do comportamento humano entendido como uma relação fruto do binômio estímulo-resposta.

As primeiras propostas de cunho behaviorista voltadas ao ensino datam do ano de 1950 e tiveram como principal representante Burrhus

Frederic Skinner, que abordou exaustivamente sobre o uso dos princípios comportamentais em sala de aula.

Segundo Skinner (1999, p. 156-157),

Infelizmente o mero “atentar” (como ao ler um livro ou escutar um concerto) tem dimensões que são difíceis de estudar [i.e., são comportamentos encobertos]. Mas comportamentos com efeitos comparáveis são, às vezes, acessíveis, tal como voltar os olhos em direção a uma página, inclinar uma página para que ela fique mais bem iluminada ou aumentar o volume de um fonógrafo. Além disso, sob condições experimentais, uma resposta específica pode ser reforçada pela produção ou clarificação de um estímulo que controla outro comportamento. Esse assunto tem considerável importância prática. Como, por exemplo, pode um operador de radar ou outro “vigia” manter-se alerta? A resposta é: reforçando seu comportamento de olhar.

No que se refere à produção do conhecimento escolarizado, a perspectiva comportamentalista parte do entendimento de que o processo educativo decorre da estimulação externa, considerando o aluno como mero receptor e o professor como transmissor de informações.

Do conjunto dos estudos do comportamento realizados por Skinner, resultaram como proposições ao ensino escolar: a produção de comportamentos esperados deve se dar com o emprego do reforço repetitivo em substituição ao controle punitivo; domínio completo centrado no conteúdo como condição para se avançar a outros conteúdos; constante processo avaliativo do aluno; e seleção dos conteúdos do simples para o complexo.

Contudo, Skinner não entendia que, ao prever e controlar os comportamentos do aluno, o professor estaria cerceando a liberdade daquele, pelo contrário, considerava que “[...] quanto mais soubermos quais e como as variáveis afetam nosso comportamento, maior será nossa ‘liberdade’ de mudar nossos caminhos e alterar o nosso futuro” (Henklain, 2013, p. 5).

A terceira perspectiva, denominada dialógica, diferentemente das anteriores, não se opõe a elas, mas as concilia de forma crítica e reflexiva. Sustentada teoricamente nas postulações interacionistas do filósofo Immanuel Kant de que o conhecimento supõe a elaboração racional do conteúdo experimentado, visto que a razão enquanto capacidade humana inata e universal, apesar de não depender da experiência para existir, torna-se vazia sem o conteúdo, sem a experiência. Assim, para Kant (1911), enxergamos o mundo pela razão da percepção das coisas, pelo que a realidade e o conhecimento verdadeiro não estão, de forma independente e excludente, nas coisas ou em nós, são resultados do que percebemos, pelo que, realidade e conhecimento verdadeiro referem-se ao que, após o crivo da razão, são percebidos.

Essas ideias kantianas inauguraram a corrente interacionista que, com o biólogo e psicólogo Jean William Fritz Piaget, emergiu uma nova visão de ser humano: um ser dotado, simultaneamente, de razão subjetiva e de sentidos sensoriais.

Para Piaget (1970, p. 53), “o principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram”.

O clássico psicólogo propõe uma socioconstrução do conhecimento, baseada num processo interativo entre professor, aluno e objeto, em que o aluno é um sujeito que constrói suas representações sociais a partir de um processo relacional de ação-interação com os objetos, o qual conduz o sujeito às operacionalizações cognitivas significativas para a aprendizagem.

Corroborando o pensamento piagetiano, Lev Semyonovich Vygotsky (1981), psicólogo socioculturalista, acrescentou à corrente interacionista as dimensões sociocultural e histórica, por entender que no processo de aprendizagem é possível apreender, por meio da cultura, os padrões coletivos das singularidades dos alunos. Nas suas palavras, “nos tornamos nós mesmos através dos outros [...] eu sou uma relação social de mim comigo mesmo” (Vygotsky, 1981, p. 56-67).

A visão de ser humano que predomina na perspectiva dialógica é de um sujeito sócio-histórico-cultural e em constante processo de incompletude, ambiguidade e diversidade e não mais absoluta e polarizada como nas perspectivas fenomenológica e comportamentalista.

Para os dialógicos, o conhecimento está na relação sujeito-objeto-sujeito e não se restringe a um ou outro, por sua vez, o foco foi desviado da aprendizagem e do ensino para a mediação pedagógica, evidenciando a importância da intervenção ativa do professor no que concerne ao reconhecimento das potencialidades e dificuldades do aluno na interação com os conteúdos por ele mediado, bem como para a percepção do aluno, também, como um ativo no processo educativo.

A essa perspectiva dialógica se vinculam tendências pedagógicas transformadoras (libertadora, libertária anarquista, histórico-crítica, entre outras nomenclaturas), as quais, notadamente a partir do século XIX, tornaram possível pensar em uma educação para além da acriticidade, da alienação, da idealização e da reprodução mecanicista.

Dentro desse quadro é que postulamos a necessidade de uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, por considerar que tal teoria pode se construir no centro desse corpo teórico mediador. Afinal, sendo a educação um processo mediador entre a vida do indivíduo e a sociedade, (e, portanto, a história), não nos parece possível analisar crítica e historicamente o processo pedagógico sem a mediação de uma teoria na qual a formação do indivíduo seja concebida enquanto um processo essencialmente histórico e social (Saviani, 2007, p. 20).

Com teóricos como Freire (1921-1997) e Saviani (1943), novos direcionamentos se apontam à educação: a superação de métodos de ensino para os processos de aprendizagem e a transgressão. Educadores e filósofos, como os dois supracitados, possibilitaram a aspiração por um tipo de educação transformadora, emancipadora, problematizadora, libertadora, dialógica, capaz de edificar o ser humano, superar a lógica capitalista de uma educação técnica e instrumental, enfim, comprometida

com a ética, a dignidade humana e a justiça social, sem a qual não se pode falar em sujeito emancipado, livre, crítico, ativo e ético.

Sou dialógico? Eis a questão!

Durante quatro dias, os participantes da pesquisa foram convidados a responderem um questionário estruturado de nove questões fechadas. A única instrução era que se colocassem na posição de professores para respondê-las.

Participaram dessa pesquisa 62 educadores da rede pública de ensino, provenientes de diferentes cidades do estado de Minas Gerais, todos com vínculo ativo com a educação básica no momento da realização do estudo. Esses sujeitos integraram o curso extensionista “Movimentos Sociais, Pedagogia Freireana e Ensino Remoto”, realizado em outubro de 2021, no âmbito de uma ação formativa promovida pela Rede Mineira de Pesquisa em Educação, Saúde e Tecnologias.

O grupo foi composto majoritariamente por profissionais em exercício, com atuação nas etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, abrangendo diferentes áreas do conhecimento, o que contribuiu para a diversidade de perspectivas pedagógicas identificadas. Os participantes apresentaram formação inicial em cursos de licenciatura, predominantemente em Pedagogia, Língua Portuguesa, História, Matemática e Ciências da Natureza, além de uma significativa proporção com formação continuada em nível de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*.

Em relação ao tempo de atuação docente, observou-se que a maioria dos sujeitos possuía mais de cinco anos de experiência na educação básica, demonstrando um grau elevado de familiaridade com os desafios pedagógicos do cotidiano escolar. Essa vivência prática, associada à formação teórica, constituiu um elemento relevante para a análise da coerência entre práticas pedagógicas e fundamentos filosófico-teóricos, objetivo central da pesquisa.

A diversidade geográfica, disciplinar e de tempo de serviço dos participantes favoreceu uma compreensão abrangente das práticas de mediação pedagógica adotadas no âmbito da escola pública mineira, contribuindo para a riqueza analítica dos dados coletados e para a validade contextual dos resultados apresentados.

O instrumento de pesquisa utilizado neste estudo se consistiu em um questionário estruturado com nove questões fechadas, construído com base em três perspectivas pedagógicas distintas: fenomenológica, comportamentalista e dialógica.

A elaboração do questionário partiu de uma revisão crítica da literatura, ancorada em autores como Freire, Piaget, Vygotsky, Rogers, Skinner e Husserl, entre outros, o que conferiu solidez teórica e clareza conceitual à construção dos itens.

Cada uma das questões apresentava três alternativas (a, b, c), elaboradas de modo a refletir, respectivamente, os fundamentos teóricos e filosóficos que sustentam cada uma dessas abordagens educativas.

Para a análise, cada alternativa recebeu uma pontuação:

- Alternativa (a): 1 ponto (perfil comportamentalista);
- Alternativa (b): 2 pontos (perfil dialógico);
- Alternativa (c): 3 pontos (perfil fenomenológico).

A classificação foi definida da seguinte forma:

- Menos de 10 pontos: comportamentalista;
- Entre 11 e 20 pontos: dialógico;
- Acima de 20 pontos: fenomenológico.

Com o intuito de garantir a validade interna do instrumento, foram adotados diversos cuidados metodológicos. Primeiro, o questionário foi elaborado a partir de definições operacionais precisas dos constructos, assegurando que cada alternativa representasse, de forma inequívoca, uma das perspectivas pedagógicas investigadas. A formulação dos itens visou a minimizar ambiguidade e sobreposição de significados, contribuindo para a coerência lógica do instrumento. Além disso, a aplicação foi padronizada e realizada por meio de plataforma digital (*Google Forms*), assegurando

uniformidade nas condições de resposta e anonimato dos participantes, o que reduziu possíveis efeitos de desejabilidade social ou influência do contexto.

Antes de sua aplicação definitiva, o instrumento foi submetido a um estudo piloto, com a participação de um grupo de professores da rede pública com perfil semelhante ao dos sujeitos da amostra principal. Essa etapa teve como objetivo avaliar a compreensão dos itens, a adequação da linguagem, o tempo médio de resposta e a pertinência das alternativas. As observações obtidas durante o piloto permitiram ajustes finos na redação das questões, especialmente no que se refere à clareza e à consistência interna das respostas esperadas.

Complementarmente, foi realizada uma validação de conteúdo por meio da apreciação de um grupo de especialistas em educação, filosofia da educação e currículo. Esses especialistas foram convidados a avaliar a clareza, pertinência e representatividade teórica das alternativas em relação às perspectivas pedagógicas que se propunham a representar. As contribuições dos especialistas reforçaram a confiabilidade teórica do instrumento e asseguraram seu alinhamento com os objetivos da pesquisa.

A verificação de que o instrumento avalia efetivamente o que se propõe foi realizada por meio de uma análise de coerência entre os pressupostos teóricos e os padrões empíricos de resposta.

Os resultados obtidos revelaram uma predominância da perspectiva dialógica entre os sujeitos investigados, o que se mostrou consistente com o perfil formativo dos participantes e com a natureza da ação extensionista vivenciada. Tal congruência entre a teoria de base, a estrutura do instrumento e os resultados empíricos observados permite afirmar que o questionário foi efetivo em captar as tendências de mediação pedagógica dos professores participantes.

Embora não tenha sido realizada, nessa etapa, uma validação estatística formal por meio de técnicas como a análise fatorial ou o cálculo de consistência interna, os procedimentos qualitativos de validação aplicados (estudo piloto, pareceres de especialistas e análise de coerência teórica) conferem robustez metodológica ao instrumento e credibilidade aos dados coletados.

Os resultados refletem tendências gerais, mas não representam enquadramentos rígidos, pois as questões não exploraram a totalidade das características de cada abordagem.

A primeira questão tinha como objetivo evidenciar as características do planejamento das aulas pelo professor, em que as três perspectivas pedagógicas se encontravam sintetizadas em cada uma das alternativas apresentadas. Dessa questão, obtivemos o seguinte resultado:

QUADRO 1 — Planejamento de aula

1. Quando planejo uma aula:	P1 a P62	
a) Insiro formas de interação como dinâmicas e jogos.	18	20
b) O conteúdo, de forma expositiva, é o que prevalece.	6	2
c) Os alunos têm a oportunidade de desenvolver seus conhecimentos de interesse por eles mesmos.	6	9

Fonte: questionário “Teorias e Práticas pedagógicas”, 2021.

Percebe-se que prevalece, entre a totalidade dos sujeitos, um estilo dialógico do planejamento das aulas, visto que 61% evidenciou a importância de outras atividades para o ensinar-aprender-assinar, não encerrando o planejamento exclusivamente no conteúdo expositivo e/ou na autodireção pelo próprio aluno.

Os demais sujeitos se distribuíram em 13% e 24%, respectivamente, entre as perspectivas comportamentalista e fenomenológica, o que demonstra a coexistência de diferentes perspectivas pedagógicas, inclusive, num mesmo grupo de sujeitos investigados.

Na segunda questão, perguntou-se aos sujeitos sobre a utilização do tempo em sala de aula, com vistas a perceber como deveria ocorrer a interação aluno-professor-aluno. O Quadro 2 ilustra essas respostas:

QUADRO 2 — Utilização do tempo em sala de aula

2. Quanto à utilização do tempo em sala de aula:	P1 a P62	
a) Centra-se em mim, pois preciso transmitir o conteúdo.	00	00
b) É dos alunos dentro de pequenos grupos.	1	1
c) Divide-se entre os alunos e eu.	29	31

Fonte: questionário “Teorias e Práticas pedagógicas”, 2021.

Para 98% dos sujeitos, a mediação deve ser partilhada entre aluno e professor, o que configurou uma postura dialógica de perceber o aluno, também, como um sujeito do processo de ensino e de aprendizagem, porém, mesmo que minimamente, 2% entende que o professor deve exercer pouca interferência no processo de ensino e de aprendizagem, privilegiando a interação dos alunos entre eles mesmos, o que revelou um perfil fenomenológico entre esses sujeitos.

Mais uma vez, constatou-se que a unanimidade inexistente quando se trata do fazer pedagógico, haja vista as inúmeras possibilidades didáticas conciliáveis e a autonomia do sujeito.

Com a terceira questão, a intensão foi apreender a noção de avaliação desses sujeitos no processo de ensino e de aprendizagem. Como se observa no Quadro 3, apesar de prevalecer uma perspectiva dialógica, a perspectiva fenomenológica é apontada por 12 sujeitos e a comportamentalista por 2 sujeitos:

QUADRO 3 — Processo avaliativo

3. Quanto à verificação dos conhecimentos dos alunos:	P1 a P62	
a) São realizadas perguntas à turma.	23	25
b) É desnecessária a sondagem, uma vez que transmitirei o que eles necessitam saber.	1	1
c) É impossível a verificação, considerando que o conhecimento de cada um é processo pessoal.	6	6

Fonte: questionário “Teorias e Práticas pedagógicas”, 2021.

A maioria dos sujeitos entende a importância do processo de avaliação no processo de ensino e de aprendizagem, inclusive com a participação dos alunos, ou seja, 77% respondeu que essa avaliação deve se dar com perguntas à turma, ao passo que apenas 19% considerou a avaliação como um processo impossível, dado o fator da subjetividade do conhecimento adquirido pelo aluno, e 3% declarou que a avaliação é desnecessária, uma vez que, o professor é capaz de prever tudo o que seu aluno precisa conhecer.

Em relação à Questão 4, questionamos sobre a forma como devem ser realizadas as atividades práticas, e obtivemos o seguinte quadro de respostas:

QUADRO 4 — Forma de desenvolvimento das atividades práticas

4. Quanto às atividades práticas:	P1 a P62	
a) Com base no objetivo prévio, são desenvolvidas atividades de jogos, dinâmicas e trabalho grupais.	24	30
b) Os trabalhos grupais são privilegiados.	6	2
c) Não há necessidade, pois a teoria é o que importa.	0	0

Fonte: questionário “Teorias e Práticas pedagógicas”, 2021.

As atividades práticas devem, para 87% dos sujeitos, ser diversificadas e desenvolvidas com base em objetivos previamente definidos pelo professor, o que se aproxima de uma perspectiva dialógica.

Por outro lado, 13% dos sujeitos declararam que elas devem privilegiar os trabalhos grupais, aproximando-se, assim, de uma perspectiva fenomenológica.

Quanto à quinta questão, sobre a experimentação prática do conteúdo ministrado, a maioria dos sujeitos defende a inclusão no processo de ensino e de aprendizagem de atividades prático-reflexivas e, em menor proporção, os sujeitos (5%) traduziram em suas respostas uma perspectiva comportamentalista, assim como 6% demonstrou um perfil docente fenomenológico, como se apreende da síntese exposta no Quadro 5:

QUADRO 5 — Forma de experimentação do conteúdo

5. Quanto à experimentação prática do conteúdo:	P1 a P62	
a) O conteúdo é transmitido de forma que o aluno acumule para a aplicação posterior.	3	1
b) São incluídas atividades de experimentação em contomitância com a reflexão.	25	30
c) As experiências ocorrem individualmente.	2	1

Fonte: questionário “Teorias e Práticas pedagógicas”, 2021.

Enquanto 5% e 6% dos sujeitos quantificados no Quadro 5, respectivamente, consideraram que a experimentação do conteúdo ministrado deve centrar-se na acumulação e na singularidade do aluno,

89% compreende a importância de uma experimentação do conteúdo ministrado de forma simultânea ao processo de reflexão, demonstrando, assim, uma perspectiva dialógica.

Com o objetivo de apreender o olhar do professor em relação ao aluno, o que perpassa pelas formas da participação deste no processo de ensino e de aprendizagem, formulamos a questão 6, cujo conjunto de respostas apresentamos no quadro abaixo:

QUADRO 6 — Formas de estímulo à participação do aluno

6. Quanto ao estímulo à participação:	P1 a P62	
a) São realizadas algumas perguntas se houver tempo.	0	1
b) Os questionamentos são imprescindíveis para provocação reflexiva.	25	27
c) A participação depende de cada um.	5	4

Fonte: questionário “Teorias e Práticas pedagógicas”, 2021.

As respostas obtidas refletiram posturas das três perspectivas pedagógicas abordadas, ou seja, 84% dos sujeitos declararam, numa perspectiva dialógica, a imprescindibilidade dos questionamentos aos alunos como forma de provocação da participação nas aulas, 15% afirmaram, de forma fenomenológica, que essa participação depende da vontade interna do aluno, e 1% não priorizou esse estímulo do aluno às aulas, por considerar o fator tempo como um limitador, o que revela uma visão que desprestigia a importância do aluno no processo de ensino e de aprendizagem, típica de uma perspectiva comportamentalista.

No sétimo questionamento, perguntamos aos sujeitos como deve ser iniciada a abordagem de determinado conteúdo em sala de aula pelo professor. Prevaleceu como resposta, conforme o Quadro 7, a perspectiva dialógica. Entretanto, as perspectivas fenomenológicas e comportamentalistas também estiveram presentes em algumas respostas.

QUADRO 7 — Abordagem inicial do conteúdo

7. Quanto ao início da abordagem do conteúdo:	P1 a P62	
a) São apresentados os conceitos fundamentais.	5	3
b) É realizado um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos.	22	20
c) São singulares, por isso, não é possível a realização de um diagnóstico prévio dos alunos.	3	9

Fonte: questionário “Teorias e Práticas pedagógicas”, 2021.

A abordagem do conteúdo no processo de ensino e de aprendizagem, para 68% dos sujeitos, deve partir de um levantamento diagnóstico da bagagem de conhecimentos que os alunos trazem com eles; já 18% dos respondentes entenderam como impossível diagnosticar conhecimentos prévios de alunos enquanto sujeitos singulares; e para 14% dos sujeitos, o que deve prevalecer, logo de início, é a apresentação conceitual dos conteúdos.

Esse conjunto de respostas ilustra, na ordem citada, posturas interacionistas, fenomenológicas e comportamentalistas.

A oitava questão dizia respeito à concepção da função do educador no processo de ensino e de aprendizagem. Para a maioria dos sujeitos, essa função residia em facilitar esse processo, em que o professor se coloca no papel de mediador da produção do conhecimento.

Contudo, como se observa nos dados constantes no quadro, 8,28% dos sujeitos responderam que compete ao professor, tão somente, observar a relação entre o aluno e o objeto de conhecimento e apenas um sujeito respondeu que cabe ao professor ensinar o conteúdo, visando a mudar as concepções do aluno.

Porém, os dados revelaram que 69% dos sujeitos conceberam a função do professor numa perspectiva dialógica e um número significativo, 30% dos respondentes, compartilhou de uma visão fenomenológica do papel do professor. E, como já observado, somente 1% restringiu, em sua opção de resposta, a função docente ao ensinar o conteúdo de forma unilateral.

QUADRO 8 — Função do professor

8. Quanto ao papel como educador:	P1 a P62	
a) Ensinar o conteúdo como forma de mudar as concepções dos alunos.	22	21
b) Facilitar o processo de ensino-aprendizagem, mediando a produção do conhecimento.	0	1
c) Observar a relação entre o sujeito e o objeto de aprendizagem.	8	10

Fonte: questionário “Teorias e Práticas pedagógicas”, 2021.

Na última questão, procuramos apreender quais aspectos contribuem para o professor perceber a efetiva aprendizagem do aluno. Assim como nas questões anteriores, excetuando-se as questões 2 e 4, as três perspectivas pedagógicas abordadas foram traduzidas nas respostas dos sujeitos, conforme se observa no Quadro 9:

QUADRO 9 — Percepção da aprendizagem do aluno

9. Percepção da aprendizagem do aluno:	P1 a P62	
a) Aprendem melhor quando o conteúdo é apresentado excessivamente e logo de início.	1	1
b) A aprendizagem é mais efetiva quando decorre de uma investigação dos conhecimentos dos alunos para a posterior apresentação do conteúdo.	26	27
c) Os alunos são livres para construírem, eles próprio, o conhecimento.	3	4

Fonte: questionário “Teorias e Práticas pedagógicas”, 2021.

Dos 62 sujeitos que participaram da pesquisa, 86% responderam que a aprendizagem é mais efetiva quando decorre de uma investigação dos conhecimentos dos alunos para a posterior apresentação do conteúdo, 12% entenderam que os alunos são livres para construírem, por eles próprios, o conhecimento e somente 2% afirmaram que os alunos aprendem melhor quando o conteúdo é apresentado excessivamente e logo de início.

Da análise das categorias constituídas a partir das respostas obtidas, constatou-se que, de forma expressiva, predomina uma perspectiva dialógica concernente à aprendizagem dos alunos, seguida, em menor proporção, da perspectiva fenomenológica, que predominou entre

11% dos sujeitos, bem como a perspectiva comportamentalista, que prevaleceu entre 3% dos sujeitos.

Ao somarmos os respondentes de acordo com as opções de respostas, identificamos que nenhum dos sujeitos somou menos de dez pontos, ou seja, da totalidade dos sujeitos, ninguém se enquadrou no perfil comportamentalista; 8% computou entre 11 e 20 pontos, pelo que se enquadraram num estilo fenomenológico; e 92% quantificaram, por suas respostas, mais de 20 pontos, enquadrando-se, assim, numa perspectiva pedagógica dialógica.

Contudo, pondera-se que o objetivo da pesquisa não fora o de enquadrar sujeitos por perspectivas pedagógicas, pelo contrário, entendemos que todo enquadramento é, no mínimo, um limitador de possibilidades.

O intuito da pesquisa consistiu em demonstrar que diferentes práticas pedagógicas carregam em si correntes filosóficas e teorias que as sustentam, muitas vezes despercebidas, pelo que os sujeitos pesquisados, enquanto seres inconclusos, plurais e por se encontrarem num constante devir da construção da identidade pedagógica do docente, a qual, segundo Diniz-Pereira (2016), é altamente complexa, relacional e contrastiva, são únicos em suas identidades pedagógicas, não se restringindo, portanto, a um ou outro enquadramento de perfil pedagógico. Prova disso é que, na análise individual das respostas de cada uma das nove questões, um mesmo sujeito, ora traduzia em suas opções de respostas uma perspectiva dialógica, ora perspectiva fenomenológica ou comportamentalista.

Com a pesquisa, reforçamos a tese kantiana de que, assim como as correntes racionalista e empirista devem ser compreendidas filosoficamente como complementares, ou seja, numa perspectiva interacionista, as consequentes perspectivas pedagógicas são conciliáveis entre si, cujo foco deve estar na compreensão das bases filosóficas das quais elas decorrem, à guisa de uma possível coerência quando da apropriação pelo sujeito-professor, o qual está para além dos enquadramentos que limitam, tanto o refletir sobre a sua prática, quanto a sua autonomia didática.

Considerações finais

O objetivo deste texto foi a investigação da coerência entre as práticas pedagógicas, suas teorias, perspectivas e bases filosóficas, segundo o ponto de vista de educadores em exercício nas escolas públicas mineiras.

A partir dos procedimentos de pesquisa e do instrumento metodológico adotados, conseguimos, de forma meramente objetiva, traçar os perfis das perspectivas pedagógicas dos sujeitos investigados, os quais se constituíram de 92% dialógicos/interacionistas e 8% de fenomenológicos/racionalistas.

Apesar de o resultado geral do questionário-teste aplicado com esses sujeitos não ter revelado o perfil comportamentalista/empirista em nenhum deles, na análise individual por opção de alternativa das nove questões que compunham o citado instrumento, constatamos posturas interacionistas, fenomenológicas e comportamentalistas entre as escolhas dos sujeitos, o que permite dizer que diferentes estilos pedagógicos constroem a identidade pedagógica do docente, a qual não se restringe a um mero enquadramento generalista naquela ou outra perspectiva pedagógica.

Ao problematizar a questão das práticas pedagógicas e a relação entre as teorias, perspectivas e bases filosóficas, este estudo evidenciou que:

1. a Pedagogia, enquanto um saber reflexivo-operativo do processo de ensino e de aprendizagem, tem por trás de si uma Filosofia, da qual deriva uma psicologia da educação;
2. a compreensão da história do conhecimento revela-se diversa (correntes racionalistas, empiristas, interacionistas), controversa (corrente racionalista em oposição à corrente empirista) e integrada (corrente interacionista);
3. a coexistência de diferentes perspectivas pedagógicas relacionadas à história do conhecimento – a fenomenológica com inspiração racionalista, a comportamentalista com base empirista e a dialógica de cunho interacionista;

4. a escolha de uma determinada teoria não significa o seu uso efetivo, o que recai no que se chama de teoria proclamada e teoria praticada (Argyris; Schön, 1974).

Por fim, a forma de conciliar aquilo que se proclama com aquilo que se pratica depende de um conhecimento teórico-prático das ações e, por sua vez, de um constante processo de autoavaliação do fazer pedagógico.

De modo geral, conforme nos ensinou Freire (1996, p. 25), “a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”, esta pesquisa permitiu uma reflexão para além do mero “verbalismo” ou do mero “ativismo”, ao desvelar a indissociável relação entre práticas pedagógicas e suas bases filosóficas.

Em analogia a esse ensinamento de Freire (1996), valemo-nos da Teoria da Ação, desenvolvida por Argyris e Schön (1974), segundo os quais, o sujeito opera com dois tipos de teoria – a teoria proclamada e a teoria em uso. A primeira consiste numa defesa pública de valores, crenças e ideias; e a segunda refere-se ao conjunto de valores, crenças e ideias que são internalizados ao longo da vida por suas experiências.

Entretanto, quando da ação, o sujeito tende a agir segundo a sua experiência cotidiana, fruto da teoria em uso, declinando-se paulatinamente da teoria proclamada e passando a gerar respostas automáticas e condicionadas para diferentes situações, ainda que não tenha a real consciência delas.

Portanto, para além dos verbalismos, dos ativismos, das teorias proclamadas e das teorias em uso, está a compreensão das bases filosóficas que sustentam as práticas pedagógicas do sujeito-professor, a qual demanda um permanente processo de reflexão teórica, autoavaliação das práticas, bem como um contínuo refazer-se.

Para desenlace de conversa, o texto apresentado nos instiga a pensar na realização de uma pesquisa futura com caráter longitudinal e situado com esses sujeitos, introduzindo, para tanto, outros instrumentos metodológicos com caráter mais aprofundado, a exemplo da entrevista, a

fim de se verificar se, ao longo da trajetória docente, essas perspectivas pedagógicas sofreram alterações, considerando o constante e inconcluso processo identitário do sujeito-professor.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 51-54, 1984.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993.
- ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald. *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1974.
- BACON, Francis. *Novum Organum*. Trad. José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 2000.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- BRANDÃO, Carlos. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1/2006 de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11.
- CASTRO, Guillermo Williamson. *Guia para Capacitadores em apoio à organização de pequenos produtores rurais*. Recife: INCRA/PNUD, 1992.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.
- DESCARTES, René. *Meditações*. São Paulo: Nova cultural, 1987.
- DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 7, p. 9-34, 2016.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não formal*. Sion: Institut International des Droits de l'Enfant, 2005.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória Gohn. Educação não-formal na pedagogia social. Congresso Internacional de Pedagogia Social. In: I CONGRESSO INTERNO PEDAGOGIA SOCIAL, São Paulo, *Anais...*, 1, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034#nt01. Acesso em: 12 fev. 2016.

HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; CARMO, João dos Santos. Contribuições da Análise do Comportamento para a Educação: um convite ao diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, São Carlos, v. 43, n. 149, p. 704-723, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200016>.

HUSSERL, Edmund. *Vida e Obra*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000.

KANT, Immanuel. *Kritik der reinen Vernunft*. Berlim: Georg Reimer, 1911. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783112610046>.

KOFFKA, Kurt. *Princípios de psicologia da Gestalt*. São Paulo: Cultrix, 1975.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para que?* São Paulo: Cortez, 2010.

LUDKE, Menga Lüdke; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONDES, Danilo. *Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

MILHOLLAN, Frank; FORISHA, Bill. *Skinner x Rogers: Maneiras contrastantes de encarar a educação*. São Paulo, Summus Editorial, 1972.

MORIN, Edgar. *A Via para o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiência de formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>.

ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Editora Martins Fontes, 1961.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SKINNER, Burrhus Frederic. (1999). The experimental analysis of behavior. In: SKINNER, Burrhus Frederic. *Cumulative record*. Acton: Copley Publishing Group, 1999. p. 132-164. DOI: <https://doi.org/10.1901/jeab.1999.72-463>. PMID:16812926 PMCID:PMC1284758.

VYGOTSKY, Lev. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, James V. (Org.). *The concept of activity in Soviet Psychology*. New York: Sharpe, 1981.

Data de registro: 22/05/2024

Data de aceite: 23/04/2025