
PARADIGMAS EDUCACIONAIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: TENDÊNCIAS E DESAFIOS**EDUCATIONAL PARADIGMS AND PEDAGOGICAL PRACTICE: TRENDS AND CHALLENGES****PARADIGMAS EDUCATIVOS Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA: TENDENCIAS Y DESAFÍOS**

Eduardo Felipe Hennerich Pacheco¹

RESUMO:

Busca-se no presente artigo refletir acerca da influência dos paradigmas educacionais na prática pedagógica. O problema que orientou a reflexão buscou elucidar a seguinte questão: como é possível construir uma prática pedagógica inovadora que busque superar a visão conservadora/tradicional da educação, e atenda as exigências do paradigma da complexidade? O objetivo do trabalho foi analisar de forma reflexiva os paradigmas contemporâneos e sua influência na educação, discutir criticamente o papel do professor e sua metodologia na ação docente e principalmente ampliar o debate acerca da influência dos paradigmas da ciência no processo educativo. A metodologia da pesquisa orientou-se em uma perspectiva qualitativa, do tipo pesquisa-ação, com a utilização do levantamento bibliográfico como embasamento da fundamentação teórica.

Palavras-Chaves: Paradigmas educacionais. Prática pedagógica. Paradigmas da Ciência.

ABSTRACT:

The aim of this article is to reflect on the influence of educational paradigms in pedagogical practice. The problem that guided this reflection aimed to elucidate the following question: how is it possible to build an innovative pedagogical practice that seeks to overcome the conservative / traditional view of education, and meets the requirements of the complexity paradigm? The aim of the work was to reflectively analyze contemporary paradigms and their influence on education, to critically discuss role of teacher and his methodology in teaching action and mainly to broaden the debate about the influence of science paradigms in the educational process. The research methodology was guided in a qualitative perspective of the type of research-action with the use of bibliographic survey as a basis for the theoretical foundation.

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, com período sanduíche no Doutorado em Estudos Feministas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. E-mail: eduardo.pva@hotmail.com. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba -PR -Brasil.

Keywords: Educational paradigms. Pedagogical practice. Paradigms of Science.

RESUMEN:

Este artículo busca reflexionar sobre la influencia de los paradigmas educativos en la práctica pedagógica. El problema que ha guiado la reflexión buscó dilucidar la siguiente pregunta: ¿cómo es posible construir una práctica pedagógica innovadora que busque superar la visión conservadora / tradicional de la educación y cumpla con los requisitos del paradigma de la complejidad? El objetivo del trabajo fue analizar reflexivamente los paradigmas contemporáneos y su influencia en la educación, discutir críticamente el papel del docente y su metodología en la acción docente y principalmente ampliar el debate sobre la influencia de los paradigmas de la ciencia en el proceso educativo. La metodología de investigación se orientó en una perspectiva cualitativa, del tipo investigación-acción, con el uso del inventario bibliográfico como base para el fundamento teórico.

Palabras clave: Paradigmas educativos. Práctica pedagógica. Paradigmas de la ciencia.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema de investigação os paradigmas educacionais na prática pedagógica. O estudo se justifica por sua atualidade e relevância em termos de refletir e analisar os conceitos e teorias que impulsionaram a prática pedagógica ao longo da história da educação. O problema que orienta a reflexão procura elucidar a seguinte questão: como é possível construir uma prática pedagógica inovadora que busque superar a visão conservadora/tradicional da educação, e atenda as exigências do paradigma da complexidade? A partir dessa problemática, a investigação analisa de forma reflexiva os paradigmas contemporâneos e sua influência na educação, discute criticamente o papel do professor e sua metodologia na ação docente e principalmente amplia o debate acerca da influência dos paradigmas da ciência nos processos educativos.

A análise da questão proposta se apoia nos argumentos teóricos da prática pedagógica do paradigma emergente, com base nos estudos de Behrens (2011, 2013), Capra (2002), Demo (1996), Mizukami (1986), Moraes (1997) e Morin (2002). A pesquisa envolveu etapas que incluíram um processo investigativo que se organizou da seguinte maneira: a) conceptualização acerca do conceito de paradigma; b) a influência dos paradigmas da ciência na formação de professores; c) características do currículo dos cursos de formação de professores(as) nos diversos paradigmas educacionais; d) a crise dos paradigmas da ciência,

ênfatizando a insuficiência do modelo newtoniano-cartesiano perante as novas exigências do cenário contemporâneo da formação de professores(as); e) por fim, apresentamos os paradigmas inovadores (progressista, holístico e ensino com pesquisa) como base do surgimento do paradigma da complexidade.

Este processo de pesquisa-ação foi desenvolvido durante quinze encontros, no âmbito da formação continuada de professores(as) que investigavam os paradigmas educacionais na prática pedagógica. Nesses encontros formativos, participaram professores(as) de variadas áreas do conhecimento, que atuam ou gostariam de atuar como docentes universitários.

O processo de pesquisa-ação (THIOLENT, 1985) ocorreu de forma qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), incluindo a pesquisa bibliográfica como embasamento da fundamentação teórica. Na primeira fase, foram elaboradas leituras, reflexões e conclusões a respeito dos paradigmas conservadores de cada abordagem pedagógica (tradicional, escolanovista e tecnicista). Em sequência, foi analisado pelos(as) pesquisadores(as), os paradigmas contemporâneos (progressista, holístico e ensino com pesquisa), com a elaboração de produção individual e coletiva sobre os resultados encontrados. No terceiro momento do processo, empreendemos discussões acerca desses resultados e das demais análises elaboradas até aquele presente momento. A quarta e última fase correspondeu à elaboração do presente texto sobre a temática investigada e as discussões empreendidas.

Paradigmas Educacionais

Behrens (2011) define o conceito de paradigma como “[...] exemplo ou, melhor ainda, modelo ou padrão”, apoiado-se no teórico Thomas Khun (1922-1996), a autora constata que um paradigma constitui-se em uma “constelação de crenças, valores e técnicas partilhados pelos membros de uma comunidade científica” (BEHRENS, 2011, p. 25). Maria Cândida Moraes em seu livro intitulado “O Paradigma Educacional Emergente” discorrendo acerca dessa questão assinala que “Paradigma, na ótica de Kuhn, é uma realização científica de grande envergadura, com base teórica e metodológica convincente e sedutora, [...] é uma construção que põe fim às controvérsias existentes na área a respeito de determinados fundamentos”, isto é, “um paradigma significa um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos-mestres”, ou seja, “esse tipo de relação dominadora é que determinaria o curso de todas as teorias, de todos os discursos controlados pelo paradigma” (MORAES, 1997, p. 31).

Dessa maneira, um paradigma “é o cerne obscuro que orienta os discursos teóricos neste ou naquele sentido” (MORIN, 1994, p. 37). Porém temos que ter em mente que os paradigmas são necessários, pois são eles que fornecem um referencial de organização da sociedade, principalmente para a comunidade científica. Assim os paradigmas só se restringem quando propõe uma visão fraca e/ou limitada de mundo impondo sua aceitação imediata e a-reflexiva, e que exclui toda a visão contrária ao seu “status”.

Paradigmas da ciência e sua influência na educação

Segundo Behrens (2011) os séculos XIX e XX foram fortemente marcados pela influência do pensamento newtoniano-cartesiano. A mentalidade reducionista influenciada pelo pensamento newtoniano-cartesiano fez emergir no homem uma visão reducionista e fragmentada do todo e de si mesmo. “Essa visão de mundo-máquina deu origem ao mecanicismo e à possibilidade de trabalhar o raciocínio pela indução e pela dedução” (BEHRENS, 2011, p. 20). O mundo que antes era visto pelo homem como um conjunto harmonioso de formas materiais e espirituais, cabendo ao ser humano apenas contemplar e compreender essa harmonia existente, passa a ser visto e compreendido como o mundo-máquina-perfeita, pois nas palavras de Galileu “o livro da natureza está escrito em linguagem matemática” e o universo passou a ser “um grande sistema mecânico que funcionava de acordo com leis físicas e matemáticas” (MORAES, 1997, p. 38). E essa visão é o ponto convergente para a fragmentação do conhecimento e para a criação dos métodos científicos modernos e principalmente influenciou o pensamento burguês ascendente do século XVIII.

O racionalismo que surge dessa objetivação de tudo e de todos, “reafirma a visão de mundo em que há perfeita concordância entre o racional (coerência) e a realidade do universo, excluindo, dessa forma, o irracional” (MORAES, 1997, p. 33). E ainda uma característica que se somou “do ponto de vista do objetivo da ciência, essa mudança teórica e prática da relação homem/natureza, alterou também a relação ética e teórica do homem consigo mesmo e com os outros, e do homem com o religioso e o sagrado” (MORAES, 1997, p. 34). E “desse determinismo universal, decorreu um conhecimento utilitário e funcional que deu origem à ideia de que, para compreender o real, era preciso dominar e transformar o mundo manipulá-lo pela técnica” (MORAES, 1997, p. 39).

A influência desse paradigma na educação gerou uma nova tendência de fragmentação epistêmica do saber. O conhecimento passou a ser dividido por disciplinas e as disciplinas por áreas do saber. Perdeu-se a visão do todo, isolando assim os indivíduos das “emoções que a razão desconhece. Deixou-se de contemplar, em nome do racionalismo, sentimentos como: a solidariedade, a humanidade, a sensibilidade, o afeto e o espírito de ajuda mútua” (BEHRENS, 2011, p. 22).

Essa visão de mundo gerou três tendências na educação que comumente denominamos de paradigmas conservadores da educação que são eles o tradicional, o escolanovista (em alguns teóricos encontramos o termo humanista) e a abordagem tecnicista (ou comportamentalista).

Paradigmas conservadores

Behrens (2011), Moraes (1997) e Mizukami (1986), em consonância, caracterizam o paradigma conservador como sendo aquele que objetivam a reprodução do conhecimento. “Nesse contexto, as abordagens que visam a reprodução, a repetição e a uma visão mecanicista da prática educativa forma denominadas como: paradigma tradicional, paradigma escolanovista e paradigma tecnicista” (BEHRENS, 2011, p. 40-41). Embora esses paradigmas tenham surgidos para responder a uma determinada situação histórica, todos eles possuem como característica principal a memorização e reprodução do conhecimento.

Na abordagem tradicional o aluno é considerado um “adulto em miniatura”, que precisa ser atualizado, apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores (professores/as, pais, sacerdotes, pastores etc.). É considerado como ser receptivo e passivo, devendo obedecer sem questionar. O ensino, em todas as suas formas, nessa abordagem será centrado no professor, Saviani (1980, p. 29) sugere que a função do(a) professor(a) se é garantir “que o conhecimento seja conseguido e isto independentemente do interesse ou vontade do aluno”. Já a metodologia nesse paradigma caracteriza-se enfaticamente pelas aulas expositivas, como forma de transmissão de conteúdo. Segundo Behrens (2011, p. 43) “a ênfase no ensinar não abriga necessariamente o aprender”. Algumas disciplinas nessa abordagem são consideradas mais importantes que outras e seu fundamento baseia-se em quatro pilares: escute, leia, decore e repita.

Nessa abordagem busca-se a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula, enfatizando e valorizando a memorização, a repetição e a exatidão. A escola, fundada nas concepções dessa abordagem, é o lugar por excelência onde se realiza a educação, ou seja, segundo Behrens (2011, p. 41) as instituições educacionais “apresenta-se como um ambiente físico austero, conservador e cerimonioso. Tem como função preparar intelectual e moralmente os alunos”.

Em um movimento buscando a superação desse paradigma tradicional, surgiu uma abordagem que conhecemos como escolanovismo. Embasada nos teóricos, Carl Rogers (1902-1987), John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952) e Jean Piaget (1896-1980), a abordagem escolanovista “apresentava-se como um movimento de reação á pedagogia tradicional e busca alicerçar-se com fundamentos da biologia e da psicologia e dando ênfase ao indivíduo e à sua atividade criadora” (BEHRENS, 2011, p. 44). O aluno nessa abordagem torna-se sujeito ativo, figura central do processo ensino-aprendizagem, aprendendo pela descoberta e desenvolvendo assim a iniciativa própria. Sua personalidade é respeitada assim como suas diferenças individuais, valoriza-se a unicidade e as diferenças do indivíduo que passam a ser “considerado como um sistema aberto, em reestruturações sucessivas, em busca de um estágio final nunca alcançado por completo” (MIZUKAMI, 1986, p. 60)

O(a) professor(a) passa a ser um(a) “facilitador[a] de aprendizagem”, e segundo Behrens (2011, p. 44) “deve auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo do aluno”. Em sala de aula o educador deve ser positivo e acolhedor, assegurando a vivência democrática. Assim o professor é aquele que cria condições para que os alunos aprendam. A metodologia nessa abordagem “centra-se nas unidades de experiências que o professor vai elaborar junto com os alunos, para buscar a aprendizagem” (BEHRENS, 2011, p. 46). Mizukami (1986, p. 54) esclarece que “apesar de criticar a transmissão de conteúdos, essa proposta não defende a supressão do fornecimento de informações, estas, no entanto, devem ser significativas para os alunos e percebidas como mutáveis”, assim como sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem os(a) alunos(a) devem ser capazes de desenvolverem pesquisas de forma crítica, aperfeiçoando ou até mesmo substituindo os conteúdos.

Acerca da avaliação nessa abordagem, Behrens (2011, p. 46) escreve que: “a avaliação escolanovista privilegia a autoavaliação. O processo avaliativo tem como pressuposto essência a busca de metas pessoais”, já Mizukami (1986, p. 56), propõe que “o aluno, conseqüentemente, deverá assumir responsabilidade pelas formas de controle de sua aprendizagem, definir e aplicar os critérios para avaliar até onde estão sendo atingidos os

objetivos que pretende”. Nesse sentido a escola deve enfatizar o ensino centrado no aluno, respeitando a criança tal qual é, e oferecendo condições para que ela possa desenvolver-se em seu processo de vir-á-ser.

Outro paradigma educacional que segue a lógica tradicional, de concepção de ensino-aprendizagem, é a abordagem tecnicista/comportamentalista. Influenciada pela teoria de Skinner (1904-1990), “o aluno na abordagem tecnicista/comportamentalista apresenta-se como um espectador frente à realidade objetiva” (BEHRENS, 2011, p.49). Nessa abordagem o estímulo e o reforço são componentes obrigatórios para o aluno “aprender”. Os(as) educandos(as) tornam-se condicionados e não incentivados(as) à criticidade e reflexão, ou sejam, devem ser meros expectadores “frente à realidade objetiva” (BEHRENS, 2011, p. 49).

A principal característica da prática pedagógica do professor na abordagem tecnicista é a transmissão e reprodução do conhecimento. Para Libâneo (1986, p. 30) nesse paradigma, o “professor é um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional proposto”, dito de outra maneira, o(a) professor(a) “passa a aplicar a técnica pela técnica em busca da performance” (BEHRENS, 2011, p. 49), como exige o sistema econômico vigente.

Na metodologia da abordagem tecnicista enfatiza-se a resposta certa as questões propostas. O erro é sancionado com rigorosidade. Priorizam-se à reprodução do conhecimento, as aulas expositivas e a repetição. Não raras vezes utiliza-se de recursos audiovisuais para facilitar a reprodução fiel do conteúdo. A avaliação nessa abordagem visa o produto. Behrens (2011) concebe a avaliação nessa abordagem em dois momentos: “no primeiro a avaliação prévia dos alunos com a finalidade de estabelecer pré-requisitos para alcançar os objetivos”, e em sequência, realiza-se “a avaliação dos alunos relativa ao que se propôs nos objetivos instrucionais ou operacionais. Portanto a ênfase é no produto, e a preocupação é se o aluno alcançou ou não os objetivos propostos” (BEHRENS, 2011, p. 51).

Nessa perspectiva a escola tecnicista possui o papel de treinar os alunos, funcionando assim como modeladora dos comportamentos humanos. Mizukami (1986) esclarece que à educação nessa abordagem, “compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que o individuo se integre na máquina do sistema social global” (MIZUKAMI, 1986, p. 29).

A ruptura do paradigma newtoniano-cartesiano

As inúmeras transformações da sociedade nos séculos XX e XXI fez emergir uma forte pulsão que buscou superar/romper com os antigos paradigmas tradicionais. Buscou-se assim novos paradigmas que garantissem acompanhar essas mudanças, exigindo assim um maior dinamismo na prática pedagógica, e adjetivos como criatividade, autonomia, criticidade tornaram-se fundamentais nessa nova visão de mundo.

Surge uma nova proposta para superar o paradigma antigo, como por exemplo, o proposto por Capra em “A teia da vida” (1996) que propõe uma cosmovisão onde o "universo não é [entendido como] uma maquina composta por uma infinidade de objetos, mas um todo dinâmico indivisível. Suas partes são eventos interconectados que só podem ser compreendidos profundamente levando em conta o movimento cósmico como um todo" (CARDOSO, 1995, p. 35). O químico russo Ilya Prigogine também influencia essa mudança paradigmática com suas teorias das “Estruturas Dissipativas” e pelo “Princípio da ordem por meio das flutuações” onde essa “nova concepção apregoa um universo não linear, composto por sistemas desordenados e fora do equilíbrio” (BEHRENS, 2005, p. 32).

Para Morin (2002, p. 42) até muito recentemente a ciência era regida pelo “Princípio da Redução”, esse princípio limitava o conhecimento do todo ao conhecimento de suas partes e isso naturalmente levava a restringir o complexo ao simples. Assim, segundo Morin, aplica-se às complexidades vivas e humanas a lógica mecânica e determinista da máquina artificial, podendo com isso cegar e/ou excluir tudo aquilo que não se pode quantificar e mensurar, eliminando dessa forma o elemento “humano do humano”, isto é, paixões, emoções, dores e alegrias.

É importante salientar que o paradigma newtoniano-cartesiano não pode ser considerado um erro e sim um paradigma que veio para responder uma necessidade histórica e que, contribui-o para a trajetória da evolução do pensamento humano. Assim para Behrens (2011, p. 29) “a ruptura de um paradigma decorre da existência de um conjunto de problemas, para os quais os pressupostos vigentes na ciência não conseguem soluções.”

Paradigma da complexidade

O novo paradigma segundo Capra (1996, p. 25) “pode ser chamado de uma visão de mundo holística, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de

partes dissociadas. Pode também ser denominado visão ecológica, se o termo ‘ecológico’ for empregado num sentido mais amplo e mais profundo que o usual”. Para Cardoso (1995), o “paradigma holístico não traz certezas ou segurança”, ao contrário, “reafirma o mistério da vida e do Ser, contudo, reafirma também a potencialidade criativa do homem em construir um novo caminho na medida em que se caminha por ele” (CARDOSO, 1995, p. 89).

Behrens (2011) propõe que esse novo paradigma pode ser contemplado a partir da ótica de três abordagens sendo elas: a abordagem holística, a abordagem progressista e a abordagem do ensino com pesquisa. Pois segundo a autora, é a atitude de integração e interdisciplinaridade que permite a compreensão do mundo como um todo, abandonando os reducionismos e a fragmentação das “certezas” acerca da realidade, abandonando a repetição e a reprodução do conhecimento no caminho para produção e o compartilhamento do conhecimento.

Nesse sentido, o paradigma emergente ou da complexidade, preconiza uma visão de mundo crítica e reflexiva, que propõe uma constante transformação na e da educação, exigindo sempre a interconexão das múltiplas abordagens, abrangências e visões.

Abordagem sistêmica ou holística

A abordagem sistêmica/holística segundo Behrens (2011, p. 56) “busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o homem com suas inteligências múltiplas, levando à formação de um profissional humano, ético e sensível”. Por isso a visão holística almeja um novo tipo de aluno. “O aluno nessa abordagem caracteriza-se como um ser complexo que vive no mundo de relações e que, por isto, vive coletivamente, mas é único, competente e valioso” (BEHRENS, 2011, p. 65), o aluno deve ser interessado, crítico, questionador, comprometido, tolerante. Deve estar sempre aberto às mudanças, deve ser constantemente encorajado a estar atento e testar seus limites com liberdade de escolha.

O(a) educador(a) nessa abordagem, é aquele que age como um facilitador da aprendizagem, ou seja,

O professor na abordagem sistêmica ou holística tem um papel fundamental na superação do paradigma da fragmentação. Buscando ultrapassar a

reprodução para a produção do conhecimento, o professor precisa buscar caminhos alternativos que alicercem uma ação docente relevante, significativa e competente [...] os docentes precisam instigar seus alunos para a recuperação de valores perdidos na sociedade moderna, buscando a justiça plena e ampla a todas as camadas sociais e provocando a formação de valores imprescindíveis como a paz, a harmonia, a solidariedade, a igualdade e, principalmente, a honestidade (BEHRENS, 2011, p. 62).

A busca pela transformação pessoal, o dinamismo e a criatividade são as principais metas da sua profissão. E para Ferguson (1991, p. 276) “o professor é um educando também, aprendendo com seus alunos”. Com isso o verdadeiro professor nessa abordagem é aquele que intui o nível de disposição, em seguida avalia, questiona, conduz e proporciona tempo para a assimilação e se houver necessidade recua.

Já a metodologia nessa abordagem “deve possibilitar as relações pessoais e interpessoais do ser humano, visando a busca da ética, da harmonia e da conciliação” (BEHRENS, 2011, p. 67). É proposta uma metodologia transcultural, mais humana e rigorosa nos conhecimentos, busca-se a interdisciplinaridade, a construção do conhecimento baseando-se em um método dialético, dinâmico e criativo na qual a teoria e a prática se completam.

A avaliação é contínua e processual e responsabiliza o aluno durante todo o caminho, isto é, “visa ao processo, ao crescimento gradativo e respeita o aluno como pessoas em suas inteligências múltiplas, com seus limites e suas qualidades. O processo avaliativo está a serviço da construção do conhecimento [...] tendo como premissa uma melhor qualidade de vida” (BEHRENS, 2011, p. 68).

Nesse paradigma a escola deve ser um lugar que proporcione (tanto aos alunos como os professores e também a comunidade local) condições de um relacionamento entre as pessoas, e o “ensino deve enriquecer e aprofundar a relação consigo mesmo, com a família e membros da comunidade global, com o planeta e com o cosmos” (GATE, 1991, p. 3 *apud* BEHRENS, 2011, p. 58). Assim a escola deixa de ser a única instituição mantenedora do acesso ao conhecimento e a informação, mas ainda detém o papel forte de ser a agência formal de escolaridade visando o resgate do ser humano em sua totalidade. Além disso, segundo Ferguson (1991), as instituições educativas devem ter a “preocupação com o ambiente do aprendizado: iluminação cores, arejamento, conforto físico, necessidade de privacidade e interação, atividades calmas e fartas” (FERGUNSON, 1991, p. 275).

Abordagem Progressista

A abordagem progressista “tem como pressuposto central a transformação social”, instigando “o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa”, contemplando assim, “trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores” (BEHRENS, 2011, p. 56).

A abordagem progressista considera o aluno “um sujeito autônomo que organiza sua própria experiência e constrói conhecimento em interação com o mundo e com o outro. É crítico e ativo, autoconfiante, de ação reflexiva” (FREIRE, 1992). Por isso segundo Behrens (2011), Moraes (1997) e Freire (1992) e aluno é um sujeito de práxis, um ser inconcluso, inacabado e em permanente estado de busca, e o professor deve encorajar o aluno a explorar seus sentimentos, a buscar o pensamento divergente como parte do processo de ensino. O professor deve buscar uma prática pedagógica transformadora, promovendo a mediação entre o saber pronto e a produção de conhecimento. Assim “a tarefa do educador consiste em problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza e não em só dissertar sobre ele ou entregá-lo como se se tratasse de algo já feito, elaborado e pronto” (DAMKE, 1995, p. 81-82).

A metodologia dessa abordagem deve ser dinâmica, enfatizando o tripé ação-reflexão-ação, questionando a realidade e abrindo espaço para a democratização do saber através do intercâmbio entre o sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido.

A avaliação deve ser contínua, processual e transformadora, preocupando-se com o desempenho dos indivíduos em termos de potencial. Não pode ser punitiva e permite a auto-avaliação e a avaliação grupal, cujos critérios são compostos pelos alunos e professores. E a escola deve proporcionar uma educação que estimule uma prática pedagógica crítica, reflexiva e principalmente transformadora. Dessa maneira, a escola progressiva “caracteriza-se por ser uma instituição libertadora, democrática, dialógica e crítica. Apresenta-se como local de problematização para compreensão do real, no qual se defende a importância dos conteúdos abertos às realidades sociais” (BEHRENS, 2011 p. 73).

Abordagem do ensino com pesquisa

A abordagem ensino com pesquisa visa o desenvolvimento do indivíduo aliando a teoria à prática, objetivando a emancipação, contrariando a ignorância, valorizando o

questionamento, alimentando assim o processo de reconstrução do conhecimento (DEMO, 1996).

O aluno nessa abordagem deve ser questionador, um sujeito no processo. Deverá desenvolver seu raciocínio de forma lógica e agir com criatividade, ter capacidade produtiva e de acordo com Behrens (2011, p. 84) “saber viver com cidadania, com ética e adquirir autonomia para ler e refletir criticamente ao aprender produzir conhecimento”. Por isso o professor nessa abordagem torna-se figura imprescindível no processo de construção do conhecimento, como articulador crítico e criativo do processo pedagógico. Deve, por conseguinte produzir seu próprio conhecimento, instigando os alunos a “aprender a aprender”.

A metodologia da abordagem ensino com pesquisa prioriza ações de parcerias coletivas, dando oportunidade ao aluno de criticar, projetar e criar novos conhecimentos. Essas ações podem ser implementadas com a utilização de meios tecnológicos para a pesquisa, recursos da comunidade e o uso constante da biblioteca. Nessa perspectiva educacional, a avaliação deve ocorrer de forma contínua, indicando o progresso e a qualidade do processo educativo e a escola deve ser um ambiente de elaboração e execução de projetos colaborativos, que envolvem professores e alunos, atendendo as necessidades atuais da sociedade. Nesse sentido, o ambiente educativo deve ser um espaço produtivo que oferece oportunidades para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas.

Considerações finais

As transformações aceleradas do processo produtivo ocorridas a partir da ascensão do capitalismo, as inúmeras novas exigências da cidadania moderna, a revolução tecnológica e dos meios de comunicação de massa, a necessidade de redescobrir e revalorizar a ética nas relações interpessoais, colocam a educação diante de uma questão exigente e desafiadora, visto que as escolas e universidades são, em primeiro lugar, um espaço de troca de conhecimentos e construção de valores onde a democracia é o marco zero pra a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

O presente trabalho teve como foco de investigação a influência dos paradigmas educacionais nas práticas pedagógicas. Essa investigação contou com a colaboração de 9 participantes do Programa de Pós Graduação em Educação da PUCPR, que estão ligados a linha de pesquisa Teoria e Prática pedagógica na formação de professores, que por meio dessa

investigação pode refletir como a prática docente sofreu e sofre a influência dos paradigmas da ciência, principalmente do paradigma newtoniano-cartesiano que tende a fragmentar as escolas e universidades em salas, disciplinas, ciclos, semestres, bimestres, conteúdos, e métodos, perdendo assim a visão do todo, tão necessária para a real produção do conhecimento na sociedade hodierna.

A pesquisa permitiu que os envolvidos percebessem os desafios que a prática pedagógica atual exige para se atender as necessidades complexidade que é educar utilizando-se de metodologia pedagógica que vise à formação do ser humano por completo, respeitando suas diferenças enquanto indivíduo e valorizando sua dignidade pessoal. Ao mesmo tempo, a pesquisa-ação, proporcionou o entendimento da urgência e necessidade de uma educação que forme alunos e alunas críticos, humanos, éticos e responsáveis que entendam a sociedade e o mundo como um todo complexo e interligado, na qual seu agir deve ser coerente, pois tudo faz parte da grande “teia da vida”, rumo a construção de um mundo mais justo e solidário.

Os resultados apontam que a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) também devem modificar-se privilegiando práticas democráticas de ensino-aprendizagem, isto significa que os currículos e metodologias de ensino, das instituições de educação superior, devem ser dinâmicos, enfatizando o tripé ação-reflexão-ação, questionando a realidade e abrindo espaço para a democratização do saber através do intercâmbio entre o sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido. A avaliação deve ser contínua, processual e transformadora, preocupando-se com o desempenho dos indivíduos em termos de potencial. Não pode ser punitiva e deve permitir a autoavaliação e a avaliação grupal, cujos critérios são compostos pelos(as) alunos(as) e professores(as). E as instituições de educação superior deve proporcionar uma educação que propicie uma prática pedagógica crítica, reflexiva e principalmente transformadora para uma formação integral.

Depreendendo-se dessas análises apresentadas, a pesquisa-ação permitiu compreender que tais indagações educacionais, exigem não apenas uma expansão de nossa maneira de pensar, mas também de nossa maneira de viver, ou seja, de nossos valores enquanto educadores e educadoras.

REFERENCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma da complexidade**. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1997.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A canção da inteireza**. Uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

DAMKE, Ilda Righi. **O processo do conhecimento na Pedagogia da Libertação: As ideias de Freire, Fiori e Dussel**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.
FERGUSON, Marilyn. Voar e ver: novos caminhos para o aprendizado. In: FERGUSON, Marilyn. **A conspiração aquariana**. Trad. Carlos Evaristo Costa. 7.ed. Rio de Janeiro: Record, 1991. p. 264-305.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. A Pedagogia Histórico-Crítico Social dos Conteúdos. São Paulo: Loyola, 1986.

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

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional emergente**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Europa-América, 1994.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes para a educação do futuro**. Lisboa: Neograf, 2002.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia: A teoria da curvatura da vara. ANDE. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, 1: 23-33, 1980.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.