

Paradigmas educacionais: em busca de um novo referencial

Educational paradigms: in pursuit of a new reference

Paradigmas educativos: en busca de un nuevo referente

Recebido: 02/12/2020 | Revisado: 09/12/2020 | Aceito: 16/12/2020 | Publicado: 18/12/2020

Iliane Stein

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9310-5490>

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil

E-mail: ilianestein@gmail.com

Simone Carlin Veber

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0547-5729>

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil

E-mail: scarlimveberdasilva@gmail.com

Madalena Pereira da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>

Universidade do Planalto Catarinense, Brasil

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil

E-mail: madalenapereiradasilva@gmail.com

Dione Carlos Ribeiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9827-7486>

Universidade do Planalto Catarinense, Brasil

E-mail: dioneribeiro@uniplaclages.edu.br

Ligia Caróle Sales Paes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1353-5480>

Universidade do Planalto Catarinense, Brasil

E-mail: ligiapaes@uniplaclages.edu.br

Alexsandra Massaneiro Fernandes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5919-061X>

Universidade do Planalto Catarinense, Brasil

E-mail: alexsandramassaneiro87@gmail.com

Resumo

Com base nos pressupostos dos paradigmas educacionais, observou-se a necessidade de mudanças nas concepções pedagógicas em busca de um referencial teórico-prático capaz de nutrir valores morais e éticos. Uma concepção que visa à formação humana para a inteireza, que valoriza o cuidado consigo mesmo, com o outro e com o meio, que permite a reflexão crítica e dialógica, e através de práticas solidárias deseja-se mudança de atitudes para um novo tipo de sociedade. A ênfase do estudo consiste no paradigma potencializador do encantamento pela educação – ecossistêmico -, sem, contudo, desconsiderar as contribuições e/ou impactos dos demais paradigmas para a educação. Como contribuições, o artigo apresenta o perfil do professor que forma e o perfil do estudante que é formado no âmbito das tendências pedagógicas que permeiam os paradigmas educacionais.

Palavras-chave: Paradigma Positivista; Paradigma Interpretativo; Paradigma sociocrítico; Paradigma ecossistêmico.

Abstract

Considering theoretical assumptions about educational paradigms, this study points to necessary changes in pedagogical concepts towards a theoretical-practical framework capable of nurturing moral and ethical values. It refers to a conception that aims at human development in its wholeness; that values the care of oneself, of the other and the environment; that allows critical and dialogical reflections; and that, through solidarity practices, seeks a new type of society by means of changing attitudes. The study focuses on the ecosystem paradigm, which boosts the enchantment towards education, without, however, disregarding the impacts and/or contributions of the other paradigms to education. As contributions, the paper introduces a profile of teachers who educate and a profile of students who are educated, within the scope of pedagogical trends that permeate educational paradigms.

Keywords: Positivist paradigm; Interpretive paradigm; Sociocritical paradigm; Ecosystem paradigm.

Resumen

A partir de supuestos de paradigmas educativos, el presente estudio observó la necesidad de cambios en los conceptos pedagógicos hacia un marco teórico-práctico capaz de nutrir valores morales y éticos. Se refiere a una concepción que apunta a la formación humana en su

plenitud, que valora el cuidado de uno mismo, del otro y del entorno, que permite reflexiones críticas y dialógicas, y que a través de prácticas solidarias busca un nuevo tipo de sociedad mediante el cambio de actitudes. El estudio se centra principalmente en el paradigma ecosistémico, que potencia el encanto por la educación, sin dejar de lado los impactos y/o aportes de los otros paradigmas a la educación. Como aportes, el artículo presenta el perfil del docente que forma y el perfil del alumno que se forma en el ámbito de las tendencias pedagógicas que permean los paradigmas educativos.

Palabras clave: Paradigma positivista; Paradigma interpretativo; Paradigma sociocrítico; Paradigma ecosistémico.

1. Introdução

Ao longo da história a educação foi (e ainda é) pautada por diferentes tendências pedagógicas, cujo propósito consiste na formação de sujeitos com base em concepções sociais, políticas, econômicas, antropológicas, históricas, entre outras.

O educador, por vezes, se inspira nas concepções pedagógicas que recebeu em sua formação inicial. Por ser um sujeito histórico e cultural, ele também adquire as características da época em que foi educado, bem como está suscetível às influências culturais e políticas de cada período.

No percurso histórico da educação brasileira, as instituições de ensino foram influenciadas por diferentes paradigmas educacionais. Cada abordagem tem suas próprias concepções à formação humana, algumas são pautadas pelos valores e preceitos de discursos racionais e políticos, que exercem profundas influências nas dimensões políticas, econômicas da sociedade; outras são concebidas em uma perspectiva crítica, que de forma incessante visam promover a liberdade, a igualdade e a autonomia do homem.

Apesar da existência de concepções pedagógicas que visam à formação integral para o exercício pleno da cidadania, observa-se que até os dias atuais, fazem-se presentes, nas escolas brasileiras, tanto na estrutura física quanto nas abordagens epistemológica e metodológica, algumas características da tendência tradicional proveniente do paradigma positivista. Em adição, os jovens abandonam os seus estudos e as taxas de evasão são expressivas.

Frente ao cenário exposto, este estudo tem por objetivo evidenciar as tendências pedagógicas provenientes dos paradigmas positivista, interpretativo, sociocrítico e

ecossistêmico, associados às contribuições dos mesmos para o encanto ou desencanto a educação.

Na obra "SENTIPENSAR: Fundamentos e estratégias para reencantar a educação", o paradigma ecossistêmico é apresentado para além da aprendizagem, ou seja, um paradigma para a vida. Para demonstrar o sentido de cada paradigma, os autores contextualizam um exemplo do cotidiano e fazem a análise do mesmo a luz dos paradigmas positivista, interpretativo, sociocrítico e ecossistêmico (Moraes & Torre, 2004).

A ênfase deste estudo consiste no paradigma potencializador do encantamento pela educação – ecossistêmico -, sem, contudo, desconsiderar as contribuições e/ou impactos dos demais paradigmas para a educação. Como contribuições, o artigo apresenta o perfil do professor que forma e o perfil do estudante que é formado no âmbito das tendências pedagógicas que permeiam os paradigmas educacionais.

O artigo está organizado em seções. A primeira seção apresenta a introdução. Na segunda seção são evidenciadas as tendências pedagógicas dos paradigmas educacionais e a perspectiva pedagógica abordada para a formação humana. Na terceira seção são apresentados os pressupostos teóricos e metodológicos do paradigma ecossistêmico. Na quarta seção são tecidas as considerações finais.

Uma das expectativas deste trabalho é que os educadores façam a autorreflexão: - o paradigma educacional adotado na minha prática pedagógica é capaz de envolver os estudantes e mobilizá-los para uma formação emancipatória, crítica e ecoformadora?

2. Metodologia

O estudo é de natureza qualitativa, exploratório, com pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica (Gil, 2010) foi realizada através de consultas e análises nas fontes secundárias - artigos e livros -, por meio das mesmas foi possível conhecer o percurso histórico dos paradigmas educacionais e as influências nas práticas pedagógicas dos professores.

A discussão consistiu em explorar as tendências pedagógicas que permeiam os paradigmas educacionais e a refletir quanto ao fato de que a pedagogia tradicional, apesar de ainda existente, não mais supre as demandas e as necessidades da educação nos dias atuais. Isso se torna insuficiente e fragmentada para o momento em que se vive atualmente, pois não se preocupa com o lado humano do aluno, não procura conhecer o meio em que ele vive, nem os problemas sociais que o rodeiam.

3. Do paradigma positivista ao paradigma ecossistêmico

3.1 Paradigma positivista

Neste paradigma há as tendências liberais: tradicional e tecnicista. Tais tendências tiveram origem no século XIX, influenciadas pelas ideais da Revolução Francesa: - igualdade, liberdade e fraternidade; bem como foram influenciadas pelo liberalismo no mundo ocidental e do sistema capitalista. “Para os liberais, a educação e o saber já produzidos (conteúdos) são mais importantes que a experiência vivida pelos educandos no processo pelo qual ele aprende. Dessa forma, os liberais, contribuíram para manter o saber como instrumento de poder entre dominador e dominado” (Queiroz & Moita, 2007, p. 3).

Ambas as tendências são baseadas em teorias não críticas, pois são neutras em relação aos aspectos sociais e políticos, “[...] não exercem compromisso com as transformações sociais, legitimando a ordem da economia capitalista. Nesse contexto, a função da escola é preparar o indivíduo para desempenhar papéis sociais.” (Lima, Zanlorenzi, & Pinheiro, 2012, p. 90).

No Brasil, a tendência tradicional existe desde a chegada dos padres Jesuítas. O principal propósito dessa tendência era somente transmitir o conteúdo, sendo o docente o transmissor do conhecimento e o estudante um agente passivo no processo. Na tendência liberal tradicional o estudante não é visto como sujeito da aprendizagem, mas sim, como receptor do conhecimento.

As salas de aula com carteiras enfileiradas, a organização da disposição dos materiais e a disciplina exigida dos alunos são características dessa tendência. Além disso, a mesma não permite que haja segundas interpretações do conteúdo pelo aluno, não sendo aceitável o debate crítico acerca do tema explanado em sala de aula. Essa característica do Paradigma Positivista, segundo Moraes e Torre (2004), trata o objeto como única e verdade a ser investigada.

Na perspectiva tradicional “[...] não se priorizava a cultura, família e conhecimentos prévios, seu conhecimento processo escolar, momento que registrará e acumulará conhecimentos repassados. Cabe ao professor a decisão quanto aos conteúdos, metodologias e avaliações a serem realizadas” (da Silva, 2018, p. 99).

A tendência liberal tecnicista é a mais voltada aos interesses do capital e do mercado de trabalho. Os educandos são formados com o intuito de atender à demanda de mão-de-obra qualificada para o trabalho nas indústrias. Nessa perspectiva, evidencia-se que “seu interesse

principal é, portanto, produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais” (da Silva, 2018, p. 3).

A abordagem tecnicista pode ser vista como uma forma de progresso da escola tradicional, porém percebe-se que em nenhuma das tendências, tanto na tradicional quanto na tecnicista, há compromisso social para com a prática educativa, pois em ambas, o educando é apenas receptor do conteúdo e não sujeito da aprendizagem (da Silva, 2018).

3.2 Paradigma interpretativo

O final do século XIX foi marcado pela busca de superação da concepção tradicional surgindo outras iniciativas com características de novas formas de ensino. Assim surge a Escola Nova com uma proposta inovadora, na qual o aluno sai da condição de um ser passivo e passa a ser o centro do processo e, o professor de transmissor do conhecimento se torna facilitador da aprendizagem, priorizando o desenvolvimento psicológico e integral do educando, que agora é agente ativo, criativo e participativo no ensino e aprendizagem.

Nesse paradigma há as tendências pedagógicas liberais: renovada progressivista e renovada não diretiva, oriundas da Escola Nova. Nessas tendências são ressaltados os aperfeiçoamentos propiciados pela evolução anterior das Ciências da Educação e os estudantes tornam-se sujeitos ativos do processo de aprendizagem. Em sala de aula, a prática é baseada em projetos, associado ao contexto e interesses dos estudantes. Contudo, são concepções pedagógicas baseadas em pedagogias acríticas (Lima, Zanlorenzi, & Pinheiro, 2012). Nesse processo pouco se fala em disciplina, mas é dado um enfoque na convivência, dando-se uma importância à participação, à autogestão e à autorresponsabilidade.

No Paradigma interpretativo os conteúdos ganham significação, são expostos através de atividades variadas como trabalhos em grupo, pesquisas, jogos, experiências, entre outros. Sua principal característica é aprender a aprender.

O paradigma interpretativo busca compreender o sujeito através dos fatos que ocorrem com ele em seu cotidiano ou aconteceram em seu passado. Sendo esses os responsáveis pela sua atual condição, são considerados elementos sociais e, com base nisso, o paradigma traz consigo o caráter humanístico e analítico como a sua principal característica. Também, é marcante nesse paradigma a relação entre teoria e prática, valorizando o papel do investigador.

Nessa abordagem, o estudante não descobre o conhecimento por si só, mas através de concepções e de práticas pedagógicas que façam sentido no aprendizado e despertam o conhecimento (Schwandt, 2000).

O papel da escola é “[...] adequar necessidades individuais ao meio, propiciar experiências, cujo centro é o aluno” (Queiroz & Moita, 2007, p. 7), baseando-se em experiências cognitivas como aprender a aprender cuja ênfase está na produtividade do aluno.

Considera-se, assim, então, que o educando preciso ser o sujeito da aprendizagem e não apenas receptor, pois investiga e cria os resultados através da sua própria curiosidade enquanto a escola torna-se o ambiente de investigação onde o aluno faz as suas descobertas por meio da mediação do professor. Dessa forma, faz-se necessário o ambiente interativo, ou seja, para que a aprendizagem e o processo de reflexão ocorram, o professor precisa estimular e possibilitar a investigação.

Também, está presente na concepção da construção do conhecimento, na aprendizagem e na maneira de elucidar a realidade. Dessa forma, construir, desconstruir e reconstruir conhecimentos com efeito dos processos interpretativos apresentam uma natureza complexa e intrínseca reconstrutiva (Demo, 2002).

3.3 Paradigma sociocrítico

O paradigma sociocrítico visa à formação e à emancipação do ser humano. Busca compreender o contexto educacional; o papel da escola, sua função e contribuição no âmbito social; bem como a origem dos problemas e o rumo da educação com base nos acontecimentos da sociedade.

No paradigma sociocrítico, tem-se a tendência progressista que trabalha na perspectiva transformadora. A Pedagogia Progressista pode ser dividida em três tendências: Pedagogia Progressista Libertadora, Pedagogia Progressista Libertária, Pedagogia Progressista Crítico-Social dos Conteúdos.

A Tendência Progressista Libertadora é mais conhecida como a Pedagogia Freireana. Por ser a mais política das pedagogias, preocupa-se com o público e o social, dando aos movimentos sociais espaço e abertura para discussão. Essa pedagogia repudia qualquer tipo de autoritarismo, valorizando os conhecimentos prévios e a cultura do povo, buscando na própria sociedade os conteúdos para estudo, tendo, por um de seus objetivos, levar os educadores e os educandos a atingir um nível mais amplo de consciência da realidade. De

igual modo, prioriza a busca pela transformação social a partir de temas geradores e de grupos de discussão.

Os temas geradores estão diretamente atrelados à perspectiva da pedagogia Freiriana, pois implicam na criticidade do indivíduo, fazendo-o analisar o contexto social em que vive, identificar os problemas e estabelecer uma sequência de ações a fim de transformar o seu meio. Assim, a partir do tema gerador, o sujeito analisa o problema, fazendo uma reflexão direta e geral. Posteriormente, exerce ações pertinentes à conclusão da sua reflexão.

A busca da aprendizagem inicia-se a partir de uma situação-problema identificada no meio social. A partir disso, ocorre à reflexão acerca do problema, e, posteriormente, a ação social se dá para a transformação do estudo. Assim, o educando consegue estabelecer a sua conscientização sobre o conteúdo abordado, sendo visível a evolução do mesmo antes desse processo e posterior a ele. Dessa maneira, a educação funciona “como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (Freire, 1980, p. 25).

A Pedagogia Libertária faz-se presente em quase todas as tendências antiautoritárias em educação, como a psicanalítica, a anarquista, a dos sociólogos e também a dos professores progressistas. O professor exerce seu papel como o de conselheiro e também de instrutor-monitor, sendo denominado como professor mediador. Ele espera que a escola exerça a transformação na personalidade dos estudantes na perspectiva libertária e autogestionária a fim de transformar a sociedade a partir da educação dos educandos formados através dessa perspectiva crítica e libertadora (Libâneo, 1989).

A Tendência Progressista Libertária tem por objetivo a transformação da personalidade num sentido libertário e autogestionário. A escola dá ênfase na participação de todos os membros que dela fazem parte de forma grupal como mecanismos institucionais para realizar a transformação do indivíduo e da sociedade em que vive (da Silva, 2018). Ainda a pedagogia libertária “é uma forma de resistência contra a burocracia enquanto instrumento de ação dominadora e de controle do estado” (da Silva, 2018, p. 102).

A pedagogia libertária trata de realizar a mudança da personalidade do ser humano e a mudança da instituição escolar, diferentemente da pedagogia libertadora, pois nessa o professor é o orientador dos alunos e eles são livres para explorar os conteúdos de acordo com seus interesses. Na perspectiva libertadora, professor e aluno estão no mesmo nível e a intenção é a construção dos conhecimentos em conjunto.

A Pedagogia Progressista crítico-social dos conteúdos, “[...] valoriza a instrução enquanto domínio do saber sistematizado e os meios de ensino, enquanto processo de

desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos e viabilização da atividade de transmissão/assimilação ativa de conhecimentos” (Libâneo, 1985, p. 127-128).

Na perspectiva da pedagogia crítica-social dos conteúdos, o ser humano precisa ser formado para ser liberto, crítico e possuído da habilidade de elaborar o conhecimento a partir da reflexão e da junção do senso comum com o conhecimento científico, assim, tendo a capacidade de modificar estruturas sociais, contribuindo para o sistema a partir de ideias bem elaboradas e consistentes, baseadas em um pensamento crítico acerca do objeto de estudo em questão.

Para Saviani (1984), a principal função da escola é de socializar e de transmitir o saber sistematizado, ou seja, o conhecimento científico. O autor complementa ainda, que a “[...] escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não a cultura popular”.

Formar um cidadão crítico, pensante por si só e ativo na sociedade demanda conhecimento por parte do educador para que essa prática aconteça. Nesse processo, o professor possui o papel de mediador do conhecimento, isto é, não traz o conteúdo pronto através de apenas uma aula expositiva, mas sim traz o tema no âmbito de uma abordagem palpável para o aluno com base no que ele já conhece e nas suas vivências cotidianas. Para isso, é necessário, além de pensar na sala de aula, analisar todo o contexto social em que a escola está inserida, sua história e a dos indivíduos que dela fazem parte, tornando, dessa maneira, a aprendizagem mais democrática e abrangente.

Para tanto, a tendência crítico-social de conteúdos é a que mais se aproxima da garantia dos direitos da sociedade, uma vez que o cidadão crítico e pensante é valorizado. Percebe-se a mudança no meio social, por isso a escola exerce papel de transformação com caráter libertador.

Nessa tendência, o agente ativo é o processo; o professor direciona o processo para a aprendizagem, deixando o educando pensar por si só e formar a sua criticidade a partir dos debates, vivências e novas aprendizagens, respeitando os conhecimentos prévios do aluno, o lugar onde ele vive, compreendendo-o como ser histórico, cultural e crítico.

A escola tem como papel principal a formação de cidadãos críticos e pensantes que atribuam e agreguem ao lugar em que vivem. A partir dessa perspectiva, a educação e o seu produto final, que é o ser educado, crítico e pensante por si mesmo, são o produto que a escola entrega à sociedade. Para isso se dar, é necessário pensar na educação para o povo, pois, a partir do senso crítico estimulado em cada educando, haverá a formação de novos

cidadãos cada vez menos manipuláveis pelos interesses dos governantes ou dos detentores do poder.

Assim, a escola torna-se democrática, sendo a educação não apenas para as elites e burguesia, mas também para o filho dos trabalhadores. Não havendo, portanto, distinção de classe social, pois todos os sujeitos devem ter acesso à informação, cultura, a uma vida digna, sem ser manipulável. Isso se deve ao contexto de que essa tendência pedagógica defende o pensante por si só, de forma que o mesmo não aceite o pensamento pronto, sem passar por sua compreensão. Nessa concepção,

A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo a ordem existente (Saviani, 2013, p. 317).

A partir dessa apreciação, percebe-se a educação como ato de esperança, libertação da opressão, libertação do pensamento pronto e do ser humano até então de fácil domínio, como “[...] todos colaboram no descobrimento das verdades e sua realidade refletindo sobre elas e atuando sobre as mesmas [...] a realidade não está no mundo, mas com o mundo” (Freire, 1980, p. 7-8).

A Pedagogia histórico-crítica surge a partir da necessidade dos educadores em se possuir uma perspectiva crítica a fim de formar educandos questionadores e emancipar o ser pensante conforme aponta:

A pedagogia histórico-crítica surgiu no início dos anos de 1980 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista (Saviani, 2011 p. 15).

A educação, então, passou a não mais ser vista como neutra, pois ela é principalmente um processo histórico, que envolve também a cultura e os costumes de determinado indivíduo ou lugar. Assim, portanto, é preciso respeitar os fatores históricos que permeiam a vivência do educando, mas sempre trazendo ao ato de educar o caráter transformador, ou seja, não se pode apresentar o conteúdo pronto para que apenas haja a sua transmissão, é preciso trazer o objeto de estudo e realizar indagações com o aluno. Nesse processo entra o papel mediador do professor, conforme se aponta:

À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (Saviani, 2011 p. 15).

Uma das principais características da Pedagogia histórico-crítica é a idealização da prática social final, denominada como práxis. Esse é o momento em que o educando une a teoria à prática, aplicando o que aprendeu na escola no seu cotidiano. Também, esse conceito se utiliza como instrumento avaliativo pelo professor, pois é nesse momento que o educador identifica o sucesso ou fracasso dos seus métodos durante o processo de ensino.

3.4 Paradigma ecossistêmico

Iniciou-se o século XXI com muitas dúvidas e hesitações perante os problemas manifestados nos últimos anos, causando inquietações em relação ao futuro. Nesse paradigma busca-se uma educação que fomente, nos educandos, a percepção do conhecimento ecossistêmico, visto que o sistema educacional tem se apresentado fragmentado e linear, não atendendo mais às necessidades globais contemporâneas.

A ideia de que um sistema seria uma espécie de teia onde todas as partes estariam interligadas e relacionando-se entre si formando propriedades e produtos dessas relações compoendo o todo através de suas partes distintas, portanto, é necessário que os fragmentos do todo, ou seja, suas partes estejam se relacionando constantemente de forma organizada e com caráter cooperativo (Capra, 2006). O autor traz como exemplo a árvore, esta que traz em seu interior as diversas relações sistematizadas de forma não linear que a mantém viva, por exemplo, as raízes e as folhas possuem funções diferentes, mas estão agindo de forma organizada a fim de promover a vida da árvore, assim pode ocorrer com o conhecimento, conhecer as partes, interligar os conteúdos para que se conheça o todo possibilita que o aprendizado seja mais abrangente e democrático, conhecer o todo através de suas partes oportuniza as relações de cooperação e aproxima o conhecimento científico da vivência cotidiana.

Portanto, essa concepção está relacionada a nutrir valores morais e éticos. A educação tem papel fundamental na formação do ser humano, e através de práticas solidárias deseja-se mudança de atitudes para um novo tipo de sociedade. Sabe-se da importância de fundamentar-se aos princípios, “[...] os valores humanos, a consciência ecológica e a cidadania, a fim de que eles assumam atitudes de responsabilidade e busquem alternativas para a melhoria da

qualidade de vida no planeta Terra” (Vieira & Moraes 2015, p. 54). A prática desses valores tem demonstrado preocupação com a vida num todo, seja no âmbito pessoal, social e meio ambiente, isto é, aspectos abordados na Pedagogia Ecológica.

O paradigma ecológico assim chamado por Moraes & Torres (2006) tem como ponto de partida o Pensamento Complexo de Morin (2005). No processo ecológico a metodologia de desenvolvimento tem como base os princípios epistemológicos sendo compreendida como um processo de construção do conhecimento. No decorrer do processo os objetivos, as estratégias e as avaliações são retomados em diferentes momentos de forma interativa para que se possam compreender todas as mudanças ocorridas no desenvolvimento do processo.

O problema mais grave para quem pretende pesquisar sob o enfoque da Complexidade é a ruptura do paradigma e a mudança de referenciais, bem como a mudança de atitudes e hábitos consolidados. São os paradigmas, utilizados ou não de maneira consciente, que dirigem nossa práxis cognitiva e regem o lógico e o metodológico a partir de nossa construção teórica. Toda mudança traz consigo resistência na hora de se passar de um pensamento a outro, de uma metodologia a outra. Traz também desconforto e inquietação, o que provoca uma série de desajustes e conflitos cognitivo-emocionais durante todo o processo (Moraes & Torre, 2006, p.146).

Os autores enfatizam, ainda, que toda mudança gera desconforto e insegurança e isso vem ao encontro com as situações vividas por muitos profissionais da educação, alguns demonstram resistência para mudar a metodologia pedagógica e continuam no modelo tradicional, mas como se vê a mudança é imprescindível.

Pesquisar em Educação, sob a perspectiva ecológica, significa assumir princípios e pressupostos teóricos importantes e significativos, tais como: complexidade, subjetividade, intersubjetividade, incerteza, interatividade, mudança, auto-organização, emergência, inter e transdisciplinaridade, causalidade circular, multidimensionalidade. Tais princípios, com suas implicações ontológicas, epistemológicas e metodológicas, nos levam a conceber a metodologia de pesquisa como estratégia de ação, como caminho que se vai construindo ao mesmo tempo em que se constrói o conhecimento (Morin *et al.*, 2003, apud Moraes & Torre, 2006. p. 150).

Esse novo paradigma estabelece um processo de construção através da Transdisciplinaridade. Assim, os conteúdos partem da “grade curricular”, interligando as diversas disciplinas com o mesmo tema, considerando o indivíduo, a sociedade e a natureza dentro do contexto educacional, sendo capaz de enxergar origens e consequências dos acontecimentos atuais que afligem o meio social e que afetam o contexto educacional. É preciso haver essa relação entre as disciplinas, assim sendo,

[...] inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais [...] transversais, multidimensionais e transnacionais, globais, planetários (Morin, 2009, p. 13).

Através do pensamento reducionista, percebe-se a relação entre paradigma tradicional ou positivista sendo mantida, em algumas práticas pedagógicas, na transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, no ensino descontextualizado e no individualismo. É importante enfatizar que tais características assolam o paradigma educacional, demonstrando que Complexidade significa para Morin (1990), uma junção inseparável, ou melhor, todos associados: o indivíduo e o meio, a ordem e a desordem, o sujeito e o objeto, o professor e o estudante e os demais envolvidos sobre os acontecimentos, as ações e as interações que tecem a trama da vida. Para o autor, “complexo significa aquilo que é tecido junto” (Morin, 1990, p. 20), ou seja, complexo é o que é construído junto.

A transdisciplinaridade vem rompendo barreiras disciplinares. Esse conceito se assimila à função de interligar, de acordo com Morin (2009), sendo extremamente fundamental associar a disciplina com todo o contexto que a envolve, pois ainda “[...] diz respeito ao que está entre as disciplinas, através das disciplinas e além de toda disciplina [...]” (Nicolescu, 2014, p. 51). Dentro dessa perspectiva, valoriza-se a ideia de que as disciplinas precisam estar relacionadas ao meio, ao estudante, ao conteúdo e ao método, sendo que cada disciplina e cada conteúdo precisam ser trabalhados de uma forma diferente a fim de garantir a assimilação pelo aluno e torná-la significativa.

O paradigma ecossistêmico, inicialmente denominado de paradigma emergente, tem como base a Teoria Quântica, a qual aborda de maneira global como funcionam as leis do universo com relação à natureza e seu movimento.

Este novo paradigma científico nos traz a percepção de um mundo complexo, a visão de contexto, uma visão mais ampla e abrangente, destacando a compreensão ecossistêmica da vida que enfatiza as relações do todo com as partes. É uma visão ecológica que reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza. Através desta percepção ecológica, podemos reconhecer a existência de uma consciência de unidade da teia da vida, a interdependência de suas múltiplas manifestações, seus ciclos de inter-relação e de interdependência essencial a todas as mudanças e de transformações. Enfatiza a consciência do estado de fenômenos - físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais. E, desta forma, também os educacionais, que transcendem fronteiras disciplinares e conceituais (Moraes, 2003, p.13).

Em seus escritos, a autora ressalta as mudanças necessárias provenientes do paradigma emergente, mudança na maneira de pesquisar, mudança de teorias educacionais e em consequência disso mudanças no processo de ensino aprendizagem na escola. Ela destaca a importância de se perceber que a missão da escola mudou, que não se atende mais alunos passivos e sim alunos ativos, interativos, portanto, é preciso valorizar o indivíduo como sujeito original, singular, diferente e único; dotado de inteligências múltiplas, que possui diferentes estilos de aprendizagem.

O novo paradigma faz com que o professor na sua docência busque ferramentas que dêem suporte teórico e pedagógico para um novo fazer na educação, assim,

O docente do paradigma educacional emergente cultiva uma relação que possibilite a manifestação dos afetos, sentimentos e emoções, integrando-os no processo de aprendizagem. As relações construídas em sala de aula e vividas na maturidade amorosa, promovendo a subjetivação que liberta, potencializam a pedagogia da solidariedade, que inscreve educador e educando como companheiros na busca do saber. O docente do paradigma educacional emergente cultiva uma relação que possibilite a manifestação dos afetos, sentimentos e emoções, integrando-os no processo de aprendizagem. As relações construídas em sala de aula e vividas na maturidade amorosa, promovendo a subjetivação que liberta, potencializam a pedagogia da solidariedade, que inscreve educador e educando como companheiros na busca do saber. O triângulo prática-reflexão-reconstrução constitui-se, em seu exercício, juntamente com a história de vida e a capacitação acadêmica, em elemento fundamental da formação docente. As implicações políticas, éticas e sociais também emergem como constituintes da prática do professor transdisciplinar (Vieira & Moraes, 2015, p. 61).

O paradigma ecossistêmico registra que é “[...] também um modo de pensar que nos leva a perceber que o processo de auto-organização implica em que a organização do nosso mundo exterior está também inscrita dentro de cada um de nós [...]” (Moraes, 2004, p. 43). Para tanto, a prática necessita estar atrelada ao interior de cada um e ao exterior, de modo que sejam valorizadas as experiências vividas de cada ser humano e esse seja compreendido dentro das suas especificidades. Isso pode influenciar diretamente na percepção humana, direcionando uma nova construção e reconstrução não apenas da educação, mas, “[...] sobretudo, a um melhor reposicionamento do aprendiz/aprendente diante do mundo e da vida, a partir de uma compreensão mais adequada do que seja a realidade e o significado de sua própria humanidade” (Moraes, 2004, p. 241).

O paradigma educacional do qual emergem novos modelos apresenta as dimensões construtivista, interacionista, sociocultural, afetiva e transcendente (MORAES, 1997). Para tanto, esse novo paradigma aborda a ação do aprendiz sobre o mundo, atuando sobre a sua realidade, reconhecendo sua influência com o mundo na construção de conhecimento do estudante como protagonista e do docente inseridos no sistema ético que reconheça a ordem e

o equilíbrio de cada ação, compreendendo que “[...] o indivíduo como um ser indiviso, um aprendiz que constrói conhecimento usando as sensações, as emoções, a razão e a intuição” (Moraes, 2003, p. 14), portanto, reconhece o indivíduo como parte integrante da sociedade essa relação dialética entre o mundo e meio em que está inserido.

Desenvolver projetos na prática docente para construção da aprendizagem, da criatividade através de experiências significativas gerou melhores resultados no conhecimento associado ao desenvolvimento de habilidades para acessar diferentes fontes de informação no contexto social (Assmann, 1998).

Nesse momento, deve-se melhorar a qualidade de ensino através das práticas pedagógicas, estar-se conectando com o mundo e a sociedade em rede, simplificar o que é complexo, cultivar a solidariedade, o respeito mútuo e a amorosidade, portanto, percebe-se a necessidade de remodelarem-se as práticas pedagógicas de acordo com Moraes (2004, p. 279):

[...] construir novas estruturas, revitalizar os ambientes escolares, trazer vida, alegria para dentro de nossas escolas, cultivar novos valores e colaborar para a formação de crianças, jovens e adultos mais felizes e saudáveis, mais criativos e plenos em sua humanidade.

Na prática docente, deve-se proporcionar, aos estudantes, uma compreensão racional do mundo que o cerca, de forma que a globalização e as tecnologias de comunicação e de informação proporcionem avanços significativos no modo de viver e de pensar das pessoas tanto no trabalho como na educação. Essa integração do professor e do ambiente de aprendizagem faz com que o docente e o estudante evoluam juntos, com o saber e o sabor da experiência, em um processo de coevolução. “[...] Portanto, independentemente do nível em que ocorra, e das pessoas envolvidas, nossa evolução como profissional da educação nunca acontece de maneira individual, mas sim coletiva” (Moraes, 2010, p. 200).

4. Discussões

Com base nos pressupostos dos paradigmas educacionais, observou-se a necessidade de mudanças nas concepções pedagógicas tradicionais com a intenção de buscar um novo perfil de professor e por consequência um novo perfil de aluno.

Inicialmente, insatisfeitos com a atual educação brasileira, e diante de um ideal progressista, a Escola Nova e o Manifesto dos Pioneiros vieram para revolucionar a educação da época. A Escola Nova foi trazida para o Brasil em 1930 através da corrente progressivista

de John Dewey e Anísio Teixeira. Posteriormente, em 1932, propôs-se uma reforma na educação através de um documento denominado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse foi assinado por 26 educadores e intelectuais da época “[...] que, imbuídos de ideias liberais, defendiam uma escola pública para todos e empenhavam-se em dar novos rumos à educação, questionando o tradicionalismo pedagógico reinante até então” (Andreotti, Lombardi, & Minto, 2012, p. 107).

Era necessário um currículo com vista à emancipação dos sujeitos em uma perspectiva crítica, assim, os educadores tinham consciência do papel social da escola e sua formação visava “[...] partir da prática, compromisso político com as “camadas populares”, transformação social, unidade teoria-prática” (Martins, 2012, p. 17). Para a mesma autora, buscava-se a formação de professores “[...] politicamente comprometido com a transformação social [...]”, especialmente das classes populares (p. 18). Uma perspectiva que operacionaliza sua prática pedagógica com enfoque na “[...] dimensão política até então silenciada pela perspectiva instrumental fundada na “neutralidade da técnica” [...]” (Candau, 1984, p. 18).

Para a passagem da didática instrumental para a didática fundamental buscou-se subsídios e fundamentos para trabalhar “[...] continuamente a relação teoria-prática procurando, inclusive, reconstruir a própria teoria a partir da prática” (Candau, 1984, p. 114). Para Martins (2012, p. 19), a década de 1980 foi o período “[...] de revisão crítica e reconstrução da didática no Brasil.” Um momento de “[...] ruptura de paradigmas, de negação, de buscas, de reconstrução [...]”, período profícuo com avanços na “[...] produção intelectual brasileira sobre a prática pedagógica e seus determinantes” (Candau, 1991, p. 10). Contudo o grande desafio consistiu em buscar “[...] alternativas concretas para o ensino de didática mais articulado com a realidade das escolas de ensino fundamental e médio com os interesses e as necessidades práticas da maioria da população”. (Martins, 2012, p. 19).

Como proposta que ampliaram a discussão da didática para superar a pedagogia centrada na instrumentalidade tem-se a histórico-crítica (Saviani, 1984) e crítica social dos conteúdos (Libâneo, 1985). Em ambas as pedagogias buscam-se a “[...] democratização do acesso à escola e a permanência dos alunos das classes trabalhadoras no ambiente escolar”. As abordagens estão alicerçadas na “[...] concepção segundo o qual a aprendizagem se faz fundamentalmente a partir do domínio da teoria. A prática decorre da teoria. Daí a importância do racional, do cognitivo, do pensamento. Nessa concepção, a ação prática é guiada pela teoria; valoriza-se o pensamento sobre a ação”. (Martins, 2012, p. 20).

“As propostas de uma pedagogia crítica, originadas desses grupos acentuam a importância de estimular uma consciência crítica e uma ação transformadora pela

transmissão-assimilação ativa de conteúdos críticos, articulados aos interesses da maioria da população. Entende-se que uma formação teórica crítica sólida garantirá uma prática consequente.” (Martins, 2012, p. 21).

Embora tenhamos observado os “[...] avanços concernentes aos debates, aos discursos, às tendências e às teorias, a prática pedagógica, como reflexo da organização curricular, denota que o sistema educacional brasileiro ainda possui muitos delineamentos do modelo tradicional e/ou tecnicista de ensino” (Lima, Zanlorenzi, & Pinheiro, 2012, p. 94-95)

Observa-se que as estruturas curriculares e as práticas pedagógicas “[...] ainda apresentam o reprodutivismo como característica marcante das escolas brasileiras”. O sistema é pautado em avaliações quantitativas, com incorporação de “[...] objetivos multifacetados e obscurecidos, a escola se descentra da função que deveria ser prioritária: munir o educando com conhecimentos que subsidiem a sua compreensão sobre as intrincadas relações da vida cotidiana”. Para os mesmos autores, uma sociedade que por intermédio da educação provê “[...] um mundo social mais justo deve orientar uma prática pedagógica baseada em uma visão de futuro, considerando uma projeção desafiadora dos limites então estabelecidos, e que seja capaz de afrontar o real e de esboçar um novo panorama de possibilidades” (Lima, Zanlorenzi, & Pinheiro, 2012, p. 95).

Nessa perspectiva, o paradigma ecossistêmico evidencia as possibilidades na “[...] reconstrução do conhecimento, no diálogo sujeito/objeto, nos processos auto-organizadores da vida que permite o desenvolvimento da autonomia e a emancipação do sujeito” (Moraes & Torre, 2004, p. 193). O pensamento complexo junto do paradigma ecossistêmico conduz o aprender a religar, a contextualizar e a problematizar essa reconstrução. “O currículo, portanto, não pode ser entendido e trabalhado como um simples conglomerado de disciplinas isoladas. É preciso transcender esse modelo reprodutivista de organização curricular para se adequar às necessidades da atual sociedade” (Lima, Zanlorenzi, & Pinheiro, 2012, p. 95-96).

Diante da perspectiva do paradigma ecossistêmico, “[...] não há separatividade inércia ou passividade [...] Tudo está relacionado, conectado e em relação contínua” (Moraes, 1996, p. 61). Portanto, trata-se do desenvolvimento de práticas de ensino não lineares e que acontecem de forma mais dinâmica, permitindo, através dessas novas práticas, a integração do aluno em um novo modelo de ensino mais abrangente e significativo.

5. Considerações Finais

Neste estudo foram apresentadas as tendências pedagógicas que permeiam os diferentes paradigmas educacionais, especialmente, os paradigmas positivista, interpretativo, sociocrítico e ecossistêmico. Nesse contexto, de acordo com Martins (2012, p. 27), as práticas pedagógicas dos professores foram influenciadas por quatro principais momentos: (i) a dimensão política; (ii) a organização do trabalho na escola (iii) a produção e sistematização coletivas do conhecimento; (iv) aprender a aprender (2001 até os dias atuais).

No paradigma positivista, nas tendências tradicional e tecnicista, o ensino é baseado nas práticas de interação centradas na transmissão-assimilação; o professor é o centro do processo e detentor do conhecimento e o aluno é considerado um mero receptor, agente passivo no processo.

No paradigma interpretativo, na tendência pedagógica renovada progressivista e não diretiva, a abordagem é fundamentada em uma visão existencialista, centrada na vida, na atividade; o aluno é o centro do processo e o professor é o mediador que orienta, cria desafios para estimular o aluno na resolução de problemas.

No paradigma sociocrítico, aparecem às tendências progressistas libertadora, libertária, crítica social dos conteúdos e histórico crítica. As tendências progressistas libertadora e libertária têm, em comum, a defesa da autogestão pedagógica e o antiautoritarismo; professor e aluno estão em posição de igualdade nos processos de ensino e aprendizagem. Nessas tendências, a prática pedagógica é orientada a temas geradores, contextualizados com a realidade dos alunos.

Na crítica social de conteúdos e pedagogia histórico-crítica, o centro do processo é a prática social. O professor é o mediador entre o saber sistematizado e a prática social. O aluno é um ser histórico, sujeito do processo, portador de uma prática social a ser problematizada e sistematizada coletivamente (Martins, 2012, p. 44).

No paradigma ecossistêmico, tem-se a tendência da pedagogia ecossistêmica, valorizam-se os fatos ou objeto, a subjetividade, a análise da realidade sociocultural e a capacidade de intervir com consciência nessa realidade. Professor e aluno são agentes ativos que ensinam e aprendem respeitando os diferentes níveis de realidade; seres inter e transdisciplinares em relação ao conhecimento, mas como exigência intrínseca e operacional e não como circunstância aleatória qualquer.

Como trabalho futuro vislumbra-se dar continuidade na pesquisa para compreender conceitualmente a aplicar na prática, as dimensões complementares do paradigma

ecossistêmico; as ações ecologizadas e as implicações pedagógicas proposta na obra de Moraes e Torre (2004).

Referências

Andreotti, A. (2012). A administração escolar na Era Vargas (1930-1946). *História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor*. Campinas: Alínea, 103-124.

Assmann, H. (1998). *Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática*. Piracicaba: Unimep.

Candau, V. M. (1984). *A didática em questão*. Editora Vozes Limitada.

Candau, V. M. (1981). *A didática em questão*. Editora Vozes Limitada.

Capra, F., & Eicheberg, N. R. (2006). *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix.

da Silva, A. G. (2018). Tendências pedagógicas: perspectivas históricas e reflexões para a educação brasileira. *Unoesc & Ciência-ACHS*, 9(1), 97-106.

Demo, P. (2002). Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas.

Freire, P. Conscientização. São Paulo: Moraes, 1980. *Pedagogia do oprimido*, 15.

Gil, A. C. (2010). Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

Libâneo, J. C. (1990). *Democratização da escola pública* (Vol. 1). Edições Loyola.

Lima, M., Zamboreni, C., & Pinheiro, L. (2012). A Função do Currículo no Contexto Escolar (livro eletrônico). Editora Intersaberes Dialógica. Série Formação de Professores. Curitiba.

Martins, P. L. O. (2012). *Didática*. Editora Intersaberes. Curitiba

- Morin, E. (1990). *O paradigma perdido: a natureza humana*. Europa-América.
- Morin, E. (1998). *A sociologia do microssocial ao macroplanetário*. Lisboa, Publicações Europa-América.
- Morin, E. (2003). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2005). *O método 1: a natureza da natureza*. Sulina.
- Morin, E. (2009). *A cabeça bem-cheia: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Moraes, M. C. (2010). Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak Ed.
- Moraes, M. C. (2007). A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. *Revista Diálogo Educacional*, 7(22), 13-38.
- Moraes, M. C., & de la Torre, S. (2006). Pesquisando a partir do pensamento complexo-elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico. *Educação*, 29(1), 145-172.
- Moraes, M. C., & de la Torre, S. (2004). *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Vozes.
- Moraes, M. C. (2003). *O paradigma educacional emergente*. Campinas/SP: Papirus, 2003.
- Moraes, M. C., & Eco-sistêmico, O. P. (2004). *Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes.
- Moraes, M. C. (1996). O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. *Em aberto*, 16(70).

Nicolescu, B. (2014). Transdisciplinaridad: pasado, presente y futuro. In: Martinez, A. C., & Galvani, P.(org.). Transdisciplinariedad y formación universitária: teorias y prácticas emergentes. Puerto Vallarta: CEUArkos, 2014. P. 45-90.

Queiroz, C. T. A. P., & Moita, F. M. G. (2007). Fundamentos sócio-filosóficos da educação. *Campina Grande*, 24.

Saviani, D. (1984). O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. *Revista ANDE, ano, 4*, 9-13.

Saviani, D. (1984). Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11^a ed. rev. *Campinas: Autores Associados*.

Saviani, D. (2019). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.

Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. *Handbook of qualitative research*, 2, 189-213.

Vieira, A. J. H., & Moraes, M. C. (2015). A Docência no Paradigma Educacional Emergente. EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Iliane Stein – 20%

Simone Carlin Veber – 20%

Madalena Pereira da Silva – 20%

Dione Carlos Ribeiro – 15%

Ligia Caróle Sales Paes – 15%

Alexsandra Massaneiro Fernandes – 10%