

**Teorias, Perspectivas e Práticas  
pedagógicas: algumas contribuições  
filosóficas**  
**Theories, Perspectives and Pedagogical  
Practices: some philosophical  
contributions**

 10.21680/1983-2109.2024v31n65ID25983

**Daniel Cardoso Alvez**

(UEMG)

dca.uemg@gmail.com

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo investigar a coerência entre as práticas pedagógicas, suas teorias, perspectivas e bases filosóficas, segundo o ponto de vista de estudantes de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Campus universitário de Belo Horizonte (FaE/UEMG-CBH), os quais encontram-se em estágio inicial de formação. A partir da premissa de que esses estudantes, ainda que com formação acadêmica padrão, quando da sua atuação, desenvolverão perfis e práticas pedagógicas diferenciadas, a questão que permeia a pesquisa aqui apresentada é a seguinte: O que influencia essa diferença de perfis docentes em suas práticas pedagógicas? Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza 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, esta ancorada no instrumento questionário estruturado. Como aporte teórico, serão exploradas correntes filosóficas e teorias

psicológicas de forma associada às perspectivas pedagógicas de cunho fenomenológico, comportamentalista e dialógico, as quais constituem o questionário aplicado e que diz respeito à pesquisa em si. 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 um ou outra perspectiva pedagógica.

**Palavras-chave:** Bases filosóficas. Perspectiva pedagógica. Prática pedagógicas. Teorias psicológicas. Sujeitos.

**Abstract:** This article aims to investigate the coherence between pedagogical practices, their theories, perspectives and philosophical bases, according to the point of view of Pedagogy students from the Faculty of Education of the State University of Minas Gerais, Belo Horizonte University Campus (FaE / UEMG-CBH), which are in the initial stage of formation. Based on the premise that these students, although with a standard academic background, will develop different pedagogical profiles and practices, the question that permeates the research presented here is: What influences this difference of teacher profiles in their pedagogical practices? Methodologically, the research is characterized as a case study, with an approach that combines methods of quantitative and qualitative content analysis, whose procedures adopted were the bibliographic review and field research, is anchored in the structured questionnaire instrument. As a theoretical contribution, philosophical currents and psychological theories will be explored in a way associated to the pedagogical perspectives of a phenomenological, behavioral and dialogical character, which constitute the applied questionnaire and that concerns the research itself. Among the results obtained, although a supposed tendency of the subjects prevailed from the dialogical perspective, we verified that different pedagogical styles construct the pedagogical identity of the teacher, which is not restricted to a mere generalist framework and exclusive of one or another pedagogical perspective.

**Keywords:** Philosophical foundations. Pedagogical perspective. Pedagogical practice. Psychological theories. Subjects.

## Introdução

De acordo com Brandão (2005, 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, o qual, por essa acepção, resulta de um processo relacional com o outro.

Essa mediação, no entanto, se dá 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 numa perspectiva ampliada e corrobora com as ideias de Brandão (2005) ao esclarecer que a educação ocorre em diversos espaços. Libâneo (2010), assim, entende a “educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades” (2010, p.26). 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 esse autor, a educação tem um cunho emancipatório e se setoriza em três modalidades: a educação formal (EF), informal (EI) e não formal (ENF). Libâneo (2010) assim descreve as três modalidades da prática educativa:

Educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática.

Educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas.

Educação não-formal seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação (LIBÂNEO, 2010, p.31).

Em perspectiva semelhante à de Libâneo (2010), Gonh (2006) 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 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 de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc (GONH, 2006, p.2).

Pelos excertos acima, percebe-se que, de fato, a educação não está restrita a uma única forma e 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, estamos vivendo em uma sociedade pedagógica, cujas práticas pedagógicas invadem os diversos espaços sociais (LIBÂNEO, 2010).

Essa espacialização das práticas educativas pressupõe compreendermos, 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 um outro sujeito para mediar esse processo, partilhando conceitos, ideias, saberes e valores, ou seja, há uma condução clara e definida da aprendizagem (BRANDÃO, 2005); 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 relacioná-la à educação e à aprendizagem. Neste artigo nos centraremos em práticas pedagógicas relacionadas à educação formal, que conforme Libâneo (2010) e Gonh (2006), para Gadotti (2005) se caracteriza por sua intensionalidade clara, sistematização

de conteúdos e métodos e por partir de uma relação social específica entre professor-aluno, cujo condutor desse processo é o professor, entendendo que o 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 artigo 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 à 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 sujeitos estudantes do primeiro período do curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Campus universitário de Belo Horizonte (FaE/UEMG-CBH)<sup>1</sup>, cujo foco de pesquisa é o

---

<sup>1</sup> UEMG (PDI 2015-2024) UEMG: instituição pública de ensino superior do Estado de Minas Gerais, de natureza multicampi, atualmente com sede e foro na cidade de Belo Horizonte, criada, no ano de 1989, por dispositivo de Constituição estadual, elevada à condição de autarquia de regime especial, pessoa jurídica de direito público, no ano de 1994, por força da Lei Nº 11.539, e acumula quase três décadas de existência.

processo educativo que se dá no espaço formal, possível lugar do exercício profissional desses licenciandos.

A partir da premissa de que esses estudantes, ainda que com formação acadêmica padrão, quando da sua atuação, desenvolverão perfis e práticas pedagógicas diferenciadas, emerge a seguinte questão de pesquisa: O que influencia essa diferença de perfis docentes em suas práticas pedagógicas?

O objetivo do estudo, dessa forma, consiste em investigar a coerência entre as práticas pedagógicas, suas teorias, perspectivas e bases filosóficas, segundo o ponto de vista de licenciandos em Pedagogia, os quais encontram-se em processo de formação inicial.

Para tanto, o artigo adota uma abordagem metodológica quali-quantitativa (FLICK, 2009) e utilizou-se dos procedimentos revisão bibliográfica, por meio de levantamentos, consultas e leituras de artigos, dissertações, teses, capítulos, livros e outras fontes que tratam da temática em estudo, que subsidiou a elaboração do instrumento adotado no segundo procedimento, a pesquisa de campo, na qual valemo-nos do questionário fechado e estruturado de nove questões, buscando-se observar e analisar à luz de Bardin (1991), do ponto de vista do conteúdo, a coerência das opções de respostas dos sujeitos concernentes às práticas pedagógicas, suas teorias, perspectivas e bases filosóficas, as quais foram abordadas no referencial teórico.

O artigo estrutura-se de cinco seções, sendo a primeira esta introdução. Na sequência, apresentamos o percurso metodológico adotado. A terceira seção diz respeito ao referencial teórico, na qual vinculamos correntes filosóficas e teorias psicológicas com três perspectivas pedagógicas, as quais são ilustradas no questionário aplicado que será analisado na quarta seção, e que diz respeito à pesquisa em si.

Concluímos com a quinta e última seção, 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 homem e conhecimento, com uma Filosofia.

### **Percurso metodológico**

Para investigarmos a coerência entre teorias, perspectivas, práticas pedagógicas e suas bases filosóficas, no contexto da educação formal, segundo o ponto de vista dos licenciandos matriculados no primeiro núcleo formativo do curso de Pedagogia da FaE/UEMG-CBH, adotamos como metodologia o “estudo de caso”, que é uma estratégia de pesquisa que possibilita ao pesquisador debruçar-se 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, de acordo com Gil (2008, p. 57-58), é uma “[...] tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”. Para Ludke e André (1986), “o interesse (do estudo de caso) incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

O curso de licenciatura em Pedagogia da FaE/UEMG-CBH, especificamente, os núcleos formativos 1E e 1C, correspondente aos turnos noturno e vespertino, é o caso proposto neste estudo, de natureza qualiquantitativa (FLICK), cuja escolha cumpre e é coerente com esta proposta

metodológica, a qual se ancora 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 atende a esse requisito.

O percurso metodológico constituiu-se dos procedimentos revisão bibliográfica e pesquisa de campo, adotando-se como instrumento de pesquisa o questionário, estruturado de nove questões fechadas, cada qual com três alternativas, que foram dispostas numa ordem e redigidas de forma estratégica a traduzirem, em si, as teorias e as bases filosóficas que as diferentes práticas pedagógicas carregam.

A técnica utilizada para a sistematização e interpretação das respostas dos sujeitos, foi a “análise de conteúdo” que, segundo Bardin (1991), possibilita a apreensão da multiplicidade dos significados impressos nas respostas dos sujeitos sociais da pesquisa, preenchendo lacunas importantes para a maior compreensão da temática em estudo.

Os questionários foram aplicados entre os dias 08 e 25 de abril de 2019 com estudantes dos núcleos formativos 1E e 1C, respectivamente, durante as aulas da disciplina Estudos Filosóficos - Sociedade e Educação, que tem como ementa: o Papel e significado da Filosofia; Educação e formação do educador; A infância como objeto da pedagogia.

Para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, adotou-se como estratégia a não identificação, pelo que, as respostas referentes aos estudantes do núcleo formativo 1E e do núcleo formativo 1C serão identificadas, respectivamente, como E1 a E30 e C1 a C32, considerando que participaram da pesquisa 62 (sessenta e dois) estudantes, sendo 30 (trinta) do turno noturno e 32 (trinta e dois) do turno vespertino.

## **As implicações filosóficas nas diferentes perspectivas pedagógicas**

A Pedagogia, oficialmente, constitui-se como um saber reflexivo-operativo por meio do qual a educação se realiza. Saber este, que resulta das visões de mundo, de homem e de conhecimento, as quais são materializadas no modus operandi de se fazer educação. Nas disposições da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais 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 lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, a Pedagogia diz respeito ao modo de fazer educação, ou seja, ao ensino dos conhecimentos teóricos e práticos, pelo que,

Ensino é uma atividade que emerge de alguma concepção sobre como ocorre uma aprendizagem. Se aceito este ponto de vista, é provável que todo professor tenha alguma teoria de aprendizagem que pode ou não ser claramente enunciada. Parece que nossa tarefa 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 vincula-se às concepções de mundo, de homem 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, logo, perpassa por questões fundamentais que sempre acompanharam a humanidade: Quem sou? Para onde vou? De onde vim? Eu tenho um papel a cumprir? O que é o homem? O que é mundo? O que é conhecimento? Como conhecemos?

Ao afirmarmos que ensinar é, pois, antes 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, dos professores, não percebam que suas práticas pedagógicas expressam uma concepção filosófica, da qual deriva, inclusive, a psicológica. Dito isto, 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, conseqüentemente, 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 referiu-se a uma perspectiva conciliadora das duas anteriores. Para tanto, tinham como principal preocupação a questão do método para se chegar ao

conhecimento verdadeiro, a 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 (1623 – 1662), que buscava conciliar razão e experiência religiosa, bem como, Baruch Spinoza (1632 – 1677) e Gotfried Wilhelm Leibniz (1646 - 1716), que valorizavam a metafísica, em detrimento da questão epistemológica defendida pelo precursor da corrente, René Descartes (1596 – 1650). 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 descreve Descartes (1987):

[...] jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal; isto é, de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção<sup>3</sup>, 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 (DESCARTES, 1987, p. 37-38).

Por outro lado, o Empirismo, também predominante no mesmo período histórico que o Racionalismo, cujos principais

representantes foram os ingleses Francis Bacon (1561 – 1626), este o precursor dessa corrente, John Locke (1632-1704), George Berkeley (1685-1753) e David Hume (1721-1776), 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),

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 (BACON, 2000, p.27-28).

A filosofia empirista, em síntese, se caracterizou 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, 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, desde filósofos modernos como Immanuel Kant (1724 – 1804), o qual propôs 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),

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 (Kant 4, 1911, B XXVI).

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 (1998), 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, 1998, p.138).

Dessas correntes de pensamento filosófico emergiram diversas teorias e/ou perspectivas pedagógicas que, didaticamente, sintetizamos nas três que, sequencialmente, apresentamos 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 (1596 – 1650) e se sustenta teoricamente nas concepções do filósofo Edmund Husserl (1859 – 1938) predominantes no início do século XX e difundidas no cenário da educação brasileira entre as décadas de 1960 e 1970.

Para Husserl (1859 – 1938), 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 ele, 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 (HÜSSERL, 2000, p.6-7).

A visão de homem, 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 como 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-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 (1886-1941), Wolfgang Köhler ( 1887 - 1967) e Max Wertheimer ( 1880 - 1943), segundo os quais, 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 (1902 1987), desenvolvedor da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), “a apreciação dos outros não serve de guia, [...] a experiência é, para mim, a suprema autoridade” (ROGERS, 1961, p. 35). 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 (1561 – 1626), centrou na compreensão observável do comportamento humano de forma eminentemente prática. Os defensores dessa perspectiva, ancorados na tese empirista de que o homem não dispõe de uma capacidade inata, apesar de não negarem a existência da consciência da experiência no processo de aprendizagem, a consideravam irrelevante frente às determinações exteriores do comportamento.

A visão de homem que prevalece nessa perspectiva é completamente distinta da defendida pela perspectiva fenomenológica. Segundo os comportamentalistas, o homem 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 ( 1878 - 1958), 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 (1904 - 1990), que abordou exaustivamente sobre o uso dos princípios comportamentais em sala de aula. Segundo Skinner (1999),

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 (SKINNER, 1999, p. 156-157).

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 (1904 - 1990), 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 (1904 - 1990) 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 (1724 – 1804) 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, se torna 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 inauguram a corrente interacionista que, com o biólogo e psicólogo Jean William Fritz Piaget (1896 - 1980), emergiu uma nova visão de homem: um ser dotado, simultaneamente, de razão subjetiva e de sentidos sensoriais.

Para Piaget (1970), "O principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram" (PIAGET, 1970, p. 53). Ele 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 com o pensamento piagetiano, Lev Semyonovich Vygotsky (1896 - 1934), 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 homem 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 vinculam-se 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 homem, 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.

### **Teoria proclamada e Teoria praticada: uma investigação dos estilos de mediação pedagógica sob a ótica de licenciandos em Pedagogia**

A pesquisa foi realizada entre os dias 08 e 25 de abril de 2019 e adotou como caso empírico de análise duas turmas de licenciandos em Pedagogia dos turnos noturno (núcleo formativo 1E) e vespertino (núcleo formativo 1C) da FaE/UEMG-CBH.

O fato de estarem cursando o primeiro período do curso justificou a escolha dos sujeitos, tendo em vista que, a intenção era investigar os possíveis estilos pedagógicos de sujeitos que ainda não detinham a consolidação da teoria

acadêmica, ou seja, eram iniciantes nos estudos teóricos da ciência pedagógica e, em sua maioria, com rompimento recente do vínculo com a educação básica.

Esses estudantes, nos trinta minutos finais da aula da disciplina Estudos Filosóficos: Sociedade e Educação, que tem como objetivo abordar a formação e o significado da função do educador, bem como, suas concepções de educação pedagógica voltada para a infância, foram convidados a responderem um questionário estruturado de nove questões fechadas, cujo único comando era o de colocarem-se na posição de professores para respondê-las.

Pondera-se que, o questionário referia-se a uma espécie de teste do possível estilo de mediação pedagógica dos sujeitos pesquisados, por isso, cada uma das nove questões foram compostas de três alternativas (a, b, c) estrategicamente dispostas para que traduzissem taxativamente características das perspectivas Dialógica, Comportamentalista e Fenomenológica. Também, como estratégia metodológica para a análise das respostas a partir do instrumento adotado, cada alternativa teve um peso atribuído, em que a alternativa (a) equivalia a 01 (um) ponto, a (b) equivalia a 02 (dois) pontos e a alternativa (c) equivalia a 03 (três) pontos. Ao final, com a estratégia adotada em relação ao peso e à disposição das alternativas, o sujeito que somasse menos de 10 (dez) pontos demonstraria um estilo de mediação pedagógica comportamentalista; o que computasse entre 11 (onze) e 20 (vinte) pontos, apresentaria uma postura dialógica; e aquele que quantificasse mais de 20 (vinte) pontos, aproximaria de um enfoque fenomenológico.

Os resultados obtidos e que passamos a apresentar, portanto, refletem tendências objetivas por parte desses sujeitos em relação a um ou outro estilo das perspectivas pedagógicas abordadas no questionário, as quais não foram, no instrumento adotado, aprofundadas em seu caráter,

asseverando que, caso fossem exploradas, os resultados obtidos poderiam ou não ser alterados.

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

**Quadro 1.** Planejamento de aula.

<b>1. Quando planejo uma aula:</b>	<b>NFIE</b>	<b>NFIC</b>
a) Insiro formas de interação como dinâmicas e jogos.	18	20
b) O conteúdo, de forma expositiva, é o que prevalece.	06	02
c) Os alunos têm a oportunidade de desenvolver seus conhecimentos de interesse por eles mesmos.	06	09

**Fonte:** Questionário “Teorias e Práticas pedagógicas”, 2019.

Percebe-se que prevalece, entre a totalidade dos sujeitos, um estilo dialógico do planejamento das aulas, visto que, 61% (sessenta e um por cento) evidenciaram a importância de outras atividades para o ensinar-aprender-assinar, não encerrando o planejamento exclusivamente no conteúdo expositivo e/ou na auto-direção pelo próprio aluno. Os demais sujeitos distribuíram-se em 13% (treze por cento) e 24% (vinte e quatro por cento), respectivamente, entre as perspectivas comportamentalista – sujeitos 2E, 12E, 20E, 21E, 26E, 27E, 12C e 31C - e fenomenológica – sujeitos 1E, 6E, 14E, 18E, 19E, 22E, 4C, 7C, 9C, 10C, 13C, 14C, 22C, 30C e 32C -,

o que demonstra a coexistência de diferentes perspectivas pedagógicas, inclusive, num mesmo grupo de sujeitos investigados.

**Quadro 2.** Utilização do tempo em sala de aula.

2. Quanto à utilização do tempo em sala de aula:	NFIE	NFIC
a) Centra-se em mim, pois preciso transmitir o conteúdo.	00	00
b) É dos alunos dentro de pequenos grupos.	01	01
c) Divide-se entre os alunos e eu.	29	31

**Fonte:** Questionário “Teorias e Práticas pedagógicas”, 2019.

Para 98% (noventa e oito por cento) 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-aprendizagem, porém, mesmo que minimamente, 2% (dois por cento) entendem que o professor deve exercer pouca interferência no processo de ensino-aprendizagem, privilegiando a interação dos alunos entre eles mesmos, o que revelou um perfil fenomenológico - sujeitos 25E e 30C. 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.

**Quadro 3.** Processo avaliativo.

<b>3. Quanto à verificação dos conhecimentos dos alunos:</b>	<b>NFIE</b>	<b>NFIC</b>
a) São realizadas perguntas à turma.	23	25
b) É desnecessária a sondagem, uma vez que transmitirei o que eles necessitam saber.	01	01
c) É impossível a verificação, considerando que o conhecimento de cada um é processo pessoal.	06	06

**Fonte:** Questionário “Teorias e Práticas pedagógicas”, 2019.

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

**Quadro 4.** Forma de desenvolvimento das atividades práticas.

<b>4. Quanto às atividades práticas:</b>	<b>NFIE</b>	<b>NFIC</b>
a) Com base no objetivo prévio, são desenvolvidas	24	30

atividades de jogos, dinâmicas e trabalho grupais.		
b) Os trabalhos grupais são privilegiados.	06	02
c) Não há necessidade, pois a teoria é o que importa.	00	00

**Fonte:** Questionário “Teorias e Práticas pedagógicas”, 2019.

As atividades práticas devem ser, para 87% (oitenta e sete por cento) dos sujeitos, diversificadas e desenvolvidas com base em objetivos previamente definidos pelo professor, o que se aproxima de uma perspectiva dialógica. Por outro lado, 13% (treze por cento) dos sujeitos - 6E, 9E, 21E, 15E, 26E, 27E, 4C e 21C - 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-aprendizagem de atividades prático-reflexivas e, em menor proporção, os sujeitos 2E, 28E e 16C traduziram em suas respostas uma perspectiva comportamentalista, assim como os sujeitos 10E, 18E, 29E e 19C demonstraram um perfil docente fenomenológica, como apreende-se da síntese exposta no quadro 5:

**Quadro 5.** Forma de experimentação do conteúdo.

<b>5. Quanto à experimentação prática do conteúdo:</b>	<b>NFIE</b>	<b>NFIC</b>
a) O conteúdo é transmitido de forma que o aluno acumule para a aplicação posterior.	03	01

b) São incluídas atividades de experimentação em concomitância com a reflexão.	25	30
c) As experiências ocorrem individualmente.	02	01

**Fonte:** Questionário “Teorias e Práticas pedagógicas”, 2019.

Enquanto 5% (cinco por cento) e 6% (seis por cento) 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% (oitenta e nove por cento) compreenderam a importância de uma experimentação do conteúdo ministrado de forma simultânea ao processo de reflexão, demonstrando, com essa opção de resposta, 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-aprendizagem, formulamos a questão 6, cujo conjunto de respostas apresentamos no quadro abaixo:

**Quadro 6.** Formas de estímulo à participação do aluno.

<b>6. Quanto ao estímulo à participação:</b>	<b>NFIE</b>	<b>NFIC</b>
a) São realizadas algumas perguntas se houver tempo.	00	01
b) Os questionamentos são imprescindíveis para a provocação reflexiva.	25	27
c) A participação depende de cada um.	05	04

**Fonte:** Questionário “Teorias e Práticas pedagógicas”, 2019.

As respostas obtidas refletiram posturas das três perspectivas pedagógicas abordadas, ou seja, 84% (oitenta e quatro por cento) dos sujeitos declararam, numa perspectiva dialógica, a imprescindibilidade dos questionamentos aos alunos como forma de provocação da participação dos mesmos nas aulas, 15% (quinze por cento) – sujeitos 2E, 5E, 17E, 18E, 26E, 10C, 17C, 18C e 21C - afirmaram, de forma fenomenológica, que essa participação depende da vontade interna do aluno, e 1% (um por cento) – sujeito 32C - 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-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 fenomenológica e comportamentalista também estiveram presentes em algumas respostas:

**Quadro 7.** Abordagem inicial do conteúdo.

<b>7. Quanto ao início da abordagem do conteúdo:</b>	<b>NFIE</b>	<b>NFIC</b>
a) São apresentados os conceitos fundamentais.	05	03
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.	03	09
---	----	----

**Fonte:** Questionário “Teorias e Práticas pedagógicas”, 2019.

A abordagem do conteúdo no processo de ensino-aprendizagem, para 68% (sessenta e oito por cento) dos sujeitos, deve partir de um levantamento diagnóstico da bagagem de conhecimentos que os alunos trazem com eles; já 18% (dezoito por cento) dos respondentes – sujeitos 14E, 15E, 26E, 5C, 9C, 11C, 12C, 13C, 21C, 23C, 24C e 30C - entenderam como impossível diagnosticar conhecimentos prévios de alunos enquanto sujeitos singulares; e para 14% (quatorze por cento) dos sujeitos - 2E, 3E, 25E, 28E, 29E, 16C, 19C e 31C - 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-aprendizagem. Para a maioria dos sujeitos, essa função residia em facilitar o processo de ensino-aprendizagem, em que o professor se coloca no papel de mediador da produção do conhecimento. Contudo, como se observa nos dados constantes no quadro 8, os sujeitos 1E, 2E, 7E, 8E, 12E, 15E, 16E, 23E, 7C, 10C, 11C, 18C, 17C, 21C, 28C, 30C, 31C e 32C responderam que compete ao professor, tão somente, observar a relação entre o aluno e o objeto de conhecimento e, apenas um sujeito (20C) respondeu que cabe ao professor ensinar o conteúdo, visando mudar as concepções do aluno.

**Quadro 8.** Função do professor.

<b>8. Quanto ao papel como educador:</b>	<b>NFIE</b>	<b>NFIC</b>
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.	00	01
c) Observar a relação entre o sujeito e o objeto de aprendizagem.	08	10

**Fonte:** Questionário “Teorias e Práticas pedagógicas”, 2019.

Esses dados revelaram que, 69% (sessenta e nove por cento) dos sujeitos conceberam a função do professor numa perspectiva dialógica, porém, um número significativo, 30% (trinta por cento) desses respondentes, compartilharam de uma visão fenomenológica do papel do professor. Somente 1% (um por cento) restringiu, em sua opção de resposta, a função docente ao ensinar o conteúdo de forma unilateral.

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 (dois) e quatro (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.

<b>9. Quanto à aprendizagem dos alunos:</b>	<b>NFIE</b>	<b>NFIC</b>
a) Aprendem melhor quando o conteúdo é apresentado excessivamente e logo de início.	01	01
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 construir, eles próprios, o conhecimento.	03	04

**Fonte:** Questionário “Teorias e Práticas pedagógicas”, 2019

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

Desses percentuais, constata-se que, de forma expressiva, predomina uma perspectiva dialógica concernente à aprendizagem dos alunos, seguida, em menor proporção, da perspectiva fenomenológica, que predominou entre os sujeitos 11E, 28E, 30E, 10C, 18C, 30C e 32C, bem como, a perspectiva

comportamentalista, que prevaleceu entre os sujeitos 29E e 31C.

Com a conclusão das análises das repostas do questionário constatou-se que, nenhum dos sujeitos somou menos de 10 (dez) pontos, ou seja, da totalidade dos sujeitos ninguém se enquadrou no perfil comportamentalista; os sujeitos 2E, 6E, 7C, 10C e 18C marcaram entre 11 (onze) e 20 (vinte) pontos, pelo que, enquadraram-se num estilo fenomenológico; e 92% (noventa e dois por cento) computaram, por suas respostas, mais de 20 (vinte) pontos, enquadrando-se, assim, numa perspectiva pedagógica dialógica.

Contudo, pondera-se que o objetivo da pesquisa não foi 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 encontrarem-se 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, por tanto, 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 perspectivas 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 aplicabilidade das mesmas 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 artigo foi a investigação da coerência entre as práticas pedagógicas, suas teorias, perspectivas e bases filosóficas, segundo o ponto de vista de estudantes iniciantes no curso de licenciatura em Pedagogia da FaE/UEMG-CBH.

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 constituíram-se de 92% (noventa e dois por cento) dialógicos-interacionistas e 8% (oito por cento) 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:

A Pedagogia, enquanto um saber reflexivo-operativo do processo de ensino-aprendizagem, tem por trás de si uma

Filosofia, da qual deriva uma Psicologia da educação; 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); 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; 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); e, 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), “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” (FREIRE, 1996, p.25), este artigo 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 feedback.

Por fim, este artigo 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 consolidação da teoria acadêmica, ou seja, se a partir dos períodos letivos e/ou núcleos formativos subsequentes, essas perspectivas pedagógicas sofreram alterações, considerando o constante e inconcluso processo de socioconstrução do sujeito-professor.

## **Referências**

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso: seu potencial na educação*. Cadernos de Pesquisa, 1984.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *FILOSOFANDO: introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993.

ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald. *Theory in Practice – Increasing Professional Effectiveness*, Jossey Bass Publishers, 1974.

BACON, Francis. *Novum Organum*. Trad. e notas de José Aluysio Reis de Andrade. (Coleção os Pensadores). SP: Nova Cultural, 2000.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORDENAVE, Juan Diaz. *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Petrópolis, Vozes, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995 [2005].

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*. (Os Pensadores). São Paulo: Nova cultural, 1987.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente*. Educação em Perspectiva (Online), v. 7, p. 9-34, 2016.

Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>.

Acesso em: 21 dez. 2013.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa Qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3.Ed. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Ed.Paz e Terra (coleção leitura), 1996.

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não formal*. Sion, Suíça – Institut International des Droits de l'Enfant, 2005.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal na pedagogia social*. In: Congresso Internacional de Pedagogia Social, I, 2006,

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em:

<[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092\\_006000100034&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092_006000100034&lng=en&nrm=abn)>.

Acesso: 12 fev. 2016.

HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; CARMO, João dos Santos. *Contribuições da Análise do Comportamento para a Educação: um convite ao diálogo*. São Carlos/SP, UFSCAR, 2013.

HUSSERL, Edmund. *HUSSERL, Edmund - Vida e Obra*. Editora Nova Cultural Ltda. Os Pensadores. São Paulo, 2000.

KANT, Immanuel. *Kritik der reinen Vernunft*. Berlim, Georg Reimer, 1911, Vol. III (Akademie-Ausgabe).

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

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para que?* 12 ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

LUDKE, Menga. André, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONDES, Danilo. *Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. – 7.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

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

MORIN, Edgard. *A Via para o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013 [1998].

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, set. /dez. 2005.

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

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

SKINNER, Burrhus Frederic. (1999). *The experimental analysis of behavior*. In: SKINNER, Burrhus Frederic. *Cumulative record* (pp. 132-164). Acton, MA: Copley Publishing Group. (Trabalho original publicado em 1957).

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Plano de Desenvolvimento Institucional. Disponível em: <[http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/PDI\\_final\\_site.pdf](http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/PDI_final_site.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2018.

VYGOTSKY, L.S. *The genesis of higher mental functions*. In: J.V. Wertsch (Org.) *The concept of activity in Soviet Psychology*. Nova Iorque: M.E. Sharpe, 1981 [original de 1931].

**(Submissão: 11/11/21. Aceite: 29/02/24)**