

PRÁTICA PEDAGÓGICA: DO CONSERVADORISMO A UMA NOVA VISÃO DE ENSINO

PEDAGOGICAL PRACTICES: FROM CONSERVATISM TO A NEW PERSPECTIVE ON TEACHING

Isaquia dos Santos Barros Franco¹

Elza Rodrigues Barbosa Peixoto²

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo esclarecer o conceito de prática pedagógica, bem como evidenciar a influência dos modelos construídos ao longo da história na prática pedagógica do professor. A opção metodológica para subsidiar essa reflexão constitui-se numa abordagem qualitativa tomando a exploração bibliográfica como base das discussões. O desdobramento deste estudo apresenta discussões teóricas, metodológicas e empíricas sobre a prática pedagógica, bem como da influência paradigmática nessa prática. Para tanto, consideramos necessário recorrer aos aportes teóricos que fundamentam as discussões, em que podemos citar alguns dos autores utilizados: Franco (2012; 2016), Behrens (1999, 2005), Moraes (2008; 2012), Morin (1996; 2000; 2003; 2011) e Torre (2005; 2013). As reflexões indicam que os paradigmas influenciam a prática pedagógica e que ser professor na contemporaneidade exige uma opção paradigmática que o permita tornar-se um cidadão autônomo e criativo, capaz de solucionar problemas e manter constante iniciativa para questionar e transformar a sociedade vigente.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Paradigmas educacionais; Implicações na prática.

ABSTRACT

This study aims to discuss the concept of pedagogical practice and to show the influence of the models built up throughout history on teachers' pedagogical practice. This research is based on a literature review, constituting a qualitative approach. We

¹ Professora efetiva de Língua Portuguesa do IFPA, *campus* Conceição do Araguaia-Pa. Doutora em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins, possui Mestrado pelo mesmo programa (2015). Especialista em Língua Portuguesa (2006) e Psicopedagogia (2007), é também graduada em Letras, Português/Literatura, ambos pela Universidade Estadual do Maranhão (2003). Tem experiência na área de Letras.

² Professora e coordenadora de TCC na Faculdade Católica Dom Orione (FACDO). Doutora em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (2019) e mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

present theoretical, methodological, and empirical discussions on pedagogical practice, as well as a paradigmatic influence on this practice. Some of the authors that support our study are as follows: Franco (2012; 2016), Behrens (1999, 2005), Moraes (2008; 2012), Morin (1996; 2000; 2003; 2011), and Torre (2005; 2013). We found that paradigms influence pedagogical practices and that being a teacher nowadays demands a paradigmatic option that could allow them to become autonomous and creative citizens, able to solve problems and to keep their initiative in order to question and transform the current society.

Keywords: Pedagogical practice; Paradigms of education; Practical implications.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva esclarecer o conceito de prática pedagógica, bem como evidenciar a influência dos modelos construídos ao longo da história na prática pedagógica do professor, desenvolvendo uma discussão a partir do referencial teórico especializado. A necessidade de investigar esse tema emergiu de inquietações, de questionamentos, de angústias e de reflexões pessoais na vivência como educadora. Tal interesse foi ampliado mediante discussões teórico-práticas sobre a temática em questão.

Por meio desta pesquisa foi possível delinear os paradigmas conservadores e inovadores que influenciam a prática pedagógica. Assim foi possível identificar como é a escola, o professor, o aluno, a metodologia e a avaliação realizadas, dentro de cada modelo. Ademais, evidenciamos que, diante da crise paradigmática instaurada, torna-se inadiável a adoção de um pensamento que priorize o todo, como propõe a epistemologia da complexidade de Morin.

O presente trabalho está organizado em dois eixos discursivos orientados: o conceito de prática pedagógica e as implicações dos paradigmas educacionais na prática pedagógica. Desse modo, foi possível entender que para que a prática pedagógica favoreça uma aprendizagem significativa precisa estar assentada em paradigmas inovadores.

2 PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONCEITUANDO

Para tratarmos do conceito de práticas pedagógicas, apoiamo-nos em Franco (2016, p. 536) para estabelecermos nosso entendimento de que “se referem a práticas

sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. Por esse aspecto, devem ser considerados os contextos, as relações e as especificidades dos conhecimentos e dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, pois, como especificam Caldeira e Zaidan (2010, p. 21):

A prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaço/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento.

Nessa concepção, estão interligados, conjuntamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente; aos demais profissionais da escola; ao discente; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais. Por outro lado, também estão presentes os elementos gerais de sua constituição histórica, como as políticas públicas e o momento sócio-econômico-político em que se situam (CALDEIRA, ZAIDAN, 2010). Esses fatores podem interferir direta ou indiretamente nas práticas pedagógicas.

Nesse aspecto, Veiga (1992) traz a compreensão da dimensão da prática pedagógica, que não está restrita apenas ao espaço escolar, mas percorre por toda a formação sociocultural de uma sociedade. A autora concorda que se trata de “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social” (VEIGA, 1992, p. 16). Por esse entendimento, pressupõe a relação teoria-prática, sendo dever do professor buscar condições necessárias à realização desse intercâmbio.

Na visão de Zaballa (1998, p. 16), a prática pedagógica precisa ser pensada “como algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos etc.” Essa reflexão nos leva a entender a complexidade, enunciada por Zaballa (1998), sobre a prática, uma vez que envolve inúmeros fatores, desde aqueles ligados às questões teórico-conceituais, até aqueles ligados aos aspectos pessoais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Seguindo essa linha de pensamento, é oportuno destacarmos, assim como fez Franco (2012), que nem toda prática docente pode ser considerada prática pedagógica, tendo em vista que isso ocorre quando essa prática deve se inserir na

intencionalidade prevista para sua ação. Nesse contexto, compreendemos que o trabalho dos professores é “trabalho pedagógico, porque é uma atividade intencional, implicando uma direção.” (LIBÂNEO, 2010, p. 34). Desse modo, somente quando for reflexiva a prática docente se transformaria em prática pedagógica. Fernandes (1999, p. 159) auxilia-nos nesta fundamentação ao sinalizar que:

a prática Pedagógica é uma prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender, mas articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares.

Podemos dizer, então, que “as práticas docentes não se transformam de dentro das salas de aula para fora, mas ao contrário: pelas práticas pedagógicas, as práticas docentes podem ser transformadas ” (FRANCO, 2012, p. 159). Essa atuação docente pode ser transformada tanto para melhor quanto para pior, a depender de como se apresentam as práticas pedagógicas instituídas. Espera-se do professor uma prática consciente, ou como conceitua Franco (2012), uma prática intencional, que significa o exercício da docência com conhecimento sobre sua própria ação.

Segundo Franco (2016), uma atuação pedagógica diferenciada deve dialogar com a necessidade do aluno, ao insistir em sua aprendizagem. Isso, por sua vez, acompanha seu interesse, ao fazer questão de produzir o aprendizado, acreditando que este será importante para ele. Como defendem Moraes e Navas (2010, p. 43), ensinar “é criar circunstâncias para que a aprendizagem verdadeiramente aconteça, dentro e fora da escola.” Essas circunstâncias preparam para encarar os desafios e as incertezas da atualidade.

É válido ressaltar que a prática pedagógica, com um agir intencional, exige do professor um esforço, no qual esse deve, além de estar conectado à realidade social inserida, ao buscar sua atualização e transformação. Somente assim ele transformará sua sala de aula em um ambiente como o proposto por Moraes e Navas (2010): agradável para se viver/conviver e para formar/transformar, ou seja, um lugar de abertura, de flexibilidade, estrutural, de criatividade. Nesse contexto, Torre e Pujol (2013) recomendam que não é possível uma prática pedagógica criativa se o professor não acreditar no potencial criativo dos alunos.

Contudo, a prática pedagógica não é um ato desvinculado dos pressupostos de mundo, de sociedade e de ser humano. Isso porque os paradigmas da ciência influenciam sobremaneira o modo como os educadores compreendem e realizam suas práticas na educação (BEHRENS, 1999). Não raro, encontramos indícios de que o “paradigma da simplificação” (MORIN, 2011) ainda tem presença explícita nas práticas atuais, não oferecendo em nada a produção da criatividade, uma vez que trabalha com o conhecimento isolado em partes.

Contudo, desde o final do século XX, vivemos uma transição de paradigmas reivindicando uma retificação na visão de mundo, de sociedade e de homem. A educação tem papel essencial nesse processo paradigmático transformador, a mudança depende de uma nova visão. O ensino precisa ser compatível com a nova leitura de mundo advindo da visão complexa do universo. Tal trajetória destaca o pensamento complexo e a criatividade como um desafio da atualidade, num processo de identificar a melhor metodologia de trabalhar na prática pedagógica visando à formação do aluno com um todo.

3 OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Consoante às considerações de Moraes (2012, p. 20), “existe uma relação dialética, interativa, entre o modelo da ciência que prevalece em determinado momento histórico e o que acontece na área educacional.” Diante dessa acepção, compreendemos que as práticas pedagógicas se constituem da maneira como os professores interpretam o mundo, como interagem com ele, como concebem a educação, seus modelos, crenças e valores, ou seja, a partir do paradigma que fundamenta sua teoria e sua prática.

Segundo Behrens (1999, p. 385), “a caracterização da prática pedagógica está fortemente alicerçada nos paradigmas que a própria sociedade vai construindo ao longo da história.” Os paradigmas vêm acompanhados de crenças, de valores e de posicionamentos éticos frente a uma comunidade determinada. Na área educacional, o que se tem observado é um descompasso com o avanço paradigmático que a sociedade vem desenvolvendo perante o mundo em constante mudança.

Nessa direção, Behrens (2005), ao introduzir a discussão sobre os paradigmas

da ciência, considerando sua relação com a prática pedagógica, destaca a influência considerável causada pelo método cartesiano no desenvolvimento progressivo da “separação entre mente e matéria e a divisão do conhecimento em campos especializados em busca de uma maior eficácia.” (BEHRENS, 2005, p. 17). O grande problema é que essa separação e fragmentação não consegue captar o que está tecido em conjunto, como propõe o pensamento complexo.

As escolas, em sua maioria, detêm até hoje um pensamento que forma o ideário de que se reduza o complexo ao simples, separando, dessa forma, tudo o que está ligado, unificando o múltiplo, eliminando as desordens ou as contradições para o entendimento do aluno. Como consequência, ignora-se tudo que é subjetivo, afetivo, livre e criador (MORIN, 2003). Trata-se, portanto, de uma inteligência cada vez mais míope, daltônica, vesga que culmina em cegueira, capaz de destruir todas as possibilidades de encararmos o contexto e os complexos planetários. Por isso, destacamos que:

na área educacional, as influências do pensamento cartesiano-newtoniano parecem ainda mais graves, considerando o seu significado para a formação das novas gerações, com sérias implicações para o futuro da humanidade (MORAES, 2012, p. 50).

Nessa mesma direção, Cardoso (1995) argumenta sobre o paradigma da modernidade, ao orientar o saber e a ação especialmente pela razão e pela experimentação, revelando, dessa forma, o culto do intelecto e o exílio do coração. É, portanto, um período de perda do processo de humanização, pois os alunos e os professores passaram a ser vistos como máquinas ou como partes de uma engrenagem.

Retomamos, ainda, a Moraes (2012), ao acrescentar que a educação atual, em vez de produzir as transformações necessárias para o desenvolvimento harmonioso do ser humano, continua baseada em práticas conservadoras por meio das quais são gerados padrões de comportamento preestabelecidos. Os alunos são conduzidos a não questionarem, além de manterem-se limitados no espaço reduzido das carteiras. Assim, impedidos de desenvolver o seu pensamento, a criatividade e suas potencialidades de expressão são, conseqüentemente, reduzidas. Trata-se, segundo Freire (1980), de uma educação domesticadora e bancária, que metaforiza o aluno ao considerá-lo um “banco” para o depósito de conhecimento.

Existem exceções a essa prática, uma vez que esse modelo de escola, embora dominante, não é mais hegemônico. Contudo, Moraes (2012) adverte que, mesmo diante de inúmeras correntes filosóficas que continuam disputando o espaço pedagógico, ainda é perceptível que a escola atual mantém-se influenciada pelo universo estável e mecanicista de Newton, pelas regras metodológicas de Descartes, pelo determinismo mensurável, pela visão fechada de um universo linearmente concebido. Tomando a questão de quão arraigadas estariam em nós as antigas formas de ver e pensar, Morin (1996) salienta a noção de paradigma:

se temos gravadas em nós essas formas de pensamento que nos levam a reduzir, a separar, a simplificar, a ocultar os grandes problemas, isto se deve ao fato de que reina em nós um paradigma profundo, oculto, que governa novas ideias sem que nos demos conta. Cremos ver a realidade; em realidade vemos o que o paradigma nos pede para ver e ocultamos o que o paradigma nos impõe a não ver. (MORIN, 1996, p. 276).

Corroboramos com o autor, ao entendermos a educação como meio para desenvolver e afirmar um modo de pensar. Nessa perspectiva, retomamos a Behrens (2005) que, ao estudar as diversas abordagens de ensino na área da educação, observa a influência dos paradigmas científicos na prática pedagógica do professor. Para fins didáticos, ela propõe dividir a reflexão acerca dos paradigmas educacionais em *conservadores* e *inovadores*, cada um com características distintas sobre os modelos de educação.

Como conservadores, Behrens (2005) apresenta o paradigma tradicional, o paradigma escolanovista e o paradigma tecnicista. Ao caracterizar e refletir sobre esses três modelos educacionais, a autora salienta que, apesar de serem apresentados em épocas distintas, todos têm como característica fundamental a reprodução do conhecimento, a repetição dos conteúdos e a visão mecanicista da prática pedagógica. Para uma melhor análise dessas abordagens, ela optou por apresentá-los nas categorias *escola*, *professor*, *aluno*, *metodologia* e *avaliação*, as quais serão resumidas no quadro a seguir.

Quadro 1 – Paradigmas conservadores

Abordagem	Paradigma Tradicional	Paradigma Escolanovista	Paradigma Tecnista
ESCOLA	Lugar por excelência em que se realiza a educação.	Torna-se significativa, pois busca mudar o eixo da escola tradicional.	Tem o papel fundamental de treinar os alunos.
PROFESSOR	Apresenta o conteúdo para seus alunos como pronto e acabado.	Passa a ser o facilitador de aprendizagem.	Prática pedagógica transmissiva e reprodutora do conhecimento.
ALUNO	Caracteriza-se como um ser receptivo e passivo, que obedece sem questionar.	Torna-se figura central do processo de ensino-aprendizagem.	Apresenta-se como um espectador frente a realidade objetiva.
METODOLOGIA	Aulas expositivas e demonstrações que o professor realiza perante a classe.	Centra-se nas unidades de experiência que o professor vai elaborar junto com os alunos.	Apresenta-se como modelos a serem seguidos.
AVALIAÇÃO	Busca respostas prontas.	Privilegia a autoavaliação.	Visa o produto.

Fonte: Behrens (2005), adaptado pelas pesquisadoras.

De acordo com as proposições apresentadas no quadro, o paradigma educacional tradicional “caracteriza-se por uma postura pedagógica de valorização do ensino humanístico e da cultura em geral” (BEHRENS, 2005, p. 41). Diante dessa concepção, por um lado, as relações sociais entre os pares são reduzidas, e a natureza das tarefas é de participação individual. Por outro lado, o paradigma escolanovista apresenta-se como um movimento de reação à prática tradicional e busca alicerçar-se com fundamentos biológicos e psicológicos, dando ênfase ao aluno e à sua atividade criadora. Contudo, houve dificuldade de implementação dessa tendência pela falta de recursos e de preparo do professor.

Diante disso, o modelo tradicional permanece como referência para todo o campo educacional. Tal afirmação comprova-se no paradigma tecnista inspirado nos fundamentos da racionalidade, ao propor uma metodologia que siga o modelo e buscando sempre a produtividade. Nesta corrente, postula Moraes (2012, p. 52), “professor e aluno são secundários”, e a escola atua no papel de modeladora do

comportamento dos alunos. Este é, inclusive, um aspecto marcante desse paradigma: a perda da sensibilidade ao erro, desconsiderado no processo educativo e, portanto, tratado como algo sem importância.

É impressionante que a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer. (MORIN, 2000, p.13-14).

Essa expressa defesa de uma perspectiva de desfragmentação do conhecimento, entendido como multidimensional, apresentada por Morin (2000), suscita a necessidade que se tornem visíveis o contexto, o global, o multidimensional, o complexo. Nesse viés, a educação é compreendida como esse espaço para a formação de conhecimentos que possam também contribuir para uma formação para o cuidado com a vida. Há, portanto, uma defesa no sentido de que a condição humana seja considerada o objeto essencial de todo o ensino.

Nessa direção, Behrens (2005) tematiza a busca da superação para a reprodução do conhecimento, ao destacar que o desafio que se impõe agora é a “transposição de um paradigma conservador”, em busca de um novo paradigma, que proporcione “renovação de atitudes valores e crenças” exigidas na contemporaneidade. Os processos educativos que se constituem nesse novo paradigma precisam, necessariamente, contemplar o ser como partícipe da construção do seu conhecimento, e não mais apenas como um receptor de informações e de saberes.

Moraes (2012, p. 88) propõe que “o indivíduo participe da construção do conhecimento, não apenas com o uso predominante do raciocínio e da percepção do mundo exterior pelos sentidos, mas também usando as sensações, os sentimentos.” Nesse contexto, encaixa-se o paradigma inovador, como uma nova visão de mundo, numa perspectiva de aliança e de encontro, buscando uma ação pedagógica que leve à produção do conhecimento e busque formar um indivíduo sujeito de sua própria história.

O paradigma emergente busca provocar uma prática pedagógica que ultrapasse a visão uniforme e que desencadeie a visão de rede, de teia, de interdependência, procurando interconectar vários interferentes que levem o aluno a uma aprendizagem mais significativa, com autonomia, de maneira contínua, como um processo de aprender a aprender para toda a vida (BEHRENS, 2005, p.111).

Trata-se de compreender o aluno como “um ser inconcluso, inacabado, em permanente estado de busca, que necessita se educar permanentemente.” (MORAES, 2012, p. 138). Compreendemos, diante do exposto, que uma prática pedagógica condizente com as mudanças paradigmáticas da ciência deve consolidar-se em um processo educativo que se constitui, segundo a concepção de Behrens (2005), no cruzamento entre a abordagem progressista, a visão holística e o ensino com pesquisa.

A nosso ver, o “enlace” entre essas três abordagens possibilitaria o surgimento do que ela chama de “tecnologia inovadora”, pressuposto indispensável para a consolidação de uma proposta paradigmática emergente, capaz de resolver os desafios impostos à sociedade atual. Acreditando que essas abordagens apresentem-se interconectadas, a autora optou por apresentá-las, também, separadas nas categorias *escola*, *professor*, *aluno*, *metodologia* e *avaliação*, as quais estão resumidas no quadro a seguir.

Quadro 2 – Paradigmas inovadores

Abordagem	Paradigma Holístico	Paradigma Progressista	Paradigma do Ensino com Pesquisa.
ESCOLA	Busca a recuperação da visão do todo.	Libertadora, democrática, dialógica e crítica.	Ambiente inovador, transformador e participativo.
PROFESSOR	Busca caminhos para uma ação docente relevante, significativa e competente.	Assume o papel de mediador entre o saber elaborado e o conhecimento a ser produzido.	Tem a função de ser mediador, articulador crítico e criativo do processo pedagógico.
ALUNO	Caracteriza-se como um ser complexo que precisa ser considerado em suas múltiplas dimensões.	É considerado um participante da ação educativa. Ele é um sujeito ativo, sério e criativo.	Deverá se tornar um sujeito do processo, um questionador e investigador.
METODOLOGIA	Prática pedagógica crítica, produtiva, reflexiva e transformadora.	Busca alicerçar-se nas diferentes formas de diálogo, entendendo a prática educativa em sua totalidade.	Busca da produção do conhecimento com autonomia, criticidade e criatividade.
AVALIAÇÃO	Considera o erro como um caminho do acerto.	É contínua, processual e transformadora.	Contínua, processual e participativa.

Fonte: Behrens (2005), adaptado pelas pesquisadoras.

Seguindo os pressupostos delineados por essas três abordagens, evidenciamos ser esse o caminho para a transformação da educação, objetivando formar sujeitos críticos reflexivos, igualitários, justos, que pensem no todo. Diante dessa constatação, surge um novo enfrentamento que é a necessidade de formar os professores para que tenham condições de desenvolver uma prática pedagógica a partir desses novos paradigmas. Nesse sentido, pensamos em Garcia (1994, p. 61-62), quando da sua reflexão sobre “os paradigmas em crise e a educação” cita uma emblemática passagem do livro *Alice no País das Maravilhas* no momento em que a personagem se depara com o gato Cheshire:

- Podia me dizer por favor, qual é o caminho pra sair daqui?
- Isso depende muito do lugar para onde você quer ir – disse o Gato.
- Não me importa muito onde... – disse Alice.
- Nesse caso não importa por onde você vá – disse o Gato.
- Contanto que eu chegue em algum lugar – acrescentou Alice em explicação.
- É claro que isso acontecerá – disse o Gato – desde que você ande durante algum tempo. (GARCIA, 1994, p. 61-62).

O diálogo evidencia que, diante da crise paradigmática instaurada, torna-se inadiável a adoção de um pensamento que priorize o todo, para além da razão, que contemple a solidariedade, a humanidade, a sensibilidade, o afeto, o amor e o espírito de ajuda mútua (BEHRENS, 2005). Nessa direção, apostamos, assim como Suanno (2010), na epistemologia da complexidade de Morin como uma possibilidade teórica capaz de dá um novo sentido à educação, à pesquisa, ao mundo, e, como bem defende o autor, à própria vida.

Corroborando com essa ideia, Petraglia (2001) defende que o sentido do trabalho do educador francês é provocar a reflexão da educação, pautada na consciência da complexidade presente em toda a realidade. Desse modo, torna-se fundamental para o professor a compreensão da teia de relações existente entre todas as coisas, pois, assim, poderá pensar a ciência una e múltipla, simultaneamente. Como os autores, concordamos que o subsídio do pensamento de Morin para a educação esteja na teoria e na prática, do “tudo se liga a tudo” e é no “aprender a aprender” que o professor pode converter sua ação numa prática pedagógica transformadora.

Essa prática carece, na visão de Prigol (2018), ultrapassar a visão disciplinar, eliminar ideias redutoras e excludentes e buscar articulações disciplinares, dialogar

com pensamentos que possibilitem a diversidade, o confronto, a reconstrução, conhecer o outro nível de realidade do processo do conhecimento a partir de uma racionalidade aberta, dialógica, intuitiva e global. Como bem defende Moraes (2008), a prática pedagógica deve envolver, além de aspectos racionais e técnicos, a intuição, o místico e o afetivo, prevalecendo a solidariedade, a parceria, a ética, a generosidade e o companheirismo.

Esse posicionamento é também preservado por Behrens (2005, p. 68), ao destacar que os professores devem entender as emoções dos alunos, seus inventivos e, principalmente, sua capacidade “de estabelecer relações dialógicas nas quais possam realizar um trabalho coletivo, participativo, criativo e transformador na construção de um mundo melhor”. Nessa conjectura, a necessidade de contemplar um pensamento complexo conduz a repensar a prática pedagógica, em especial, na superação do professor que detém um papel autoritário, de dono da verdade, para se tornar um investigador, articulador e pesquisador crítico e reflexivo.

Nesse sentido, além de competente, o professor precisa tornar-se um cidadão autônomo e criativo, capaz de solucionar problemas e manter constante iniciativa para questionar e transformar a sociedade vigente. Consoante Torre (2005, p. 161), “o professor deve criar condições inusuais, surpreendentes, motivantes, fruto de sua imaginação criativa”. Por essa visão, urge aos educadores romperem com a prática de ensino focalizada em cumprir a exposição de conteúdos, buscando caminhos que ofereçam processos de aprendizagem para a produção de conhecimento. Diante de tal posicionamento, Moraes (2008) traça o perfil desejado desse professor:

um docente capaz de discernimento, de atitude crítica diante dos problemas; um sujeito pesquisador, interdisciplinar e/ou transdisciplinar em suas atitudes, pensamentos e práticas. Um sujeito observador que percebe o momento adequado da bifurcação e da mudança, capaz de enfrentar um novo desafio ao ter que iniciar uma nova disciplina ou uma nova estratégia pedagógica inspirada nos princípios da complexidade. Além de ser um professor humanamente sábio, precisa-se também um sujeito tecnologicamente fluente e capacitado na utilização crítica e competente das tecnologias digitais; um sujeito capaz de ensinar e de aprender a compartilhar com seus alunos, para que possa desenvolver um novo fazer e um novo saber mais competente, atualizado, construtivo, reflexivo, criativo e ético. (MORAES, 2008, p. 213).

Cabe frisarmos, como fez Moraes (2008), que não se trata de padrões ou de modelos construídos, mas de características necessárias às ações educacionais implementadas. Trata-se de uma prática provocadora, inspiradora, especulativa,

crítica, reflexiva, além de afetiva, solidária e humana. É necessário que o trabalho do professor comprometa-se em buscar elucidar o funcionamento dos sistemas complexos como a educação. E é exatamente o reconhecimento dessa complexidade que exige outra maneira de se pensar, um pensar complexo, que propõe o diálogo entre as partes e o todo, e vice-versa, procurando ultrapassar os limites e as barreiras entre as diferentes áreas do saber, em permanente diálogo.

Nesse contexto, buscamos estabelecer nossas reflexões sobre a prática pedagógica, também, na perspectiva da *ecologia dos saberes* (SANTOS, 2008; MORAES, 2008), referente, segundo Moraes (2008), à existência de conhecimentos plurais, e tem como objetivo confrontar o conhecimento científico com outros tipos de conhecimento, ressaltando a obrigatoriedade do diálogo entre o conhecimento disciplinar com outras formas de conhecimento que foram deixadas de lado pela ciência moderna. A autora destaca que a expressão vem sendo frequentemente utilizada por Santos (2008, p. 154), para quem:

a ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia de saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes.

Esse pensamento conduz-nos ao entendimento de que as práticas educacionais devem reconhecer a infinita pluralidade dos saberes e a necessidade de valorizá-los para realização de ações verdadeiramente emancipatórias. Nessa perspectiva, os professores têm que trabalhar por meio de uma prática educacional que, de acordo com Moraes (2012), considere os diferentes níveis de realidade presentes nas salas de aula, que reconheçam a importância do contexto, do saber local dialogando com o saber global, que reconheçam a importância de uma racionalidade sensível, amorosa, atenta e cuidadosa.

Para tanto, “necessitamos de um pensamento complexo e *ecologizante*, capaz de religar estes diferentes saberes, bem como as diferentes dimensões da vida.” (MORAES, 2008, p. 20). Por essa constatação, entendemos, como Moraes (2008) que os princípios do pensamento complexo de Morin podem ser relevantes no auxílio quanto à criação de um campo de união e de religação de saberes que hodiernamente

encontram-se separados da realidade, gerando uma incapacidade de estabelecer relações. Resumimos no quadro a seguir algumas considerações sobre o processo educacional a partir dos operadores cognitivos da complexidade.

Quadro 3 – Princípios do pensamento complexo na prática pedagógica

PRINCÍPIOS DO PENSAMENTO COMPLEXO	ARTICULAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA
Sistêmico-organizacional	Ao professor não cabe apenas conhecer sua disciplina, pois é indispensável que todo educador analise, compreenda e integre tanto o conhecimento a respeito dos alunos como também o do seu contexto com suas possibilidades e limitações.
Hologramático	Pedagogicamente ajuda a entender a coerência estratégica, ou seja, se o todo está contido nas partes e as partes no todo, não existe metodologia nem recursos pedagógicos neutros.
Retroativo	Os efeitos educativos são a expressão de uma ação pedagógica que pode retroagir de forma positiva ou negativa, como, por exemplo, na relação professor-aluno.
Recursivo	As práticas pedagógicas devem adotar procedimentos abertos às flutuações, bifurcações, às incertezas e às mudanças sempre que necessário.
Dialógico	Na prática pedagógica este princípio remete à dialogia das relações professor-aluno e explicita que as ações pedagógicas não podem ser explicadas de uma única maneira, de modo reducionista, mas de forma que todo e parte sejam contemplados simultaneamente.
Auto-eco-organização	As práticas pedagógicas devem considerar que o aluno somente pode ser autônomo a partir de suas relações com o meio, com o contexto em que vive.
Reintrodução do sujeito cognoscente	Em termos de prática pedagógica representa o reposicionamento da relação professor-aluno, pois reconhece que ambos são, ao mesmo tempo, produzidos e produtores da construção coletiva do conhecimento.

Fonte: Moraes (2008), adaptado pela pesquisadora

A atuação conjunta desses operadores cognitivos na prática expressa caminhos e possibilidades múltiplas que criam e recriam a complexidade. Defendemos essa ideia, porque, como Moraes (2008), acreditamos que tais princípios podem ressignificar as práticas pedagógicas, uma vez que, entre outros aspectos, colaboram para a compreensão da complexidade dos fenômenos educativos. A partir

do momento que acontece essa compreensão, os professores passam a adotar uma postura criativa, propiciando uma experiência da inteireza e de plenitude, como colocado por Moraes e Navas (2015).

Ademais, o professor que adota em sua prática a ação conjunta desses princípios propicia o processo de produtividade criativa, pois faz uso de uma variedade de estratégias pedagógicas, entre outras características apresentadas em sala de aula que o definem como o ser criativo de que tematiza Torre (2005). Faz parte de sua ação permitir ao aluno a oportunidade de escolha, levando em consideração seus interesses e habilidades, ajudando-o, ainda, a lidar com o erro, pois assim ele terá mais disposição para testar ideias novas e diferentes.

De acordo com Moraes e Torre (2004), é por meio da prática que o professor é desafiado a utilizar a criatividade, ao delinear novas formas de ensinar, como, por exemplo, utilizando filmes, jogos educativos e imagens como representações do mundo exterior. Além disso, utilizam perguntas, questões e desafios que incentivam projetos significativos, capazes de estimular o desenvolvimento de comportamentos, habilidades e atitudes. Como os autores, acreditamos que essas circunstâncias potencializam situações prazerosas, catalizadoras de alegria e de experiências gratificantes.

Nessa vertente, Torre (2005) postula que a criatividade no ambiente educacional deve ser realizada mediante à transferência do processo criativo para o comportamento didático do professor. Segundo o autor, não se trata de incorporar novas técnicas, mas sim que esse comportamento promova a criatividade por seu paralelismo com processo criativo. Dessa forma, o autor elaborou um modelo composto por cinco etapas que devem estar presentes no sistema educacional: problematizar, climatizar, estimular, estimar e orientar.

Quadro 4 – Processo didático criativo

Processo didático criativo	Considerações
a) Problematizar	O processo didático criativo leva o aluno a interrogar-se, interessar-se e inquietar-se com os conteúdos da aprendizagem.
b) Climatizar	No processo didático criativo o professor cria situações de aprendizagem, facilita os meios e promove um clima de comunicação livre.
c) Estimular	O professor estimula novas ideias em vez de reprimi-las.
d) Estimar	As ideias dos alunos são valorizadas e avaliadas para verificar

	se as respostas estão de acordo com o que foi proposto.
e) Orientar	É o momento que o professor deve, juntamente com os alunos, refletir sobre as ideias que foram geradas.

Fonte: Torre (2005).

Consoante Torre (2005), uma prática pedagógica assentada nessas ações cultiva a criatividade, pois representa pôr em jogo habilidades cognitivas, sociais e afetivas. Dessa maneira, ela é abordada como um processo em que se projeta o ser em sua totalidade, como propõe a teoria da complexidade. Nessa acepção, não restam dúvidas de que uma prática pedagógica alicerçada no pensamento complexo e na criatividade é um caminho possível de transformação na forma de funcionar das instituições educativas.

Defendemos essa ideia, porque entendemos que a prática pedagógica voltada para um pensamento complexo, reconhece que o conhecimento é provisório, mostra a importância de reinventar diferentes maneiras de pensar e agir, aponta para a necessidade de práticas contextualizadas que privilegiem a religação dos saberes e promovam processos de transformação, de reflexão, de pensamento crítico e de respostas criativas, não como um método a ser seguido, mas um conhecimento a ser lapidado e construído para impedir uma educação mutilante.

Já a criatividade, como bússola da prática educativa, visa à transformação institucional, já que “[...] a missão desse ensino é transmitir não um mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2003, p. 11). Dessa forma, tencionando construir organizações mais abertas, compreensivas e transformadoras, o pensamento complexo e a criatividade convocam as instituições que reconhecem a necessidade de rever seus fundamentos, a produzirem conhecimentos e a trocá-los, reconhecer seus limites, e propor mudanças às suas inquietações.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendermos a urgência de buscarmos uma reforma na educação, propondo novas possibilidades de ensino-aprendizagem. Assim, o presente estudo objetivou esclarecer o conceito de prática pedagógica, bem como evidenciar a influência dos modelos construídos ao longo da história na prática pedagógica do

professor. Os estudos realizados, a partir de referencial teórico especializado, complementaram nossas inquietações, levando-nos a perceber a importância de uma prática pedagógica que atenda aos anseios dos alunos de forma totalizante

Nesse sentido, destacamos a importância do presente tema de estudo. Compreendemos que o professor preparado e com espírito para a inovação conduz o aluno a desenvolver um conhecimento significativo e relevante. O que se busca dos educadores é uma postura frente aos desafios da contemporaneidade, uma atitude que vise superar o conservadorismo e buscar, de forma conjunta, um novo paradigma na prática pedagógica.

Para compreensão dessa abordagem, levamos em consideração que a ciência está sempre em movimento, e o pensamento humano produz novas realidades, rompe paradigmas, exigindo formas de agir e de se relacionar com os novos modelos de vida. Nesse contexto, ao abordarmos as concepções fundamentais de ciência e de educação, concluímos que toda ação educativa está atrelada aos padrões científicos de pensar e de agir de determinada época. Dessa forma, constatamos que, se a educação organiza seus pressupostos sob os paradigmas científicos, seus efeitos também são evidenciados na prática pedagógica do Professor

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. R. **Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, 1999.

Disponível em:

<http://www.intaead.com.br/webinterativo/didatica/arq/09.A%20pr%E1tica%20pedag%F3gica.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro.; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. *In*: OLIVEIRA, Dalila de Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellia; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010. v. 1.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A Canção da Inteira Uma visão Holística da Educação**. São Paulo: Summus, 1995.

FERNANDES, Cleoni.; À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aulas: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 1999.

FRANCO, Maria Amélia Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagogia**. v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

GARCIA, Benjamin Pedro. Paradigmas em crise e a educação. *In*: BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994,

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação**. São Paulo: Antakarana, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed.. Campinas: Papyrus, 2012. (Coleção Práxis).

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Bataloso (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Walk, 2010.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Bataloso (Colab.). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas: Papyrus, 2015.

MORAES, Maria Cândida e TORRE, Saturnino de La. Os fundamentos do sentipensar. *In*: MORAES, Maria Cândida e TORRE, Saturnino de La. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. *In*: SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PRIGOL, Edna Liz. TESE. **Pensamento complexo e transdisciplinar**: ecologia dos saberes docentes na prática pedagógica. 276f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. v. I. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

SUANNO, João Henrique. A criatividade na educação infantil: Um olhar complexo e transdisciplinar. *In*: TORRE, S., PUJOL, M.A., RAJADELL, N., BORJA, M. (Coords). **Innovación y Creatividad** (CD-ROM). Barcelona: Giad, 2010.

TORRE, Saturnino de la. **Dialogando com a criatividade**: da identificação à criatividade paradoxal. Tradução Cristiana Mendes Rodríguez. São Paulo: Mandras, 2005.

TORRE, Saturnino de La; PUJOL, Maria Antônia. A escola que queremos: escolas de desenvolvimento humano. *In*: TORRE, Saturnino de La; PUJOL, Maria Antônia; SILVA, Vera Lúcia Silva (Coords.). **Inovando na sala de aula**: instituições transformadoras. Blumenau: Nova Letra, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

ZABALLA, Antonio. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.