

TEORIAS DA EDUCAÇÃO

AUTORAS:

Cíntia Moralles Camillo

Liziany Müller Medeiros



EDUCAÇÃO DO CAMPO

TEORIAS DA EDUCAÇÃO

AUTORAS

Cíntia Moralles Camillo

Liziany Muller Medeiros

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Santa Maria | RS
2018

©Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE.
Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da
Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Michel Temer

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Mendonça Filho

PRESIDENTE DA CAPES

Abilio A. Baeta Neves

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

REITOR

Paulo Afonso Burmann

VICE-REITOR

Luciano Schuch

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO

Frank Leonardo Casado

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO

Martha Bohrer Adaime

COORDENADOR DE PLANEJAMENTO ACADÊMICO E DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Jerônimo Siqueira Tybusch

COORDENADORA DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Prof^a. Carmen Rejane Flores Wizniewsky

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

COORDENADOR UAB

Reisoli Bender Filho

COORDENADOR ADJUNTO UAB

Paulo Roberto Colusso

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO

Cíntia Moralles Camillo

Liziany Müller Medeiros

REVISÃO LINGUÍSTICA

Camila Marchesan Cargnelutti

Maurício Sena

APOIO PEDAGÓGICO

Carmen Eloísa Berlote Brenner

Caroline da Silva dos Santos

Keila de Oliveira Urrutia

EQUIPE DE DESIGN

Carlo Pozzobon de Moraes – Ilustrações

Juliana Facco Segalla – Diagramação

Matheus Tanuri Pascotini – Capa e Ilustrações

Raquel Bottino Pivetta – Diagramação

PROJETO GRÁFICO

Ana Letícia Oliveira do Amaral



C183t Camillo, Cíntia Moralles

Teorias da educação [recurso eletrônico] / Cíntia Moralles Camillo,
Liziany Müller Medeiros. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2018.

1 e-book : il.

Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional
da Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB

Acima do título: Educação do campo

ISBN 978-85-8341-227-4

1. Educação 2. Educação – Teoria I. Medeiros, Liziany Müller
II. Universidade Aberta do Brasil III. Universidade Federal de Santa
Maria. Núcleo de Tecnologia Educacional IV. Título.

CDU 37.01

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte - CRB-10/990

Biblioteca Central da UFSM



Ministério da
Educação



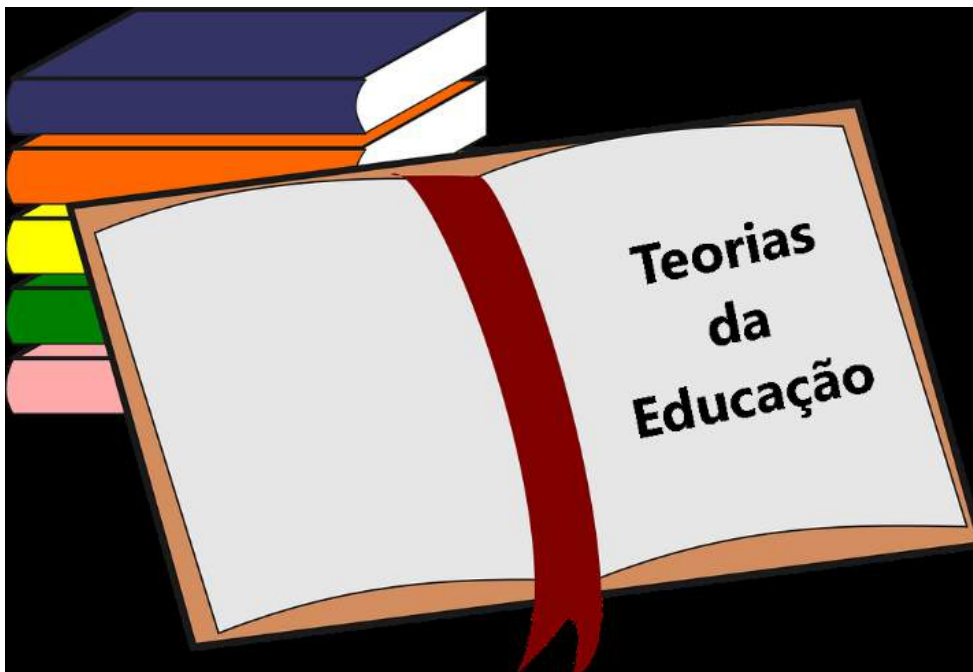
PROGRAD



APRESENTAÇÃO

O lá sejam todos bem-vindos à Disciplina de Teorias da Educação!

FIGURA 1– Teorias da Educação



FONTE: Autoras.

A **teoria da educação** estuda a educação como instrumento de equalização social e superação da marginalidade. Sociedade é concebida como harmoniosa. A marginalidade é um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de membros da sociedade.

Para tanto este material tem como objetivo subsidiar teoricamente a disciplina de Teorias da Educação, reconhecendo suas principais características, relacionando-as com as suas respectivas práticas pedagógicas conforme o contexto sócio-histórico. Refletindo sobre as matrizes filosóficas e epistêmicas do pensamento pedagógico brasileiro, analisando a noção de educação moderna e o nascimento das ciências da educação.

Tendo como objetivos também, apresentar as competências, habilidades e atitudes que o educando deve ter ao final do curso da disciplina, entender a história das ideias pedagógicas em sua diversidade de teses e de visões, como forma de possibilitar a construção do conhecimento teórico sobre a educação, compreender a evolução do pensamento pedagógico brasileiro a partir da identificação, classificação e periodização das principais concepções educacionais; identificar as principais

teorias contemporâneas em educação, entendendo por teoria da educação toda e qualquer reflexão sobre a educação que inclua uma análise dos problemas e das propostas de mudança.

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Mediante esta afirmação fica claro que, a teoria tem importância fundamental, ao nos apropriarmos de fundamentação teórica nos beneficiamos de variados pontos de vista para uma tomada de decisão dentro de uma ação contextualizada, adquirindo perspectivas de julgamento para compreender os diversos contextos do cotidiano. A interação entre saberes gera o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória.

Vale lembrarmos que um bom educador não se constitui apenas de teoria, embora ela tenha sua importância. Um educador vai se formando na relação teoria e prática, em que acredita-se que é a partir da ação e da reflexão que o educador se constrói enquanto indivíduo em pleno estado de mudança. O educador somente poderá ensinar quando aprender e, para isso, é preciso ter conhecimento, que é adquirido com diálogo, troca de experiências e pesquisa científica.

Ao analisarmos as práticas pedagógicas, cabe-nos inquietarmos com a separação que existe entre a teoria e a prática, cria-se então um círculo vicioso onde constatamos que a formação docente é construída antes e durante o caminho profissional do docente, e que se faz também no social onde a formação docente depende tanto das teorias, quanto das práticas desenvolvidas no contexto escolar.

Assim, este material está dividido da seguinte maneira:

Na primeira unidade estaremos abordando sobre a gênese, historiografia das matrizes filosóficas e epistêmicas do pensamento pedagógico brasileiro, transcorrendo pelo século XIX: o século da pedagogia; o século XX até os anos 50. “Escolas Novas” e ideologia da educação; a segunda metade do século XX: ciências da educação e empenho mundial da pedagogia; as ideias pedagógicas no Brasil entre 1969 e 2001; a educação na ruptura política para a continuidade socioeconômica.

Na segunda unidade nos debruçaremos nos estudos da pedagogia tecnicista, concepção analítica e visão crítico-reprodutivista; ensaios contra-hegemônicos: as pedagogias críticas buscando (re) orientar a prática educativa; o neoprodutivismo e suas variantes neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo.

Na terceira unidade faremos algumas reflexões em torno da educação moderna, educação contemporânea e o nascimento das ciências da educação, transcorrendo sobre o behaviorismo e a abordagem científica do ensino; o cognitivismo e suas implicações pedagógicas; Jean Piaget e o construtivismo na educação; Lev Vygotsky e o socioconstrutivismo na educação. Na quarta e última unidade, estudaremos as teorias contemporâneas da educação; natureza e definição e ciência moderna ao novo senso comum.

Este material didático busca localizar num campo científico vasto da teoria da educação, nas unidades mencionadas acima, o melhor resultado a fim de auxiliar você, futuro educador, em sua prática pedagógica diária.

Desejamos a todos(as) um ótimo aprendizado!

ENTENDA OS ÍCONES



ATENÇÃO: faz uma chamada ao leitor sobre um assunto, abordado no texto, que merece destaque pela relevância.



INTERATIVIDADE: aponta recursos disponíveis na internet (sites, vídeos, jogos, artigos, objetos de aprendizagem) que auxiliam na compreensão do conteúdo da disciplina.



SAIBA MAIS: traz sugestões de conhecimentos relacionados ao tema abordado, facilitando a aprendizagem do aluno.



TERMO DO GLOSSÁRIO: indica definição mais detalhada de um termo, palavra ou expressão utilizada no texto.

SUMÁRIO

▷ APRESENTAÇÃO ·5

▷ UNIDADE 1 – GÊNESE, HISTORIOGRAFIA DAS MATRIZES FILOSÓFICAS ·10

Introdução ·12

1.1 O século XIX: o século da pedagogia ·13

1.2 O século XX até os anos 50. “Escolas Novas” e ideologia da educação ·22

1.3 A segunda metade do século XX: ciências da educação e empenho mundial da pedagogia ·28

1.4 As ideias pedagógicas no Brasil entre 1969 e 2001 ·32

1.5 A educação na ruptura política para a continuidade socioeconômica ·39

▷ UNIDADE 2 – A PEDAGOGIA E AS BASES EPISTÊMICAS ·43

Introdução ·45

2.1 Pedagogia tecnicista, concepção analítica e visão crítico-reprodutivista (1969-1980) ·46

2.2 Ensaio contra-hegemônico: as pedagogias críticas buscando (re) orientar a prática educativa (1980-1991) ·57

2.3 O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001) ·62

▷ UNIDADE 3 – O NASCIMENTO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO ·64

Introdução ·66

3.1 O behaviorismo e a abordagem científica do ensino ·67

3.2 O cognitivismo e suas implicações pedagógicas ·75

3.3 Jean Piaget e o construtivismo na educação ·81

3.4 Lev Vygotsky e o socioconstrutivismo na educação ·91

▷ UNIDADE 4 – TEORIAS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA ·101

Introdução ·103

4.1 Teorias contemporâneas da educação: natureza e definição ·104

4.2 Da ciência moderna ao novo senso comum ·111

- ▷ **CONSIDERAÇÕES FINAIS ·116**
- ▷ **ATIVIDADES DE REFLEXÃO OU FIXAÇÃO ·117**
- ▷ **REFERÊNCIAS ·120**
- ▷ **APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES ·127**

1

GÊNESE,
HISTORIOGRAFIA
DAS MATRIZES
FILOSÓFICAS

INTRODUÇÃO

A Educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática. Paulo Freire

Características da educação contemporânea; a época contemporânea e a identidade social da pedagogia; educação e ideologia; novos sujeitos educativos; instrução e trabalho; a escola e as reformas; o saber pedagógico: ciência, política e filosofia; todas essas passagens fazem parte do período da gênese, historiografia das matrizes filosóficas e epistêmicas do pensamento pedagógico brasileiro que iremos abordar nesta unidade de ensino.

No século XIX, o século da pedagogia foi marcado por conflitos ideológicos, modelos formativos, saberes da educação. A burguesia e o povo travaram fortes encontros entre ideologias pedagógicas e conflitos educativos. A pedagogia romântica de Pestalozzi, Schiller e Fröbel, bem como as pedagogias de Hegel e de Herbart, tiveram fortes influências no século XIX. Marcos importantes como a sociedade industrial e educação: entre positivismo e socialismo, assim como o positivismo e pedagogia na França, na Inglaterra e na Itália também marcam essa fase que sobre outros são imensos e estarão sempre interligados.

No século XX até os anos 50, as escolas novas, as ideologias da educação, as transformações educativas, a renovação da escola e a pedagogia ativista, marcaram o século. O pragmatismo, o instrumentalismo e o crescimento científico da pedagogia, bem como o surgimento da educação e a pedagogia nos países não europeus, foram fatos marcantes neste período.

Na segunda metade do século XX, ciências da educação e empenho mundial da pedagogia, assim como às ciências da educação como um problema em aberto, a Guerra Fria, a pedagogia cognitiva, primando pela instrução e tecnologias educativas e a escola do pós-guerra até hoje; foram marcos desse tempo.

Outro marco muito importante, na educação no Brasil, foi a ruptura política para a continuidade socioeconômica. O Estado, o regime político e o desenvolvimento no Brasil pós-1930, a criação da Escola Superior de Guerra (ESG) e a doutrina da interdependência, bem como o desfecho da contradição do modelo econômico versus ideologia política, relacionado com o regime militar.

Após a conclusão desta unidade espera-se que você tenha compreensão das teorias expostas e possa relacioná-las, com aspectos vivenciados no seu dia a dia ou dos espaços educacionais que estão presentes na sua rotina diária, e que você seja capaz de refletir o processo de ensinar e aprender.

1.1

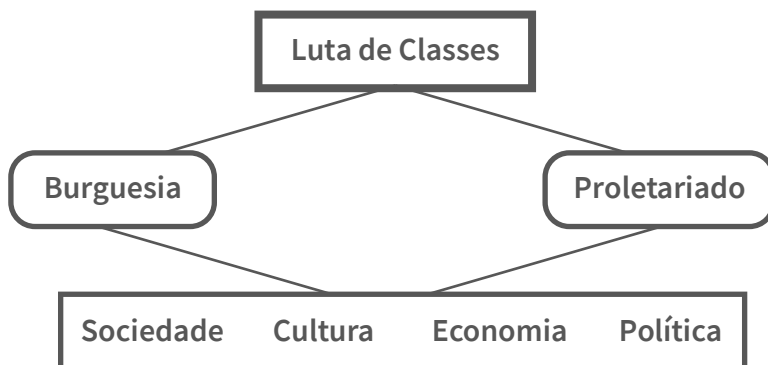
O SÉCULO XIX: O SÉCULO DA PEDAGOGIA

O século XIX, de acordo com Francisco Cambi, é o século da pedagogia, momento emblemático da luta de classes (entre **burguesia e proletariado**), que envolveu sociedade, cultura, economia e política, conforme Figura 2. Esta situação acarretou uma radicalização das ideias pedagógicas e educativas, consolidando-as como ferramentas de controle social e do “projeto político e da própria gestão do poder (social e político)” (CAMBI, 1999, p. 407).



SAIBA MAIS: Burguesia – a burguesia é a classe social que está do lado oposto do proletariado, é a classe social, do regime capitalista, que abrange todos os grupos ou indivíduos cujos interesses se identificam com os dos possuidores de capital, ou seja, dos comerciantes, industriais, banqueiros, os proprietários de terras, os possuidores de riqueza e dos meios de produção. Proletariado – é a classe dos proletários, é a classe dos operários, constituída de indivíduos que se caracterizam pela sua condição permanente de assalariados e pelos seus modos de vida e atitudes decorrentes de tal situação.

FIGURA 2 – Esquema do momento emblemático da luta de classe



FONTE: Autoras.

Com o surgimento da **revolução industrial** e o desenvolvimento econômico e social, teve início uma mobilização social, vindo a delinear o perfil da burguesia. Essas transições ocorridas “numa sociedade economicamente e politicamente turbulenta, estão ideologicamente impregnadas também na sua cultura. Nessa conjuntura, o ato de educar se torna um mecanismo de controle (para a burguesia) e de emancipação social (para o povo)” (CAMBI, 1999, p.492).





SAIBA MAIS: A Revolução industrial foi um conjunto de mudanças que aconteceram na Europa nos séculos XVIII e XIX. A principal particularidade dessa revolução foi a substituição do trabalho artesanal pelo assalariado e com o uso das máquinas.

No cenário da educação, esse atrito entre classes deu vazão ao surgimento de **pedagogias diferenciadas**, com modelos e orientações diversas sempre altamente imbuídas em todas as vertentes e etapas da pedagogia do século XIX (SAVIANI, 1997). É dentro desse contexto que a ideia de liberdade defendida por pensadores como **Pestalozzi, Fichte e Fröbel** (Cambi, 1999), conforme Quadro 1, se torna o indicador sociopolítico e, por conseguinte, ideológico da educação.



INTERATIVIDADE: Pedagogia Diferenciada: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=542&doc=14893&mid=2>
 Pestalozzi e a revolução da educação brasileira: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/vanguardas-do-conhecimento/pestalozzi-e-a-revolucao-da-educacao-brasileira>
 Johann Gottlieb Fichte – Pensamentos e Reflexões: <http://paxprofundis.org/livros/fichte/fichte.htm>

QUADRO 1 – Ideologias sobre a pedagogia do século XIX, na visão de Pestalozzi, Fichte e Fröbel

PENSADORES EDUCADORES FILÓSOFOS	IDEIAS DEFENDIDAS
 <p>Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – A criança, se desenvolve de dentro para fora, ideia oposta à concepção de que a função do ensino é preenchê-la de informação; – Defende a natureza quanto a construção de novos conceitos de criança, família e instrução; – Pestalozzi aplicou em classe seu princípio da educação integral, não limitada à absorção de informações. Segundo ele, o processo educativo deveria englobar três dimensões humanas, identificadas com a cabeça (intelectual), a mão (físico) e o coração (afetivo ou moral).
 <p>Johann Gottlieb Fichte (1762 - 1814)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – A afirmação do eu (sujeito, espírito, consciência) implica sua negação ou antítese (objeto, natureza, ser) e, em seguida, a negação da negação da síntese; – Foi um dos criadores do movimento filosófico conhecido como idealismo alemão, que desenvolveu a partir dos escritos teóricos e éticos de Immanuel Kant;



Friedrich Froebel
(1782- 1852)

- O educando tem que ser tratado de acordo com sua dignidade de filho de Deus, dentro de um clima de compreensão e liberdade;
- O educador é obrigado a respeitar o discípulo em toda sua integridade; deve manifestar-se como um guia experimentado e amigo fiel que exija e oriente com mão flexível, mas firme;
- O educador deve conhecer os diversos graus de desenvolvimento do homem para realizar sua tarefa com êxito.

FONTE: Adaptado de Cambi (1999).

Em conformidade com Manacorda (2001) é neste contexto delineado por obstáculos políticos e sociais que se desenvolve mudanças no pensar didático e pedagógico entre iniciativas da burguesia (conservadora) e os anseios do proletariado (que buscavam mudanças). O autor ainda evidencia que este duelo influencia todas as esferas e níveis da educação, desde a instrução até as escolas infantis, elementares e secundárias.

Essa constatação entrelaça ainda o problema referente aos *conteúdos* e ao *método*, que estão condicionados ao progresso das ciências. Assim, na evolução histórica do período, estão implícitas mudanças oriundas das experiências vividas durante o mesmo na sua aplicabilidade.

Além disso, Andrade et al. (2012) nos diz que:

O acesso à instrução, a atribuição da responsabilidade do estado e a separação da mesma em relação à igreja se configuram como aspectos importantes no desenvolvimento educativo dos Oitocentos. Essas tensões aludem a relação entre educação e sociedade, indicando que o debate pedagógico estava intimamente ligado ao conflito sociopolítico, e ambos resultados de contradições e causadores de outras ainda por vir. (ANDRADE et al., 2012, p. 178)



INTERATIVIDADE: A Educação nos Oitocentos

<http://falandosobreahistoriadaeducacao.blogspot.com.br/2015/06/a-educacao-no-oitocentos.html>

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: DA ANTIGUIDADE AOS NOSSOS DIAS

<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/4389/3311>>

De acordo com Cambi (1999, p. 410), “entre positivismo e socialismo, a ideologização da pedagogia torna-se ainda mais forte e, sobretudo, mais explícita”. Ainda segundo ele a pedagogia é herdeira da sociologia, assumindo a tendência de socializar o homem de acordo com modelos funcionais para uma determinada sociedade.

Em contrapartida, no segundo caso a pedagogia é desnudada no seu teor ideológico da liberdade. A tônica dessas evidências está inserida, portanto, nos

processos de “ideologização” expostos por Cambi (1999), que também aponta que tal situação é oriunda da posição central da educação no reordenamento social dos grupos e classes sociais.

Conforme o ponto de vista de Cambi (1999), vê-se que essa questão da ideologia constitui um aspecto importante e central da pedagogia do século XIX. A rigor, o autor declara que “estamos diante de uma pedagogia bastante crítica em relação às ideologias e às estruturas da sociedade moderna” (1999, p. 412).

Outro ponto essencial na afirmação da pedagogia nos Oitocentos é sua reformulação enquanto saber científico e a reorganização técnica da escola como instituição. Em vista disso, Cambi (1999, p. 414) resume o século XIX como “bastante rico em modelos formativos, em teorizações pedagógicas, em compromisso educativo e reformismo escolar, em vista justamente de um crescimento social a realizar-se da maneira menos conflituosa possível e da forma mais geral”.


Mais ainda, é característica resistente da pedagogia no século XIX, o embate teórico e a contribuição de pensadores como Hegel – historicista, e Herbart – realista, conforme Quadro 2, avessos ao romantismo de Pestalozzi, Schiller e Fröbel.



SAIBA MAIS: Historicismo, também conhecido como Historismo, afirma que há uma sucessão orgânica da evolução, e que as condições e peculiaridades locais influenciam os resultados de uma forma decisiva.

Historicismo: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/historia-geral/historicismo>

QUADRO 2 – Contribuições de Hegel e Herbart para a pedagogia do século XIX

PENSADORES EDUCADORES FILÓSOFOS	IDEIAS DEFENDIDAS
 <p>Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 - 1831)</p>	<ul style="list-style-type: none">– O sistema desenvolvido por Hegel, o idealismo absoluto, abrangeu várias áreas do conhecimento como a política, a psicologia, a arte, a filosofia e a religião;– A teoria do filósofo baseia-se na ideia de que as contradições e dialéticas são resolvidas para a criação de um modelo, que tanto pode refletir-se no espírito – sentido de alma e aspirações ideais, como no Estado filosófico político;– O sistema filosófico criado por Hegel, o hegelianismo, é tributário, de modo especial, da filosofia grega, do racionalismo cartesiano e do idealismo alemão, do qual representa o desfecho e a realização mais complexa.



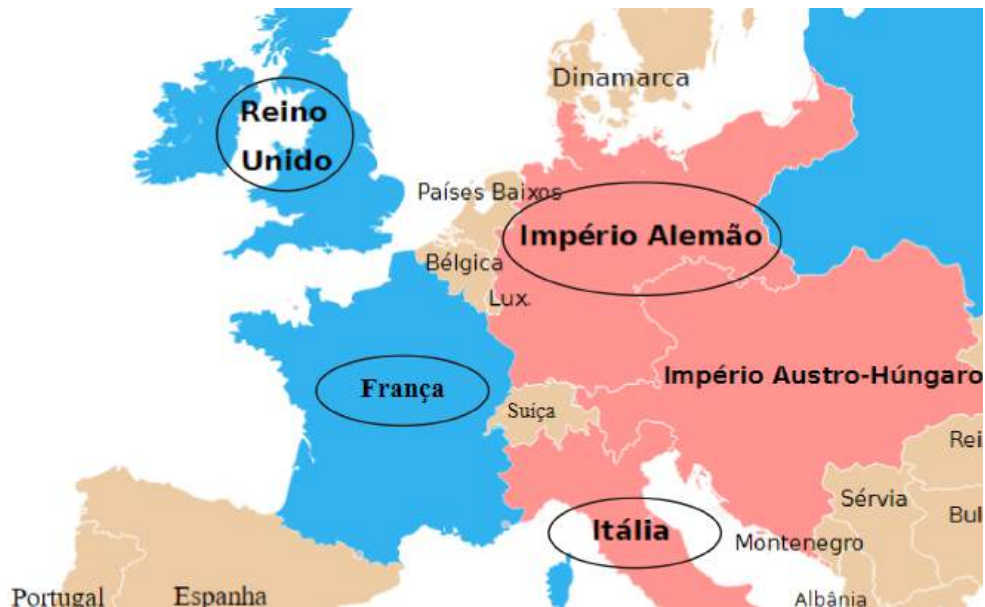
Johann Friedrich **Herbart**
(1776 - 1841)

- Foi com ele que a pedagogia foi formulada pela primeira vez como uma ciência, sobriamente organizada, abrangente e sistemática, com fins claros e meios definidos;
- A estrutura teórica construída por Herbart se baseia numa filosofia do funcionamento da mente, o que a torna duplamente pioneira: não só por seu caráter científico, mas também por adotar a psicologia aplicada como eixo central da educação;
- Para Herbart, a mente funciona com base em representações – que podem ser imagens, ideias ou qualquer outro tipo de manifestação psíquica isolada;
- O princípio de que a doutrina pedagógica, para ser realmente científica, precisa comprovar-se experimentalmente.

FONTE: Adaptado de Cambi (1999).

A pluralidade de ideias e teorias caracteriza o pensamento pedagógico, em várias partes do mundo, vinculado às particularidades do contexto a qual pertence. Na Inglaterra, França, Alemanha, Itália, conforme Figura 3, a atividade pedagógica educativa foi posta em prática, expondo em diversos níveis as relações entre educação, sociedade e política.

FIGURA 3 – Países em que a atividade pedagógica educativa foi posta em prática



FONTE: Adaptada pelas autoras Domínio Público/Marcada como reutilização e disponível para modificação. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Primeira_Guerra_Mundial#/media/File:Countries_of_Europe-pt2.svg>. Acesso em: 09/07/2018.

Cambi (1999) nos diz que os Oitocentos foram marcados com a consolidação da sociedade industrial na Europa. Conforme apontamos acima, os diversos países europeus vivenciaram transições e alternâncias em padrões particulares para cada um. Embora com intensidades diferentes, a Europa atravessou “um processo de redefinição dos objetivos e dos instrumentos da pedagogia” (CAMBI, 1999, p. 465).

A propagação das tendências psicológicas, sociológicas e científicas conduziu por diversas vezes o enfoque dado à atividade educativa e pedagógica, logo, são concedidos novos papéis de atuação social e político, assumindo a finalidade de formação do cidadão embasada em preceitos cientificistas (MONROE, 1979).

A relação entre educação e a industrialização da sociedade se dá no contraste entre o socialismo e o positivismo. Conforme já mencionamos anteriormente, a contraposição entre burguesia e proletariado esboça a **dicotomia** entre o positivismo e o socialismo, representado na Figura 4. Assim para Cambi (1999), esses dois modelos representam o conflito entre classes que está no cerne da sociedade industrial. Logo, a pedagogia veste-se das interpretações destas duas correntes, mudando seu enfoque de acordo com as referências de cada uma.


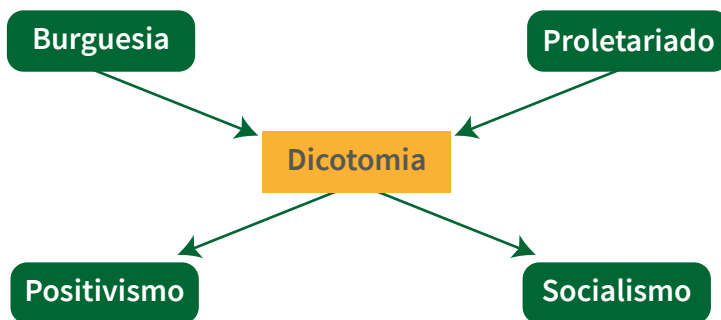
 TERMO DO GLOSSÁRIO: dicotomia é a divisão de um elemento em duas partes, em geral contrárias, como a noite e o dia, o bem e o mal, o preto e o branco, o céu e o inferno etc.

FIGURA 4 – Contraposição entre burguesia e proletariado



FONTE: Autoras

Iskandar e Leal (2002) apontam que as mudanças nos questionamentos educativos e pedagógicos fizeram com que o positivismo e o socialismo mudassem suas configurações de abordagens. Ainda segundo os autores, a discussão e o debate da pesquisa pedagógica impelem em um nível variado e diverso, onde seus modelos explicativos, métodos e objetivos estão ordenados de acordo com o ambiente socioeconômico e histórico, conforme Figura 5.

FIGURA 5 – Abordagens educativas pedagógicas



FONTE: Autoras

A propagação do positivismo pela Europa ungiu correntes **heterogêneas** na Inglaterra, Itália e França, vindo a funcionar como incubadora de abordagens e a criar novas perspectivas, difundindo o positivismo pela Europa (SANTOS, 2012). Logo, percebe-se que a evolução das teorias e práticas educativas e pedagógicas estavam em sintonia com as características de cada país, porém, resguardaram-se semelhança que convergiam para instituí-las enquanto ciência.



SAIBA MAIS: mistura é um sistema formado por duas ou mais substâncias puras, chamadas componentes. As misturas podem ser classificadas em homogêneas e heterogêneas. A diferença entre elas é que a mistura homogênea é uma solução que apresenta uma única fase enquanto a heterogênea pode apresentar duas ou mais fases.

A evidência e a participação desses países europeus dentro da conjuntura internacional no século XIX, muito se deve por eles terem se destacado nesse período na parte pedagógica e educativa.

Colocada à prova pela aplicação de suas ideias e procedimentos, a pedagogia e a educação foram modelando-se de forma a estabelecer a importância da instrução;

- Delimitar os parâmetros que regem os conteúdos escolares;
- Observar as dinâmicas sociais de modo a alinhar seus objetivos e adequar as estruturas e os programas escolares.

Ao longo do século XIX, para Saviani (2007) a pedagogia moderna modela-se e começa a atuar junto com a organização de instituições voltadas para a educação, assim, a estruturação de um sistema e sua administração da instituição-escola sofre uma reavaliação da sua prática didática.

Eis que, esse processo de desenvolvimento vem a assemelhar-se com à evolução das abordagens, teorias e práticas educativas. Cambi (1999, p. 492) aponta que houve “um crescimento social da escola, um desenvolvimento na sua organização, um papel político mais forte.”

Outro aspecto relevante da pedagogia no século XIX é o surgimento da pedagogia científica e da experimental. Para Cambi (1999, p. 498) “esse acontecimento é enriquecedor por promoverem uma cisma com a filosofia e a política, ao mesmo tempo em que as relacionam com a fisiologia, antropologia e psicologia”. Tal prática proporciona à pedagogia a renovação dos seus conteúdos e métodos, fazendo uso do paradigma científico, indutivo e experimental, conforme o Quadro 3.

QUADRO 3 – Conceitos de paradigma científico, indutivo e experimental

PARADIGMAS	CONCEITOS
Paradigma Científico	Segundo Kuhn, os “ paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (Kuhn, 1991,p.13).
Paradigma Indutivo	O aprendizado indutivo é um processo de aquisição de conhecimento pela extração de inferências indutivas de um educador ou fatos providos pelo ambiente. Esta é uma das mais comuns formas de aprendizado.
Paradigma Experimental	Ocorre por uma determinada investigação, necessitando de métodos e de uma causa, constituindo assim, o caminho para chegar ao que se quer saber.

FONTE: Adaptado de Kuhn (1991).

Por fim, podemos por meio do estudo sobre o século XIX, discorrer que ele foi norteador por uma série de tensões e crises. Conforme foi dito anteriormente, as convulsões implicadas pelos atritos entre burguesia e proletariado atingem seu clímax e colaboram para o surgimento das bipolarizações (esquerda, direita, internacionalismo e colonialismo, e etc.). Também neste cenário se dá uma série de renovações no âmbito da cultura, influenciando em um distanciamento das correntes defendidas ao longo dos Oitocentos: **Idealismo**, **positivismo**, entre outros.



SAIBA MAIS: ao idealismo da primeira metade do século XIX se segue o positivismo, que ocupa, mais ou menos, a segunda metade do mesmo século, espalhado em todo o mundo civilizado.

O positivismo representa uma reação contra o apriorismo, o formalismo, o idealismo, exigindo maior respeito para a experiência e os dados positivos.

A **pedagogia e a educação** se encontram envolvidas nessa agitação cultural, resultado de séculos de indisposições, atritos e mudanças nos diferentes estratos da sociedade. Todo esse contexto em ebulição é condição determinante para o surgimento e a constante renovação das correntes educativas e pedagógicas.



INTERATIVIDADE: Filme Educação Século XIX – <https://www.youtube.com/watch?v=dM3QVib5iMM>

1.2

O SÉCULO XX ATÉ OS ANOS 50. “ESCOLAS NOVAS” E IDEOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Para Cambi (1999), as escolas novas no século xx, inspiradas em ideais de participação ativa na vida social e política, juntamente com suas propostas radicais de transformação, rompiam com aquele antigo ideal de educação formal, disciplinar, do tipo positivista. Chamou-se este novo ato de educar de **pedagogia ativista**, que detinha este propósito liberal.



INTERATIVIDADE: pedagogia ativista – <http://pedagogiaativista.blogspot.com.br/>

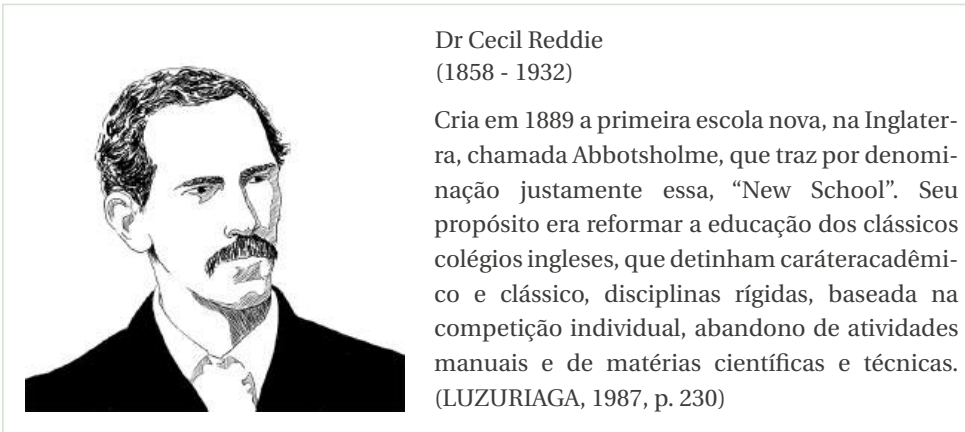
Ainda na visão de Cambi (1999), a difusão destas escolas se deu de forma predominante na Europa ocidental e nos Estados Unidos, que se basearam, a priori, na criança para reformar os métodos e técnicas utilizados pelos educadores nas escolas, além disso, o estabelecimento de ideais, com os quais as crianças são instruídas muito além da instituição e do ambiente familiar. Assim, propondo mudanças no aprendizado, em que a criança deve ter contato com o meio social, práticas intelectuais (conhecimento/teorias/fundamento), fazendo disso uma simbiose para o melhor sistema de aprendizado.

Esta questão é discutida inicialmente na Inglaterra, segue para a França, Alemanha, Itália, Áustria, Espanha, entre outros. Nas pesquisas de Cambi (1999), as escolas novas e as novas ideologias de educação se repercutiram de canto a canto no mundo, percorrendo longos caminhos e não passando despercebida por uma variedade de autores, assim, ganharam grandes proporções até os dias atuais.

Consequentemente, constatamos que este vasto percurso da educação promoveu diversificadas visões em relação ao campo educacional, assim são citados diversos autores de extrema contribuição para esta propagação, que obtiveram em comum o objeto de estudo, renovação pedagógica, propostas das escolas novas e o estudo da criança. Porém, se utilizaram de metodologias independentes, que os diferenciavam e os destacavam em maior ou menor proporção.

Consideramos assim, importante salientar Cecil Reddie, conforme Figura 6, que fundamentava no ensino mudanças necessárias para que, o indivíduo se tornasse adequado às regras da sociedade moderna. Para isso (Cambi, 1999, p. 515) afirma que “a instituição formal, a escola, deve tornar-se um mundo real e prático, associando a capacidade intelectual, energia, força física, agilidade e habilidade manual. A fim de formar um cidadão capaz de cumprir com todas as exigências da sociedade e os objetivos da vida”.

FIGURA 6 – O filósofo e educador Cecil Reddie



FONTE: Adaptado de Luzuriaga (1987).

Segundo Souza (2011), Cambi em seus estudos e pesquisas nos esclarece não só a grande importância da função escolar para a formação do educando, no sentido epistemológico e moral do mesmo, partindo da ideia de que se torna necessário estarmos sempre em dialética assim como o universo, como é tanto quanto necessário modificarmos por completo, ou pelo menos tentar modificar. É necessário modificar e modernizar as instituições, as relações entre educador e educando, assim como, de modo geral, indivíduo-sociedade.

Dessa forma Souza nos diz que:

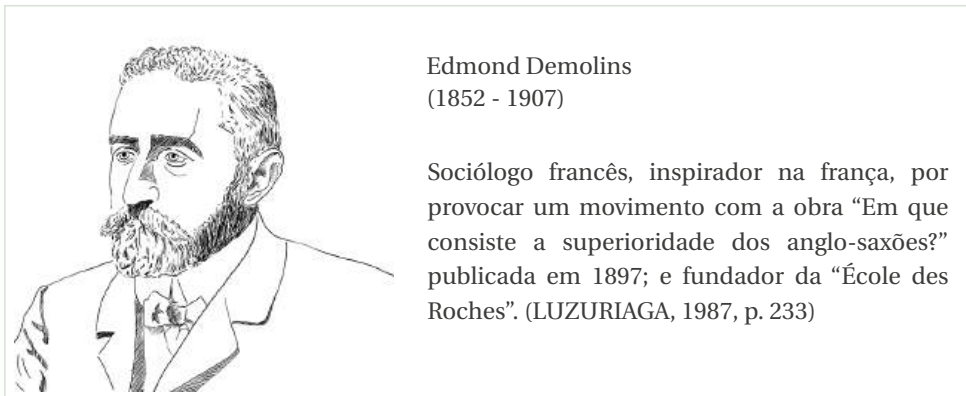
É necessário um trabalho árduo e contínuo, para que a preparação das novas gerações seja feita de maneira satisfatória, tornando o homem mais conhecedor de si e preparado o suficiente para lhe dar com a realidade. Ratificando, portanto, o que é exposto mais acima, **a escola deve tornar-se um mundo real e prático.** (SOUZA, 2011, s/p.)

Mas Souza (2011) também acredita que o papel do educador torna-se cada vez mais desafiador, no sentido de tentar inovar suas aulas, suas metodologias e mais além, buscando novas práticas, levando para o contexto escolar algo que provoque e desperte o educando para os estudos.

Outro aspecto que acredita-se relevante é lembrado por Cambi (1999), quando destaca as propostas de socialização e de ativa colaboração entre os próprios indivíduos, nas escolas fundadas por Edmond Demolins, conforme Figura 7.

Assim, estes processos de ações comunicativas devem sim ser amplamente incentivados pelos indivíduos e pelas instituições escolares para a organização da vida comum, com propósito de vida harmônica entre os meios, que até nos divergem, e os indivíduos que acabam por se integrar no contexto social.

FIGURA 7 – O filósofo, sociólogo e educador Edmond Demolins



FONTE: Adaptado de Luzuriaga (1987).

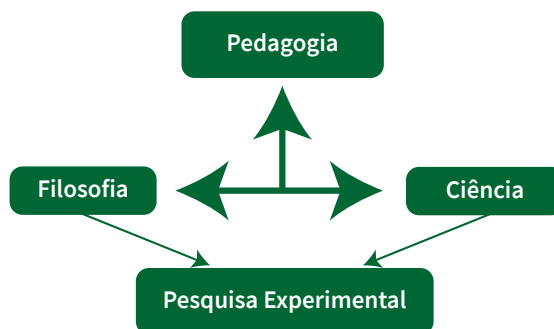
Desta forma para Souza:

O trabalho também é um instrumento importante para a construção gradativa do homem, livrando-o da ociosidade em meio à prática experimental como para as relações interpessoais, com aquele propósito de socialização. Por isso, é sempre de grande relevância salientar que as novas instituições inovem também neste sentido, de elaboração de atividades grupais, realização de práticas e teorias no ensino, mas sempre incentivando o trabalho coletivo. (SOUZA, 2011, s/p.)

O idealismo se intera com suas novas teorias pedagógicas, "capazes de repensar de modo novo e radical a identidade e o papel cultural e político da pedagogia" (CAMBI, 1999, p.534).

A pedagogia no século XX é reestruturada e renovada no que se refere ao seu plano teórico, conforme Figura 8, fazendo assim, surgir um novo modelo pedagógico onde a filosofia e a ciência, principalmente como pesquisa experimental ganham espaço. Portanto, educação nova consiste em uma "corrente que trata de mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo" (LUZURIAGA, 1987, p. 227).

FIGURA 8 – Pedagogia reestruturada e renovada no século XX



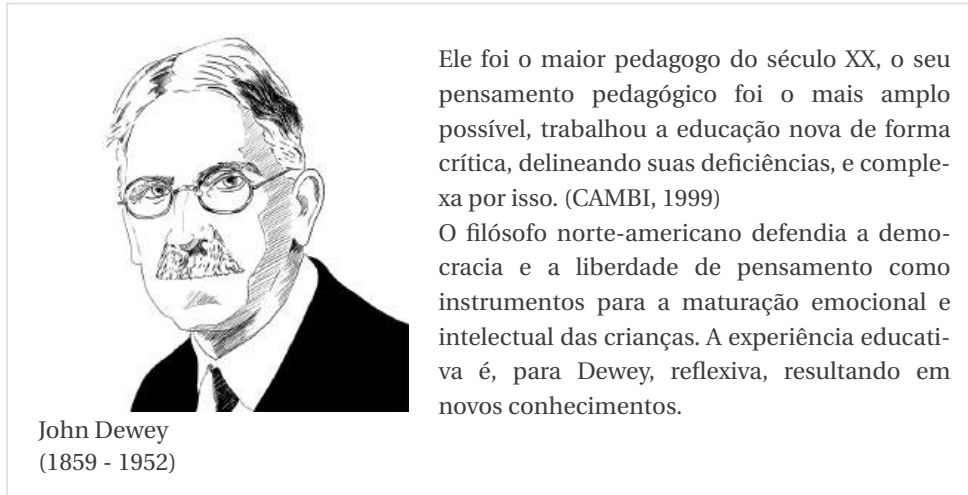
FONTE: Autoras.

O filósofo e educador John Dewey se tornou um grande nome devido às suas propostas a cerca de uma teoria empírica, e sua pedagogia caracterizada por um **pragmatismo** associado entre as teorias e as práticas.



SAIBA MAIS: pragmatismo – corrente de ideias que prega que a validade de uma doutrina é determinada pelo seu bom êxito prático aplicado ao movimento filosófico norte-americano baseado em ideias de Charles Sanders Peirce (1839-1914) e William James (1842-1910).

FIGURA 9 – O filósofo e educador John Dewey



FONTE: Adaptado de Cambi (1999).

Segundo Larroyo (1989), em suas referências também constata-se a educação nova, a partir da criação das escolas novas, que superaram as **escolas memoristas** e livrescas com seu conceito intelectualista da educação. As escolas novas se manifestaram promovendo importantes transformações sociais, mediante trabalhos manuais e técnicos, assim, elas tornaram-se órgão de coordenação de toda obra educativa, favoreceram a pedagogia experimental, os estudos da criança e a comprovação objetiva do trabalho escolar, entre outros.



INTERATIVIDADE: especificando a validade do estudo sobre memorialistas através do uso da teoria da consciência histórica.
http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300879525_ARQUIVO_textoanpuh.pdf

Larroyo (1989), lembra-nos que mesmo com o surgimento das escolas novas do século XIX/XX, estas não foram as primeiras instituições docentes criadas com este propósito de renovar a educação. Ele cita diversas escolas em sua pesquisa que haviam se manifestado para este fim, porém, se preocupou em estudar as instituições mais atuais sobre este assunto.

As **escolas novas** que obtiveram êxito em seus ensaios, para tais modificações

educacionais, tinham objetivos em comum e propunham, além das transformações radicais e progressistas da educação, o princípio de liberdade da criança e do adolescente em contato com a vida, com o meio social fora e mesmo do ambiente familiar.

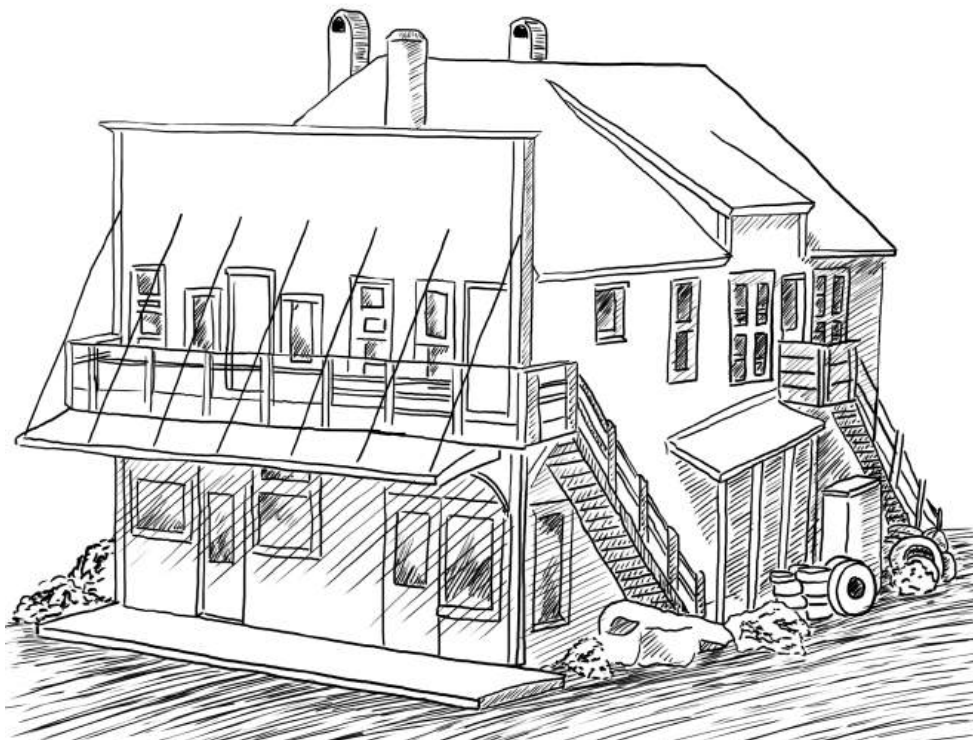


INTERATIVIDADE: Educação: Método Renovado

<https://www.infoescola.com/pedagogia/educacao-metodo-renovado/>

Assim, foi criado o chamado *boarding house* (Veja a Figura 10), onde a educação de grupos de alunos vivendo em casas separadas seria de extrema importância na ajuda da construção de um ser voltado para a sociedade, que tivesse uma visão de mundo abrangente, sem falar no processo de integração do indivíduo ao meio, devido a isto tornava-se cada vez mais contundente a perspectiva de acabar com os internatos da época. Desta forma, a citação abaixo bem justifica o que expomos acima. "As mais importantes características das últimas escolas era a ideia de educação em comunidade sobre a base de um regime autônomo pelo qual se governavam mestres e alunos". (LARROYO, 1989, p.718)

FIGURA 10 – Boarding House



FONTE: NTE/UFMS.

Contudo, considera-se que a educação nova com sua proposta emancipatória, de preparar o indivíduo desde cedo para a vida em sociedade através dos processos de socialização, de tentativa de igualdade entre os membros, incluso dentro de uma proposta democrática, tem acarretado melhoras para o contexto educacional.

Esta nova roupagem das escolas vem promovendo uma redefinição na pedagogia tornando os processos educativos mais articulados, as finalidades pedagógicas destinadas a formar cidadãos críticos e conscientes, as instituições educativas estimuladoras do desenvolvimento e dos ideais formativos, sendo desta forma totalmente contrária quele modelo de pedagogia tradicional, de educação conteudista, conforme Quadro 4.

QUADRO 4 – Ideias das escolas tradicionais e nova.

TIPO DE ESCOLA	IDEIAS
Escola Tradicional	O educador detém o saber; Autoridade Modelo a ser seguido.
Escola Nova	Aluno é o centro do processo; Esforço do educador para despertar a atenção e curiosidade do educando; Educador mediador e facilitador da aprendizagem.

FONTE: Autoras.

Conclui-se então, que a **educação nova** veio de forma a transformar o pensamento dos próprios indivíduos de maneira a ser um grande ponto de partida para transformar não somente o campo educacional, mas também a sociedade. É a partir de uma junção destes aspectos sociais que ocorrerá o desenvolvimento do meio social, a evolução das técnicas, da modernidade e as transformações educativas.

1.3

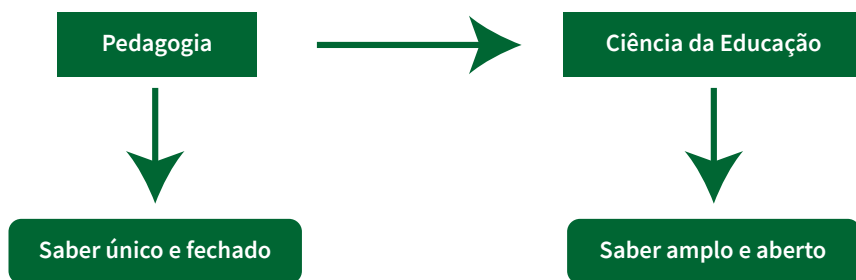
A SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX: CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E EMPENHO MUNDIAL DA PEDAGOGIA

Na segunda metade do século xx, a pedagogia passou por uma grande transformação, impondo-se em âmbito mundial, redefinindo a sua identidade, renovando seus limites e deslocado o seu eixo **epistemológico**. A pedagogia logo passa a ser uma Ciência da Educação, de um saber único e fechado para um saber aberto e amplo (CAMBI, 1999). Representado na Figura 11 a seguir.



SAIBA MAIS: Epistemologia (do grego ἐπιστήμη [episteme]: conhecimento científico, ciência; λόγος [logos]: discurso, estudo de) é o ramo da filosofia que trata da natureza, etapas e limites do conhecimento humano, especialmente nas relações que se estabelecem entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

FIGURA 11 – Pedagogia uma ciência da educação



FONTE: Autoras.

Tratou-se de uma revolução do saber educativo, colocando um ponto final ao retrocesso da pedagogia, o qual não era mais possível regredir no tempo. Com a sociedade cada vez mais dinâmica, se fez necessário a busca e aperfeiçoamento do indivíduo inovado, com formação técnica e aberto para novos saberes, capazes de enfrentar uma sociedade em evolução tecnológica, sociais e culturais. Porém, para formar esse ser é necessário um novo saber pedagógico, com novas experimentações, mais empírico, problemático e que esteja aberto a novos conhecimentos.

Mas como definir essa passagem?

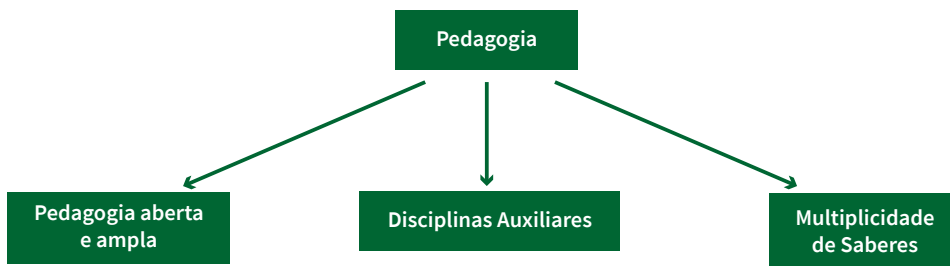
Segundo Cambi (1999) a pedagogia definiu-se assim:

- Com o declínio da pedagogia, como saber unitário da educação;

- Com a afirmação de muitas disciplinas auxiliares construtivas do saber pedagógico;
- Com o exercício de um controle reflexivo sobre a multiplicidade de saberes, em geral, com a filosofia desenvolvendo um papel político, social e cultural.

A pedagogia ainda pode ser definida conforme a Figura 12

FIGURA 12 – Definição de Pedagogia



FONTE: Autoras.

Logo, após a pedagogia entrar em crise ela passou a ter saberes especializados, reescrevendo sua identidade, desaparecendo o saber que hora era filosófico e hora era científico. Agregando de modo **pragmático** ou **normativo** as diversas contribuições filosóficas e/ou científicas, coordenando-as de maneira coerente, fazendo valer assim a educação que levava o nome de pedagogia.



TERMO DO GLOSSÁRIO: Pragmático – que contém considerações de ordem prática; prático, realista, objetivo.

Normativo – relativo a norma ('regra', 'preceito').

Porém, segundo Cambi:

Esse saber desaparece com o único referente da educação e dos seus problemas, mas não é eliminado, se deslocando para o terreno da reflexão epistemológica e histórica em torno de tais problemas e se põe **doravante** depois/além das ciências da educação, redefinindo-se como filosofia da educação. (CAMBI, 1999, p. 596)

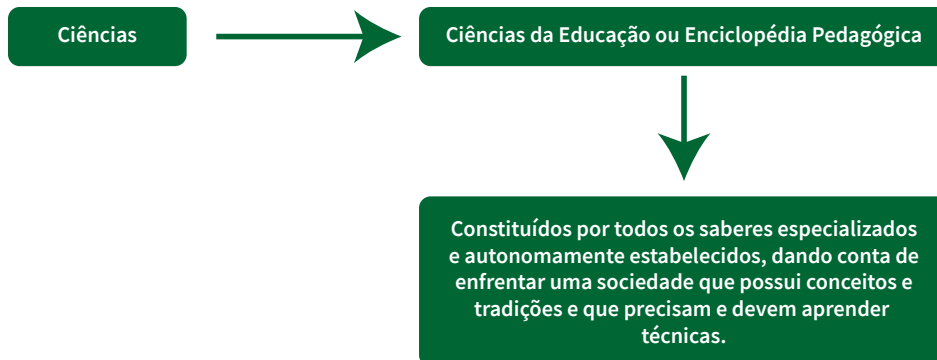


TERMO DO GLOSSÁRIO: Doravante – de agora em diante; em direção ao futuro.

Portanto, a filosofia da educação é um setor que é único, talvez o mais fundamental do saber pedagógico, assim, não pode competir ou invadir a ciência da educação, da mesma forma, a filosofia da educação tem os seus métodos e objetivos próprios. Cambi (1999) defende que a pedagogia está hoje transcrita em grande parte nas ciências da educação e só partindo dela que se pode enfrentar os problemas que a educação enfrenta.

A ciência, logo vem compor o leque das ciências da educação ou também conhecida e chamada por enciclopédia pedagógica, conforme Figura 13.

FIGURA 13 – Conceito de ciência da educação



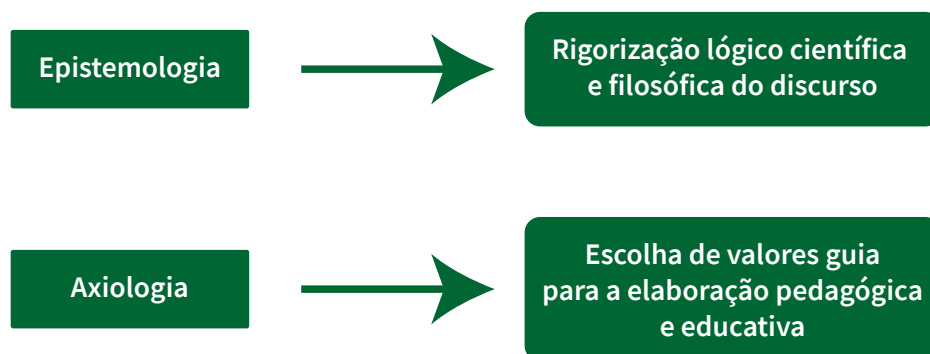
FONTE: Autoras.

E o que muda? O saber pedagógico, que vem se configurando como um saber hipercomplexo, constituído de muitos elementos, levando a reflexão e também sendo capaz de ser levado a uma autorreflexão. Segundo Cambi (1999) a hipercomplexidade é:

- Dada pelo ato de modificar, ampliar e aumentar setores que o compõem;
- Pelo entusiasmo de seus vínculos;
- Metacontrole que deve ser ativado no discurso de transformações e dinamismo.

Cambi (1999) também nos fala da importância da centralidade da reflexão filosófica, conforme Figura 14, que se dispõe como fronteira imprescindível de toda a compreensão pedagógica.

FIGURA 14 – Centralidade da Reflexão Filosófica



FONTE: Adaptado de Cambi (1999).

A filosofia da educação, exerce um papel importante na pedagogia, mas certamente não é ela que vai resolver os problemas e nem indicar soluções.

Ainda para Cambi (1999) essa passagem da pedagogia às ciências da educação é um caminho sem retorno, visto que, é impossível pensar nos problemas educativos

na forma tradicional, ligado a um saber pragmático e normativo ao mesmo tempo. Para o autor a pedagogia foi reescrita em termos **empíricos**, articulando sobre várias ciências e que sobre tudo predispôs um saber tecnicamente mais eficaz, pensando na experiência e pela experiência, vivendo uma estreita relação com a prática.



SAIBA MAIS: empírico é um fato que se apoia somente em experiências vividas, na observação de coisas, e não em teorias e métodos científicos. Empírico é aquele conhecimento adquirido durante toda a vida, no dia-a-dia, que não tem comprovação científica nenhuma.

1.4

AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL ENTRE 1969 E 2001

Nesta subunidade abordaremos sobre as ideias pedagógicas no Brasil entre os anos de 1969 a 2001, para tanto a Figura 15 ilustra os principais tópicos abordados no decorrer deste estudo.

FIGURA 15 – A ideias pedagógicas no Brasil entre 1969 e 2001



FONTE: Autoras.

Este período da pedagogia no Brasil entre 1969 e 2001, subdivide-se em três momentos, os quais veremos a seguir.

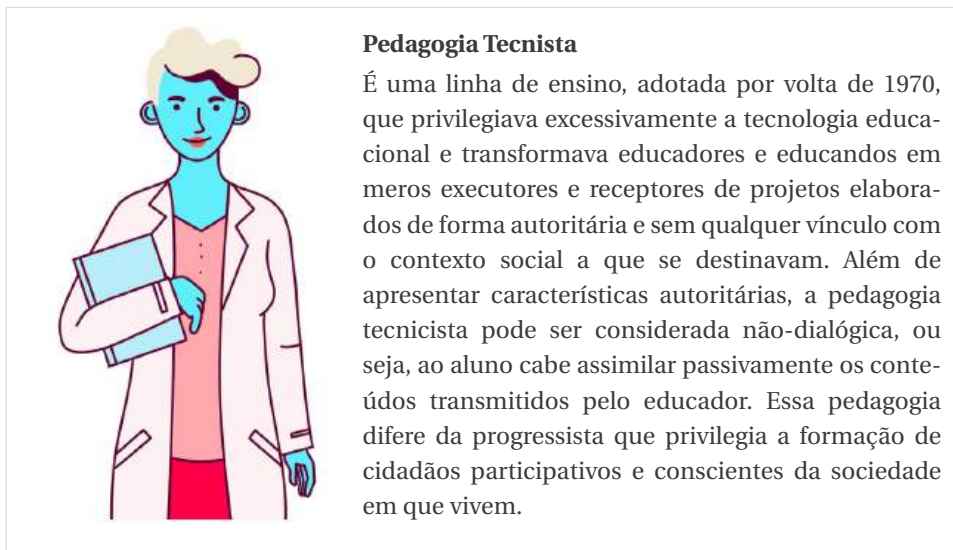
Primeiro Período

O **primeiro período** está relacionado entre **1969 e 1980**. Onde é debatido intensamente a **pedagogia tecnicista**, explicado melhor na Figura 16. Eis que, começa-se discutindo a questão a partir do movimento editorial, logo em seguida, aprofunda-se a análise ao examinar o papel desempenhado por **Valnir Chagas** nas reformas educacionais empreendidas pela ditadura militar e ao caracterizar a concepção pedagógica tecnicista (ALVEZ, 2008).



INTERATIVIDADE: OS ESTUDOS SOCIAIS E A REFORMA DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS: A “DOUTRINA DO NÚCLEO COMUM”: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1439700335_ARQUIVO_OSESTUDOSSOCIAISEAREFORMADEENSINODE1E2GRAUS.pdf
Valnir Chagas: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4717.pdf>

FIGURA 16 – Pedagogia Tecnicista



FONTE: Adaptado de Menezes e Santos (2001).

Segundo Saviani:

No pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2007, p. 379)

A questão conclui-se com o exame da visão crítico-reprodutivista, que pretendeu "fazer a crítica da educação dominante, pondo em evidência as funções reais da política educacional que, entretanto, eram acobertadas pelo discurso político-pedagógico oficial" (SAVIANI, 2007 p. 390). O qual foram expostas as ideias básicas de seus inspiradores, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, além de Althusser, e indicadas as obras de Luiz Antonio Cunha e Bárbara Freitag que, no Brasil, expressaram essa tendência (SAVIANI, 2007).



INTERATIVIDADE: a escola segundo BOURDIEU e PASSERON <https://carolcampos.wordpress.com/2009/08/12/a-escola-segundo-bourdieu-e-passeron/>

EntrevistacomChristianBaudeloteRogerEstablet:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So103-20702008000100009

Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado – Louis Althusser: uma resenha: <http://colunastortas.com.br/2017/06/19/ideologia-e-aparelhos-ideologicos-de-estado-louis-althusser-uma-resenha/>

O DESENVOLVIMENTO MEANDROSO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA ENTRE O ESTADO E O MERCADO: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0928100.pdf>

Bárbara Freitag e Sérgio Paulo Rouanet 18 Agosto 2014 – Vídeo YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=DJiXIoahDJ8>

Segundo Período

O **segundo momento** envolve o período que se desenrola entre **1980 e 1991**, devota-se ao estudo das experiências pedagógicas iniciadas pelas **pedagogias críticas**, daí o subtítulo **ensaios contra hegemônicos**. No conjunto, descreve as formas assumidas pelas mobilizações de educadores, pela organização política no campo educacional, bem como pela circulação das ideias pedagógicas (ALVEZ, 2008).



SAIBA MAIS: Pedagogia Crítica – a Pedagogia crítica é uma filosofia educacional descrita por Henry Giroux como um movimento educacional, guiado por paixão e princípio, para ajudar estudantes a desenvolverem consciência de liberdade, reconhecer tendências autoritárias, e conectar o conhecimento ao poder e à habilidade de tomar atitudes construtivas.

Hegemônico – a supremacia de um povo sobre outros, seja através da introdução de sua cultura ou por meios militares. Conceito foi formulado por Antonio Gramsci para descrever o tipo de dominação ideológica de uma classe social sobre outra, particularmente da burguesia sobre o proletariado e outras classes de trabalhadores.



INTERATIVIDADE: TEORIAS PEDAGÓGICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NO BRASIL: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>

No Quadro 5 apresenta-se as entidades com suas respectivas siglas, surgidas no processo de luta dos educadores (ALVEZ, 2008).

QUADRO 5 – Entidades criadas no período de 1980 a 1991.

ENTIDADE	SIGLA
Associação Nacional de Educação	ANDE
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	ANPED
Centro de Estudos Educação e Sociedade	CEDES

Confederação de Professores do Brasil	CPB
Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação	CNTE
Associação Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior	ANDES
Federação de Sindicatos de Trabalhadores de Universidades Brasileiras	FASUBRA
Central Única dos Trabalhadores	CUT

FONTE: Adaptado de Alvez (2008).

Dessa forma, houve o fortalecimento dessas entidades, bem como o fortalecimento também da produção científica comprometida com "a construção de uma escola pública de qualidade" e a sua difusão (SAVIANI, 2002, p. 402).

Assim Saviani, refere-se à produção científica como:

A criação de revistas científicas por muitas dessas organizações emergentes e aos eventos científicos promovidos por algumas delas. São os casos, por exemplo, das revistas da ANDE, do CEDES e da ANPED. São os casos, também, das Conferências Brasileiras de Educação (CBE), promovidas entre 1980 e 1991 por essas três entidades, e das reuniões anuais da ANPED. (SAVIANI, 2002, p. 402).

Em Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro e Santa Catarina, desde 1982, tornou-se necessário reconhecer as intensas mobilizações dos educadores na década de 1980, logo precisou-se reconhecer a importância das medidas de política educacional tomadas por governos de oposição (ALVEZ, 2008). Mesmo que tenham sido marcadas pela descontinuidade, essas medidas "devem ser contabilizadas como ganhos da década perdida" (SAVIANI, 2002, p. 405).

Contudo, são ressaltadas as pedagogias da **educação popular**, que em suas análises substituíam a categoria "classe" pela categoria "povo" e concebiam "a autonomia popular de uma forma um tanto metafísica", descolada de "condições histórico-políticas determinadas" (SAVIANI, 2002, p. 413-414).




INTERATIVIDADE: Saviani – Pós-Graduação, Pedagogia e Movimentos Sociais na luta pela Educação Popular:
<https://www.youtube.com/watch?v=6BfmCA9S22U>

Na gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), a educação ganhou lugar elevado e importante. Foram declaradas e reveladas também, as "pedagogias da prática", inspiradas em princípios anarquistas, cujos principais interlocutores são Oder José dos Santos, Miguel Gonzáles Arroyo e Maurício Tragtenberg. Recebe menção,

igualmente, a "pedagogia crítico-social dos conteúdos", formulada por José Carlos Libâneo (ALVEZ, 2008).

Assim, para Saviani (2002, p. 416), mesmo reconhecendo outros resultados na pedagogia "inspira-se diretamente em Georges Snyders que sustenta a *primazia dos conteúdos* como critério para distinguir as pedagogias entre si, logo para distinguir uma *pedagogia progressista* ou de *esquerda* de uma *pedagogia conservadora, reacionária* ou *fascista*".

 INTERATIVIDADE: Contribuições de Georges Snyders para a pedagogia universitária: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n2/1517-9702-ep-S1517-9702201605141169.pdf>
Georges Snyders: em busca da alegria na escola: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10528/10074>

Logo, Saviani (2002) analisa a **pedagogia histórico-crítica**, resumindo sua própria concepção e sua proposta de educação para a contemporaneidade. Vindo a estudar as origens dessa concepção, situando-as em escritos do início da década de 1980, e seu desenvolvimento até consolidar-se na forma de primeiras aproximações em 1991 (SAVANI, 2002).

 INTERATIVIDADE: DERMEVAL SAVIANI – a pedagogia histórico-crítica: <https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk>

Saviani (2002) resume sua forma de entender a "pedagogia histórico-crítica" da seguinte forma:

[...] a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí ocorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar

sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos educandos (catarse). (SAVIANI, 2002, p. 420)

Por fim, ele acentua que sua proposta, além de manter-se na condição de **forma de resistência à onda neoconservadora**, vem recebendo contribuições de outros estudiosos, entre os quais cita João Luiz Gasparin, Antonio Carlos Hidalgo Geraldo, Suze Gomes Scalcon, César Sátiro dos Santos e Ana Carolina Galvão Marsiglia (SAVIANI, 2002, p. 402).



SAIBA MAIS: neoconservadora: tendência política de direita surgida nos Estados Unidos da América na segunda metade do século XX, que advoga a defesa do mercado livre capitalista e a proteção assertiva dos interesses externos do Estado, inclusive através de meios militares.



INTERATIVIDADE: NEOCONSERVADORISMO, EDUCAÇÃO E PRIVAÇÃO DE DIREITOS: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000400865

Terceiro Período

O último período ocorreu entre 1991 e 2001, esta fase foi tida como decorrente da transição do **fordismo** para o **toyotismo**. Assim, as ideias pedagógicas no Brasil expressam-se no **neoprodutivismo**, nova versão da teoria do capital humano, o que acaba lançando a **pedagogia da exclusão** (ALVEZ, 2008).



SAIBA MAIS: termo criado por Henry Ford, em 1914, refere-se aos sistemas de produção em massa (linha de produção).

O Toyotismo – também conhecido como acumulação flexível – é um modelo de produção industrial idealizado por Eiji Toyoda (1913-2013) e difundido pelo mundo a partir da década de 1970 após a sua aplicação pela fábrica da Toyota, empresa japonesa que se despontou como uma das maiores empresas do mundo.

Neoprodutivismo – no que tange à Educação as bases econômico-pedagógicas estão situadas naquilo que muitos chamam de neoprodutivismo. O neoprodutivismo é o conceito que dá ênfase às capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para assim galgar melhor posição no mercado de trabalho.



INTERATIVIDADE: DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO ÀS PEDAGOGIAS DA EXCLUSÃO: UM BREVE BALANÇO CRÍTICO: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/12.pdf>

Ainda segundo Alvez (2008, s/p.) “enquanto orientação pedagógica, o **neoescolanovismo** recupera a bandeira do **aprender a aprender** e o **neoconstrutivismo reordena a concepção psicológica do aprender como atividade construtiva do educando**”.



TERMO DO GLOSSÁRIO: neoescolanovismo – enfatiza uma educação que deve ser desenvolvida ao longo da vida para responder aos desafios de uma realidade social em rápida transformação.

Neoconstrutivismo – possui elo com a teoria do educador reflexivo e com a pedagogia das competências, trabalhando sobre as realidades, os índices perceptivos e os sinais motores. Candido (2011)

Com isso, segundo Alvez (2008), o Estado proporciona uma forma de organização às escolas na tentativa de buscar e atingir o máximo de resultados com os recursos destinados à educação.

Para tanto, segundo Araújo (1998), são mobilizados instrumentos como:

- **Pedagogia da qualidade total** – novo modo (empresarial) de organização da educação escolar;
- **Pedagogia corporativa** – atuação do pedagogo além dos muros das escolas.

Saviani (2008) apropria-se de duas expressões analíticas para ilustrar o resultado dessas iniciativas: exclusão includente e inclusão excludente. Logo, podemos defini-las como:

Exclusão includente: acontece na área do mercado de trabalho, por meio de ações que levam à exclusão do trabalhador do trabalho formal, e reincluídos na informalidade ou na submissão e exploração. O trabalhador é, então, exonerado, perdendo todos os seus direitos previdenciários e trabalhistas, e excluído, volta a ser incluído de forma subalterna e precária, ou seja, num mercado informal.

Inclusão excludente: acontece no campo pedagógico-escolar, por meio da inclusão de alunos em cursos de diversas modalidades e níveis, porém sem qualidade para torná-los aptos a atuar no mercado de trabalho. Exemplos disso são cursos rápidos e supletivos que se preocupam em apenas formar simples empregáveis para o mercado de trabalho. Diante da exigibilidade do mercado trabalhista, esses indivíduos acabam sendo excluídos da cadeia produtiva. (SAVIANI, 2008, s/p.)

Contudo, como discorre Saviani (2008) é necessário que a educação reestruture suas práticas pedagógicas, de modo a não atender aos interesses do capitalismo dominante opressor, mas atender à formação integral do ser humano preparando o educando para a vida trabalhista e social.

1.5

A EDUCAÇÃO NA RUPTURA POLÍTICA PARA A CONTINUIDADE SOCIOECONÔMICA

O que traz a ideia da ruptura foi a Revolução de 1964, momento decisivo para a história das ideias pedagógicas no Brasil em 1969 (SAVIANI, 2013). Podemos perante o exposto perguntar:

- Houve mesmo a ruptura?
- Se sim, em que nível e em que grau se deu essa ruptura?
- Quais foram as implicações para a educação e as ideias pedagógicas?

Bom, iremos responder essas perguntas seguindo os estudos da obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil” de Saviani (2013).

Como já vimos anteriormente, as ideias pedagógicas no Brasil desenvolveram-se baseadas em uma estrutura material (industrialização) com uma crescente urbanização. “O modelo que orientou esse processo de industrialização chamou-se de substituição de importações” (SAVIANI, 2013, p.350), assim, se o país estava integrado em um sistema de produção mundial, logo ele é **capitalista!**



SAIBA MAIS: sistema capitalista – são características clássicas do capitalismo: Propriedade privada: consiste no sistema produtivo vinculado à propriedade individual. Lucro: é o principal objetivo capitalista, proveniente do resultado da acumulação de capital.

Enquanto o **Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)** elaborava a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista, também tínhamos a Escola Superior de Guerra (ESG) brasileira, nos moldes americano, sendo que inclusive para implantar a escola no Brasil foi enviado uma missão militar especificamente para tal.




INTERATIVIDADE: INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS (ISEB): <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/instituto-superior-de-estudos-brasileiros-iseb>

O membro mais ilustre e mais influente da ESG foi o General Golbery do Couto e Silva, conforme Figura 17, ele nasceu no Rio Grande do Sul, em 1911 e veio a falecer em 1987 em São Paulo.

FIGURA 17 – General Golbery do Couto e Silva



Fonte: NTE/UFSM.

 INTERATIVIDADE: Golbery do Couto e Silva – <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/silva-golberi-do-couto-e>

A ESG distintamente da ISEB formulava a doutrina da interdependência, o processo de industrialização, que seguia seu curso impulsionado pelo Governo de Kubitschek, conseguia pacificar a política dando curso às franquias democráticas (VIANA, 2017).

Bom, houve ruptura? Em que nível e grau? Sim, houve ruptura, que se deu no nível político e não no âmbito socioeconômico, ao contrário do que se pensa a ruptura política foi necessária para preservar a ordem socioeconômica, segue o esquema na Figura 18.

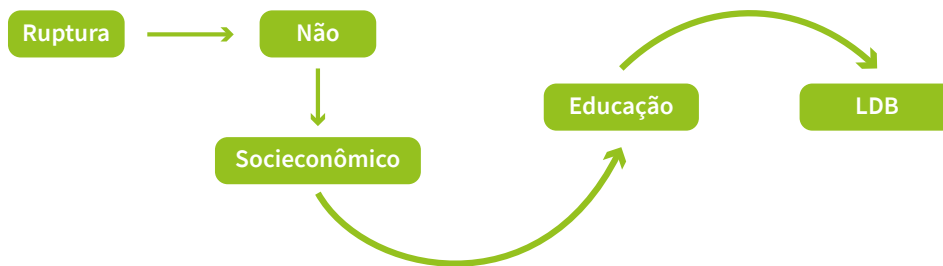
FIGURA 18 – A educação na ruptura política para a continuidade socioeconômica



FONTE: Autoras.

Não havendo ruptura, conforme Figura 19, mas continuidade do plano socioeconômico, entende-se segundo Saviani (2013) que tenha havido continuidade também na educação. O que veio a refletir na legislação que instituiu as reformas do ensino baixadas pela ditadura. Revogando assim, os primeiros títulos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 4.024, 20 de dezembro de 1961). Onde foram alteradas as bases organizacionais, ajustando a educação aos reclames postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da interdependência.

FIGURA 19 – Continuidade do Plano Socioeconômico



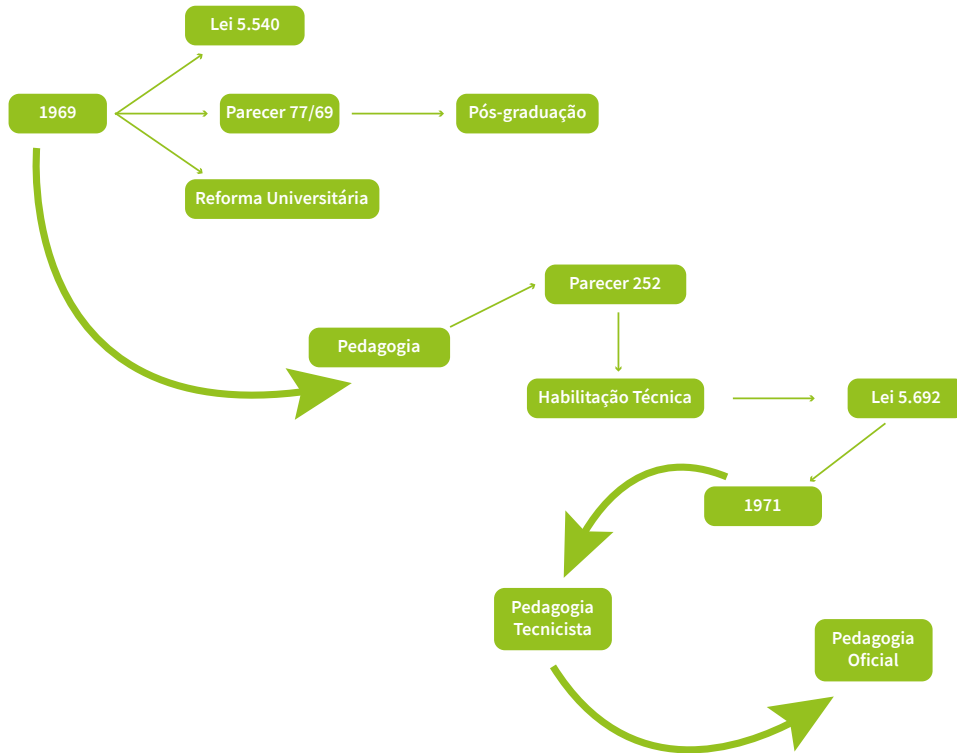
FONTE: Autoras.

E quais foram as implicações para a educação e as ideias pedagógicas?

O ano de 1969 é o marco de uma nova etapa para a educação, entrando em vigor a reforma universitária, instituída pela Lei 5.540, igualmente foi aprovado juntamente a Parecer 77/69 regulamentando a implantação da pós-graduação.


E no campo pedagógico, foi também em 1969 que deu a aprovação do Parecer 252, que introduziu as habilitações técnicas no curso de pedagogia. Com a aprovação da Lei 5.692 de 1971, buscou-se entender a tendência produtivista a todas escolas do Brasil, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial, esquematizado na Figura 20.


FIGURA 20 – Esquema dos ideais pedagógicos



FONTE: Autoras.

Na década de 90 pensava-se na **visão produtivista**, com ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na Câmara Federal, constituindo na referência para o **Projeto Darcy Ribeiro**.

 SAIBA MAIS: a concepção pedagógica produtivista postula que a educação é um bem de produção e não apenas um bem de consumo. Tem, pois, importância decisiva no processo de desenvolvimento econômico.

 INTERATIVIDADE: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação – http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362017000300585&script=sci_abstract&tlng=pt

2

A PEDAGOGIA E AS
BASES EPISTÊMICAS

INTRODUÇÃO

A pedagogia tecnicista, concepção analítica e visão crítico-reprodutivista (1969-1980), juntamente com as reformas do ensino, concepção pedagógica tecnicista, concepção analítica e a visão crítico-reprodutivista, marcaram o período de 1969 a 1980.

Logo após os ensaios contra-hegemônicos, as pedagogias críticas buscando orientar a prática educativa (1980-1991), as organizações e mobilização do campo educacional, circulação das ideias pedagógicas e as chamadas pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica, com sua teoria dominante foram grandes marcos na história da educação.

O neoprodutivismo e suas variantes como o neoescolanovismo, o neoconstrutivismo, o neotecnicismo entre 1991 e 2001, marcaram a reconversão produtiva, neoprodutivismo e a “pedagogia da exclusão”. Assim, as bases didático-pedagógicas: o “aprender a aprender” e sua dispersão pelos diferentes espaços sociais (neoescolanovismo) e as bases psicopedagógicas: a reorientação das atividades construtivas da criança (neoconstrutivismo) e a “pedagogia das competências”, as bases pedagógico-administrativas: a reorganização das escolas e redefinição do papel do Estado (neotecnicismo) foram marcos importantes na pedagogia neste período.

Nesse sentido, o objetivo desta unidade é precisamente revisar as principais contribuições para a educação de cada perspectiva teórica aqui apresentada. Espera-se que ao final desta unidade você consiga identificar nas práticas pedagógicas dos educadores, e inclusive na sua, os traços das teorias aqui estudadas.

2.1

PEDAGOGIA TECNICISTA, CONCEPÇÃO ANALÍTICA E VISÃO CRÍTICO-REPRODUTIVISTA (1969-1980)

Nesta subunidade veremos eixos norteadores da pedagogia tecnicista, concomitantemente ao avanço e predomínio da pedagogia tecnicista se desenvolveu também a concepção analítica de filosofia da educação. Na década de 70, junto à presença da concepção analítica e a predominância da tendência tecnicista, surgiram estudos empenhados em fazer crítica da educação dominante, na Figura 21 é apresentado pela “tempestade de ideias” os principais contextos estudados nesta subunidade.

 INTERATIVIDADE: Pedagogia Tecnicista, Concepção analítica e visão crítico-reprodutivista – <https://www.youtube.com/watch?v=zKsshDmBdqq>


FIGURA 21 – Pedagogia tecnicista, concepção analítica e visão crítico-reprodutivista (1969-1980)

visão analítica 1969
crítico-reprodutivista
1980 pedagógica
tecnicista concepção

FONTE: Autoras.

2.1.1 Pedagogia tecnicista

O surgimento da **pedagogia tecnicista** na segunda metade do século XX, nos Estados Unidos, somente chega ao Brasil entre as décadas de 60 e 70, inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem (ASSIS, 2011).

 INTERATIVIDADE: A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737>
PEDAGOGIA TECNICISTA: <https://www.youtube.com/watch?v=noUPM629SW4>

Ainda segundo Assis (2011) esta pedagogia deparava-se com o modelo capitalista, fazendo parte de sua engrenagem, objetivando dentro deste sistema construir sujeitos competentes para o mercado de trabalho.

Segundo Saviani:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao educador e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o educando, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o educador e o educando posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do educador e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2013, p.382).

O educador e o educando não eram valorizados, mas sim a tecnologia, a indústria, o capital. Também nessa época o educador torna-se especialista, responsável por "passar" ao aluno verdades científicas incontestáveis. Ou seja, a escola não trabalhava a reflexão e criticidade nos educandos.

Esta proposta foi utilizada no período do regime militar do país, onde era necessário formar mão-de-obra para o mercado de trabalho. Assim, temos o formato **behaviorista de ensino**, onde eram utilizados estímulos, reforços negativos e positivos para se obter a resposta desejada, moldando o comportamento do sujeito, de forma a controlar a conduta individual. Era ensinado apenas o necessário para que os indivíduos pudessem atuar de maneira prática em seus trabalhos.



SAIBA MAIS: o Behaviorismo – do termo inglês behaviour ou do americano behavior, significando conduta, comportamento – é um conceito generalizado que engloba as mais paradoxais teorias sobre o comportamento, dentro da Psicologia. Estas linhas de pensamento só têm em comum o interesse por este tema e a certeza de que é possível criar uma ciência que o estude, pois suas concepções são as mais divergentes, inclusive no que diz respeito ao significado da palavra ‘comportamento’. Os ramos principais desta teoria são o Behaviorismo Metodológico e o Behaviorismo Radical.



No Quadro 06 a seguir, é discorrido sobre os princípios básicos da **pedagogia tecnicista**.

QUADRO 06 – Princípios básicos da pedagogia tecnicista

PRINCÍPIOS	
Conteúdos	Os conteúdos estavam embasados na objetividade do conhecimento e os métodos eram programados passo-a-passo, com uso de livros didáticos, principalmente.
Diálogo	O diálogo entre educador e educando era apenas técnica, com o intuito de transmitir o conhecimento de maneira eficaz.
Avaliação	A avaliação estava pautada na verificação formal, analisando a realização dos objetivos propostos.

FONTE: Adaptado de Assis (2011).



SAIBA MAIS: as diretrizes da Pedagogia Tecnicista foram definidoras do texto de nossa 1ª LDB n. 4024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961), em um embate de ideias e projetos que a fizeram tramitar por 15 anos (1946-1961).Feitoza (2008).

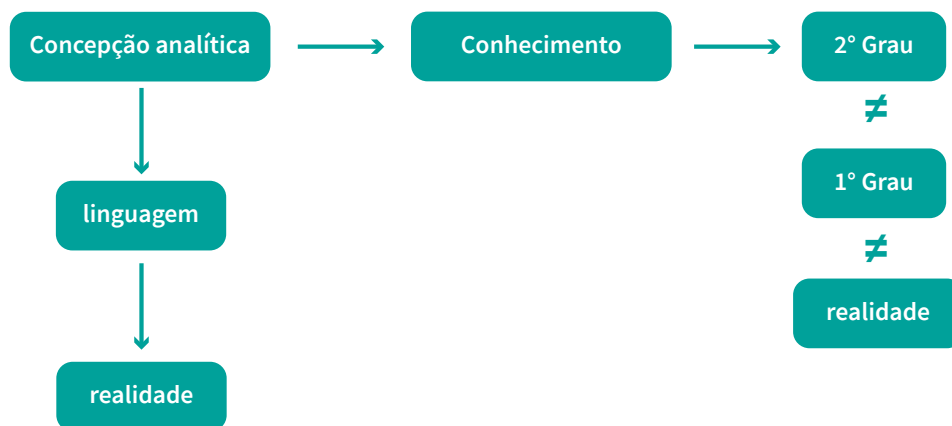
Ainda nos dias atuais, segundo Saviani (2007), a pedagogia tecnicista é exercida em muitas escolas e cursos diversos, onde nota-se uma utilização frequente de manuais didáticos, vindo a permanecer o caráter instrumental e técnico.

2.1.2 Concepção Analítica

Com o avanço da pedagogia tecnicista desenvolveu-se também a concepção analítica de filosofia da educação, para Saviani (2013) isso é explicável porque ambas possuem relação.

Porém, ele também acredita que não se pode afirmar que a pedagogia tecnicista se inspira na concepção analítica, já que deriva dela. Visto que para a concepção analítica a filosofia pertence a outra ordem de conhecimento. Tratando-se de um conhecimento de segundo grau, não tendo como objetivo a realidade, mas a linguagem que exterioriza sobre a realidade, conforme Figura 22.

FIGURA 22 – Definindo concepção analítica



FONTE: Autoras

Saviani (2013, p. 234) ainda discorre que a “**concepção analítica** refere-se à clareza e consistência dos enunciados relativos aos fenômenos e não aos próprios fenômenos”.



SAIBA MAIS: a afinidade entre a pedagogia tecnicista e a concepção analítica situa-se não no plano das consequências, mas sim no plano dos pressupostos. Porém, ambas se baseiam nos mesmos pressupostos da objetividade, racionalidade e neutralidade.

Conforme Almeida a filosofia analítica e continental é caracterizada como:

A **filosofia analítica** desenvolvida ao longo do século xx, caracteriza-se como sendo um extenso e vasto campo de atuação, com natureza de fazer filosofia, requintando a metodologia filosófica e instaurando uma nova forma de conduzi-la. Portanto influente em países de língua inglesa e na tradição filosófica ligada a eles, a filosofia analítica, ficou conhecida como "**filosofia continental**", baseando-se principalmente em autores europeus de direcionamento existencialista ou fenomenológico. No Brasil a tradição filosófica se divide entre duas correntes, a filosofia analítica e continental. (ALMEIDA, 2014, p. 31)



SAIBA MAIS: filosofia continental é uma expressão criada originalmente pelos filósofos analíticos anglófonos (falantes da língua inglesa), principalmente estadunidenses e britânicos, para descrever várias tradições filosóficas procedentes da Europa continental, principalmente da Alemanha e da França. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Filosofia_continental

É muito importante deixarmos claro a **diferença entre as duas filosofias**, conforme Quadro 07, pois elas tomaram rumos distintos não só em assuntos abordados, mas na metodologia por elas utilizada.

FILOSOFIA	PRINCÍPIOS
Filosofia Analítica	<p>A filosofia analítica refere-se àqueles filósofos que tomam por objetivo desenvolver argumentos lógicos e deduzir fatos com clareza e precisão. Esse tipo de filosofia se identifica com a clareza matemática e científica em seus argumentos. A distinção entre filosofia analítica e continental começou a ser defendida na época de importantes filósofos como Gottlob Frege, Bertrand Russell, Ludwig Wittgenstein e G.E. Moor, quando estes queriam inaugurar um novo método de filosofia baseado nas técnicas de lógica formal desenvolvidas por Frege e Russell. O fundamento dessa técnica é uma definição clara dos termos utilizados (o que é “verdade”? o que é “vida”?) e o desenvolvimento de premissas e conclusões derivadas desses termos para resolver clássicos problemas na filosofia.</p>
Filosofia Continental	<p>A filosofia continental se distingue devido ao estilo (mais literário, romântico e reflexivo, menos analítico e menos dependente da lógica formal) ou às abordagens (culturais, políticas, sobre a situação humana e seu significado). A filosofia continental também era e é mais autoconsciente da influência da história e da cultura sobre a interpretação humana. Apesar do nome “continental”, referindo-se ao continente europeu, esse nome é um tanto enganoso, já que os primeiros filósofos considerados continentais incluem Hegel, Schopenhauer, Kierkegaard, Marx, Nietzsche, Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty, Sartre, Gadamer, Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas e Foucault.</p>

FONTE: Adaptado de Assis (2017).



INTERATIVIDADE: diferença entre filosofia analítica e continental <https://marinagarner.wixsite.com/filosofiadareligiao/single-post/2017/02/14/Filosofia-anal%C3%ADtica-e-filosofia-continental-qual-a-diferen%C3%A7a>

Além da lógica formal clássica, a filosofia analítica conta hoje também com a **lógica modal**, que trata dos casos de modalidades, sendo as principais: possibilidade, necessidade, probabilidade e impossibilidade, conforme D'AGOSTINI (2002, p.45).



INTERATIVIDADE: lógica modal – <https://www.infoescola.com/filosofia/logica-modal/>

Segundo D'Agostini (2002, p. 280) apud Maciel (2016, s/p.) entre as áreas mais exploradas por filósofos analíticos estão:

- Filosofia da mente e ciência cognitiva;
- ética, incluindo a de meta-ética;
- ética normativa e ética aplicada;
- religião;
- filosofia política, particularmente questões acerca do libertarianismo;
- liberalismo e comunitarismo;
- filosofia da ciência, com subáreas para todas as ciências naturais existentes atualmente, bem como para a história da ciência;
- metafísica, que embora rejeitada no início do século XX, foi retomada por filósofos como David Armstrong e David Lewis, que desenvolveram teorias sofisticadas em diversos tópicos da metafísica, como universais, causalidade, objetos abstratos, necessidade e possibilidade;
- filosofia da linguagem;
- epistemologia; e estética.

2.1.3 Visão crítico-reprodutivista

Na mesma década de 70 com a predominância da pedagogia tecnicista e a presença da concepção analítica, surgiram estudos com o propósito de criticar a educação dominante, chamando a atenção para a política educacional. A pós-graduação instalada no regime militar sob ótica da pedagogia tecnicista foi fruto de críticas.

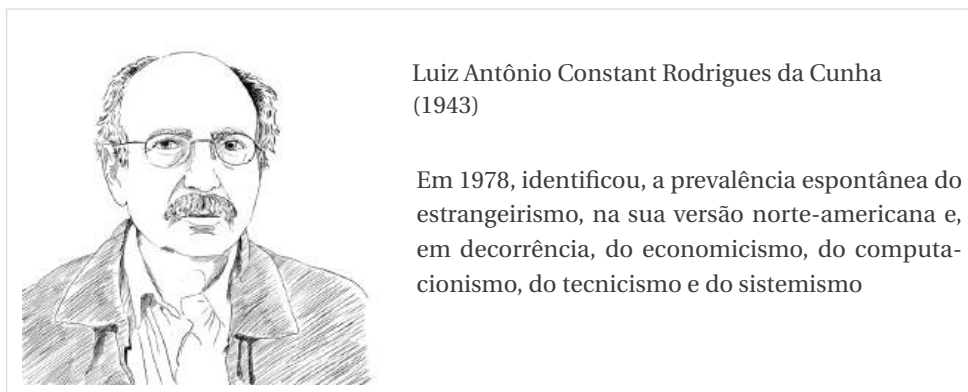
Ela surgiu tendo referência o binômio “segurança e desenvolvimento, pensada como instrumento pedagógico para a viabilização das metas traçadas no Plano Nacional de Desenvolvimento (PND)” (SAVIANI 2013, p. 392). Para tanto ainda foi arquitetado o “Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) articulado ao Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT) e ao Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC)”, Saviani (2013, p. 233), com o objetivo da pós-graduação formar educandos com alto nível de conhecimento, no campo científico e tecnológico, com a finalidade de impulsionar a economia do país.

Ainda segundo Saviani (2007) a organização da pós-graduação baseou-se na experiência dos Estados Unidos, de autoria de **Newton Sucupira** que a conceituou. Logo, os programas de pós-graduação foram fortemente marcados pela pedagogia tecnicista. Na Figura 23 relata a importância de Luiz Antônio Constant Rodrigues da Cunha sobre o estrangeirismo.



INTERATIVIDADE: Newton Sucupira, a pós-graduação e a universidade: <http://books.scielo.org/id/4r/pdf/boaventura-9788523208936-09.pdf>

FIGURA 23 – O estrangeirismo segundo Luiz Antônio



FONTE: Adaptado de Cunha (1978).

Conforme vimos a estrutura da pós-graduação foi inspirada no modelo americano, o espírito da implantação dos programas foi em parte influenciado pelos europeus, principalmente pela Europa Continental. Logo, com o modelo americano e a influência teórica europeia, a pós-graduação no Brasil acabou produzindo um modelo novo. Segundo Saviani (2013) este modelo é superior àqueles que lhe deram origem.

Assim, a pós-graduação, refletindo as contradições da sociedade brasileira, acabou constituindo-se num espaço importante para o desenvolvimento de uma tendência crítica, gerando estudos consistentes e significativos sobre a educação (SAVIANI, 2013).

Simultaneamente a tendência tecnicista, que ocorreu durante as décadas de 60 e 70, diversos intelectuais franceses (oriundos principalmente das ciências sociais) chegaram praticamente na mesma conclusão: “[...] à ideia da função equalizadora da escola era ingênua, porque, em vez de democratizar, a escola reproduz as diferenças sociais, perpetua o status de uma instituição altamente discriminatória e repressiva” (ARANHA, 2006, p. 252 apud MAIA; VEIGA, 2017, s/p.).

2.1.3.1 Bourdieu e Passeron: a violência simbólica



INTERATIVIDADE: Pierre Bourdier – Violência Simbólica: <https://www.youtube.com/watch?v=pVr9QmAG7mk>

Violência Simbólica: <https://www.youtube.com/watch?v=7qEjQOWk4kw>

Pierre Bourdieu (Figura 24) e **Jean-Claude Passeron** (Figura 25), autores franceses escreveram duas obras importantes: *Os Herdeiros* (1964) e *A Reprodução* (1970). Nestes escritos, encontramos severas críticas à instituição escolar ao analisar esta cultura a partir dos condicionantes sociais, concluindo pela total dependência da escola em relação à sociedade.

FIGURA 24 – Pierre Bourdieu



Pierre Bourdieu

Nascido na cidade de Denguin, França, no dia primeiro de agosto de 1930, Pierre Félix Bourdieu era proveniente de uma família campestre. Ao completar seus estudos básicos, mudou-se para Paris, onde estudou na Faculdade de Letras aos 21 anos de idade. Em 1954, Pierre Bourdieu formou-se em Filosofia e iniciou sua vida profissional como professor em Moulins. Sua carreira sofreu interrupção em função do serviço militar obrigatório que o enviou para a Argélia. Aproveitando-se do deslocamento, assumiu o cargo de professor na Faculdade de Letras da capital do país, Argel.

FONTE: Adaptado de Info Escola. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/biografias/pierre-bourdieu/>>. Acesso em: 12/07/2018.

FIGURA 25 – Jean-Claude Passeron



Jean-Claude Passeron

Educador de sociologia da École des hautes études en sciences sociales. Escreveu em parceria com Pierre Bourdieu a obra *La reproduction*, publicada em 1970.

FONTE: IData. Disponível em: <<http://idata.over-blog.com/4/13/32/22/passeron.png>>. Acesso em: 13/07/2018.

Tanto Bourdieu como Passeron desfazem a ideia da **autonomia absoluta do sistema escolar**, em que a escola está na mesma direção que a sociedade (ARANHA, 2006). Assim, os autores chamam essas particularidades de: **violência simbólica**, escondida através de uma neutralidade pedagógica.

Para Aranha a violência simbólica significa:

A violência simbólica leva as pessoas a agir e a pensar por imposição, sem se darem conta dessa coação. Nesse sentido, a cultura e os sistemas simbólicos em geral podem se tornar instrumentos de poder quando legitimam a ordem vigente e tornam homogêneo o comportamento social. (ARANHA, 2006, p. 252)

Portanto, a escola transforma-se em “[...] instrumento de violência simbólica, já que,

reproduz os privilégios existentes na sociedade e beneficia os socialmente favorecidos, reservando o sucesso aqueles cujas famílias pertencem à classe dominante, ou seja, os herdeiros do sistema vigente” (ARANHA, 2006, p. 253).

Segundo Aranha a educação e os hábitos privilegiam a criança na escola, logo:

Os hábitos são inculcados desde a infância por um trabalho pedagógico realizado primeiro pela família e, posteriormente, pela escola, de modo que as normas de conduta que a sociedade espera de cada indivíduo sejam interiorizadas por ele. Ora a educação familiar das crianças vindas das classes privilegiadas é muito próxima daquela que receberão na escola, isto é, seus hábitos familiares são semelhantes aos hábitos e ritos escolares. São crianças acostumadas a viagens, visitas a museus, contato com livros, discussões, além de ter o domínio da linguagem que é adotada na escola. (ARANHA, 2006, p. 253).

Torna-se bastante frequente a explicação de que as desigualdades com relação ao sucesso escolar resultam de “desigualdades naturais”. Logo, o sucesso dos educandos decorre de dotes naturais, qualidades inerentes, mérito pessoal, entre outros.

2.1.3.1 Althusser: a escola como aparelho ideológico do Estado


Para **Louis Althusser** filósofo francês, conforme Figura 26, a escola não deve ser isolada da sociedade e sim fazer parte dela, com isso ele desenvolve a noção de **aparelho ideológico do Estado**, em que a escola tem que reproduzir uma ideologia dominante, e ao mesmo tempo ensinar o saber prático.



INTERATIVIDADE: Althusser, Louis – <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/a/althusser.htm>

Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado – Louis Althusser: uma resenha: <http://colunastortas.com.br/2017/06/19/ideologia-e-aparelhos-ideologicos-de-estado-louis-althusser-uma-resenha/>

Althusser, Louis – <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/a/althusser.htm>



Louis Althusser
(1918 - 1990)

A principal contribuição que Althusser deu à teoria marxista foi a crítica ao economicismo e ao humanismo que denominavam as leituras de Marx. Demonstrando a irremediável ruptura entre Hegel e Marx, Althusser oferece uma nova periodização da obra marxiana, distinguindo um período de juventude, ainda ideológico, não marxista, um período de maturação, no qual Marx formula o corpo conceitual de sua teoria, mas ainda em parte prisioneiro da ideologia burguesa, e o período da maturidade, em que a teoria do materialismo histórico é fundada em bases científicas rigorosas. Assim, por meio do conceito de corte epistemológico, Althusser deixa ver na própria constituição da teoria marxista a emergência da problemática científica do interior do campo da ideologia e em luta com ele.

FONTE: Site Marxists. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/a/althusser.htm>>. Acesso em: 13/07/2018.

A **noção de ideologia** representa: o conjunto de ideias da classe dominante estendido à classe dominada e que visa a manutenção da dominação. Por meio da “[...] ideologia, a exploração é mascarada e os valores da burguesia passam a ser considerados universais, não mais valores de determinada classe, impedindo o pensar do trabalhador” (ARANHA, 2006, p. 254 apud NIKEL, 2014).



INTERATIVIDADE: Althusser: sobre a Ideologia – <http://colunastortas.com.br/2014/11/13/althusser-sobre-a-ideologia/>

Para o autor Althusser (s/a) *apud* Aranha (2006, p.225):

A classe trabalhadora é marginalizada quando a escola não oferece chances iguais para todos, mas, ao contrário, determina de antemão a reprodução da divisão das classes sociais. Além disso, pela abrangência de sua ação, inculca a ideologia dominante e impede a expressão dos anseios da classe dominada.

Assim para Althusser (s/a) *apud* Nikel (2014) a crença na qual o Estado trabalha para o bem comum, não é uma verdade. Um exemplo bem claro disso é a justiça em nossa sociedade. Nem todos são punidos da mesma forma, já que, quem legisla e aplica a lei é a classe dominante.

2.1.3.3 Baudelot e Establet: a escola dualista

Os franceses Roger Establet e Christian Baudelot, Figura 29, escreveram em 1971 “A escola capitalista na França”. Um dos pontos interessantes trata-se da crítica que os autores fizeram aos seus compatriotas Bourdieu e Passeron. O livro observa a contradição real entre **classe dominante e classe dominada** e leva em conta a força latente da ideologia do proletariado (ARANHA, 2006).



 INTERATIVIDADE: as classes sociais no pensamento de Karl Marx: <http://brasilecola.uol.com.br/filosofia/as-classes-sociais-no-pensamento-karl-marx.htm>

FIGURA 27 – Roger Establet e Christian Baudelot



FONTE: NTE/UFSM.

Para Establet e Baudelot vivemos em uma sociedade dividida em classes, não é possível haver uma escola única, existindo na verdade duas escolas totalmente diferentes: a secundária superior (SS) e a primária profissional (PP), que corresponde a divisão da **sociedade proletária e burguesa** (NIKEL, 2014).

 INTERATIVIDADE: burgueses x proletariado – <https://serantropofagia.wordpress.com/2012/05/11/burgueses-x-proletariado/>

Ainda segundo Nikel (2014) desde o começo dos tempos, os filhos dos proletariados são destinados a não atingir níveis de ensino superior, sendo encaminhados para atividades manuais. Logo, segundo ele, a escola, tem a função de reproduzir as divisões sociais já existentes.

Assim, observa-se que a escola reafirma a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, já que nessa dicotomia repousa a possibilidade material da manutenção da estrutura capitalista.

Distinto de **Bourdieu e Passeron**, para **Establet e Baudelot** o proletariado possui convicções próprias, que se ocasiona fora da escola, nas mais variadas organizações de operários (ARANHA, 2006 *apud* NIKEL, 2014).

2.2

ENSAIOS CONTRA-HEGEMÔNICOS: AS PEDAGOGIAS CRÍTICAS BUSCANDO (RE) ORIENTAR A PRÁTICA EDUCATIVA (1980-1991)

Importante salientarmos que as teorias crítico-reprodutivas, como já estudamos, operam uma crítica forte à hegemonia instalada na sociedade capitalista, neste sentido elas participam do movimento contra-hegemônico (SAVIANI, 2013). Teorias crítico-reprodutivas “elas são teorias sobre educação e não teorias da educação” conforme (SAVIANI, 2013, p.63).



ATENÇÃO: toda pedagogia é teoria da educação, porém, nem toda teoria da educação é pedagogia.

A pedagogia busca equacionar, de alguma maneira o problema da relação entre educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, sempre buscando orientar o processo de ensino e aprendizagem.

Seguindo o pensamento e estudos de Saviani (2013) iremos abordar e identificar as formulações contra-hegemônicas ou as pedagogias de esquerda.

Com o processo de abertura democrática, eis que um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emersão de propostas pedagógicas contra-hegemônicas, conforme esquema na Figura 28.

FIGURA 28 – Fatores marcantes para a proposta pedagógica contra-hegemônica.



FONTE: Autoras.

Saviani (2013) porém, nos diz que há dois aspectos que operam com fatores limitativos:

- Caráter de transição;
- **Heterogeneidade** dos participantes e das próprias propostas.



TERMO DO GLOSSÁRIO: significado de Heterogeneidade – Característica do que é heterogêneo, sem uniformidade, coerência e/ou correspondência: o meio urbano apresentava maior heterogeneidade social. Particularidade do que é composto por partes distintas; inomogeneidade.

Transição é uma palavra ambígua, podendo significar transição para a democracia como transição que é feita à democracia. Mas transição significa, passagem, movimento, logo ficamos pensando então o que significa essa transição “democrática”?

Respondendo à pergunta podemos notar que existe um sentido sociológico de ambiguidade, os grupos dominantes, a burguesia, utilizavam-se da transição democrática como uma forma de preservação dos seus próprios privilégios. Já os grupos dominados, veem a transição democrática como libertação. Logo, a transição só pode ser feita por ruptura decorrente de luta por uma forma de democracia.

Deste modo, as ideias contra-hegemônicas também continham certa ambiguidade, indo desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista (SAVIANI, 2013).

Snyders (1974) afirma que as propostas contra-hegemônicas seriam a expressão “pedagogia de esquerda” e não “pedagogia marxista ou revolucionária”. Logo, Saviani também concorda com Snyders com a denominação de pedagogia de esquerda.

2.2.1 Pedagogias da educação popular, Pedagogia da prática e Pedagogia crítico-social dos conteúdos

Primeiramente iremos abordar a **pedagogia da educação popular**, posteriormente veremos a pedagogia da prática e para finalizar essa subunidade iremos dar uma breve esplanada sobre a pedagogia crítico-social dos conteúdos.



INTERATIVIDADE: o pensamento de Paulo Freire na trajetória da Educação Popular – <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/196/70>

Antes de abordarmos sobre educação popular, precisamos definir o termo “popular”. Conforme Kautscher popular é:

A concepção mais comum que se observa, inclusive nos dicionários, é de “popular” como sendo algo do povo, para o povo,

que atende às necessidades do povo. Usaremos a concepção de Paulo Freire, entendendo “popular” como sinônimo de oprimido, aquele que vive sem as condições elementares para o exercício de sua cidadania e que está fora da posse e uso dos bens materiais produzidos socialmente. Assim, podemos definir a Educação Popular como uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, com metodologias incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas permeado por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientado por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade. (KAUTSCHER, 2010, s/p.)

Para Paulo Freire a educação popular pode ser aplicada em qualquer lugar e em qualquer momento, onde o educador busca criar, incentivar, mediar a construção do conhecimento, na Figura 29 a seguir, Paulo Freire se refere a ensinar e aprender como:

FIGURA 29 – Ensinar e aprender por Paulo Freire



*Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar possibilidades para a sua
produção ou construção.
Quem ensina aprende ao ensinar
e quem aprende ensina ao aprender.*

FONTE: NTE/UFMS.

Segundo Brandão (1986), os educadores pensam a educação em domínios restritos: a universidade, o ensino fundamental, o ensino médio, a alfabetização, a educação de jovens e adultos.

Muitas vezes a educação acaba por tomar domínios restritos, determinados socialmente, quando deveriam atender às necessidades do contexto, do cotidiano do aluno, enfim, da cultura do educando.

Para pensar em **Educação Popular** é necessário, portanto, repensar a educação, quando se fala no panorama social, é a condição da permanente recriação da própria cultura sendo. Por isso, a razão da dominação da cultura entre outros. Porém, no panorama individual a educação é a condição de criação do indivíduo, é a relação de saber das trocas entre pessoas, logo, aprender é formar-se pessoa a partir do organismo, realizando a passagem da natureza à cultura (BRANDÃO, 1986 *apud* KAUTSCHER, 2010, s/p.).



SAIBA MAIS: a Educação Popular é um método de educação que valoriza os saberes prévios do povo e suas realidades culturais na construção de novos saberes.



INTERATIVIDADE: o que é Educação Popular? – <http://www.protestoverde.com.br/o-que-e-educacao-popular/>
Educação e Transformação – <https://www.youtube.com/watch?v=60c1RapBN7U>

Contudo, para Brandão (1986) apud Kautscher (2010)

Houve primeiro um saber de todos que se tornou sábio e erudito e que, por oposição, estabelece como popular o saber do consenso onde se originou, tratando o erudito como a forma própria, centralizada e associada a especialistas da educação enquanto vê o popular como o conhecimento difuso, interior da vida subalterna. (BRANDÃO, 1986, *apud* KAUTSCHER, 2010, s/p.)

Logo, um saber da comunidade torna-se o saber das frações (classes, grupos, povos, tribos) subalternas da sociedade desigual. Em um primeiro e longínquo sentido, as formas – imersas ou não em outras práticas sociais, por meio das quais o saber das classes populares ou das comunidades sem classes é transferido entre grupos ou pessoas, formando-se assim, a educação popular. (BRANDÃO, 1986, *apud* KAUTSCHER, 2010, s/p.)

Inspirando-se na concepção libertadora de Paulo Freire e nas ideias libertárias construtivistas, a **pedagogia da prática** surgiu como proposta em consonância com os princípios anarquistas, trabalhando com o conceito de classe.

A pedagogia da prática busca no educando o seu convívio com a sociedade, a vivência deste. Articulando-se politicamente com os interesses das camadas populares, buscando solucionar de forma prática os problemas educacionais, colocando em prática as ações.

As propostas da **pedagogia crítico-social** foram desenvolvidas no Brasil, por Dermeval Saviani, o qual se baseia em vários autores, como: Marx, Gramsci, Kosik, Snyders, entre outros. Segundo Aranha (1996) junto a Saviani outros educadores apareceram a favor da **pedagogia crítico-social**, dos quais destaca-se José C. Libâneo, Carlos R. J. Cury e Guiomar N. de Mello.

Segundo Aranha, a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos, ou, como também é conhecida, a Pedagogia Histórica-crítica, busca:

Construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão de nossa realidade histórica e social, a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social. Não que a educação possa por si só produzir a democratização da sociedade, mas a mudança se faz de forma mediatizada, ou seja, por meio da transformação das consciências. (ARANHA, 1996, p. 216)

Percebe-se na fundamentação desta pedagogia uma preocupação com a transformação social, partindo da compreensão da realidade, das vivências sociais do sujeito, onde busca-se entender não como algo que acontece naturalmente, mas sim construído de forma cultural.

2.3

O NEOPRODUTIVISMO E SUAS VARIANTES: NEOESCOLANOVISMO, NEOCONSTRUTIVISMO, NEOTECNICISMO (1991-2001)

Precisamos primeiramente entender o que é **neoprodutivismo**, **neoescolanovismo** e **neonstrutivismo** iremos recordar porque já foi estudado; e **neotecnicismo**.



INTERATIVIDADE: O NEOPRODUTIVISMO E SUAS VARIANTES: <http://emilenemesquita.blogspot.com.br/2015/06/o-neoprodutivismo-e-suas-variantes.html>

O NEOPRODUTIVISMO E SUAS VARIANTES: NEO-ESCOLANOVISMO, NEOCONSTRUTIVISMO, NEOTECNICISMO (1991-2001): <http://lespedagogia.blogspot.com.br/2009/11/o-neoprodutivismo-e-suas-variantes-neo.html>

NEOTECNICISMO PEDAGÓGICO E AS NOVAS DEMANDAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR: <http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/vedipefinal/pdf/gt13/co%20grafica/Elson%20Marcolino%20da%20Silva.pdf>

Para Saviani (2013) não é fácil caracterizar uma nova fase de ideias pedagógicas, marcadas por descentramento e desconstrução de ideias anteriores. Para ele é difícil definir positivamente as ideias que passam a circular já nos anos de 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990. Por isso as referências encontram-se nos movimentos que as precedem, onde sua denominação antepõem prefixos do tipo “pós” ou “neo”.

Reconversão produtiva, **neoprodutivismo** é a pedagogia da exclusão. Diante da crise econômica, intelectuais da burguesia reformavam o discurso ideológico na educação escolar como instrumento para redução do desemprego.

Segundo Silva (2015) a teoria do capital humano assumia outro sentido agora, onde cada indivíduo deverá exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitiam ser competitivo no mercado de trabalho. Privatizava-se o fracasso e o sucesso de cada um, em uma sociedade marcada pelas desigualdades de classes. Neste período a ordem econômica denominada pós-fordista e pós-keynesiano, pressupõe que não há lugar para todos.

No **neoescolanovismo** o lema aprender a aprender remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas, onde é deslocado o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico dos conteúdos e para os métodos (SILVA, 2015),

Assim, configurou-se uma estrutura pedagógica, onde o mais importante não

é ensinar e nem mesmo aprender, e sim, assimilar determinados conhecimentos. Contudo, o importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com a situação nova; e o papel do educador deixa de ser o aquele que ensinava para ser o de auxiliar o educando em seu próprio processo de aprendizagem (SILVA, 2015).

A retórica **neoconstrutivista** defende a proposição de formação de um educador reflexivo, que valoriza os seres do cotidiano, centradas na experiência do dia a dia. As bases da pedagogia tecnicista são os princípios da racionalidade técnica, eficiência e produtividade, das quais de **corolário** relativo a obtenção do máximo de resultados com o mínimo de gastos.



TERMO DO GLOSSÁRIO: proposição que deriva, em um encadeamento dedutivo, de uma asserção precedente, produzindo um acréscimo de conhecimento por meio da explicitação de aspectos que, no enunciado anterior, se mantinham latentes ou obscuros.

O empenho em introduzir a pedagogia das competências nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos. Eis que, o conjunto de regras do **neotecnicismo** defende a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e as organizações não-governamentais, a redução do tamanho do estado e das iniciativas do setor público. Tendência de considerar a escola como empresa, descaracterizando as universidades e a diversificação de modelos respalda na abertura de faculdades e cursos guiados fundamentalmente pelos interesses do mercado.

Saviani (2013), como já mencionamos, diz que definir e qualificar cada etapa deste período da educação e da pedagogia no Brasil não é uma tarefa simples, logo, ele conclui que as ideias pedagógicas da última década no século xx expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que expressa na pedagogia da exclusão. Muito importante salientarmos o neoescolnovismo retorna o lema aprender a aprender como orientação pedagógica, essa reordena, pelo neoconstrutivismo a concepção psicológica do sentido de aprender, como atividade construtiva do educando.

3

O NASCIMENTO DAS
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

INTRODUÇÃO

Nesta unidade de ensino estaremos abordando sobre o nascimento das ciências da educação.

Em conformidade com Gadotti:

Nas últimas duas décadas do século xx assistiu-se a grandes mudanças tanto no campo socioeconômico e político quanto no da cultura, da ciência e da tecnologia. Ainda não se tem ideia clara do que deverá representar, para todos nós, a globalização capitalista da economia, das comunicações e da cultura. As transformações tecnológicas tornaram possível o surgimento da era da informação. (GADOTTI, 2000, s/p)

Dissertaremos a seguir sobre o behaviorismo e a abordagem científica do ensino, traçando um panorama do behaviorismo, suas raízes. As contribuições do behaviorismo para o ensino e a aprendizagem em contexto escolar. A individualização do ensino. A crítica e a refutação do behaviorismo. As críticas provenientes das ciências cognitivas.

O cognitivismo e suas implicações pedagógicas; a importância de Jean Piaget e o construtivismo na educação.

Lev Vygotsky e o socioconstrutivismo na educação, perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, a psicologia vygotskiana e o pensamento educativo de Vygotsky. A influência do socioconstrutivismo vygotskiano na pedagogia e na didática; a síntese e comparação: o construtivismo e o socioconstrutivismo na educação, são de suma importância nessas últimas décadas.

Espera-se que, ao longo da unidade, você possa entender os conceitos sobre o nascimento das ciências da educação, bem como, fazer uma relação com suas vivências diárias e com a prática pedagógica desenvolvida nas escolas.

Um bom estudo a todos!

3.1

O BEHAVIORISMO E A ABORDAGEM CIENTÍFICA DO ENSINO

Primeiramente se faz necessário definir o que é behaviorismo:

Behaviorismo (do inglês Behavior = Comportamento) é o conjunto de abordagens que propõe o comportamento como objeto de estudo da psicologia.

Na segunda metade do século xx a ciência já não comportava as mesmas concepções, fez-se necessário uma profunda reavaliação incluindo a psicologia, como conceituado na Figura 30. O funcionalismo foi de caráter mais evolucionário dentro dessa necessidade, pois os líderes (filósofos, psicólogos, educadores, pensadores) não desejavam mudar o passado escrito, mas sim buscar uma nova psicologia qual abordasse estímulos e respostas; o **comportamental**, onde houvesse bases observáveis e passivas de descrições objetivas ou, resumindo, uma psicologia científica.

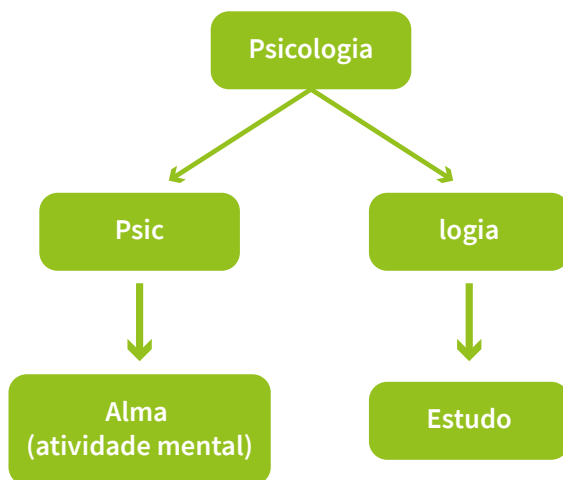


INTERATIVIDADE: o que é psicologia comportamental?
<http://www.sbie.com.br/o-que-e-psicologia-comportamental/>



TERMO DO GLOSSÁRIO: psicologia comportamental é um ramo de atuação dos profissionais da psicologia o qual dá ênfase às interações entre as emoções, pensamentos, comportamento e estados fisiológicos. Caracteriza-se por postular a não-existência da mente, tendo uma concepção monista do ser humano (LOPES, 2014).

FIGURA 30 – Conceituando psicologia

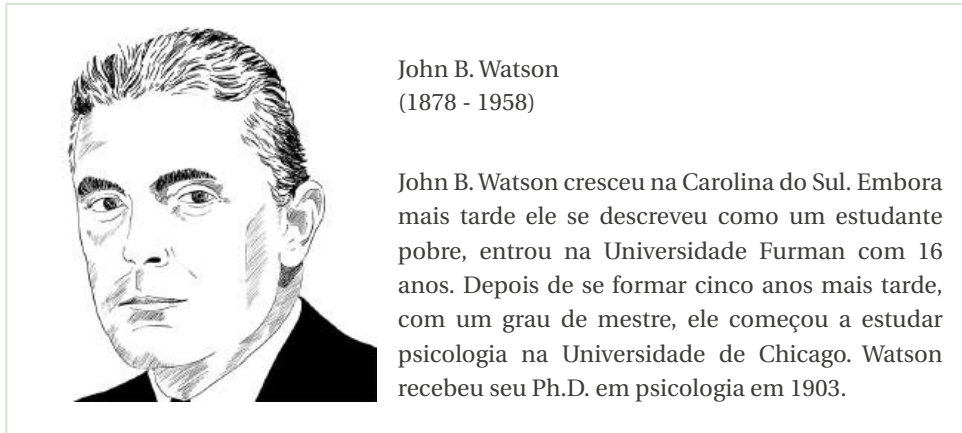


FONTE: Autoras.

O principal líder do movimento da nova teoria foi **John B. Watson**, que rejeitava todo e qualquer conceito mentalista, assim como as introspecções a respeito da existência da consciência eram para ele, irrelevantes.

Segue a Figura 31 onde é relatado uma breve história da vida de John B. Watson.

FIGURA 31 – História de John B. Watson



FONTE: Adaptado de Psico Ativo. Disponível em: <<http://psicoativo.com/2016/04/john-b-watson-biografia-experimentos-behaviorismo.html>>. Acesso em: 16/07/2018

Os estudos de Remor apontam que para Watson:

A psicologia deveria ser puramente objetiva, uma ciência natural e experimental, investigando o comportamento tanto humano quanto animal. Essa reflexão é importante salientar, visto que uma das metas dessa corrente é a previsão e controle do comportamento de modo geral. As ideias do behavior já haviam sendo desenvolvidas aos poucos, ou seja, não foi exatamente criada por Watson, mas sim organizada e formalizada por ele. (REMOR, 2016, s/p.)

No Quadro 08 são apresentados os três conceitos principais segundo Remor (2016).

QUADRO 08 – Ideias behavioristas organizadas e formalizadas por Watson

Conceitos principais	Ideias behavioristas organizadas e formalizadas por Watson
Tradição filosófica objetivista e mecanicista	Pautada apenas no enfoque do visível, audível e palpável. Essa visão materialista parece fazer enxergar ao humano como de fato uma máquina, onde a ideia de Watson se aplica ao compará-lo em meios de funcionamento; apresentando determinado estímulo emocional ou condicional é possível obter uma resposta previsível. Um exemplo prático deste é encontrado no

	marketing, quando a propaganda de tal X usa os pontos fracos do Y para criar uma insatisfação e assim se mostrar mais adequado que o adversário.
A psicologia animal	Principal antecessor do programa de Watson, foi utilizada durante a primeira década do século XX e foi resultante da teoria evolucionista, uma tentativa de demonstrar: (1) a existência da mente em organismos inferiores; (2) a continuidade da mente animal e humana. Seguindo essa linha, Pavlov com seu trabalho sobre aprendizagem e transferência de ideias subjetivas para eventos psicológicos quantificáveis e objetivos, proporcionou a oportunidade um método de estudo para controle e modificação do comportamento. Esse método consiste no condicionamento .
A psicologia funcional	É a psicologia que mais apresenta objetividade apesar de não ser totalmente objetiva. Aos poucos sua estrutura foi se tornando adepta das ideias onde não devia se limitar apenas ao estudo da consciência. Com isso a estrutura de Watson foi ganhando importância ao propor então o comportamentalismo que acabou conversando muito bem com algumas dessas ideias predecessoras como de Walter Pillsburry e William Montague .

FONTES: Adaptado de Filosofia do Cotidiano. Disponível em: < <http://filosofiadocotidiano.org/behaviorismo-na-educacao/>>. Acesso em: 16/07/2018.



SAIBA MAIS: Ivan Petrovich Pavlov foi um fisiologista russo conhecido principalmente pelo seu trabalho no condicionamento clássico. Foi premiado com o Nobel de Fisiologia ou Medicina de 1904, por suas descobertas sobre os processos digestivos de animais.



INTERATIVIDADE: Walter Pillsburry – <https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=http://www.cyberus.ca/~pballan/Pillfina.htm&prev=search>

Ainda segundo Remor (2016, s/p.), Watson procurando ajustar métodos e aperfeiçoar a natureza científica à necessidade “insistiu que era preciso limitar-se ao estudo objetivo do comportamento com métodos de investigação rígidos”. Logo, ele então incluiu a observação pelos métodos, conforme Quadro 09.

Métodos	Observações pelos métodos
Método de teste	Os métodos de teste já eram adotados anteriormente, mas Watson propôs tratar os resultados dos testes como amostragens do comportamento, e não como indicadores das qualidades mentais, para ele, o teste não media a inteligência nem a personalidade, ao contrário, simplesmente media as respostas do indivíduo à situação do estímulo de ser submetido ao teste.
Método de relato verbal	A questão do relato verbal foi ainda mais controversa. Como Watson rejeitava tão claramente a introspecção, o uso do relato verbal no laboratório deixava uma abertura às críticas. Alguns psicólogos consideraram o ato comprometedor, afirmando ter Watson introduzido a introspecção pela porta dos fundos, depois de tê-la enxotado pela da frente.
Método de reflexo condicionado	O método do reflexo condicionado foi adotado em 1915, dois anos depois da fundação formal do behaviorismo . Os métodos de condicionamento eram poucos usados, no entanto, Watson foi responsável pela sua ampla aplicação na pesquisa psicológica americana. Ele contou ao psicólogo Ernest Hilgard por ter se interessado muito pelos reflexos condicionados ao estudar o trabalho de Bekhterev, embora mais tarde também creditasse a Pavlov esse interesse (Hilgard, 1994).

FONTES: Adaptado de Psicosophia. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/pisicosophia/behaviorismo/os-metodos-do-behaviorismo-de-watson>>. Acesso em: 16/07/2018.

Mas porque Watson aceitara o relato verbal?

Porque apesar da repulsa pela introspecção, ele não pode ignorar os trabalhos realizados pelos psicofísicos com o uso da introspecção. Para tanto, sugeriu que as reações orais, por serem observáveis, seriam consideráveis para o behaviorismo, assim como qualquer tipo de retorno motriz.

Para Watson (1930, p.6) "Falar é fazer – ou seja, comportar-se. Falar abertamente ou para nós mesmos (pensar) é um comportamento tão objetivo quanto jogar beisebol (WATSON, 1930, p. 6.)".

Segundo Remor (2016) a adoção do método do relato verbal no behaviorismo foi muito questionada pelos adversários de Watson naquela época, ele foi acusado de fazer um jogo de palavras, de estar oferecendo apenas uma mudança semântica.

Logo, para o autor, ele se defendia rebatendo e concordando com que os relatos verbais talvez não fossem precisos e, portanto, não seriam os substitutos adequados da observação objetiva.

Contudo, ainda conforme Remor (2016), restringia o seu uso para as ocorrências em que pudessem ser verificadas, assim como os relatos verbais não-verificáveis, como o pensamento sem imagens e os relatos dos estados de sentimento, seriam descartados.

Watson chamou muito a atenção do mundo da psicologia ao afirmar que distúrbios emocionais em adultos são provocações das respostas de condicionamentos estabelecias ainda na infância (REMOR, 2016). Ou seja, para ele, um programa de condicionamento adequado na infância caberia por evitar adultos desequilibrados.

“Para tal, o **Caso Albert** foi essencial, apesar da rápida disseminação das ideias. Watson levou algum tempo para que as mesmas se consolidassem de fato na psicologia, constituindo assim a primeira fase do behaviorismo comportamental” (REMOR, 2016).




INTERATIVIDADE: Caso Albert – Experimento: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2010000200022

Caso Albert – O "Pequeno Albert" de Watson (legendado): <https://www.youtube.com/watch?v=g4gmwQ0vw0A>

Como vimos Watson foi o precursor e o pai da psicologia comportamental, porém, aproximadamente entre 1930 e 1960 englobando trabalhos de **Tolman, Hull e Skinner**, conforme Quadro 10, o behaviorismo sofre mudanças. Buscando elevar o conceito do behaviorismo eles se juntaram para estudar a aprendizagem, os comportamentos entendidos pelas leis do condicionamento e o princípio do **operacionismo**. Assim, o behaviorismo chama-se **Neobehaviorismo**.

QUADRO 10 – Biografia de Tolman, Hull e Skinner

PSICÓLOGOS	BIOGRAFIA
	<p>Edward C. Tolman (1886 - 1959)</p> <p>Após a graduação do ensino médio em 1907 e do Instituto de Tecnologia de Massachusetts em 1911, ele estudou psicologia em Harvard até 1915. Nessa época, ele se familiarizou com duas abordagens emergentes de psicologia experimental: psicologia da Gestalt e behaviorismo. Essas duas abordagens informariam todo o seu trabalho como psicólogo. Em 1915, Tolman recebeu seu Ph.D.</p>



Clark Hull
(1884 - 1952)

Foi um influente psicólogo norte-americano. Estudou nas Universidades de Michigan e Wisconsin. Doutorou-se nesta última em 1918 onde foi professor até 1929. Inspirando-se em Pavlov e Watson desenvolveu as concepções behavioristas clássicas fazendo intervir variáveis intermédias entre o estímulo e a resposta. Considerava que no processo de aprendizagem a variável intermédia seria a motivação. A sua concepção poderia ser expressa pela fórmula: $\text{Potencial de Reação} = (\text{Força do hábito} \times \text{Impulso} \times \text{Motivação}) - \text{Inibição}$. A aprendizagem seria assim um processo resultante de uma cadeia de condicionamentos em que o reforço, motivação, (encarado como a redução das necessidades) desempenha um papel fundamental. Assim não poderia haver aprendizagem sem motivação.



Burrhus Frederic Skinner
(1904 - 1990)

Conduziu trabalhos pioneiros em psicologia experimental e foi o proponente do behaviorismo radical, abordagem que busca entender o comportamento em função das inter-relações entre a filogenética, o ambiente (cultura) e a história de vida do suposto indivíduo. A base do trabalho de Skinner refere-se a compreensão do comportamento humano através do comportamento operante. O trabalho de Skinner é o complemento e o coroamento de uma escola psicológica. Skinner adotava práticas experimentais derivadas de física e outras ciências.

Outros importantes estudos do autor referem-se ao comportamento verbal humano e a aprendizagem.

FONTE: Adaptado de Science. Disponível em: <<http://science.jrank.org/pages/8448/Behaviorism-Neobehaviorism-1930-1955.html>>. Acesso em: 16/07/2018.

3.1.1 Skinner na educação: razões da prática

Para Matos (1995) Skinner surge na reformulação da filosofia behaviorista, propondo algumas mudanças – o behaviorismo deste autor ficou conhecido com behaviorismo radical. Ainda segundo o autor, na explicação da escolha do termo radical já se pode tirar as principais respostas e desfechos do que Skinner aconselha para essa filosofia. Matos afirma que o termo radical:

Foi empregado em dois sentidos: por negar radicalmente (i.e., negar absolutamente) a existência de algo que escapa ao mundo físico, isto é, que não tenha uma existência identificável no espaço e no tempo (como a mente, a consciência e a cognição);

e por radicalmente aceitar (i.e., aceitar integralmente) todos os fenômenos comportamentais. (MATOS, 1995, p. 31)

Pode-se perceber que o behaviorismo radical adota uma postura diferenciada em relação ao que deve ser observado por uma posição behaviorista. Outro ponto de diferença exposto por Skinner é a aceitação da auto-observação – este apenas questiona a fidedignidade dessa informação. Skinner (2006) afirma que uma pessoa pode observar o funcionamento do seu corpo, o que não garante que esteja fazendo uma descrição da fisiologia do mesmo e tampouco que explique a causa do seu comportamento. Ainda fez parte da obra desse autor a corroboração da importância da busca pela causalidade dos comportamentos e valorizou, ainda mais, o estudo do ambiente.

É importante mencionar que Skinner desenvolveu o conceito de Comportamento Operante, hoje é este o cerne principal da Análise do Comportamento. Este conceito consiste num comportamento voluntário, no qual as consequências determinam a sua probabilidade de ocorrência (SKINNER, 2003).

Até o momento abordamos uma linha quase histórica sobre esta corrente na psicologia, pontuando autores e teorias, mas, ainda não chegamos ao ponto educacional. Porém, Skinner (2003) veio a mudar esse panorama, podemos dizer que ele era mais flexível e até mesmo mais humano em relação aos outros, mesmo aplicando o behavior; que parece ser uma ideia quase oposta. É aí que nasce a grandeza da aplicação de seus estudos dentro do contexto escolar. A estrutura que Skinner (2003) desenvolveu, não ignorava o sujeito, pelo contrário, sua teoria mesmo que repleta de métodos não excluía a essência social, ela incluía-se na mesma.

Para Skinner (2003) é a família que atua como agência educacional ao ensinar a criança andar, falar, comer e vestir-se. Se utiliza reforçadores primários, como alimentos disponíveis e também de reforçadores condicionados como atenção, aprovação entre outros desde que o mesmo se adeque e seja um membro útil de acordo com tal cultura que permeia. Ou seja, fora do núcleo familiar também há muitas formas de se receber instruções, de forma casual por membros da comunidade e grupos semelhantes àquelas do controle ético que definem certo ou errado.



ATENÇÃO: educar é estabelecer comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo em um tempo futuro, isso porque a educação dá ênfase à aquisição do comportamento em lugar de sua manutenção. Skinner (2003 p. 437-438) Teorias da Aprendizagem.

Em consonância com Skinner (2005), pode-se dizer que a aprendizagem está sempre em alternância em relação à viabilidade da resposta, e que devemos distinguir as condições sob as quais ocorre. Também é importante ressaltar que o mesmo autor garante ainda que a execução de um comportamento é essencial, mas não é isso que afirma a existência de uma aprendizagem. Logo, se faz necessário que se saiba a natureza do comportamento, bem como, entenda-se o seu método de obtenção.

Logo, o foco que os estudiosos e pesquisadores devem ter não é nas ações que os sujeitos emitem em si, mas sim as contingências do qual o comportamento é

função (SKINNER, 2005). Tentando explicar e explicar melhor sua ideia, Skinner (1972) expõe que são três as variáveis que integram as chamadas contingências de reforço, sob as quais há aprendizagem:

- (1) a ocasião em que o comportamento ocorre;
- (2) o próprio comportamento;
- (3) as consequências do comportamento.

Ainda, para Skinner (2005), um dos grandes problemas do ensino na contemporaneidade está em criar condições favoráveis para as consequências do comportamento, ainda para que este seja efetivamente reforçado é importante que a consequência esteja associada em um breve tempo com a resposta emitida pelo organismo.

A preocupação de Skinner (2005) com um trabalho individual que seja coordenado pelo próprio sujeito mostra que, diferentemente do que se divulga em muitos materiais didáticos, este autor considera a subjetividade de cada indivíduo. Fica evidenciado, então, que a teoria de Skinner (2005) não só aponta para um trabalho individualizado, como também indica formas de fazê-lo

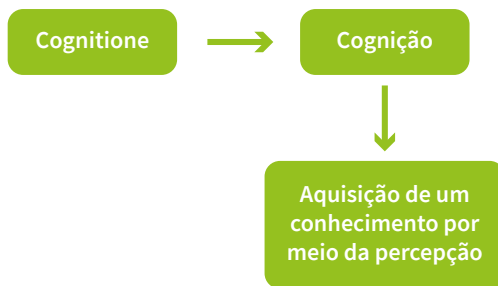
Skinner (2005) ainda considerou o educador como um dos principais elementos para a aprendizagem dos sujeitos. Esta ideia se torna ainda mais explícita quando o autor diz que “ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem; quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é” (SKINNER, 1972, p. 4). Para o autor o papel que o educador possui é indispensável para uma aprendizagem eficiente.

3.2

O COGNITIVISMO E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A Figura 32 é representada por meio de um esquema definindo a palavra cognição.

FIGURA 32 – Definição de cognição



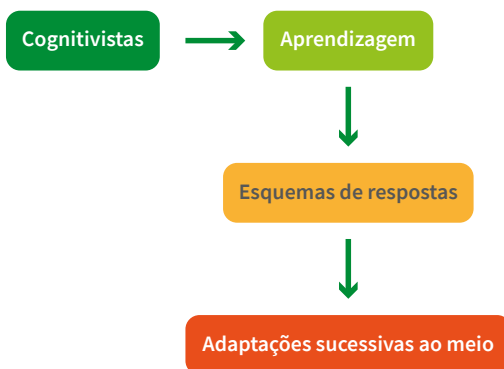
FONTE: Autoras.

Segundo Teixeira (2015, s/p.) “cognição é o conjunto dos processos mentais usados no pensamento, na percepção e na classificação, reconhecimento e compreensão, para o julgamento por meio do raciocínio, para o aprendizado de determinados sistemas e soluções de problemas”. De uma maneira mais simples podemos dizer que cognição é a forma como o cérebro percebe, aprende, recorda e pensa sobre toda informação captada, por intermédio dos cinco sentidos que estão relacionados com a percepção do meio interno e externo, são o olfato, paladar, visão, audição e tato.

O modo que o questionamento e a abordagem cognitivista da aprendizagem divergem do ponto de vista do comportamentalista, se dá pelo fato de destacar a complexidade inerente a este processo e de se centrar nos processos mentais que ocorrem para que a aprendizagem tenha lugar (MIZUKAMI, 1986).

Contudo para os cognitivistas a aprendizagem é estruturada e idealizada como um processo de aquisição de esquemas de resposta e de adaptações sucessivas ao meio, conforme Figura 33.

FIGURA 33 – Aprendizagem para os cognitivistas



FONTE: Autoras.

Quando falamos de aprendizagem têm de ocorrer uma mudança da estrutura cognitiva do sujeito, na forma como ele percebe, seleciona e organiza os objetos e os acontecimentos e nos significados que lhes atribui.

A capacidade de aprender novos conceitos depende do conhecimento prévio e das estruturas cognitivas já existentes no indivíduo e as novas informações que o indivíduo recebe são relacionadas umas com as outras e provocam alterações cognitivas na estrutura já existente.

Na concepção cognitivista a **motivação** é um elemento de grande importância no processo de aprendizagem. O que leva um indivíduo a aprender são sobretudo as suas necessidades internas, a sua curiosidade e as suas expectativas.




TERMO DO GLOSSÁRIO: A motivação é um fenômeno intrínseco, interno ao sujeito, e voluntário, sendo possível estimular o desejo de aprender através do apelo à curiosidade, à autonomia (INÁCIO, 2007)

3.2.1 Implicações Pedagógicas

Com o passar de décadas vários filósofos e teóricos desenvolveram contribuições atendendo à complexidade dos processos cognitivos, porém, nunca nenhum teórico finalizou nenhuma teoria, mas eles conseguiram chegar a várias concepções diferentes dentro das teorias cognitivas.

No Quadro 11 são apresentados os principais teóricos David Ausubel e Robert Gagné das implicações pedagógicas.

QUADRO 11 – Principais teóricos das implicações pedagógicas

PRINCIPAIS TEÓRICOS	
	<p>David Ausubel (1918 - 2008)</p> <p>O pesquisador norte-americano David Paul Ausubel dizia que, quanto mais sabemos, mais aprendemos. Famoso por ter proposto o conceito de aprendizagem significativa – que encerra a série Teoria Passada a Limpo –, ele é contundente na abertura do livro Psicologia Educacional: “O fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece” (Moreira e Masini, 2001).</p>



Robert Gagné
(1916 - 2002)

Psicólogo e pedagogo, desenvolveu uma teoria voltada para a descrição das condições que favorecem a aprendizagem de uma capacidade específica, e não propriamente uma teoria da aprendizagem (a explicação de como as pessoas aprendem).

FONTE: Adaptado de Moreira e Masini (2001). Disponível em: <https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/49579/mod_scorm/content/0/teoo1/05teoo1f.htm>. Acesso em: 16/07/2018.

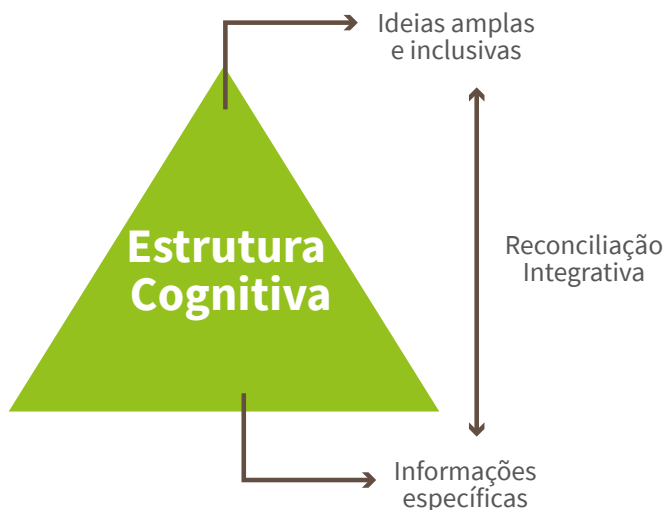
DAVID AUSUBEL

A teoria de Ausubel baseou-se na visão cognitivista, que é aprendizagem, organização e integração de material na estrutura cognitiva do indivíduo. Segundo Moreira (1997) para Ausubel a aprendizagem significativa no processo de ensino necessita fazer algum sentido para o educando e, nesse processo, a informação deverá integrar e ancorar-se nos conceitos relevantes já existentes na estrutura do educando.

A teoria da **aprendizagem significativa**, elaborada por Ausubel conforme Moreira et al. (1997), foi definida como o processo que gera uma nova informação relacionando-se com o aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. A Estrutura cognitiva é uma estrutura hierárquica de conceitos que são abstrações da experiência do indivíduo (MOREIRA et al., 1997).

Para Moreira (2008) novas ideias e informações são aprendidas e retidas na medida em que existem pontos de ancoragem. Logo, para o autor, a aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação aporta-se em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende, na Figura 34 é apresentado a estrutura cognitiva.

FIGURA 34 – Estrutura Cognitiva



FONTE: Autoras.

“Aprendizagem implica em modificações na estrutura cognitiva e não só acréscimos” (MOREIRA, 1997, p.12). Ainda segundo o autor à medida em que a aprendizagem significativa ocorre, conceitos são desenvolvidos, elaborados e diferenciados em decorrência de sucessivas interações:

Diferenciação progressiva – As ideias mais gerais e mais inclusivas da disciplina devem ser apresentadas no início, para depois irem sendo progressivamente diferenciadas. Em termos de detalhe e especificidade é mais fácil para o ser humano captar aspectos diferenciados, de um todo mais inclusivo previamente aprendido, do que chegar ao todo a partir de suas partes diferenciadas.

Reconciliação integrativa – Explorar relações entre ideias, apontar similaridades e diferenças importantes, reconciliar discrepâncias reais ou aparentes. O conteúdo deve, não só proporcionar a diferenciação progressiva, mas também: explorar, explicitamente, relações entre proposições e conceitos, chamar atenção para diferenças e similaridades importantes e reconciliar inconsistências reais ou aparentes.

A programação do material instrucional deve contemplar também a exploração de relações entre ideias.

ROBERT GAGNÉ

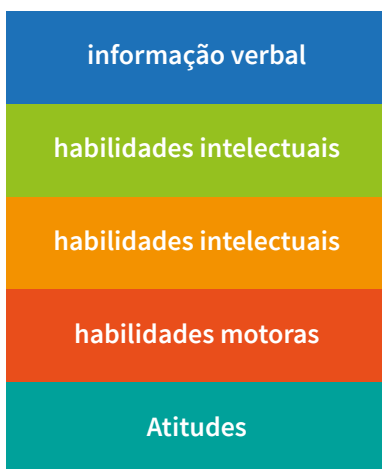
Gagné considera a aprendizagem como uma mudança interior e tenta integrar os conceitos básicos das teorias cognitivas e comportamentais (NASCIMENTO, 2011). Segundo ele, esta teoria convencionou que existem diferentes tipos ou níveis de aprendizado. A importância destas classificações é que cada tipo requer diferentes tipos de instrução.



INTERATIVIDADE: Teorias de Aprendizagem – Gagné
<http://teoriasaprendizagemgagne.blogspot.com.br/>

Gagné identifica cinco categorias de aprendizagem conforme Figura 35, segundo (FERNANDES, 2015).

FIGURA 35 – Cinco Categorias de aprendizagem de Gagné



FONTE: Autoras.

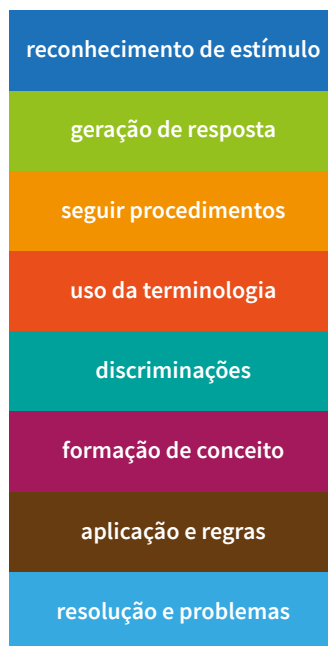
Sabe-se que condições internas e externas diferenciadas são essenciais para cada tipo de aprendizado. Gagné (1987) exemplifica, para que as estratégias cognitivas sejam aprendidas é preciso que exista uma chance para se praticar o desenvolvimento de novas soluções para os problemas. Para aprender atitudes, a pessoa precisa ser exposta a um modelo **verossímil** de papel, ou a argumentos **persuasivos**.



TERMO DO GLOSSÁRIO: Verossímil – que parece verdadeiro. Persuasivo é aquele alguém que possui a capacidade, a habilidade ou o dom de persuadir, ou seja, de convencer outra pessoa a acreditar em determinado fato, argumento, hipótese, teoria ou qualquer que seja a vertente. Toda pessoa persuasiva é também alguém convincente. Em outras palavras, persuasivo nada mais é do que um adjetivo da palavra persuasão.

Segundo Fernandes (2015) Gagné sugere que tarefas de aprendizado para habilidades intelectuais podem ser organizadas em hierarquia, de acordo com a complexidade, conforme Figura 36.

FIGURA 36 – Tarefas de aprendizado segundo Gagné



FONTE: Adaptado de Fernandes (2015).

Fernandes (2015) também defende que a hierarquia é importante para detectar os pré-requisitos que devem ser realizados a fim de tornar mais fácil o aprendizado em cada um dos níveis, fornecendo, assim, uma base sólida para a sequência de instrução.

A teoria, conforme Fernandes (2015) propõe nove eventos de instrução e processos cognitivos correspondentes, conforme Quadro 12.

QUADRO 12 – Eventos de instruções e processos cognitivos

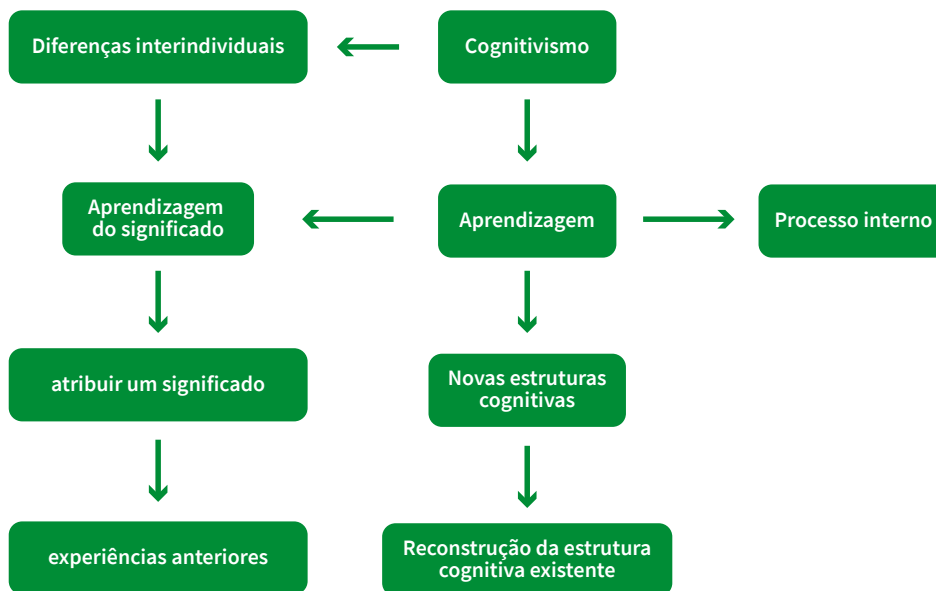
EVENTOS	INSTRUÇÕES
Recepção	Obter atenção
Expectativa	Informar o objetivo para os aprendizes
Recuperação	Estimular a lembrança do aprendizado anterior
Percepção Seletiva	Apresentar o estímulo
Código semântico	Fornecer orientação de aprendizado
Resposta	Elicitar performance
Reforço	Fornecer feedback
Recuperação	Avaliar o desempenho
Generalização	Aumentar a retenção e a transferência

FONTE: Adaptado de Elearning Portugal. Disponível em: <https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/49579/mod_scorm/content/0/teoo1/05teoo1.htm>. Acesso em 16/07/2018.

Logo, tais eventos servem para satisfazer ou fornecer as condições necessárias para o aprendizado e servir como base para criar instruções e selecionar os meios apropriados para que ocorra a aprendizagem (GAGNÉ, 1987).

Na Figura 37 é apresentado um esquema que resume este capítulo sobre cognitivismo e aprendizagem.

FIGURA 37 – Cognitivismo e aprendizagem



FONTE: Autoras.

3.3

JEAN PIAGET E O CONSTRUTIVISMO NA EDUCAÇÃO

A Figura 40 apresenta Jean Piaget (1896-1980), suíço, formado em Biologia e que se dedicou a estudos na Psicologia voltados à Educação, trouxe enormes contribuições para as Ciências Humanas, pela elaboração da teoria **cognitiva** da aprendizagem, a partir de suas pesquisas sobre o desenvolvimento biológico do indivíduo ao longo das fases iniciais da sua vida – criança e adolescência (FERNANDES, 2018).



SAIBA MAIS: Cognitivo é uma expressão que está relacionada com o processo de aquisição de conhecimento (cognição). A cognição envolve fatores diversos como o pensamento, a linguagem, a percepção, a memória, o raciocínio etc., que fazem parte do desenvolvimento intelectual.

FIGURA 38 – Jean Piaget



FONTE: NTE/UFSM.

No Brasil, a partir da metade do século XX, começaram a surgir novas teorias nas áreas da psicologia educacional. Piaget e Vygotsky (veremos a seguir) ambos pais da psicologia cognitiva vigente, propõem que o conhecimento é edificado em contextos naturais de interação social, estruturados culturalmente (ARGENTO, s/a).

Para Argento (s/a) cada educando constrói seu próprio aprendizado numa ordem de dentro para fora baseado em experiências de fundo psicológico. Para ela os teóricos desta abordagem procuram explicar o comportamento do ser humano na esperança que o sujeito e o objeto interajam em um processo que resulta na construção e reconstrução de estruturas cognitivas.

Segundo Coutinho e Moreira:

Piaget acrescenta mudanças fundamentais à posição de Kant, em relação ao conhecimento, na medida em que em seu sistema não existe nenhuma categoria de entendimento “a priori”. As noções de tempo, espaço e a logicidade de raciocínio são construídas pelo indivíduo através da ação em trocas dialéticas com o meio. – Vygotsky e os outros teóricos russos enfatizam o papel dos determinantes socioculturais na formação das estruturas comportamentais. (COUTINHO; MOREIRA, 1991, p. 23)

Conforme Carretero (1997) o construtivismo sustenta a ideia de que o indivíduo, tanto nos aspectos cognitivos quanto sociais do comportamento como nos afetivos, não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas, mas, sim, uma construção própria que vai se produzindo, dia a dia, como resultado da interação entre esses dois fatores. Em consequência, segundo a posição construtivista, o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas, sim, uma construção do ser humano.

Segundo ainda Carretero (1997), Piaget além de estudar a gênese da inteligência deixou escritos aproximadamente setenta livros e mais de quatrocentos artigos. Desde muito cedo Jean Piaget demonstrou sua capacidade de observação, já com onze anos percebeu um melro albino em uma praça de sua cidade, essa observação gerou seu primeiro trabalho científico. Formado em Biologia, Piaget, interessou-se por pesquisar sobre o desenvolvimento do conhecimento nos seres humanos, dando assim, o nome da sua ciência de Epistemologia Genética, que é entendida como estudo dos mecanismos de formação do conhecimento lógico – tais como as noções de tempo, espaço, objeto, causalidade etc. – e da gênese (nascimento) e a evolução do conhecimento humano.



INTERATIVIDADE: Melro Albino – <https://www.geralforum.com/board/showthread.php/569285-melros-albinos-ou-parcialmente-albinos>



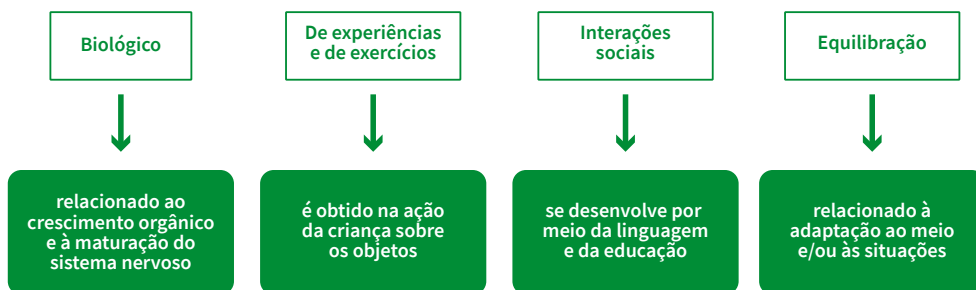
SAIBA MAIS: A Epistemologia Genética é a teoria desenvolvida por Jean Piaget, e consiste numa síntese das teorias então existentes, o apriorismo e o empirismo.

Para Piaget (1996) apud Tafner (2008) o comportamento dos seres humanos não é instintivo ou natural, nem resultado de condicionamentos. Para ele o comportamento é construído numa interação entre o meio em que se vive e o indivíduo.

A teoria epistemológica (epistemo = conhecimento; e logia = estudo) é caracterizada como uma visão **interacionista** do desenvolvimento. Para Piaget (1975) apud Fossile (2010) a inteligência do indivíduo, como adaptação a situações novas, portanto, está relacionada com a complexidade desta interação do indivíduo com o meio. Em outras palavras, quanto mais complexa for esta interação, mais “inteligente” será o indivíduo.

Segundo Fossile (2010) Piaget na sua concepção, considera quatro fatores como essenciais para o desenvolvimento cognitivo da criança, conforme Figura 39:

FIGURA 39 – Os quatro fatores essenciais para o desenvolvimento cognitivo da criança



FONTE: Adaptado de Fossile (2010).

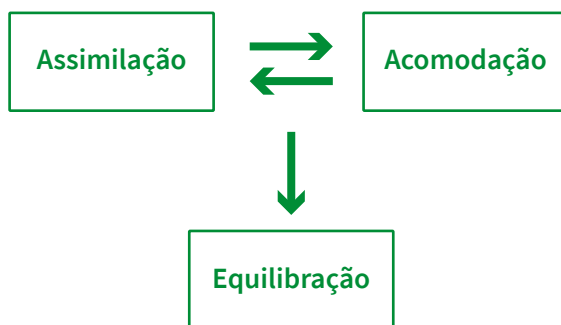
Ao afirmar que o conhecimento resulta da construção que cada indivíduo busca e constrói, o construtivismo vem a nos mostrar o quanto o educador é uma peça importante no processo de ensino e aprendizagem. Logo, a aprendizagem não pode ser entendida como consequência ou uma decorrência do desenvolvimento do educando, mas sim como o peculiar desenvolvimento do educando (FOSSILE, 2010).

3.3.1 Assimilação, acomodação e equilíbrio

Quando ocorre a interação da criança com o mundo que a cerca, Piaget diz que a criança está atuando, mudando a realidade em que ela vive. Logo, para que isso ocorra, é necessário que a criança desenvolva um esquema de ação.

Só por meio do esquema de ação que a criança estabelece e distingue a ação, para que esta seja posta em prática. É uma estratégia desenvolvida, onde a criança possa se ajustar às mudanças ocorridas no seu ambiente. Assim sendo, surgem mecanismos necessários à elaboração de novos esquemas: assimilação, acomodação e equilíbrio (FOSSILE, 2010). Conforme Figura 40 a seguir.

FIGURA 40 – Mecanismos de assimilação, acomodação e equilíbrio



FONTE: Autoras.

No Quadro 13 apresenta-se os conceitos das ações: assimilação, acomodação e equilíbrio.

QUADRO 13 – Conceitos de assimilação, acomodação e equilíbrio.

AÇÕES	CONCEITOS
Assimilação	Na assimilação são incorporados os dados exteriores às organizações mentais do indivíduo. Por exemplo quando uma criança tem novas experiências (ouve ou vê alguma coisa nova) ela tenta adaptar esses novos estímulos às estruturas cognitivas que já possui. Isto significa que a criança terá de adaptar esses estímulos às suas organizações cognitivas, que já possuía até aquele momento.
Acomodação	Acontece quando a criança não consegue assimilar um novo estímulo, ou seja, não existe uma estrutura cognitiva que assimile a nova informação e função das particularidades desse novo estímulo. Dá-se uma transformação dos esquemas mentais do sujeito por influência da incorporação dos dados do meio.
Equilíbrio	A autorregulação entre a assimilação e a acomodação permite a adaptação do indivíduo ao meio e assim desenvolver o seu pensamento de forma a ficar cada vez mais complexo.

FONTE: Autoras.

3.3.2 Pensamento e Linguagem

Para Piaget *apud* Miranda e Senra (2012, p. 92), “a linguagem não é suficiente para explicar o pensamento, uma vez que este tem raízes na ação e nos mecanismos sensorio-motores”. Ainda segundo os autores a origem do pensamento é anterior à linguagem (e independente dela), logo, ela é uma construção da inteligência e tem origem no estágio sensorio-motor, quando se inicia a função simbólica. Na figura 41 é feita uma *nuvem de palavras* com as principais “palavras” que representam o pensamento e a linguagem visto neste subcapítulo.

FIGURA 41 – Nuvem de palavras (Pensamento e Linguagem)

PIAGET SIGNIFICADO PENSAMENTO INTELIGÊNCIA LINGUAGEM

FONTE: Autoras.

Piaget *apud* Miranda e Senra (2012, p.98) afirmam que as “estruturas de linguagem não são concedidas pelo meio ambiente, mas sim pelo nascimento e desenvolvidas no dia a dia”. Magalhães afirma que o desenvolvimento da linguagem é um processo de equilibração progressiva: “uma permanente passagem de um estágio de menor equilíbrio para outro” (MAGALHÃES, 2007, s/p).

Denominando a fala privada de “fala egocêntrica”, Piaget considera que a função simbólica não está desenvolvida por completo (MIRANDA; SENRA, 2012).



INTERATIVIDADE: Diferentes tendências em pesquisas sobre a fala egocêntrica: análise de produções brasileiras – <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/viewFile/6296/8851>

3.3.3 Aprendizagem escolar e a teoria piagetiana

A aprendizagem é a modificação da experiência resultante do comportamento no sentido restrito (específico) aprender que alguma coisa se chama "sol", "cachorro", ou no sentido amplo "aprender a estruturar todos os objetos no universo em sistemas hierárquicos de classificação" (KAMII, 1991, p.22). Na Figura 42 vemos um exemplo de aprendizagem de forma restrita.

FIGURA 42 – Aprendizagem escolar e a teoria piagetiana



FONTE: NTE/UFMS.

Para Belonsi (2009) o desenvolvimento e aprendizagem estão interligados entre si, sendo assim, a aprendizagem de **operações**, fatos, ações, procedimentos práticos ou leis físicas dependem do nível cognitivo do sujeito, quer dizer, que o grau de desenvolvimento é determinante e torna **inexequível** uma nova aquisição a um indivíduo que não está capacitado para ela, porque a compreensão de problemas somente é possível no momento evolutivo adequado.



SAIBA MAIS: Operação – ação interiorizada que alcançou o nível operatório mediante reconstruções sucessivas de complexidade crescente (equilibração majorante).



TERMO DO GLOSSÁRIO: Inexequível – que não pode ser executado, realizado ou cumprido; irrealizável.

Ainda para Belonsi (2009) ao definir-se as fases de desenvolvimento da inteligência é necessário analisar o fato de que o indivíduo adquire novos conhecimentos ou estratégias de sobrevivência, de entendimento e perspectiva da realidade. A compreensão deste processo é fundamental para que os educadores possam também compreender com quem estão trabalhando e quem estão educando (BELONSI, 2009).

Conforme Lima (1980) o educador não pode esperar que a obra de Jean Piaget ofereça uma didática específica sobre como desenvolver a inteligência do educando, ele nos expõe e discorre sobre cada fase de desenvolvimento, apresentando características e possibilidades de crescimento da maturação ou de aquisições.

Conhecendo essas possibilidades, estimula educadores a oferecer estímulos adequados a um maior desenvolvimento do indivíduo, para tanto Lima nos diz que:

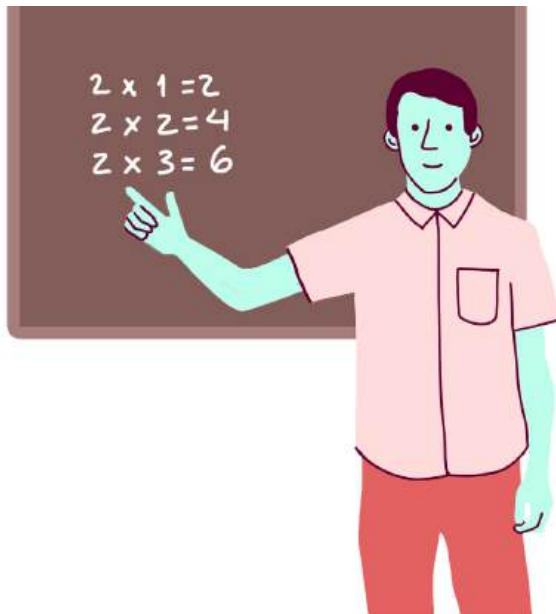
Aceitar o ponto de vista de Piaget, portanto, provocará turbulenta revolução no processo escolar (o professor transforma-se numa espécie de ‘técnico do time de futebol’, perdendo seu ar de ator no palco). Quem quiser segui-lo tem de modificar, fundamentalmente, comportamentos consagrados, milenarmente (aliás, é assim que age a ciência e a pedagogia começa a tornar-se uma arte apoiada, estritamente, nas ciências biológicas, psicológicas e sociológicas). Onde houver um professor ‘ensinando’... aí não está havendo uma escola piagetiana! (LIMA, 1980, p. 131)

As teorias piagetianas abrem campo de estudo não somente para a psicologia do desenvolvimento, mas também para a sociologia e para a antropologia, além de permitir que os pedagogos tracem uma metodologia baseada em suas descobertas. Piaget situa o problema epistemológico, o do conhecimento, ao nível de uma interação entre o sujeito e o objeto, e segundo Dolle (1974, p.52) "essa dialética resolve todos os conflitos nascidos das teorias, associacionistas, empiristas, genéticas sem estrutura, estruturalistas sem gênese, entre outros; e permite seguir fases sucessivas da construção progressiva do conhecimento".

3.3.4 O Educador

Ao optarmos por trabalhar com o Construtivismo, Figura 43, devemos antes de mais nada conhecer as concepções que uma criança tem da língua escrita. Coerentemente, sabe-se que a compreensão da criança é diferente da compreensão dos adultos, ficando a cargo do educador entender esse processo. Cabe também ao educador resgatar na criança as conquistas já realizadas por elas, objetivando estimular seu conhecimento e assimilação.

FIGURA 43 – O Educador e o Construtivismo



FONTE: NTE/UFSM.

Os educadores da Educação Infantil devem entender as ideias, iniciativas, feitas da criança e saber respeitá-las, vendo-as como construções autênticas e legítimas, a fim de estimular o construtivismo (NUNES, 1990).

Para tanto, o educador deve criar desafios para seus educandos em contextos que façam sentido para eles, estimulando a criticidade, a pesquisa, a discussão, o debate (FOSSILE, 2010).

3.3.5 O ambiente alfabetizador

O construtivismo é um defensor de que as crianças da Educação Infantil devem ter contato com a língua escrita, onde o educador, ao ler para a criança, proporcionará a esta a percepção da leitura em si, e com isso, adquira interesse em escrever, para tanto a leitura e a escrita devem estar sempre presentes no contexto alfabetizador (NUNES, 1990).

Após essa evidenciação, torna-se mais fácil e evidente as ideias que a criança tem de escrita e leitura. Todos “os processos que ocasionam mudanças nas concepções infantis devem ser ligados aos conflitos gerados pela interação sujeito-

-objeto” (NUNES, 1990).

Para Fossile (2010, s/p.) “a sala de aula deve ser enriquecida com atividades que englobem discussão, reflexão e tomada de decisões; os alunos são os responsáveis pela defesa, pela justificativa e pelas ideias”.

3.3.6 Sala de aula tradicional x sala de aula construtivista

Sabe-se que a teoria behaviorista popularizada por Skinner, como já estudamos anteriormente, continua conduzindo a maioria das práticas educacionais. Por mais de um quarto de século, as escolas e os educandos estabeleceram objetivos e metas. Por outro lado, os pesquisadores cognitivistas afirmam que a melhor maneira de aprender é construindo o seu próprio conhecimento, contrastando com as salas de aulas behavioristas.

No Quadro 14 a seguir, foi feito um breve resumo indicando as diferenças entre a sala de aula tradicional e a sala de aula construtivista com o intuito de ajudar a melhor visualizar as diferenças entre as teorias.

QUADRO 14 – Sala de aula tradicional x sala de aula construtivista

Sala de aula TRADICIONAL	Sala de aula CONSTRUTIVISTA
O currículo é apresentado das partes para o todo, com ênfase nas habilidades básicas.	O currículo é apresentado do todo para as partes, com ênfase nos conceitos gerais.
O seguimento rigoroso do currículo preestabelecido é altamente valorizado.	Busca pelas questões levantadas pelos alunos é altamente valorizada.
As atividades curriculares baseiam-se fundamentalmente em livros texto e de exercícios.	As atividades baseiam-se em fontes primárias de dados e materiais manipuláveis
Os estudantes são vistos como “tábulas rasas” sobre as quais a informação é impressa.	Os estudantes são vistos como pensadores com teorias emergentes sobre o mundo.
Os professores geralmente comportam-se de uma maneira didaticamente adequada, disseminando informações aos estudantes. [“Um sábio sobre o palco”].	Os professores geralmente comportam-se de maneira interativa, mediante o ambiente para estudantes. [“Um guia ao lado”].
O professor busca as respostas corretas para validar a aprendizagem.	O professor busca os pontos de vista dos estudantes para entender seus conceitos presentes para uso nas lições subsequentes.
Avaliação da aprendizagem é vista como separada do ensino e ocorre, quase que totalmente, através de testes.	Avaliação da aprendizagem esta interligada ao ensino e ocorre através da observação do professor sobre o trabalho dos estudantes.
Estudantes trabalham fundamentalmente sozinhos.	Estudantes trabalham fundamentalmente em grupos.

FONTE: Autoras.

3.3.7 Os estágios de desenvolvimento

“O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”.

(Jean Piaget)

O educador Jean Piaget ao descrever a aprendizagem, tem um prisma diferente do que normalmente se atribui à esta palavra, separando o processo cognitivo inteligente em duas palavras: **aprendizagem e desenvolvimento**.

Segundo Macedo (1994), ao referir-se à aprendizagem, Piaget faz menção à aquisição de uma resposta particular, aprendida em função da experiência, obtida de forma sistemática ou não. Para ele a medida que o desenvolvimento seria uma aprendizagem de fato, o principal responsável por esta formação seriam os saberes, a inteligência e as competências. Piaget (1975), quando propõe sua teoria sobre o desenvolvimento da criança, relata-a, basicamente, em 4 estágios, que ele próprio chama de fases de transição:

- Sensório-motor (0 – 2 anos);
- Pré-operatório (2 – 7 anos);
- Operatório-concreto (7 – 12 anos);
- Operatório Lógico-Formal (12 – 16 anos).

No Quadro 15 é descrito os 4 estágios que Piaget chama de fases de transição.

QUADRO 15 – Os 4 estágios de Piaget sobre o desenvolvimento da criança

ESTÁGIOS	DESCRIÇÃO
Sensório-motor	Ocorre entre 0 e 2 anos de idade. Tudo se dá pelas sensações e pelos movimentos da criança, o que coopera para que ela desenvolva seus primeiros esquemas de ação. Aparecem os reflexos básicos dos bebês, que mudam conforme a maturação do sistema nervoso e a interação com o meio. Ainda não estão envolvidos representações mentais e pensamentos.
Pré-operatório	Ocorre entre 2 e 7 anos de idade. A criança começa a desenvolver sua capacidade simbólica, não dependendo exclusivamente de suas sensações e movimentos. Passa a distinguir o significante (imagem/palavra/símbolo) do significado (conceito). Exemplo: a criança, ao ver a mãe com uma bolsa, compreende que ela sairá de casa. Ainda não compreende a reversibilidade - compreende que $6+1=7$, mas não compreende que $7-1=6$. Tem pensamento animista (dá vida aos seres inanimados), pensamentos egocêntricos (particulares da realidade), raciocínio transdutivo - raciocínio particular (banana verde causa dor de barriga, então abacate verde também causa dor de barriga).

Operatório concreto	<p>Ocorre entre 7 e 12 anos de idade. A criança começa a pensar de forma lógica; no entanto, ainda precisa do auxílio da realidade concreta. Consegue desenvolver o pensamento reversível. Sai o pensamento transdutivo e começa o pensamento indutivo – interioriza a ação ou a previsão do resultado que vai do particular para o geral. Abandona o pensamento egocêntrico e passa a pensar o mundo de forma sociável. Dessa forma, percebe que existem regras para todos e tenta compreender o pensamento dos outros, ao mesmo tempo que procura transmitir seu próprio pensamento.</p>
Operatório lógico-formal	<p>Ocorre entre 12 e 16 anos. Encontramos nessa fase um adolescente, que utiliza o raciocínio hipotético-dedutivo, elabora e testa suas hipóteses, alcança a abstração, entende que a linguagem é de importância extrema, pois com ela poderá formular hipóteses e realizar pesquisas.</p>

FONTE: Adaptado de Piaget (1975).

3.4

LEV VYGOTSKY E O SOCIOCONSTRUTIVISMO NA EDUCAÇÃO

Lev Vygotsky nasceu em 1896 na Bielo-Rússia, de família judia, a Figura 46 refere-se a imagem de Vygotsky. No ano de 1918 formou-se em Direito pela Universidade de Moscou, casando-se aos 28 anos, vindo a falecer em 1934. Enquanto Lev cursava Direito também estudava e cursava os cursos de História e Filosofia.

Alicerçado a partir de suas experiências através da formação de educadores, dedicou-se ao estudo dos distúrbios de aprendizagem e de linguagem, das diversas formas de deficiências congênicas e adquiridas, vindo a graduar-se em Medicina, fundando o laboratório de psicologia da Escola de Professores de Gomel, ministrando várias palestras que posteriormente foram publicadas no livro *Psicologia Pedagógica* no ano de 1926 (OLIVEIRA, 1993).

FIGURA 44 – Imagem de Lev Vygotsky



FONTE: NTE/UFSM.



INTERATIVIDADE: Lev Vygotsky – https://www.youtube.com/watch?v=YK9ZNF_-1t4

Sua carreira iniciou-se muito cedo, com apenas 21 anos, após a Revolução Russa, e já nesta época preocupava-se com questões que se referiam à Pedagogia. Em 1922, Vigotsky, publicou um estudo sobre os métodos de ensino da literatura nas escolas secundárias, demonstrando grande interesse pela psicologia acadêmica a partir de trabalhos envolvendo problemas de crianças com defeitos congênitos, tais como: cegueira, retardo mental severo, surdez entre outras nos quais dedicaria anos de estudos, buscando oportunidades de compreensão dos processos mentais humanos, sendo este o centro do seu projeto de pesquisa, contribuindo de forma significativa para a educação (COELHO; PISONI, 2012).

3.4.1 Teoria vygotskiana



INTERATIVIDADE: Conceito e Teoria de Lev Vygotsky
<https://www.youtube.com/watch?v=h0iaWCQLIiw>

Para Vygotsky a criança nasce apenas com as funções psicológicas fundamentais e relevantes “somente a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, sendo estas o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente” (COELHO; PISONI, 2012, p. 145). Ainda segundo as autoras, a evolução do psiquismo humano é sempre interposto pelo outro que indica, delimita e atribui significados à existência e realidade.

Segundo Coelho e Pisoni:

Dessa forma membros imaturos da espécie humana vão aos poucos se apropriando dos modos de funcionamento psicológicos, comportamento e cultura. Neste caso podemos citar a importância da inclusão de fato, onde as crianças com alguma deficiência interajam com crianças que estejam com desenvolvimento além, realizando a troca de saberes e experiências, onde ambos passam a aprender junto. (COELHO; PISONI, 2012, p.146)

Lev Vygotsky empenhou-se com teses dentro de seus estudos e pesquisas nas quais são possíveis descrever a relação indivíduo/sociedade, afirmando que as características humanas não estão presentes desde que o indivíduo nasce, nem são também resultados das influências do meio externo, representado no Quadro 16. Estas teses são consequências das relações homem e sociedade, quando o homem converte o meio na busca de atender suas necessidades básicas, ele transforma-se a si mesmo.

QUADRO 16 – Teses que descrevem a relação indivíduo/sociedade de Lev Vygotsky

TESE	CARACTERÍSTICAS
1º Tese	<p>Vygotsky defende a educação inclusiva e acessibilidade para todos. Devido ao processo criativo que envolve o domínio da natureza, o emprego de ferramentas e instrumentos, o homem pode ter uma ação indireta, planejada tendo ou não deficiência. Pessoa com deficiência auditiva, visuais, e outras podem ter um alto nível de desenvolvimento, a escola deve permitir que dominem depois superem seus saberes do cotidiano. As crianças cegas podem alcançar o mesmo desenvolvimento de uma criança normal, só que de modo diferente, por outra via, é muito importante para o pedagogo conhecer essa peculiaridade, é a lei da compensação. O limite biológico não é o que determina o não desenvolvimento do surdo, cego. A sociedade sim é quem vem criando estes limites para que os deficientes não se desenvolvam totalmente.</p>
2º Tese	<p>Refere-se à origem cultural das funções psíquicas que se originam nas relações do indivíduo e seu contexto social e cultural. Isso mostra que a cultura é parte constitutiva da natureza humana, o desenvolvimento mental humano não é passivo, nem tão pouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida. O desenvolvimento mental da criança é um processo contínuo de aquisições, desenvolvimento intelectual e linguístico relacionado à fala interior e pensamento. Impondo estruturas superiores, ao saber de novos conceitos evita-se que a criança tenha que reestruturar todos os conceitos que já possui. Vygotsky tinha como objetivo constatar como as funções psicológicas, tais como memória, a atenção, a percepção e o pensamento aparecem primeiro na forma primária para, posteriormente, aparecerem em formas superiores. Assim é possível perceber a importante distinção realizada entre as funções elementares (comuns aos animais e aos humanos) e as funções psicológicas superiores (especificamente vinculada aos humanos).</p>
3º Tese	<p>Refere-se à base biológica do funcionamento psicológico o cérebro é o órgão principal da atividade mental, sendo entendido como um sistema aberto, cuja estrutura e funcionamento são moldados ao longo da história, podendo mudar sem que ajam transformações físicas no órgão.</p>
4º Tese	<p>Faz referência à característica mediação presente em toda a vida humana em que usamos técnicas e signos para fazermos mediação entre seres humanos e estes com o mundo. A linguagem é um signo mediador por excelência por isso Vygotsky a confere um papel de destaque no processo de pensamento. Sendo está uma capacidade exclusiva da humanidade. Através da fala podemos organizar as atividades práticas e das funções psicológicas. As pesquisas de Vygotsky foram realizadas com a criança na fase em que começa a desenvolver a fala, pois se acreditava que a prática, ou seja, na coletividade que a pessoa se aproveita da linguagem e dos objetos físicos disponíveis em sua cultura, promovendo assim seu desenvolvimento, dando ênfase aos conhecimentos histórico-cultural, conhecimentos produzidos e já existentes em seu cotidiano.</p>

FONTE: Autoras.

3.4.2 Pensamento e Linguagem



INTERATIVIDADE: PENSAMENTO E LINGUAGEM – Lev Vygotsky
<https://www.youtube.com/watch?v=FZfG7KD2yes>

Vygotsky afirma que o desenvolvimento da linguagem implica no desenvolvimento do pensamento, por meio das palavras o pensamento ganha existência (MIRANDA; SENRA, 2012). Para Vygotsky (1987, p.129) “A linguagem age decisivamente na estrutura do pensamento e é ferramenta básica para a construção de conhecimentos”, intervindo no desenvolvimento intelectual da criança desde seu nascimento. “A linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento” (FOSSILE, 2010, p.71).

A seguir a Figura 45 ilustra o pensamento, a linguagem e a construção do saber na teoria vygotskiana.

FIGURA 45 – Pensamento, Linguagem e construção do saber



FONTE: Domínio Público. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/crian%C3%A7a-desenho-colorir-2958176/>>. Acesso em: 16/07/2018.

É importante dar voz às crianças, deixando que elas exercitem seus pensamentos, suas vontades. Nós, educadores, não devemos cerceá-las, devemos ouvi-las e agir como mediadores, auxiliando também em sua construção intelectual (ROMERO, 2015).

Vygotsky (1987) afirma que a linguagem possui duas funções básicas: **intercâmbio social e pensamento generalizante**.

A função de **intercâmbio social** é bem visível nos bebês, uma vez que conseguem, por meio de gestos, expressões e sons, demonstrar seus sentimentos, desejos e necessidades.

A função de pensamento generalizante pode ser exemplificada quando falamos, por exemplo, a palavra boi. Independentemente de ter visto de perto algum boi ou de comer ou não sua carne, nosso pensamento classifica tal palavra na categoria

animais e nos remete à sua imagem.

Dentre as manifestações da linguagem encontramos também a **fala privada** – é a fala consigo mesmo. Vygotsky (1987) a considera uma ligação entre linguagem e pensamento, já que, conforme a fala privada se desenvolve, a criança torna-se capaz de orientar e dominar ações (MIRANDA; SENRA, 2012).

Os pilares básicos do pensamento de Vygotsky *apud* Stadler et al. (2004):

1. “As funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral”. O cérebro é um sistema aberto, pois é mutável. Suas estruturas são moldadas ao longo da história do homem e de seu desenvolvimento individual;

2. O funcionamento psicológico tem como base as relações sociais, dentro de um contexto histórico;

3. A cultura é parte essencial do processo de construção da natureza humana;

4. A relação homem-mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Entre o homem e o mundo existem elementos mediadores – ferramentas auxiliares da atividade humana.

Para Vygotsky as funções psicológicas superiores (ações e pensamentos inteligentes que só encontramos no homem, como pensar, refletir, organizar, categorizar, generalizar, entre outros) são construídas ao longo da história social do homem” (STADLER et al., 2004)

3.4.3 A mediação para Vygotsky



INTERATIVIDADE: Vygotsky e o conceito de aprendizagem mediada – <https://novaescola.org.br/conteudo/274/vygotsky-e-o-conceito-de-aprendizagem-mediada>

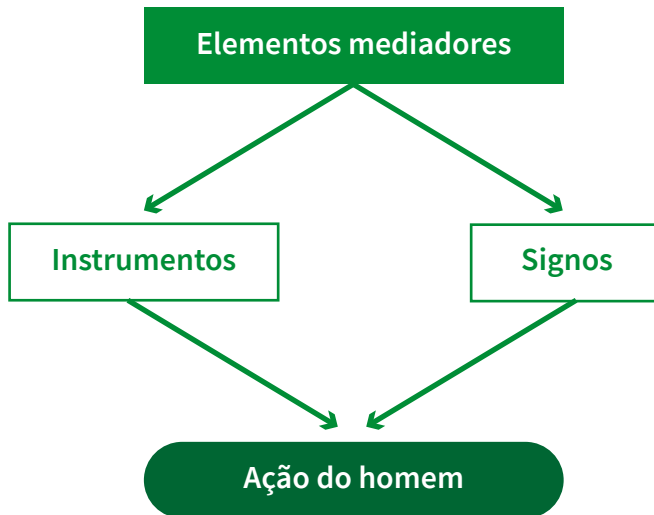
Mediação simbólica no desenvolvimento humano, uma visão sócio-histórica – <http://professorloureiro.com/vygotsky-mediacao-simbolica-no-desenvolvimento-humano-uma-visao-socio-historica/>

Para Vygotsky as pessoas não tem um contato direto com objetos e sim uma mediação, por meio de um conhecimento ou por uma experiência, logo, ele defende a sua teoria como **sócio construtivista**, em que a interação é mediada por várias relações, vindo a se diferenciar do construtivismo, em que o indivíduo age sem desvios indo direto ao objetivo (MAGALHÃES, 2007).

“A mediação, conceito central de sua obra, é a intervenção de um elemento intermediário em uma relação, logo, para Vygotsky, existem dois elementos mediadores: **os instrumentos e os signos**. Ambos oferecem suporte para a ação do homem no mundo” (STADLER et al., 2004, s/p.). Esta relação está representada na Figura 46, a seguir.

Stadler et al. (2004, s/p.) esclarece que “**instrumento** é todo objeto (externo) criado pelo homem com a intenção de facilitar seu trabalho e sua sobrevivência, enquanto os signos são instrumentos psicológicos (internos), que auxiliam o homem diretamente nos processos internos”.

FIGURA 46 – Elementos mediadores para Vygotsky



FONTE: Autoras.

Quando o indivíduo cria uma lista para ir ao mercado, conforme Figura 47, está criando signos, ou seja, instrumentos psicológicos que o auxiliarão, mais tarde, na realização da ação (compras no mercado).

FIGURA 47 – A importância de criar signos



FONTE: Domínio Público. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/carrinho-de-compras-compras-sapo-1080968/>>. Acesso em: 16/07/2018.

As representações da realidade e a linguagem são sistemas simbólicos que fazem a mediação do indivíduo com o mundo. É o próprio grupo cultural quem fornece as representações e o sistema simbólico, ao interagir com o outro, o indivíduo vai interiorizando as formas culturalmente construídas, as mesmas que possibilitam as relações sociais.

3.4.4 Zonas de desenvolvimento

Vygotsky, em sua teoria **sócio construtivista**, afirma que sempre que há um tipo de troca (relação) existe aprendizagem, para ele o homem não é um ser passivo, visto que é um ser que, ao criar cultura, cria a si mesmo (STADLER et al., 2004).



INTERATIVIDADE: VYGOTSKY E AS ZONAS DE DESENVOLVIMENTO
https://www.youtube.com/watch?v=I4hI_r5Vb2s
Construtivismo em Vygotsky: <https://www.youtube.com/watch?v=cN0VsFSEcfM>

Como afirmar, então, que uma criança só adquire conhecimento quando passa a frequentar a escola?

Para Vygotsky é fora do contexto escolar que a criança desenvolve seu potencial, sim, com todas as trocas estabelecidas, também quanto ao desenvolvimento da língua escrita, ele não diminui a importância do ambiente escolar, pois acredita que quando a criança se familiariza com o mundo escolar ocorre algo fundamentalmente novo em seu desenvolvimento: a criança sai da sua zona de desenvolvimento real e passa, com auxílio do educador ou outro mediador, para a zona de desenvolvimento potencial – caracterizando a zona de desenvolvimento proximal, conforme Figura 48 (MAGALHÃES, 2007).

FIGURA 48 – Zona de Desenvolvimento Proximal



FONTE: NTE/UFMS.

A zona de desenvolvimento real refere-se à etapa em que a criança soluciona os problemas de forma independente, sozinha; a zona de desenvolvimento potencial refere-se à etapa em que a criança está pronta para compreensão de problemas mais complexos, mas ainda necessitando da ajuda de um mediador (STADLER et al., 2004).

A zona de desenvolvimento proximal é uma representação que serve para explicar como ocorre a aprendizagem, cumprindo o papel da distância entre o nível real e nível potencial da criança (MAGALHÃES, 2007).

3.4.5 A escrita e o ambiente escolar

Como já sabemos Vygotsky, no início de seus estudos, discute a interação entre o desenvolvimento e aprendizagem, afirma que o aprendizado da criança se inicia antes mesmo dessa ingressar-se na escola, o que refere-se também ao próprio processo de aprendizagem da língua escrita.

Durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornaram incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita. (LURIA, 1988, p. 143-145).

A escrita é um produto cultural, construído historicamente, que vai além do domínio da grafia, na Figura 49 os lápis estão representando a escrita, que “é um sistema de representação simbólica da realidade, a qual medeia a relação dos homens com o mundo” (RESENDE, 2009, s/p.).

FIGURA 49 – Escrita: representação simbólica da realidade



FONTE: Domínio Público. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/l%C3%A9pis-escrita-crian%C3%A7a-ergonomia-781181/>>. Acesso em: 16/07/2018.

Para Vygotsky apud Resende (2009) a forma como as escolas realizam o processo da escrita, é completamente errado, criticando o ato mecânico, onde o educador exige que as crianças desenhem as letras e construam palavras sem ensinar a linguagem escrita (RESENDE, 2009). Sendo assim, para ele, é ignorado os aspectos psíquicos da criança, ainda segundo o autor Vygotsky defende que, para escrever, as crianças devem entender a linguagem falada; sua incursão na escrita ocorrerá quando elas perceberem que podem também desenhar o que se fala, Figura 50.

“A primeira tarefa de uma investigação científica é revelar essa pré-história da

linguagem escrita; mostrar o que leva as crianças a escrever; mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado escolar” (VYGOTSKY, 1998, p. 141).

FIGURA 50 – Crianças desenhando o que se fala segundo a teoria de Vygotsky



FONTE: NTE/UFSM

Neste sentido para ele a escrita é um sistema de representação simbólica da realidade, a qual proporciona ao homem se relacionar com o mundo. Ainda para Vygotsky (1989) a escrita é um processo histórico, por isso devemos entender o processo de escrita em sua **gênese**, antes da criança ingressar na escola e submeter-se ao ensino sistemático da linguagem escrita, entendendo o caminho que ela percorre para aprender a ler e a escrever.



TERMO DO GLOSSÁRIO: Gênese – origem e desenvolvimento dos seres.

O ambiente de ensino deve ser estimulador e favorável, em que o educador deve ser paciente e afetuoso com o educando, além de buscar conhecê-los, o meio em que vivem, as relações que estabelecem nesse meio e compreender o que seus educandos já sabem, já adquiriram. É de extrema importância que o educador alfabetize letrando, ou seja, *ensinando a ler e a escrever no contexto das práticas sociais*. Dessa forma, a aprendizagem poderá ser significativa e satisfatória, completando o ciclo de desenvolvimento do aluno (RESENDE, 2009).

Vygotsky (1989) deixa claro que é contra uma “*pedagogia diretiva e autoritária*”,

para ele a intervenção no desenvolvimento da criança tem maior preocupação com o meio cultural e as relações entre os indivíduos. Para Resende (2009), Vygotsky em sua teoria sócio construtivista, é a favor da reelaboração e reconstrução do conhecimento.



INTERATIVIDADE: PEDAGOGIA DIRETIVA E SEU PRESSUPOSTO
EPISTEMOLÓGICO – <http://wellingtonbarcelos.blogspot.com.br/2010/09/pedagogia-diretiva-e-seu-pressuposto.html>

4

TEORIAS DA EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA

INTRODUÇÃO

Vive-se num período em que, de toda a parte, surgem interrogações acerca das orientações a dar à educação. Surgindo também aquele ponto de interrogação acerca da natureza das mudanças educativas. Que teoria de educação devemos escolher para seguir? Qual devemos aplicar e acreditar para nossas vidas e para nossas práticas educativas na escola?

Libâneo, Santos e Saviani em seus estudos pensam ser certo dizer que:

As teorias modernas da educação são aquelas gestadas em plena modernidade, quando a ideia de uma formação geral para todos toma lugar na reflexão pedagógica. Comênio lança em 1657 o lema do “ensinar tudo a todos” e, não por acaso, é considerado o arauto da educação moderna. O movimento iluminista do século XVIII fortalece essa ideia de formação geral, válida para todos os homens, como condição de emancipação e esclarecimento. As teorias pedagógicas modernas estão ligadas, assim, a acontecimentos cruciais como a Reforma Protestante, o Iluminismo, a Revolução Francesa, a formação dos Estados Nacionais, a industrialização. (LIBÂNEO; SANTOS; SAVIANI, 2005, p. 6)

Logo, seguindo os pensamentos dos estudiosos, pesquisadores e educadores como Libâneo, Santos e Saviani, nesta quarta e última unidade estudaremos as teorias contemporâneas da educação, natureza e definição, assim como os modelos, os paradigmas, as filosofias, serão estudadas nessa unidade. Abordaremos também a crise epistemológica dos paradigmas dominantes e o paradigma emergente.

Espera-se que, ao longo da unidade, você possa entender os conceitos e teorias que sustentam as teorias da educação contemporânea, bem como, fazer uma relação com suas vivências diárias e com a prática pedagógica desenvolvida no contexto escolar.

Um bom estudo a todos!

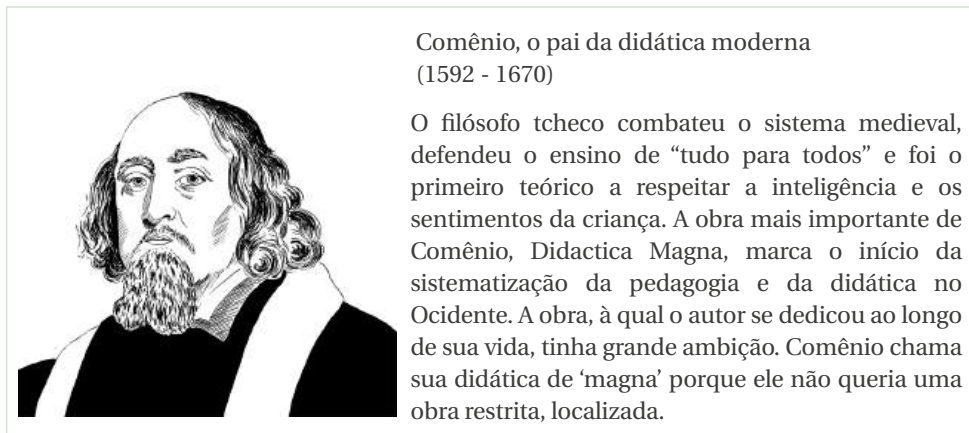
4.1

TEORIAS CONTEMPORÂNEAS DA EDUCAÇÃO: NATUREZA E DEFINIÇÃO

Libâneo, Santos e Saviani (2005) em seus estudos dizem que as teorias contemporâneas da educação são aquelas gestadas em plena modernidade, quando a ideia de uma formação geral para todos toma lugar na reflexão pedagógica, e assim começamos o estudo sobre as teorias contemporâneas da educação: natureza e definição.

Comênio, Figura 51, lança em 1657 o lema do **“ensinar tudo a todos”** e, não por acaso, é considerado o embaixador da educação moderna (FERRARI, 2008). O movimento iluminista do século XVIII fortalece essa ideia de formação geral, válida para todos os homens, como condição de emancipação e esclarecimento (LIBÂNEO; SANTOS; SAVIANI, 2005).no ano de 1926 (OLIVEIRA, 1993).

FIGURA 51 – Comênio “ensinar tudo a todos”



FONTE: Adaptado de Ferrari (2008).

“As teorias pedagógicas modernas estão ligadas a acontecimentos cruciais como a Reforma Protestante, o Iluminismo, a Revolução Francesa, a formação dos Estados Nacionais, a industrialização” (LIBÂNEO; SANTOS; SAVIANI, 2005, p. 04).

Os Pedagogos como Pestalozzi, Kant, Herbart, Froebel, Durkheim, Dewey, vão estabelecendo teorias sobre a prática educativa sempre consolidadas na manutenção de uma ordem social mais estável, garantidas pela racionalidade e pelo progresso em todos os campos, especialmente na ciência (LIBÂNEO; SANTOS; SAVIANI, 2005).

Ainda conforme Libâneo, Santos e Saviani:

São teorias fincadas nas ideias de natureza humana universal, de autonomia do sujeito, de educabilidade humana, de emancipação humana pela razão, libertação da ignorância e do obscurantismo pelo saber. Especificamente na pedagogia, o discurso

iluminista acentua o papel da formação geral, o poder da razão no processo formativo, a capacidade do ser humano de gerir seu próprio destino, de ter autodomínio, de comprometer-se com o destino da história em função de ideais. (LIBÂNEO; SANTOS; SAVIANI, 2005, p. 04-05).

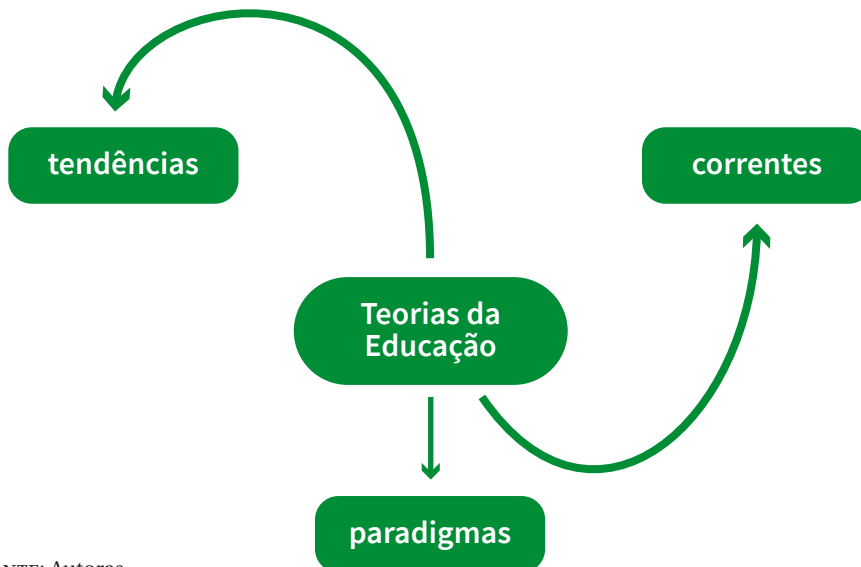
Na contemporaneidade as teorias da educação encontram-se em várias versões, com as mais variadas abordagens, indo das mais tradicionais às mais avançadas, conforme se situem em relação aos seus temas básicos.

Libâneo, Santos e Saviani (2005, p.06) indicam algumas dessas abordagens:

- a natureza do ato educativo;
- a relação entre sociedade e educação;
- os objetivos e conteúdo da formação;
- as formas institucionalizadas de ensino;
- a relação educativa.

Na literatura internacional e nacional podemos ainda encontrar algumas classificações das teorias da educação, ora chamadas de **tendências** ou **correntes**, ora de **paradigmas**, conforme Figura 52.

FIGURA 53 – Classificações de teorias da educação



FONTE: Autoras.

Segundo Libâneo, Santos e Saviani (2005, p. 21) as teorias apresentam como características em comum:

- Acentuação do poder da razão, isto é, da atividade racional, científica, tecnológica, enquanto objeto de conhecimento que leva as pessoas a pensarem com autonomia e objetividade, contra todas as formas de ignorância e arbitrariedade;

- Conhecimentos e modos de ação, deduzidos de uma cultura universal objetiva, precisam ser comunicados às novas gerações e recriados em função da continuidade dessa cultura;
- Os seres humanos possuem uma natureza humana básica, postulando-se a partir daí direitos básicos universais;
- Os educadores são representantes legítimos dessa cultura e cabe-lhes ajudar os educandos a internalizarem valores universais, tais como racionalidade, autoconsciência, autonomia, liberdade, seja pela intervenção pedagógica direta seja pelo esclarecimento de valores em âmbito pessoal.

A partir desse conjunto de ideais, as pedagogias dos tempos atuais adquiriram suas identidades, formulando distintos entendimentos sobre as formas de conhecimento, função da ciência, conceito de liberdade, sem, todavia, renunciar à ideia de criação de uma sociedade racional (LIBÂNEO; SANTOS; SAVIANI, 2005).

Ainda segundo Libâneo, Santos e Saviani:

Uma herança comum dessas teorias, vista pelos críticos como negativa, é que em nome da razão e da ciência se abafa o sentimento, a imaginação, a subjetividade e, até a liberdade, à medida que a razão se institui como instrumento de dominação sobre os seres humanos. Nesse sentido, a questão problemática na racionalidade instrumental é a separação entre razão e sujeito, entre o mundo científico e tecnológico e o mundo da subjetividade. (LIBÂNEO; SANTOS; SAVIANI, 2005, p. 07).

Ainda, outra questão que gera muitos problemas e embates, segundo Libâneo, Santos e Saviani (2005), refere-se às consequências da grande acumulação de conhecimentos científicos e técnicos produzidos pelos tempos modernos, entre elas, as disciplinas isoladas e fragmentadas, com isso, provocando a dissociação da cultura, da economia, da política, do sistema de valores e da personalidade.

Para Libâneo, Santos e Saviani (2005) algumas correntes modernas da educação buscam separar seus discursos face às transformações que marcam os dias atuais, o momento histórico presente tem recebido várias denominações, como:

- sociedade pós-moderna;
- pós-industrial;
- pós-mercantil;
- sociedade do conhecimento.

Porém, Libâneo, Santos e Saviani (2005) preferem utilizar o termo pós-moderna, pontuando alguns traços gerais que caracterizam essa condição, sintetizando sugestões de vários autores como: Giroux, McLaren, Giddens, Silva e Rouanet. Segue os traços indicados pelos autores:

- Mudanças no processo de produção industrial ligadas aos avanços científicos e tecnológicos, mudanças no perfil da força de trabalho, intelectualização do

processo produtivo;

- Novas tecnologias da comunicação e informação, ampliação e difusão da informação, novas formas de produção, circulação e consumo da cultura, colapso da divisão entre realidade e imagem, arte e vida;
- Mudanças nas formas de fazer política: descrédito nas formas mais convencionais e emergência de novos movimentos e sujeitos sociais, novas identidades sociais e culturais;
- Mudanças nos paradigmas do conhecimento, sustentando a não separação entre sujeito e objeto, a construção social do conhecimento, o caráter não-absolutizado da ciência, a acentuação da linguagem;
- Rejeição dos grandes sistemas teóricos de referência e de ideias-força formuladas na tradição filosófica ocidental tais como a natureza humana essencial, a ideia de um destino humano coletivo e de que podemos ter ideais que justificam nossa ação, a ideia de totalidade social. Em troca, o que há são ações específicas de sujeitos individuais ou grupos particulares, existências particulares e locais.

Os autores ainda mencionam alguns aspectos que o pensamento e a condição pós-moderna trazem para a educação, em contrapartida aos que foram mencionados anteriormente como traços da pedagogia moderna.

- Acentuar a ideia dos sujeitos como produtores de conhecimento dentro de sua cultura, capazes de desejo e imaginação, de assumir seu papel de protagonistas na construção da sociedade e do conhecimento;
- Mais do que aprender e aplicar o conhecimento objetivo, os indivíduos e a sociedade progridem à medida que se empenham em alcançar seus próprios objetivos.
- Não há cultura dominante, todas as culturas têm valor igual. Os sujeitos devem resistir às formas de homogeneização e dominação cultural;
- É preciso buscar critérios de restabelecimento da unidade do conhecimento e das práticas sociais que a modernidade fragmentou, por meio do princípio da integração, onde os saberes eliminem suas fronteiras e comuniquem-se entre si;
- Não há uma natureza humana universal, os sujeitos são construídos socialmente e vão formando sua identidade, de modo a recuperar sua condição de construtores de sua vida pessoal e seu papel transformador, isto é, sujeito pessoal e sujeito da sociedade;
- Os educadores devem ajudar os estudantes a construir seus próprios conceitos, a partir de suas vivências e culturas. Os valores a serem cultivados dentro de grupos particulares são a diversidade, a tolerância, a liberdade, a criatividade, as emoções, a intuição.

Essas características apresentadas, vem ao encontro de vários princípios das teorias pedagógicas modernas, mas, ao mesmo tempo, instigam uma preponderação e o repensar crítico desses princípios. Giroux (1993) sugere que a crítica pós-moderna precisa ser examinada pelos educadores e que ela pode dar uma

importante contribuição à pedagogia crítica, porém, McLaren (1993, p. 57) indica três contribuições do pensamento pós-moderno para uma Pedagogia Crítica:

- Uma reavaliação dos paradigmas teóricos de referência que até hoje tem norteado a produção do conhecimento, especialmente o legado da tradição iluminista;
- Uma sistematização, uma ordenação, das explicações de fenômenos novos que surgem na sociedade: o espetáculo, o efêmero, o modismo, a cultura do consumo, a emergência de novos sujeitos sociais, etc.;
- Um mapeamento das transformações que vão ocorrendo no mundo contemporâneo (e que caracterizam a chamada "condição pós-moderna") para aguçar a consciência dos que se propõem a manter-se dentro de um posicionamento crítico.

Com isso, faz-nos pensar, existem tendências contemporâneas no ensino de alguma forma influenciadas pelo pensamento pós-moderno?

Segundo Libâneo, Santos e Saviani:

Certamente sim, elas existem e aos poucos vão ocupando espaços na prática de professores embora, como de costume, com fortes traços de reducionismo ou modismo. Algumas dessas correntes são esforços teóricos de releitura das teorias modernas, outras afiliam-se explicitamente ao pensamento pós-moderno focadas na escola e no trabalho dos professores, enquanto que outras utilizam-se do discurso pós-moderno sem interesse nenhum em chegar a propostas concretas para a sala de aula e para o trabalho de professor, ao contrário, propõem-se a desmontar as propostas existentes. (LIBÂNEO; SANTOS; SAVIANI, 2005, p. 09).

Há notórias resistências a tentativas de classificação das teorias pedagógicas, boa parte delas compreensíveis. Vários segmentos de intelectuais que se situam no âmbito do pensamento pós-moderno podem alegar, dentro de seus quadros de referência, que as classificações seguem exatamente o figurino da modernidade, da classificação de conhecimentos, do fechamento em campos disciplinares (LIBÂNEO; SANTOS, 2005).

Nesse caso, as classificações seriam, portanto, reducionismos, simplificações, fragmentações. Em outra orientação, dir-se-á que os campos científicos em geral firmam-se muito por conta de legitimação das concepções por meio de disputa de poder (LIBÂNEO; SANTOS, 2005).

Ainda segundo os autores, há ainda posições que deliberadamente defendem o hibridismo cultural. Na verdade, as classificações sempre existiram, independentemente das críticas que lhes são feitas, elas pertencem sim a certa tradição da racionalidade científica. Eles também apresentam o esboço de um quadro geral das correntes pedagógicas contemporâneas, proposto a seguir, conforme Quadro 17.

CORRENTES MODALIDADES	
Racional-tecnológica	Ensino de excelência Ensino Tecnológico
Neocognivistas	Construtivismo pós-piagetiano
Sociocríticas	Sociologia crítica do currículo Teoria histórico-cultural Teoria sociocultural Teoria sócio cognitiva Teoria da ação comunicativa
Holísticas	Holismo Teoria da Complexidade Teoria naturalista do conhecimento Ecopedagogia Conhecimento em rede
Pós-modernas	Pós-estruturalismo Neo-pragmatismo

FONTE: Adaptado de Libâneo, Santos e Saviani (2005)

Iremos brevemente abordar cada corrente, visto no Quadro 17 conforme, Libâneo, Santos e Saviani (2005).

Corrente racional-tecnológica – Corresponde à concepção que tem sido designada de neotecnicismo, associada a uma pedagogia a serviço da formação para o sistema produtivo, em que subtende-se a formulação de objetivos e conteúdos, padrões de desempenho, competências e habilidades com base em critérios científicos e técnicos.

Corrente neocognitivista – Nesta corrente, incluem-se, novos aportes ao estudo da aprendizagem, do desenvolvimento, da cognição e da inteligência. Tais abordagens cognitivas referem-se a estudos relacionados à utilização de técnicas como o uso de computadores. Objetivando buscar inovações a fim de avançar na investigação sobre os processos psicológicos e a cognição.

Teorias sociocríticas – As teorias sociocríticas tendem a concepção de educação como compreensão da realidade para transformá-la, visando a construção de novas relações sociais para superação de desigualdades sociais e econômicas.

Correntes holísticas – São correntes de diferentes vertentes teóricas, que têm como principal aspecto uma visão “holística” da realidade como uma totalidade de integração entre o todo e as partes, porém buscando compreender a dinâmica e os processos dessa integração de forma diferente.

Correntes pós-modernas – Essas correntes tentam fugir da denominação de

pedagogias, porém, boa parte das publicações de autores e pesquisadores brasileiros produzem neste campo da educação, um campo mais científico da educação. Assim, essas correntes se constituem a partir das críticas às concepções globalizantes do destino humano e da sociedade, as metanarrativas, assentadas na razão, na ciência, no progresso, na autonomia individual.

4.2

DA CIÊNCIA MODERNA AO NOVO SENSO COMUM



INTERATIVIDADE: XXII SNEF – UMA NOVA CIÊNCIA PARA UM NOVO SENSO COMUM – PROF. MARCELO GERMANO: <https://www.youtube.com/watch?v=-dbqudJECrE>

Para compreendermos melhor este item da unidade 2, precisamos primeiramente saber o que é **senso comum**? Pode-se dizer que

[...]senso comum é um saber que nasce da experiência cotidiana, da vida que o homem leva em sociedade. É um saber informal, simples e superficial, que ocorre de uma forma espontânea, por meio do contato com outras pessoas, com as situações e com os objetos que nos rodeiam (DOCIO et al., 2009, p.11).



INTERATIVIDADE: senso comum – <https://www.todamateria.com.br/senso-comum/>



TERMO DO GLOSSÁRIO: o Senso Comum é a soma dos saberes do cotidiano e é formado a partir de hábitos, crenças, preconceitos e tradições. Na filosofia, o termo é utilizado para explicar as interpretações feitas pelos indivíduos à realidade que os cercam sem estudos prévios ou provas científicas.
Fonte: <https://www.todamateria.com.br/senso-comum/>

Conforme Tardif (2010) um dos projetos intelectuais do século XX foi a criação de uma **ciência da educação**, ou seja, uma análise científica dos eixos de ensino e aprendizagem. Tal projeto foi assumido pela psicologia que se impôs como fundamento epistemológico para a constituição de uma pedagogia científica.



INTERATIVIDADE: Livro – A Pedagogia: https://vascheffer.files.wordpress.com/2013/10/a_pedagogia-gauthier-e-tardif.pdf

O autor ainda restringe, nesse aspecto, a interpretação do termo ciência da educação à psicologia e à **psicopedagogia** enquanto que o termo ciências da educação é reservado ao feixe de saberes modernos, em particular, às ciências sociais e humanas que fornecem o aporte para a análise da educação, bem como as suas diversas disciplinas científicas ou técnicas tais como a avaliação, a didática ou a administração escolar.



TERMO DO GLOSSÁRIO: A Psicopedagogia é a área de conhecimento, atuação e pesquisa que lida com o processo de aprendizagem humana, visando o apoio aos indivíduos e aos grupos envolvidos neste processo, na perspectiva da diversidade e da inclusão. Associação Brasileira de Psicopedagogia (2008)

Tardif (2010, p. 364) destaca que a ciência aparece como a grande solucionadora dos problemas humanos “um remédio universal contra todos os males, a começar pela ignorância, passando pela crítica das crenças tradicionais, superando as opiniões do senso comum para atingir um conhecimento rigoroso, sistemático, universal, concreto e correto”. Isto significa que todas as dimensões do homem passam a ser estudadas sob o enfoque das ciências que pretendem mensurá-lo, particularmente, as ciências humanas. Este fato é resultado de uma longa história, com elementos despontados entre os três últimos séculos: “o projeto moderno de fundar uma ciência da educação germina lentamente no século XVIII, sob a influência de Rousseau, do racionalismo das Luzes, do empirismo inglês e do progresso da ciência e depois, em meados do século XIX, das ciências da vida” (TARDIF, 2010, p. 360).

De acordo com Nogueira:

É importante precisar que no século XVIII os **filósofos iluministas** propagavam a soberania da razão como paradigma do homem moderno. Mas Rousseau aparece contrastando essa visão de mundo. Ele criticou o racionalismo por causa do processo que dele deriva: a desnaturalização do homem que se torna mais forte tanto com o ideal cientificista quanto pelo positivismo os quais postulam a supremacia da ciência. Apenas a ciência é possuidora da verdade do homem, sem a qual ele não pode alcançar a plenitude do saber. Qualquer outra fonte de saber seja filosófica ou teológica, por exemplo, é terminantemente desconsiderada. (NOGUEIRA, 2012, p. 28)



SAIBA MAIS: O Iluminismo surgiu na França do século XVII e propunha o domínio do pensamento racional sobre o teocentrismo (Deus no centro de todas as explicações) que predominava na Europa desde a época Medieval. De acordo com os filósofos iluministas, esta forma de pensamento tinha o propósito de jogar luzes nas trevas em que se encontrava grande parte da humanidade. Fizeram também uma forte crítica ao absolutismo ao defenderem a liberdade econômica, política e social.

Para **Gauthier** (s/ano) uma das funções da ciência será a crítica da tradição em geral, pois em nome da ciência se ergue verdades sobre todos os tipos de tradição sejam eles religiosos, morais ou jurídicos. O que não for fundamentado, racionalmente, tende a tornar-se sinônimo de duvidoso e obsoleto.



SAIBA MAIS: para Gauthier, a pedagogia nova expõe a criança no cerne de seus interesses, em vista disso, ela deve “transmitir” a cultura tendo como pressuposto as forças vitais da criança, permitindo assim, o seu pleno desenvolvimento. Isto significa que a prática educativa será pautada em valores subjetivos e não mais em valores objetivos quais sejam o verdadeiro, o belo e o bem. Então, educar não é mais um movimento do exterior para o interior como na pedagogia tradicional, mas do interior para o exterior. Isto implica que o desenvolvimento das forças imanentes da criança: seus desejos, sentimentos, sua criatividade passa a ser permitidos. Além de ser possuidora de uma energia vital e criadora, a criança tem necessidades e interesses. Nesse caso, para a pedagogia nova é fundamental que tanto o ensino como a aprendizagem girem em torno dessas “realidades”. Isto implica que todo o programa pedagógico seja determinado por essas “categorias” em nível de estrutura e conteúdo.

No que tange à tradição pedagógica, em específico, ocorre um movimento de crítica por parte da pedagogia nova “aos Irmãos das Escolas Cristãs, aos educadores Jesuítas e aos Mestres da Escola Mútua por causa da forma de ensino considerada antiquada” (GAUTHIER, p. 194-195). Nesse caso, segundo ele, ainda no século XIX se ensinava utilizando o mesmo método do século XVII, apesar das adaptações realizadas. Por outro lado, “os partidários da pedagogia nova denunciavam esse saber sedimentado historicamente e transmitido na prática, pela imitação, o que correspondia a um ato de ensinar mecânico” (GAUTHIER, s/ano, p. 186).

Toda crítica à pedagogia tradicional se **balizou** na ciência moderna e seus procedimentos. Tais modos de proceder perpassam pela verificação das hipóteses levantadas pelo cientista, pela **refutação** das **conjecturas**, pela correção dos seus erros e pela corroboração de verdades. A partir do século XVIII, a ciência se consolidou e ganhou relevância no final do século XIX.



TERMO DO GLOSSÁRIO: balizar – marcar, demarcar.
Refutação – ação de refutar; contestação.

Conjectura – Uma conjectura é uma ideia, fórmula ou frase, a qual não foi provada ser verdadeira, baseada em suposições ou ideias com fundamento não verificado. As conjecturas utilizadas como prova de resultados matemáticos recebem o nome de hipóteses.

Nas palavras de Gauthier (s/ano, p. 187):

Conhecemos a influência que terá a doutrina positivista de Auguste Comte (1798 – 1857). Este afirma que a humanidade passa por um certo número de estágios na sua evolução. Primeiro, um estágio teológico, caracterizado pela explicação sobrenatural dos

fenômenos; depois um estágio metafísico, em que as entidades sobrenaturais como Deus são substituídas por conceitos abstratos da mesma natureza; finalmente um estágio positivo, em que os humanos, renunciando as antigas explicações, descobrem pela observação e pelo raciocínio científico as leis que regem o real. A ciência segundo Comte é o estágio mais avançado da evolução da humanidade.

Contudo, vários autores defenderão a cientificidade da pedagogia (GAUTHIER, s/ano), assim, a superação da pedagogia tradicional somente será efetivada pelo viés da fundamentação científica da nova pedagogia, implicando que ela deverá passar pelos estágios da observação e da experimentação.

Assim, pode-se constatar que o século XIX foi marcado por uma literatura impactante na formação do espírito científico contemporâneo. Dois exemplos são importantes: a biologia e a obra de Darwin,

Por sua vez, a obra de Claude Bernard, Introdução ao estudo da **medicina experimental** publicada em 1865, na qual o autor define as normas de observação para a realização de uma medicina experimental. Em outras palavras, é instituída uma análise científica e natural do homem, tido por animal como todos os outros e não como um ser à parte. Nesse caso, o ente humano é concebido ideologicamente como um fenômeno natural, cujo estudo será da competência das ciências da natureza e dos seus métodos.



INTERATIVIDADE: MEDICINA, MEDICINA EXPERIMENTAL E ÉTICA EM PESQUISAS – <http://www.condutamedica.com.br/artigos.asp?id=78&mostrarEditorial=S>

Logo, a ciência humana que aplicará os métodos e os procedimentos será a psicologia. De acordo com Tardif:

[...] é o desenvolvimento da psicologia experimental, em fins do século XIX, que fornece à educação a sua primeira base científica. A psicologia experimental se inspira em trabalhos de psicofísica experimental dedicados à percepção, à sensação e ao influxo nervoso, realizados por Weber, Helmholtz, Fechner e Wundt, entre outros. Todos esses trabalhos têm por fim estabelecer uma correlação entre os processos psicológicos e mecanismos físicos, corporais, materiais, neurológicos ou outros. (TARDIF, 2010, p. 360)

Simultaneamente, ao findar-se o século XIX, formou-se a **pedagogia experimental**, assim denominada devido ao seu paralelismo com a psicologia experimental que tinha por finalidade atingir aspectos objetivos e mensuráveis da experiência educacional (NOGUEIRA, 2012).



INTERATIVIDADE: Pedagogia Experimental
<http://www.procrie.com.br/2016/11/20/pedagogia-experimental-2-24047>

Essas experimentações serão realizadas por meio de testes psicológicos de aprendizagem e seus instrumentos. Nas palavras de Plaisance e Vergnaud:

É impossível falar em psicologia da educação sem lembrar os testes, pois eles ocuparam lugar importante no trabalho dos psicólogos profissionais e boa parte dos trabalhos de pesquisa da primeira metade do século xx consistiu em elaborar provas tão confiáveis quanto possível para medir as aptidões das crianças, seus conhecimentos, seu desenvolvimento, seu temperamento. (PLAISANCE; VERGNAUD, 2003, p.63)

Os testes psicológicos, juntamente com seus instrumentos, definem o conjunto de modelos quantitativos que servirão de base para uma descrição e classificação das crianças, conforme Tardif:

Eles fornecerão mais tarde à pedagogia uma base científica e técnica. No espaço de vinte anos, vê-se constituir [...] trabalhos de Watson (1913), de Guthrie (1921) e de B.F Skinner (1930), uma ciência da aprendizagem com fundamento experimental, acompanhada de uma técnica de modificação de comportamento, capaz de servir de base para uma pedagogia “científica” aplicável à crianças normais ou com dificuldades de aprendizagem. (TARDIF, 2010, p. 361)

António Nóvoa relata que o momento da pedagogia experimental foi preparado por intermédio de alguns autores como: o pedagogo e psicólogo Alfred Binet (1857-1911), em Paris, com a invenção do primeiro teste de inteligência; o neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil Édouard Claparède (1873-1940), em Genebra; e o pedagogo experimental Raymond Buyse (1889-1974), em Bruxelas.

No auge da modernidade, após a autonomia das ciências particulares em relação à filosofia, a pedagogia se transformou em ciência da educação. Ela se tornou um “lugar comum” dos cientistas, particularmente, da área de humanas. Mas será de um modo explícito um domínio da psicologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer desta disciplina pode-se fazer um breve apanhado geral sobre a teoria da educação, bem como na primeira unidade discorrer sobre a Gênese, historiografia das matrizes filosóficas e epistêmicas do pensamento pedagógico brasileiro, transcorrendo pelo século XIX: o século da pedagogia; o século XX até os anos 50: “Escolas Novas” e ideologia da educação; a segunda metade do século XX: ciências da educação e empenho mundial da pedagogia; as ideias pedagógicas no Brasil entre 1969 e 2001; a educação na ruptura política para a continuidade socioeconômica. Na segunda unidade vimos sobre a pedagogia tecnicista, concepção analítica e visão crítico-reprodutivista; ensaios contra-hegemônicos: as pedagogias críticas buscando (re)orientar a prática educativa; o neoprodutivismo e suas variantes neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo. Já na terceira unidade abordou-se o behaviorismo e a abordagem científica do ensino; o cognitivismo e suas implicações pedagógicas; Jean Piaget e o construtivismo na educação; Lev Vygotsky. Na quarta e última unidade fizemos um apanhado da teoria do socioconstrutivismo na educação; teorias contemporâneas da educação: natureza e definição e ciência moderna ao novo senso comum.

Logo, com o estudo sobre as teorias da educação podemos refletir sobre as matrizes filosóficas e epistêmicas do pensamento pedagógico brasileiro, analisando a noção de educação moderna e o nascimento das ciências da educação. Por fim, espera-se que você tenha subsídios de entender os diferentes aspectos ligados as teorias da educação e possa fazer uso em sua prática escolar, a fim de tornar-se um processo de ensino e aprendizagem agradável e aprazível.

ATIVIDADES DE REFLEXÃO OU FIXAÇÃO

1. O saber pedagógico-educativo esteve representado principalmente na Inglaterra, França, Alemanha e Itália. Essa predominância se deve, também, ao destaque e participação que tais países obtiveram dentro da conjuntura internacional durante o século XIX. Devidamente posta à prova pela aplicação de suas ideias e procedimentos, a pedagogia e a educação foram modelando-se de forma a estabelecer a importância da instrução, como decorreu esse processo?

2. No decorrer do século XIX, a pedagogia moderna opera em conjunto com a organização de instituições voltadas para a educação, assim, a estruturação de um sistema e sua administração da instituição-escola sofre uma reavaliação da sua prática didática, explique com suas palavras como correu essa reavaliação.

3. Conceitue pedagogia científica.

4. Conceitue de paradigma científico, indutivo e experimental.

5. No Brasil, o movimento da Escola Nova só começou na década de 1920, com diversas reformas esparsas do ensino público. Suas ideias expressaram-se de maneira clara em 1932, no Manifesto dos Pioneiros da educação nova, cujos principais signatários foram Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

A Escola Nova trouxe conceitos e práticas inovadoras com relação à escola tradicional. Uma de suas principais características é:

a) reconhecer que todo aluno tem a capacidade de aprender e neste sentido o educador é o responsável final pelo processo de aprendizagem dos alunos.

b) considerar que o aluno traz poucos conhecimentos para a escola e neste sentido o educador deve planejar sua aula de maneira detalhada.

c) possibilitar que o aluno entre em contato com diversas técnicas de produção de conhecimento, para que possam ser desenvolvidas habilidades procedimentais.

d) considerar o aluno como centro do processo educativo, sendo o educador o facilitador das aprendizagens a serem desenvolvidas pelos alunos.

e) proporcionar conhecimento profissionalizante a todos os alunos para integrar a instituição educativa à sociedade.

6. Diferencie os ideais da Nova Escola da Escola Tradicional.

7. Conceitue Ciência da Educação.

8. O saber pedagógico, que vem se configurando como um saber hipercomplexo, constituído de muitos elementos, levando a reflexão e também sendo capaz de ser levado a uma autorreflexão. Logo a hipercomplexidade é:

9. O período da pedagogia no Brasil entre 1969 e 2001, subdivide-se em três momentos, quais são? Conceitue cada um deles.

10. Com a ruptura política, quais foram as implicações para a educação e as ideias pedagógicas?

11. Porque a psicologia comportamental se diferenciava da teoria das anteriores?

12. Para Skinner (1972) o grande foco dos estudiosos da aprendizagem não devem ser as ações que os indivíduos emitem em si, mas sim as contingências do qual o comportamento é função. Tentando elucidar sua ideia, ele expõe que três são as variáveis que compõem as chamadas contingências de reforço, sob as quais há aprendizagem:

13. À medida em que a aprendizagem significativa ocorre, conceitos são desenvolvidos, elaborados e diferenciados em decorrência de sucessivas interações, quais são elas?

14. O que é o construtivismo? Em que se distingue a pedagogia construtivista, em linhas gerais?

15. Qual é o papel do educador no construtivismo e em que difere do ensino tradicional?

16. Conceitue as ações: assimilação, acomodação e equilíbrio.

17. Os estudos de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo lançam luz sobre o modo pelo qual as crianças percebem o mundo ao seu redor nas diferentes idades e estágios. Considerando o estágio pré-operatório, segundo a teoria de Piaget, analise as características a seguir.

I. Animismo: atribuição de sentimentos humanos aos objetos;

II. Conservação: compreensão de que a quantidade permanece a mesma quando a aparência muda;

III. Egocentrismo: incapacidade de se colocar na posição de outra pessoa.

É (são) característica(s) do estágio pré-operatório:

a) I, II e III;

b) somente I e II;

c) somente I e III;

d) somente II e III;

e) somente II.

18. Para Piaget, o estágio sensório-motor se caracteriza por ocorrer:

- a) do nascimento aos 2 anos, havendo progressão de simples ações reflexas para o processamento simbólico;
- b) a partir dos 2 anos, havendo aprendizado através da habituação, do condicionamento operante e da imitação;
- c) entre 2 e 6 anos, com uso de palavras e números para representação do mundo em uma perspectiva subjetiva;
- d) entre 7 e 11 anos, com entendimento e aplicação das operações lógicas às experiências do aqui e agora;
- e) a partir da adolescência, com uso do pensamento abstrato, especulação hipotética e raciocínio dedutivo.

19. Quais são os pilares básicos do pensamento de Vygotsky?

20. Algumas correntes modernas da educação buscam rearticular seus discursos face às transformações que marcam a contemporaneidade. O momento histórico presente tem recebido várias denominações quais são elas?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. **Compêndio em Linha de Problemas de Filosofia Analítica**. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2014.

ALVEZ, G. L. História das idéias pedagógicas no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** v. 13, n. 37, Rio de Janeiro Jan./Apr. 2008.

ANDRADE, M. et al. A História da Educação do século XIX. **Cadernos de Graduação – Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 1, n.14, p. 175-181, out. 2012.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. 2. Ed. Ver. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, M. M. A pedagogia da qualidade total: o novo modo (empresarial) de organização da educação escolar. **Revista Educação em Questão**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, 1998.

ARGENTO, H. Teoria Construtivista. Disponível em: <<http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo11/etapa2/construtivismo.pdf>>. Acesso em: 08 de fev. de 2018.

ASSIS, C. O modelo tecnicista de educação. 2011. Disponível em: <<http://cantodes-tudo.blogspot.com.br/2011/05/o-modelo-tecnicista-de-educacao.html>> Acesso em: 23 de jan. 2018.

ASSIS, M. G. Filosofia analítica e filosofia continental: qual a diferença? Disponível em: <<https://marinagarner.wixsite.com/filosofiadareligiao/single-post/2017/02/14/Filosofia-anal%C3%ADtica-e-filosofia-continental-qual-a-diferen%C3%A7a>>. Acesso em: 24 de jan. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Diretrizes Básicas da Formação de Psicopedagogos no Brasil**. São Paulo, 12 de dezembro de 2008.

BELONSI, L. **Relações entre o tipo psicológico e a aprendizagem em uma língua estrangeira**. 2009. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, SP, 2009.

BRANDAO, C. R. **Educação Popular**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, CFE, (1969). Parecer 77/69. Documenta,

nº 98, fev. p. 128-132.

BRASIL. Congresso Nacional. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n.252/69. Documenta, Brasília. (1-100), p.101-117.

BRASIL. Congresso Nacional. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Legislação Informatizada – LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CARRETERO, M. **Construir e Ensinar as Ciências Sociais/hist**. São Paulo: Artmed, 1997.

COELHO, L; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-Ped Facos**. v. 2, n 1, Ago. 2012.

COUTINHO, M. T. C., MOREIRA, M. C. **Psicologia da educação**. São Paulo: Lê, 1991.

CUNHA, L. A. Luiz Antônio Constant Rodrigues da Cunha. Disponível em: <Luiz Antônio Constant Rodrigues da Cunha>. Acesso em: 11 de fev. 2018.

D'AGOSTINI, F. **Analíticos e Continentais**. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.

DOCIO, L. **Senso comum e conhecimento científico**. Disponível em: <<http://bio-pibidufsj.blogspot.com.br/2010/05/senso-comum-e-conhecimento-cientifico.html>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

DOLLE, J. **Para Compreender Jean Piaget**. São Paulo: Agir, 1974.

FEITOSA, R. **Os embates da educação nos anos 1960 - 1980**: as ideias tecnicistas e as pedagogias de resistência. 2008. Disponível em: <http://unicampeduca.blogspot.com.br/2008/03/aula_9558.html>. Acesso: 23 jan. 2018.

FERNANDES, E. **Esquemas de ação de Piaget**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/esquemas-acao-piaget-sujeito-epistemico-jean-617999.shtml>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

FERNANDES, M. Teorias da Aprendizagem – Gagné. Disponível em: <<http://teoria-saprendizagemgagne.blogspot.com.br/>>. Acesso: 21 jan. 2018.

FERRARI, M. Comênio, o pai da didática moderna. Disponível em: <<https://nova-escola.org.br/conteudo/184/pai-didatica-moderna-filosofo-tcheco-comenio>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

FOSSILE, D. K. Construtivismo versus sociointeracionismo: uma introdução às teorias cognitivas. **Revista Alpha**, Patos de Minas, UNIPAM. 2010. Disponível em: <http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/23730/construtivismo_versus_socio_in

teracionsimo.pdf>. Acesso: 16 jan. 2018.

FREIRE, P. (1987). **Pedagogia do Oprimido**. 27ª ed. RJ, Paz e Terra.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. São Paulo, **Perspectiva**, v. 14, n. 2, São Paulo, Apr./Jun., 2000.

GAGNÉ, R. **Instructional Technology Foundations**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc, 1987.

GAUTHIER, C. **Fator professor, ensino explícito e formação dos professores**. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/2.%20FATOR%20PROFESSOR,%20ENSINO%20EXPL%C3%8DCITO.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

GIROUX, H. A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

INÁCIO, M. O processo de aprendizagem. Desenvolvimento de Recursos Didáticos para a Formação de Tutores em Contexto de Trabalho. Lisboa: Delta Consultores e Perfil, 2007.

ISKANDAR, J; LEAL, M. Sobre positivismo e Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002.

KAMII, C. **O Conhecimento Físico na Educação Pré-escolar**. São Paulo: Artmed, 1991.

KAUTCHER, P. **Educação popular**. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/blog/paulo-kautscher/educacao-popular>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LARROYO, F. **História geral da Pedagogia**. São Paulo: Austre joy, 1989.

LIBÂNEO, J; SANTOS, A; SAVIANI, D. **As teorias pedagógicas modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação**. 2005. Disponível em: <<http://fclar.unesp.br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/PET-ProgramadeEducacaoTutorial/Pedagogia/capitulo-libaneo.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

LIMA, L. de O. **Piaget para principiantes**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1980.

LOPES, L. Psicologia Comportamental. Disponível em: <<http://psiquech.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: LÚRIA, A R.; LEONTIEV, A N.; VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 3. ed. São

Paulo: Ícone, 1988.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

MACEDO, L. **Ensaio Construtivistas**. 3. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACIEL, W. Filosofia analítica. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/filosofia/filosofia-analitica/>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

MCLAREN, P. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, T. T. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pósmodernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MAGALHÃES, M. M. G. **A perspectiva da linguística: linguagem, língua e fala**. Rio de Janeiro, 2007.

MAIA, L. E; VEIGA, I. Pessimismo Pedagógico. Disponível em: <<http://pessimismo-pedagogico.blogspot.com.br/2017/06/filosofia-da-educacao-aranha-2006.html>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MATOS, M. A. Behaviorismo metodológico e behaviorismo radical. In: RANGE, B. **Psicoterapia comportamental e cognitiva**. Campinas: Psy II 1995.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbetes pedagogia tecnicista. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/pedagogia-tecnicista/>>. Acesso em: 22jan. 2018.

MIRANDA, J. B; SENRA, L. X. **Aquisição e desenvolvimento da linguagem: contribuições de Piaget, Vygotsky e Maturana**. 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: As abordagens do processo. **Abordagem Cognitivista**. São Paulo: EPU, 1986. 119p. p. 59-86.

MONROE, P. **História da educação**. Nova tradução e notas de Idel Becker. 14. Ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. **Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel**. São Paulo: Ed Centauro, 2001.

MOREIRA, M. A.; CABALLERO, M. C.; RODRÍGUEZ, M. L. (orgs.) **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**. Burgos, España. p. 19-44, 1997.

MOREIRA, M. A. Organizadores prévios e aprendizagem significativa. **Revista Chilena**

de Educación Científica, Santiago, n. 2, p. 23-30, 2008.

NASCIMENTO, M. J. O papel da neurociência no processo de aprendizagem. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C206339.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2018.

NIKEL, M. As teorias crítico-reprodutivistas e a escola dualista (FICHAMENTO). Disponível em: <https://blogdonikel.wordpress.com/2014/03/24/as-teorias-critico-reprodutivistas-e-a-escola-dualista-fichamento/>>. Acesso em: 18 fev. de 2018.

NOGUEIRA, S. **Arqueologia foucaultiana da pedagogia**: indicação de leitura. 2012. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

NUNES, T. Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico. **Educ. Revista**, Belo Horizonte, 1990. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=So102-46981990000200004&script=sci_arttext>. Acesso: 16 jan. 2018.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**. São Paulo: Scipione, 1993.

PLAISANCE, E; VERGNAUD, G. **As ciências da educação**. São Paulo: Loyola, 2003.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**. 2ª. Petropolis: Ed. Vozes, 1996.

REMOR, E. A new era for the journal *Psicologia: Reflexão e Crítica*. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 29, n. 1. 2016.

RESENDE, M. L. M. Vygotsky: um olhar sociointeracionista do desenvolvimento da língua escrita. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1195>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

ROMERO, P. Breve estudo sobre Lev Vygotsky e o sociointeracionismo. **Revista CEDERJ**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/breve-estudo-sobre-lev-vygotsky-e-o-sociointeracionismo>>. Acesso: 17 de jan. 2018.

SANTOS, D. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, out./dez. 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 35. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Asso-

ciados, 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. Trad. Rodolpho Azzi. São Paulo: Herder, Ed. da USP, 1972.

_____. Sobre o behaviorismo. Trad. M. P. Villalobos. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. **Ciência e Comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Teorias de aprendizagem são necessárias? **Rev. Brasileira de Análise do Comportamento**. v. 1, n. 1, 2005.

SILVA, E. O neoprodutismo e suas variantes. Disponível em: <<http://emilenemesquita.blogspot.com.br/2015/06/o-neoprodutivismo-e-suas-variantes.html>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

SNYDERS, G. La Pedagogia en Francia en los Siglos XVII y XVIII. In DEBESSE, M.; MIJARET, G. **Tratado de Ciencias Pedagógicas** – História de La Pedagogia. Barcelona, Espanha: Ed. OikosTau S.A., 1974.

SOUZA, J. O século XX até os anos 50. "Escolas Novas" e ideologia da educação. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/o-seculo-xx-ate-os-anos-50-escolas-novas-e-ideologia-da-educacao/64697#ixzz56o1CrHKS>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

STADLER, G; ROMANOWSKI, J. P.; LAZARIN, L; ENS, R. T.; VASCONCELLOS, S. Proposta pedagógica interacionista. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/CI/TC-CI0087.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

TAFNER, M. A Construção do desenvolvimento segundo Piaget. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/a-construcao-do-conhecimento-segundo-piaget/34086>>. Acesso em: 21 fev. 2008.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. (orgs). **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, M. A. Organizadores prévios e aprendizagem significativa. **Revista Chilena de Educación Científica**, v. 7, n. 2, p. 23-30, 2008.

TEIXEIRA, H. O que é cognição. Disponível em: <<http://www.helioteixeira.org/>>

ciencias-da-aprendizagem/teorias-e-conceitos-chava-o-que-e-cognicao/>. Acesso em: 08 de fev. 2018.

VIANA, T. Produção intelectual sobre educação no período ditatorial: uma análise a partir de textos publicados na scielo. 2017. DISSERTAÇÃO de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WATSON, J. B. **Behaviorism**. Ed. rev. New York: Norton, 1930.

APRESENTAÇÃO DAS PROFESSORAS RESPONSÁVEIS PELA ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Cíntia Morales Camillo

Mestranda no Curso de Tecnologias Educacionais em Rede – UFSM

Pesquisadora e Bolsista pelo Laboratório de Mediações Culturais e Sociais (LabMESC) – UFSM

Bolsista voluntária no Curso de Educação do Campo – UFSM

Monitora no Curso de Educação do Campo – UFSM

Licenciada em Matemática – FURG

Especialista em Educação a Distância– UNOPAR

Especialista em Estatística e Modelagem Quantitativa – UFSM

Graduanda em Bacharelado em Estatística – UFSM

Liziany Müller Medeiros

Possui Bacharelado em Zootecnia (2004) e Licenciatura Plena no Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional de Professores (2011) ambas pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado (2006)

Doutorado (2009) pelo Programa de Pós-graduação em Agronomia na Universidade Federal de Santa Maria, Pós-doutorado em Zootecnia no Programa de Pós-Graduação em Zootecnia na Universidade Federal de Santa Maria (2011)

Atualmente é professora Adjunta 4, responsável pelo Laboratório Mediações Sociais e Culturais – Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural – Centro de Ciências Rurais – UFSM, Professora e Coordenadora Adjunta e de Tutoria do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Aberta do Brasil/ UFSM, Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Tecnologia de Informação e Comunicação da Universidade Aberta do Brasil/ UFSM, Professora do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do campo – Residência Agrária, Professora e Orientadora do PPGTER – Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede nível Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria.