

RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: EM BUSCA DA RUPTURA PARADIGMÁTICA

RESIGNIFICATION OF PEDAGOGICAL PRACTICES: IN SEARCH OF PARADIGMATIC RUPTURE

PINHO, Maria José De.

QUEIROZ, Marina Carla Da Cruz.

RESUMO: A dinâmica social do mundo contemporâneo requer da educação e dos professores mudanças nas estratégias e práticas pedagógicas para superar as dificuldades no processo ensino-aprendizagem e alcançar a qualidade desejada. O artigo versa sobre a ressignificação das práticas pedagógicas no âmbito educacional brasileiro, visando atender o contexto atual. O objetivo é conhecer e analisar a concepção de práticas pedagógicas e ruptura paradigmática, tendo em vista sua importância na melhoria da qualidade do ensino e da educação. A pesquisa é de natureza bibliográfica com abordagem qualitativa, guiada pelo questionamento: Quais possibilidades de bases epistemológicas as práticas pedagógicas dos professores estão sustentadas no século XXI? As pesquisas veem demonstrando que estamos em processo de transição paradigmática, o que significa que ainda requer muita reflexão, análise e discussão acerca de nossa prática.

Palavras-chave: Educação. Práticas Pedagógicas. Ruptura Paradigmática. Ressignificação.

ABSTRACT: The social dynamics of the contemporary world requires from education and teachers changes in pedagogical strategies and practices to overcome the difficulties in the teaching-learning process and achieve the desired quality. The article deals with the resignification of pedagogical practices in the Brazilian educational sphere, aiming to meet the current context. The objective is to know and analyze the conception of pedagogical practices and paradigmatic rupture, in view of its importance in improving the quality of teaching and education. The research is bibliographic in nature with a qualitative approach, guided by the question: What possibilities of epistemological bases are the pedagogical practices of teachers sustained in the 21st century? The research shows that we are in the process of paradigmatic transition, which means that it still requires a lot of reflection, analysis and discussion about our practice.

Keywords: Education. Pedagogical Practices. Paradigmatic rupture. Resignification.

INTRODUÇÃO

REVELLI, Vol. 13. 2021.

ISSN 1984-6576.

E-202120

As práticas pedagógicas requerem mudanças profundas em suas bases epistemológicas, diante da complexidade e múltiplas relações com o processo ensino-aprendizagem no contexto escolar. As finalidades da educação escolar, preconizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB – Lei nº 9394, de 13 de dezembro de 1996), pressupõem o desenvolvimento do educando como um ser pleno em todas as suas dimensões (cognitivas, corporais, afetivas, emocionais e sociais), e não devem ser trabalhadas isoladamente, mas conectadas umas com as outras, de maneira que o processo de ensino-aprendizagem permita o seu desenvolvimento integral.

Sabemos que a realidade atual não é bem essa, precisamos avançar muito neste aspecto, uma parte das escolas e professores não têm conseguido atingir essa formação integral, ao contrário, ainda persiste em reproduzir uma educação fragmentada que desconsidera a vida do aluno e a importância do seu contexto. Alguns professores têm buscado novas alternativas para superar as dificuldades, mas requer ainda muitos degraus a ser alcançados neste processo de rompimento e transformação. Diante desse pressuposto, a proposta da pesquisa ampara-se nas seguintes questões: Quais possibilidades de bases epistemológicas as práticas pedagógicas dos professores estão sustentadas no século XXI?

Pensou-se em discutir a concepção de práticas pedagógica e ruptura paradigmática com o propósito de contribuir para as discussões sobre a atuação docente e as práticas pedagógicas que contemplem os anseios e necessidades da sociedade atual. Optou pela pesquisa bibliográfica que exige reflexões sobre critérios e procedimentos metodológicos com o objetivo de obter conhecimento da realidade como um todo indissociável. A pesquisa foi trilhada com embasamento em produções sobre a temática sustentada em autores como: Moraes (1997), Capra (1983), Morin (2005).

FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO X FRAGMENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: IMPLICAÇÕES DO PARADIGMA CARTESIANO

No contexto atual é notório que o sistema educacional ainda está sob uma visão tradicionalista reforçando a fragmentação do conhecimento e conseqüentemente as práticas pedagógicas. Parte dos professores continuam preservando e expandindo a velha forma como fomos educados.

A educação tem urgência em pensar práticas pedagógicas que resgate a visão de contexto, que reintroduz o sujeito nos processos de aprendizagem, não separando o indivíduo do mundo, mas que os reconheçam como entrelaçados no emaranhado da vida a partir de uma percepção de mundo sistêmico (MORAES, 2015). Demonstrando assim a importância do diálogo entre homem e mundo.

Retomando a trajetória acerca da ciência, podemos fazer um recorte a partir da Idade Moderna iniciada ao redor do século XV, no qual tinha Descartes como o pai do racionalismo, a ciência era regida por uma razão única e uma dualidade entre corpo e mente, pensamento este que perpetuou por séculos e até os dias de hoje no sistema de ensino brasileiro, além de persistir em estar presente em nossa convivência com o outro. Logo em seguida apresentamos Newton com a ideia de um determinismo universal como se o universo funcionasse sempre da mesma maneira, para todos.

O paradigma dominante da ciência moderna que tem essas características supracitadas, cheio de certezas, que ignora o diálogo e as interações entre homem e mundo, é um ponto crucial, pois é algo que tem colocado em risco a vida no planeta devido o pensamento de domínio sobre a natureza, regido por uma visão linear sobre o mundo, isso tem acarretado problemas ambientais graves e os reflexos já estão sendo sentidos no meio natural, a natureza clama por socorro e somente nós, seres humanos podemos mudar os rumos deste cenário. Essa mudança só é possível a partir de uma transformação na maneira de ser, ver e viver no mundo como vem trazendo Morin;

A ciência deve ser considerada como um processo recursivo auto-ecoprodutor, uma vez que a objetividade remete ao consenso, e que este remete à comunidade/sociedade que remete à tradição crítica etc, isso quer dizer que a cientificidade se constrói, se desconstrói e se reconstrói sem cessar, já que existe um movimento ininterrupto. A ciência se autoproduz nesse processo, porém, quando digo "ela se autoproduz", também quero dizer que ela não se autoproduz entre quatro paredes: ela se auto-ecoproduz, já que sua ecologia é a cultura, é a sociedade, é o mundo. (MORIN, 2005, p. 60-61).

O pensamento cartesiano com seu determinismo não se abre para o questionamento, o que dificulta o aluno a expressar-se, a questionar e a pensar, gerando assim uma transmissão e acúmulo de conteúdo ao invés de construção ou troca. O pensamento cartesiano afirmava que era “preciso decompor uma questão em outras



mais fáceis até chegar a um grau de simplicidade suficiente para que a resposta ficasse evidente”. (MORAES, 1997, p. 37). Fragmentação essa que tem afligido a construção do conhecimento, nossa vida e as relações com o outro; que ao reduzir e simplificar o conhecimento produzem mais cegueira do que elucidação.

DESORDEM E CAOS NA CIÊNCIA

Por séculos existiu uma certa “ordem” que a ciência clássica pregava diante de suas certezas, depois de séculos regido por um paradigma cheio de certezas, surge no campo da ciência as incertezas que levaram a uma “desordem”, já não se poderia mais viver um princípio determinista, a própria física, química e biologia com seus estudos e descoberta desvelam no mundo a existência de uma incerteza no reino da ordem.

Através da desordem se cria outra ordem, com outras lentes, outra maneira de ver o mundo, as coisas, de se relacionar com o meio e o outro, não separando o homem da natureza que é regida por uma lógica ternária, que se abre para uma interação entre os sistemas e principalmente rompe com a certeza e abrindo espaços para bifurcação. Nesta perspectiva a ciência que até o final do século XIX era rainha da ordem tornou-se uma ciência que dialoga com a ordem e a desordem.

As influências e inovações apresentadas pela física quântica foram decisivas para a nova era paradigmática, emergindo novas abordagens proporcionando uma visão de mundo sistêmico, onde os conhecimentos passam a ser interconectados e em processo permanente de desenvolvimento. Nessa perspectiva;

A física quântica oferece a visão de totalidade, esclarece a multidimensionalidade do processo educativo, mostrando que o conhecimento decorre dos aspectos inseparáveis e simultâneos que envolvem os aspectos físico, biológico, mental, psicológico, cultural e social. (MORAES, 1997, p. 23).

Moraes em sua citação acerca da física quântica vem trazendo a importância de uma formação que englobe a multidimensionalidade do ser humano, dimensões que quando trabalhadas de maneira conectada promovem uma formação integral, formação essa que possibilita uma emancipação do sujeito.

A crise da ciência clássica a partir da Lei da Termodinâmica indica a superação do modelo newtoniano e apresenta a partir da tendência à desintegração do que é



integrado, uma complexidade do universo maior do que Descartes e Newton haviam imaginado. Neste momento inicia-se a desordem e o início da ruptura paradigmática.

Einstein com a Teoria da Relatividade também trouxe suas contribuições com a ideia da existência de um dinamismo das partículas subatômicas, onde o mundo passou a ser concebido em termos de movimento e processo de mudança, e não mais como algo e não com Newton pregava como tudo sempre da mesma maneira. O universo quântico agora descoberto anuncia apenas o estado inicial da matéria com um conjunto de probabilidades que jamais prevê certezas, abrindo-se para os demais tipos de conhecimentos.

Neste sentido, surge também o Princípio da Incerteza de Heisenberg que descreve o comportamento das partículas sendo totalmente imprevisíveis, incertas, indeterminadas, desafiando a noção de causa e efeito, um dos pilares da ciência clássica.

A física quântica apresenta uma nova ciência, sujeita a todo tipo de possibilidades, pensamentos, sentimentos e instituições. O avanço do conhecimento da química também corroborou para a crise paradigmática emergente, a Estruturas Dissipativas do químico Ilya Prigogine apresentou mecanismos não-lineares onde os sistemas são abertos, sem equilíbrio diferente dos mecanismos lineares que tende a ser fechados e com equilíbrio como a ciência clássica apresentava. Do ponto de vista da física quântica;

A visão quântica promove todos como seres interdependentes, sob a premissa de que as nossas vidas estão entrelaçadas com o mundo natural, dependem de nossa atuação em nosso contexto, em nossa realidade, que será revelada mediante uma construção ativa em que o indivíduo participe. (MORAES, 1997, p. 22).

A partir destas descobertas da química e da física surge a Teoria dos Sistemas onde emerge bifurcações rompendo com a linearidade abrindo espaço para desordem e caos que é um fenômeno resultado de um processo dinâmico não linear. Essas bifurcações permitem o surgimento de novas organizações complexas, combinada de ordem e desordem onde andam, convivem e se dialogam uma com a outra.

Neste sentido, a física quântica abre espaço para uma ciência plural que respeita outras culturas, outros questionamentos, desvelando a riqueza existente nos sistemas desordenados que compõem o universo. Essa desordem e caos que a ciência clássica sofreu abriu espaço para outras lentes para se enxergar o mundo, a vida e a construção



do conhecimento, além de caminhos possíveis de se trilhar na busca por uma educação que contemple a multidimensionalidade humana.

RUPTURA PARADIGMÁTICA

A transição de paradigma iniciada no final do século XIX, vem trazendo a possibilidade de uma nova leitura de mundo e uma maneira diferente de nos posicionarmos diante dele, das pessoas que convivemos e da vida, compreendendo sua totalidade e complexidade. Neste sentido, Moraes vem trazendo que;

A partir do final do século XIX, a visão mecanicista do mundo decorrente do paradigma cartesiano – newtoniano que se tornou a base natural de todas as ciências começava a perder o seu poder de influência como teoria que fundamenta a ocorrência dos fenômenos naturais. Iniciava-se, assim, uma ruptura entre o mundo moderno e o contemporâneo, caracterizando o final de uma história e o começo de outra, a partir das descobertas iniciais no alvorecer do século XX. (MORAES, 1997, p. 56).

Totalidade essa que implica ter uma visão de mundo indiviso, dinâmico, relacional, onde tudo está interconectado, a partir de uma rede de relações, e não mais fragmentados, mas em processo de mudança e transformação. Do mesmo modo;

Se a realidade é complexa, ela requer um pensamento abrangente, multidimensional, capaz de compreender a complexidade do real e construir um conhecimento que leve em consideração essa mesma amplitude. (MORAES, 1997, p. 30).

Toda essa contextualização histórica e cronológica foi tecida no sentido de sinalizar a importância e a necessidade de sair do tradicional, e partirmos para o mundo de possibilidades que possibilite reflexões acerca de nossas ações, e acima de tudo a essência de ver o ser em sua multidimensionalidade, reconhecendo o seu contexto como fator importante na vida do ser humano.

É bem verdade que não basta termos um belo discurso, precisamos transformarmos nos, primeiro para depois transformar nossas práticas, nossas ações enquanto sujeitos atuantes no mundo, minha prática é o reflexo do que eu penso. Se a nossa forma de olhar o homem e a natureza não mudar, não conseguiremos romper com as bases tradicionais, com as bases epistemológicas que guiam nossas práticas.



Para isso é necessário trazer para as práticas a subjetividade compreendendo que eu aprendo com meu aluno e ele aprende comigo, que o conhecimento se dá a partir do princípio recursivo de Morin (2000), em forma de espiral evolutivo.

Precisamos de práticas que tenham uma perspectiva quântica cheia de possibilidades e sentidos para o aluno, sentido este capaz de ligar os conhecimentos ao contexto que vive, proporcionando uma formação de indivíduos críticos, reflexivos e autônomos. Dessa forma urge;

Uma prática educacional capaz de gerar novos ambientes de aprendizagem, em que o ser humano fosse compreendido em sua multidimensionalidade como um ser indiviso em sua totalidade, com diferentes estilos de aprendizagem e suas distintas formas de resolver problemas. (MORAES, 1997, p. 17).

Nos dias atuais parte das práticas pedagógicas têm sido influenciadas pelo pensamento newtoniano-cartesiano, com a marca forte de reprodução e fragmentação do conhecimento, emerge entre esse pensamento racional e reducionista práticas inovadoras, daí surge a necessidade de superar o paradigma conservador.

Superando o conservadorismo herdado do paradigma tradicional abrimos espaço para as práticas inovadoras rompemos com a lógica binária da ciência clássica, e abrimos possibilidades de trilhar novos caminhos buscando uma visão de mundo a partir de outras lentes, mais abrangente, que enxergue o todo e as partes, com novo olhar para o indivíduo e para o conhecimento na busca por uma sociedade mais humana, igualitária, crítica e que valorize o erro e que;

Forme indivíduos intelectual e humanamente competentes e bem formados, capazes de aceitar desafios, construir e reconstruir teorias, discutir hipóteses, confrontá-las com o real, formar seres em condições de influenciar na construção de uma ciência no futuro ou participar dela, então, necessariamente, o paradigma educacional precisa ser revisto Isso porque o modelo convencional de ensino adotado pela maioria das escolas, nos mais diversos países, não estimula o pensamento divergente, a criatividade, a criticidade, não gera ambientes para descobertas científicas [...] (MORAES, 1997, p. 20).



Para isso precisamos alicerçar nossas práticas pedagógicas em bases epistemológicas de abordagens sistêmicas que tragam novas lentes de totalidade superando a visão fragmentada, passando a contribuir na formação de um ser humano completo em todas as dimensões. Dimensões essas apresentadas por Morin (2001);

O ser humano é em simultâneo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. É esta unidade complexa da natureza humana que está completamente desintegrada no ensino, através das disciplinas, e tornou-se impossível aprender o que significa ser humano. (MORIN, 2001, p.17).

Quando essa multidimensionalidade do ser humano é reconhecida e valorizada na prática docente, esse professor rompe com a racionalidade da ciência clássica que até então enxergava apenas a razão e a ordem, e neste instante passa dar espaço a outras maneiras e possibilidades, provocando assim um diálogo entre ordem e desordem, razão e emoção, sujeito e realidade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: QUAL EPISTEMOLOGIA ALICERÇAR?

Nos últimos séculos foram constituídos entre alguns professores uma tendência em considerar como prática pedagógica apenas o roteiro didático da aula, ou seja, aquilo que é visível e utilizado pelo professor durante a aula. Ao contrário disso;

A prática pedagógica não está presente apenas nas técnicas didáticas utilizadas como também nas perspectivas e expectativas profissionais, nos processos de formação, impactos sociais e culturais do espaço docente, conferem uma enorme complexidade (FRANCO, 2016, p 535).

A prática pedagógica tem que estar alicerçada em uma intencionalidade que lhe dará sentido e irá dirigir a ação docente, e para assegurar essa intencionalidade requer entre os professores uma reflexão contínua e coletiva.

Antecede a intencionalidade uma sustentação teórica e epistemológica, visto que envolve planejamento, avaliação, domínio do conteúdo e ação. Incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem de forma a garantir o ensino de

conteúdos e atividades que são consideradas fundamentais para aqueles estágios da formação do aluno.



Por isso, a necessidade de trilhar caminhos que conduzam a uma epistemologia crítico-emancipatória, para que a aula contemple realmente uma prática pedagógica, se organizando em torno de intencionalidade e práticas que conferem sentido à essa intencionalidade. Para garantir esse sentido, o professor necessita tecer um diálogo com os alunos e insistir em sua aprendizagem.

Precisamos redirecionar nossas práticas de maneira que elas venham atender os anseios e necessidades do aluno e seu contexto. Para Capra (1983, p. 103), precisamos da essência da unidade, da visão oriental do mundo, que reconhece e valoriza o universo em sua inteireza,

É aquela da unidade da inter-relação de todas as coisas e ventos, a experiência de todos os fenômenos do mundo como manifestações de uma unidade básica. Todas as coisas são encaradas como partes/interdependentes e inseparáveis do todo cósmico, em outras palavras, como manifestações diversas da mesma realidade última. (CAPRA, 1983, p. 103).

Na perspectiva apresentada por Capra em se tratando da visão oriental referem-se a busca pela totalidade de uma realidade indivisível complementar, de elementos conectados entre si, de maneira que supere a fragmentação do ser e do conhecimento, rompendo com a visão ocidental onde a mente é mais racional e a mentalidade é mais científica deixando de enxergar as possibilidades que o universo quântico nos apresenta todos os dias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades em desenvolver as práticas pedagógicas dentro de uma visão quântica e sistêmica com enfoque na totalidade, tem provocado poucos avanços nos problemas educacionais, colaborando assim para o prevaletimento das atuais mazelas do sistema educacional e o prevaletimento de práticas pedagógica regidas pelo paradigma tradicional.

As mudanças, que partiram de uma ciência objetiva, abriram espaço para uma ciência subjetiva, onde o conhecimento passa a ser compreendido como um sistema complexo, que não se pode controlar. Precisamos avançar rumo a uma educação aberta que reconheça a importância da interação sujeito e meio, um espaço aberto às mais



diversas possibilidades, que esteja sempre em movimento, como um espiral evolutivo, onde cada final significa um novo começo, em um movimento contínuo onde cada ação gera uma nova ação para um novo começo.

Um espaço aberto onde exista trocas, diálogos, interações, transformações e enriquecimento mútuo de maneira não linear, mas relacional e indeterminado aprendendo a viver e conviver com as incertezas. Precisamos desenvolver práticas que possibilitem a criação de ambientes que promovam a formação do ser quântico que saiba dialogar, interagir e se conectar com as partes fragmentadas pelo paradigma cartesiano.

Não é tarefa fácil, não existe receita ou manual pronto, mas sabemos que a mudança parte de uma reflexão individual e coletiva, mas para isso precisamos promover mais encontros para discussão, debates e desenvolver pesquisas que oportunize mudanças paradigmáticas capazes de provocar essa ruptura.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

CAPRA, F. **Ecologia profunda: Um novo renascimento**. Revista Thot nº 57. São Paulo: Palas Athena. 1983.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Ver. Bras. Estudo pedagógico, Brasília, v. 97, n 247, p.534-551, set/dez. 2016.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Práxis).

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

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

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo** (3ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.2001.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand. 2005.