

AS FONTES E A COSMOVISÃO PEDAGÓGICA

THE SOURCES AND THE PEDAGOGICAL WORLDVIEW

Marcos Antônio Gagliardi Cascino

<http://lattes.cnpq.br/2007555663620388>

RESUMO

De que maneira os alunos pensam a Pedagogia Ativa? Como se relacionam com os recursos mediáticos? Qual o papel do educador frente às tecnologias e quais as propostas apresentadas pela Pedagogia Ocidental? William James e John Dewey são autores que revolucionaram o modo pedagógico de se pensar a educação da América. Há destaque para a aprendizagem continuada ao longo da vida. Valente e sua tese são referências, porque ele destaca três clássicos da década passada, que já antecipavam as questões que atualmente tratamos no universo da Pedagogia Ativa e da Educação a Distância: Morin, Lévy e De Masi. Os alunos do Centro Universitário Católico Ítalo Brasileiro são aprendizes do conhecimento e são ativos, porém pouco valerão as políticas públicas ou ideologias senão capacitar o ser humano a ser livre no exercício dos seus ideais democráticos.

Palavras-chave: Pedagogia Ativa, impacto acadêmico

ABSTRACT

How do students think about Active Pedagogy? How do they relate to media resources? What is the role of the educator in relation to technologies and what are the proposals presented by Western Pedagogy? William James and John Dewey are authors who revolutionized the pedagogical way of thinking about education in America. There is emphasis on continued learning throughout life. Valente and his thesis are references, because he highlights three classics from the past decade, which already anticipated the issues we currently deal with in the universe of Active Pedagogy and Distance Education: Morin, Lévy and De Masi. The students at Centro Universitário Católico Ítalo Brasileiro are apprentices of knowledge and are active, but public policies or ideologies will be of little use if they do not enable human beings to be free in the exercise of their democratic ideals.

Keywords: Active Pedagogy, academic impact

INTRODUÇÃO

Não nos causa surpresa o *modus operandi* proposto pela pedagogia norte-americana. A cultura brasileira é de origem neolatina, assim como a cultura portuguesa que traduz um vínculo bastante próximo da pedagogia católica e por excelência escolástica, a base da escola tradicional e que por muito tempo contribuiu significativamente para a história da Pedagogia Ocidental.

O modo de pensar da cultura norte-americana provém dos ingleses. Sua filosofia, seus princípios e a maneira deles se relacionarem com o mundo é empiricamente aristotélico.

Aristóteles é o filósofo da experiência sensorial. É dele que recebemos a herança de compreensão de que o homem é um animal linguístico e também sensorial. Diferente mente de seu mestre Platão que defendia o princípio das ideias natas, Aristóteles afirma que nascemos como que dotados de um HD vazio, a famosa “tábula rasa” que o ser humano por meio da educação experimentadora irá proporcionar.

Em uma sociedade pautada pela tecnologia midiática, podemos então pensar em um público acentuadamente aristotélico categorizado em uma plateia visual, auditiva e cinestésica. Com efeito, a tecnologia *touchscreen* nada mais é do que a ativação do nosso canal tátil e que faz a diferença nos usuários movidos pela intuitividade da relação com a máquina.

O modo aristotélico de compreensão do mundo irá influenciar muito os países nórdicos na Idade Moderna. Inglaterra e Alemanha inicialmente e os Estados Unidos na sequência, estarão vinculados indissociavelmente a um modo de se pensar a realidade e de se conduzir a vida conhecido como o Empirismo na Europa e o Pragmatismo nos Estados Unidos.

Dois filósofos e psicólogos norte-americanos afetarão diretamente o modo pedagógico de se pensar a educação da América. São eles William James (1842-1910) e seu discípulo John Dewey (1859-1952).

James dedicou-se mais aos estudos psicológicos e Dewey destinou sua vida à educação norte-americana. Suas obras apresentam-se atuais em várias questões e seu raciocínio é bastante atual neste momento em que pensamos a respeito de Pedagogia Ativa e afins.

Dentre os livros publicados, destacam-se *Meu Credo Pedagógico* (1897), *Sociedade e escola* (1900), *Princípios Morais em Educação* (1909) e *Como Pensamos* publicado no Brasil em 1959 e mostram-se atuais.

Se a ninguém se pode dizer como deverá respirar ou fazer o sangue circular, também não se lhe pode dizer, de maneira exata, como deverá pensar. Podem, porém, ser indicadas e descritas em seus aspectos gerais, as várias maneiras pelas quais os homens pensam. Algumas são melhores do que outras, e por motivos explicáveis. Quem compreenda quais são as melhores maneiras de pensar e porque são melhores, mudará se quiser, as suas próprias maneiras até que se tornem mais eficientes, isto é, até que executem melhor o trabalho de que é mais capaz o pensamento do que qualquer outra operação mental.

Entendemos que o estudo da Pedagogia Ativa ainda vai requerer um modo próprio de entendimento sobre como os nossos alunos pensam a partir do seu relacionamento com os recursos midiáticos e, portanto tecnológicos. Vejamos isto no próximo tópico.

A APRENDIZAGEM CONTINUADA AO LONGO DA VIDA E CONSIDERAÇÕES ANTROPOLÓGICAS E ÉTICAS DO MUNDO VIRTUAL E SEUS IMPACTOS ACADÊMICOS.

Este item adota como referência básica o trabalho de VALENTE (2005) e três clássicos da década passada que já antecipavam as questões que atualmente tratamos no universo da Pedagogia Ativa e da Educação a Distância: Morin (1998), Lévy (1999) e De Masi (2000).

A expressão “aprendizagem continuada ao longo da vida” em sua origem linguística *lifelong-learning mindset* é explicitada no capítulo V da tese de Valente (2005). Todo o capítulo é dedicado aos desdobramentos e implicações que envolvem um percurso de iniciativas ao que o autor intitula como “espiral de aprendizagem”. A expressão é sugestiva, pois o termo espiral representa geometricamente uma linha curva e que é registrada a partir de um ponto que realiza voltas sucessivas ao redor de outro ponto e que se afasta progressivamente.

A espiral possui sua raiz semântica de “speira”, que significa uma guirlanda, algo torcido, que dá voltas. Somos conduzidos à compreensão de que esta espiral da aprendizagem pressupõe as

voltas necessárias constituídas e construídas a partir das relações feitas e refeitas no processo dinâmico por excelência do que entendemos na Modernidade por educação.

Assim afirma Valente (2005, p. 82):

À medida que as tecnologias foram ficando mais complexas, elas transcenderam os limites dos computadores e passaram a ser tratadas como tecnologias da informação e comunicação (TIC), englobando os computadores, a internet, a videoconferência e a teleconferência. As TIC expandiram as possibilidades de uso do computador e também as ideias do ciclo, por sua vez foram expandidas, gerando novas concepções teóricas [...].

Entendemos que não somente novas compreensões teóricas foram estabelecidas, mas também novas compreensões na sociedade contemporânea também foram construídas talvez não se adotando os critérios pedagógicos ou até mesmo parâmetros valorativos. Fazemos menção por exemplo à configuração desta evolução tecnológica no mundo do trabalho, do qual De Masi (2000) faz menção em sua obra “O Ócio Criativo”, a respeito do teletrabalho, tema ainda que carece de maior aprofundamento teórico.

A referência nuclear da aprendizagem continuada ao longo da vida é a pessoa que se encontra no papel de estudante e em nosso caso, o estudante universitário. Valente inicia o capítulo de seu trabalho com a exposição de vários pontos dos quais nos valem os seguintes:

- ✓ a distinção entre dado, informação, conhecimento, ensino e aprendizagem;
- ✓ o estar junto virtual na educação e
- ✓ aspectos de uma aprendizagem continuada ao longo da vida.

Trataremos dos três aspectos que estão relacionados umbilicalmente por uma perspectiva antropológica e, portanto também ética e que será traduzida em forma de proposta de trabalho de nossa investigação.

A distinção entre os termos “dado”, “informação” e “conhecimento” é de natureza antropológica, ou seja: a distinção conferida pelo autor faz referência a uma constituição que é genuinamente humana, porque antropológica ao entendermos como o ser humano é o único capaz de construir significado às suas experiências.

Afirma Valente (2005, p. 82-83¹):

A partir da explicitação das ações do ciclo, é possível perceber a existência de três conceitos a ser diferenciados: dado, informação e conhecimento. Por **dado** compreende-se um meio de expressar coisas, sem qualquer preocupação com significado, e por **informação** a decodificação dos dados de acordo com certos padrões significativos (Davis & Botkin, 1994). O que se encontra disponível na internet e nos livros ou mesmo o que as pessoas trocam entre si, só será considerado informação se tiver algum significado para a pessoa. Assim, passamos e trocamos informação, com o viés do significado ou da maneira como estruturamos a informação, que é próprio de cada indivíduo – a informação não é isenta de significado, pois cada um informa o que quer e do modo que lhe convém. O **conhecimento** é o que cada indivíduo constrói como produto do processamento, da inter-relação entre interpretar e compreender a informação. É o significado que é atribuído e representado na mente de cada indivíduo, com base nas informações advindas do meio em que ele vive. É algo construído por cada um, muito próprio e impossível de ser transmitido – o que é transmitido é a informação que é proveniente desse conhecimento, porém nunca o conhecimento em si.

À luz de uma reflexão pedagógica emitida a partir do que afirma o autor, não restam dúvidas quanto ao papel estratégico do estudante que identificaremos como também pesquisador neste universo da tecnologia e da aprendizagem.

Este papel é significativo ao encontrar sua subsistência em um termo da filosofia escolástica da Idade Média recuperado por Franz Brentano (1838-1917) considerado o mestre filosófico de Edmund Husserl (1859-1938) que se imortalizou com a proposta de uma metodologia filosófica chamada fenomenologia.

Husserl afirmará que a nossa consciência, ou a maneira como percebemos o mundo, é sempre intencional. Nossos valores, nossos pensamentos, nossas expectativas e, portanto nossas interpretações são sempre a respeito de alguma coisa.

¹ O grifo é nosso.

A nossa condição de possuímos uma subjetividade é a condição do nosso entendimento e de como iremos construir as relações em nível intrapessoal e por consequência na esfera do interpessoal.

Segundo Valente (2005), o que diferencia o dado da informação é precisamente o que o significado destas duas realidades pode ser construído a partir do momento em que eu vou interagir com o meio. É desta maneira que a fundamentação da fenomenologia do pensamento moderno se estrutura em Aristóteles, este ao considerar que nascemos como uma folha em branco e na medida em que experimentamos o mundo, construímos os nossos significados.

O termo informação é bastante significativo e difere-se do dado a partir de sua própria etimologia: informar provém do latim, cujo significado é dar uma nova forma (*morphos*, em grego). Ora, uma nova forma só pode existir quando já se construiu um conteúdo ou significado a ser contido naquela estrutura formal.

Por tais razões é que o dado obtido em buscadores e afins pode ser diferenciado de informação de pessoa para pessoa. O dado é informal e a informação é subjetiva, pois o sujeito sendo aquele que pratica a ação do ponto de vista etimológico, será aquele sobre o qual incidirá a construção dos significados.

O conhecimento é o passo seguinte nesta pedagogia da vida. O sujeito ao construir um significado e um valor à informação tem sobre si a tarefa de gerar conhecimento, ou seja: aplicar os inúmeros significados conferidos nas informações obtidas para a solução dos diversos problemas que lhes são oferecidos. Todo conhecimento possui um vetor existencial: ele sempre servirá para resolver os problemas do sujeito que o elaborou e que legitimamente o possui.

Desta forma e a partir dessa premissa, conhecimento como um todo e as disciplinas e seus conteúdos que o constituem estão indissociavelmente vinculados. Quando utilizamos expressões como epistemologia, transdisciplinaridade, vale a pena recordar as admoestações de Morin (1998, p. 13):

A antiga e a nova transdisciplinaridade

Sabemos cada vez mais que as disciplinas se fecham e não se comunicam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não se consegue conceber

a sua unidade. É por isso que se diz cada vez mais: “Façamos interdisciplinaridade”. Mas a de interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas como a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de se desmoronar.

Portanto, é preciso ir além, e aqui aparece o termo “transdisciplinaridade”. Façamos uma primeira observação. O desenvolvimento da ciência ocidental desde o século 17 não foi apenas disciplinar, *mas também um desenvolvimento transdisciplinar*. Há que dizer não só as ciências, mas também “a” ciência porque há uma unidade de método, um certo número de postulados implícitos e todas as disciplinas, como o postulado da objetividade, a eliminação da questão do sujeito, a utilização das matemáticas como uma linguagem e um modo de explicação comum, a procura da formalização etc. *A ciência nunca teria sido ciência se não tivesse sido transdisciplinar.*

[...]

A verdadeira questão não consiste, portanto, em “fazer transdisciplinar, hr”; mas “que transdisciplinar é preciso fazer”? Aqui, há que considerar o estatuto moderno do saber. O saber é, primeiro, para ser refletido, meditado, discutido, criticado por espíritos humanos responsáveis ou é para ser armazenado em bancos informacionais e computado por instâncias anônimas e superiores aos indivíduos? Aqui, há que observar que uma revolução se opera sob nossos olhos. Enquanto o saber, na tradição grega clássica até a Era das Luzes e até o fim do século 19 era efetivamente para ser compreendido, pensado e refletido, hoje, nós, indivíduos, nos vemos privados do direito à reflexão.

A partir de tais argumentos, podemos questionar: o que vem a ser este tipo de conhecimento? A raiz semântica do conhecimento possui uma rica dimensão antropológica e ética. A dimensão antropológica nos afirma que somente ao homem é dado o direito e o poder de gerar conhecimento e até mesmo de saborear do fruto do conhecimento no Jardim do Éden.

Sua origem é grega: conhecimento é o ato de conhecer. Conhecer provem de “nous” que significa, grosso modo, espírito. Ser capaz de conhecer para os helenos traduzia-se na experiência de poder contemplar por meio do espírito, as verdades que são eternas.

Esta significação platônica é posteriormente traduzida para o latim por meio do verbo “*cognoscere*”. *Cognoscere* significa elaborar e manter intimidade com algo ou com alguém, seja conhecer como um equipamento eletrônico funciona e conhecer o ponto de vista da pessoa com quem vivemos matrimonialmente.

O processo de conhecimento pressupõe dois elementos: tempo e convivência. Quanto menor é o tempo dispendido, menor torna-se o conhecimento que temos de um objeto ou de uma pessoa. Ao contrário, quanto mais tempo dedicamos a conhecer algo ou alguém, proporcionalmente será o grau de intimidade e conhecimento conquistados a partir desta experiência.

O tempo é a dimensão em que as relações duradouras se estruturam e por isso é tão difícil conhecermos bem um assunto ou uma pessoa em uma sociedade da transição, da rapidez e da pressa em que o fator humano nem sempre é valorizado nesta dinâmica pluridimensional como aponta Lévy (1999, p157):

Qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na Cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber. Em relação a isso, a primeira constatação diz respeito à velocidade de surgimento e de renovação dos saberes e *savoir-faire*. Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira. A segunda constatação, fortemente ligada à primeira, diz respeito à nova natureza do trabalho, cuja parte de transação de conhecimentos não para de crescer. Trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimento. Terceira constatação: o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos). Essas tecnologias intelectuais favorecem novas formas de acesso à informação: navegação por hiperdocumentos, caça à informação através de mecanismos de pesquisa, *knowbots* ou agentes de software, exploração contextual através de mapas dinâmicos de dados, novos estilos de raciocínio e de conhecimento, tais como a simulação, verdadeira industrialização da experiência do pensamento, que não advém nem da dedução lógica nem da indução a partir da experiência.

Podemos afirmar que por mais rápidas que sejam as modificações apontadas por Lévy, o fator da subjetiva ainda é imperativo. Por menor que seja o tempo disponibilizado por estas tecnologias, carecemos de uma convivência com o produto por elas gerado e por nós

intermediado nas relações sócias, quais sejam: trabalho, estudo, família, vida social e todas as demais manifestações humanas processadas pela vida afetiva e ética.

A segunda expressão por nós escolhida para a reflexão e sustentação do nosso trabalho é grafada como o “estar junto virtual” em EaD e que é explicada pelo autor na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem intermediada pela internet.

Valente (2005, p.84) aponta que

Três são as fundamentais abordagens em EaD: o envio da informação ao aprendiz, a outra abordagem é a construção de situações-problema em que do aluno é requerida a aplicação das informações fornecidas para se chegar a um resultado. Esta interação professor-aluno é necessariamente intermediada pela tecnologia.

Finalmente temos uma situação intermediária que é chamada como o “estar junto virtual”. É uma expressão forte, se considerarmos a essência do que é proposto. O verbo *estar* traduz uma manifestação de uma existência ou estado de algo ou de alguém, neste caso uma pessoa que é o professor de um lado e o estudante de outro. Aqui chamamos a atenção não para o modo de estar do professor, mas sim em qual estado o aluno se encontra no processo de aprendizagem e também em interação com os seus pares em condições não idênticas, mas próximas e portanto semelhantes em sua gênese.

Em se tratando de cursos de ensino superior do Centro Universitário Católico Ítalo Brasileiro estudada como objeto de pesquisa, temos como demonstrar posteriormente que há um certo perfil de hegemonia quanto às turmas de alunos de um determinado curso e o perfil do trabalho ao qual eles estão vinculados por meio dos cargos e tarefas que lhe são atribuídos.

VALENTE, (2005, p. 85-86) emprega uma expressão muito adequada ao que desejamos resgatar:

A abordagem do *estar junto virtual* apresenta características próprias de educação a distância, contribuindo para uma aprendizagem que também pode ser explicada por intermédio de uma espiral. O ponto central é que essa aprendizagem está fundamentada na reflexão sobre a própria atividade que o aprendiz realiza no seu

contexto de vida ou ambiente de trabalho. A educação baseada em uma atividade prática cria mecanismos de reflexão que acontecem em diferentes níveis e que podem ser explicados a partir da recontextualização de ciclo que ocorre na interação “aprendiz-computador”, identificando no ambiente de resolução de problemas usando a informática.

A prática que o aprendiz realiza no seu ambiente produz resultados que podem servir como objeto de reflexão. Por sua vez, as reflexões geradas podem produzir indagações e problemas, os quais o aprendiz pode não ter condições de resolver. Nesta situação, ele pode enviar suas questões, ou uma breve descrição do problema que se apresenta ao professor. Diante das questões solicitadas, o professor reflete e envia sua opinião, ou material, na forma de textos e exemplos de atividades que poderão auxiliar o aluno a resolver ele mesmo seus problemas. O aluno que recebe essas ideias tenta colocá-las em ação, gerando novas dúvidas, que poderão mais uma vez ser resolvidas com o suporte do professor. Com isso, estabelece-se um ciclo de ações que mantêm o aluno no processo de realização de atividades inovadoras e, ao mesmo tempo, construindo conhecimento. Os desequilíbrios e conflitos fornecidos pelo professor e por outros colegas têm a função de provocar o aprendiz para realizar as equilibrações em patamares majorantes, como proposto por Piaget. Neste sentido, a aprendizagem também está acontecendo como produto de uma espiral, proporcionada não mais pela interação aprendiz-computador (como na programação), mas pela rede de aprendizes mediados pelo computador. Essa abordagem educacional possibilitou também a oportunidade de que as pessoas, de uma modo geral conseguissem aprender de forma continuada, sem a necessidade de ter que estar fisicamente presente em uma sala de aula – expandindo-se. Portanto, as situações de aprendizagem como algo que se realiza ao longo da vida.

Essas considerações trazem a atualidade da pesquisa de VALENTE (2005, p. 140-141) e oportunizam um questionamento a esta experiência.

A espiral tem um início focal muito bem definido, mas, como estrutura circular aberta, ela não tem fim. O ponto final é um sonho: o desejo de que cada indivíduo da nossa sociedade tenha a oportunidade de desenvolver a consciência sobre seu processo de aprender e que isso aconteça como produto do processo dele se tornar um profissional ou de sua atuação na sociedade, ou seja, que esse conhecimento seja fruto da sua própria vivência, da sua experiência e não de aulas sobre pensar, sobre aprender. Porém, como criar situações para que os aprendizes desenvolvam essa consciência sobre seu processo de aprender? É necessário que em nosso sistema educacional haja ações que possam ajudar tanto o aluno na identificação de suas “rachaduras de aprendizagem”, quanto preparar os educadores para saberem fazer a leitura dessas

“rachaduras”. Esse conhecimento facilitaria a vida dos aprendizes que saberiam escolher estratégias, materiais de apoio, circunstâncias de aprendizagem condizentes com as suas preferências, tomando a aprendizagem mais efetiva e prazerosa.

Essa consciência, que é por excelência antropológica, pode nos remeter a refletirmos sobre o que fazemos e porque fazemos de uma determinada maneira.

Nossos aprendizes do conhecimento são, portanto sujeitos ativos desta busca e aquisição. Enquanto não tivermos este entendimento, pouco valerão as políticas públicas ou ideologias que mais alienam o ser humano do que os capacita a serem livres nos exercícios dos seus ideais democráticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTELLS, M. **A sociedade em Rede**. Tradução de Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DE MASI, D. **A sociedade pós industrial**. Tradução de Ivone Groenitz e equipe. São Paulo. Editora Senac, 1999.
- DEWEY, J. **Como pensamos**. Tradução de Haydée de Camargo Campos. Atualidades Pedagógicas. 3. ed. São Paulo: 1959.
- HILGARD, E. R. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1973.
- JAEGER, Werner. **Paidéia. A formação do Homem Grego**. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34., 1999.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2ª. edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- SCHNEIDER, E. I.; SUHR, I.; ROLON, R.F.; VANESSA E. K. ; ALMEIDA, C. M. de. **Sala de aula invertida em EAD: uma proposta de blended learning**. Revista Intersaberes. Volume 8., número 16, p.68-81; 2013.
- VALENTE, J. A. **A Espiral da Espiral de Aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação**. Tese de Livre Docência. Campinas: UNICAMP, 2005.