



A LENTE TEÓRICA: POR QUE A CLAREZA SOBRE COSMOVISÕES É ESSENCIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE?

THE THEORETICAL LENS: WHY IS CLARITY ABOUT WORLDVIEWS ESSENTIAL IN TEACHER TRAINING?

Sílvia Gonçalves de Lima SOARES¹

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

E-mail: silvia.lima.soares@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0009-0009-9168-5001>

Enivalter Pereira da SILVA²

Instituto Federal do Tocantins (IFTO)

E-mail: enipesilva@seduc.to.gov.br

ORCID: <http://orcid.org/0009-0005-2916-9090>

Claudio de Castro MONTEIRO³

Instituto Federal do Tocantins (IFTO)

E-mail: ccm.monteiro@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5171-4877>

327

RESUMO

O presente artigo propõe uma discussão sobre a importância da clareza sobre as cosmovisões pedagógicas na formação docente. Baseando-se em reflexões surgidas durante a experiência vivenciadas nas aulas dos programas de mestrados profissional, em Educação e Profept, questiona-se de que modo o estudo das cosmovisões subjacentes às teorias pedagógicas pode capacitar o professor a transitar de uma visão restrita para uma prática profissional mais plural e consciente. Argumenta-se que a pluralidade teórica não é uma opção secundária, mas uma necessidade para uma prática pedagógica adaptável e consciente. O texto explora o conceito de cosmovisão (*Weltanschauung*) a partir de autores como Dilthey,

¹ Mestranda profissional em educação UFT. Especialização em Processos Educacionais Inovadores pelo Centro Universitário Católica do Tocantins, Brasil (2022); Professor/Técnico do Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Tocantins. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9168-5001> E-mail: silvia.lima.soares@hotmail.com

² Graduado em Geografia, Universidade Federal do Tocantins, Pós-Graduado em Docência Do Ensino Superior - Unitop, Mestrando Em Educação Profissional E Tecnológica (EPT) - IFTO. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2916-9090> E-mail: enipesilva@seduc.to.gov.br

³ Graduação em Tecnologia em Processamento de Dados pela Universidade da Amazônia (1990) e mestrado em Informática pela Universidade Federal da Paraíba (1997) e doutorado em Engenharia Elétrica pela Universidade de Brasília - UnB (2012), Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFTO - Campus Palmas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5171-4877>. E-mail: ccm.monteiro@gmail.com.

Rookmaaker e Sire, aplicando-o à análise da epistemologia de diferentes correntes educacionais, como a Pedagogia Histórico-Crítica, o Construtivismo, Sociointeracionismo e a Aprendizagem Significativa. Objetiva demonstrar como a percepção por diversas "lentes" teóricas permitirá aos docentes a liberdade de transitar pelas diversas abordagens teóricas e metodológicas de modo a atuar com autonomia pedagógica.

Palavras-chave: Formação Docente. Cosmovisão. Teoria Pedagógica. Prática Pedagógica. Mestrado Profissional.

ABSTRACT

This article proposes a discussion on the importance of clarity regarding pedagogical worldviews in teacher training. Based on reflections arising from experiences in the professional master's programs in Education and Profept, it questions how the study of worldviews underlying pedagogical theories can enable teachers to move from a restricted vision to a more plural and conscious professional practice. It argues that theoretical plurality is not a secondary option, but a necessity for an adaptable and conscious pedagogical practice. The text explores the concept of worldview (Weltanschauung) from authors such as Dilthey, Rookmaaker, and Sire, applying it to the analysis of the epistemology of different educational currents, such as Historical-Critical Pedagogy, Constructivism, Socio-interactionism, and Meaningful Learning. This study aims to demonstrate how perception through diverse theoretical "lenses" will allow teachers the freedom to move through various theoretical and methodological approaches in order to act with pedagogical autonomy.

Keywords: Teacher Training. Worldview. Pedagogical Theory. Pedagogical Practice. Professional Master's Degree.

INTRODUÇÃO

O ingresso em um programa de pós-graduação *stricto sensu* configura-se como um anseio entre docentes que buscam aprofundamento teórico e aprimoramento de suas práticas pedagógicas, assim a presente reflexão emerge neste contexto, no qual

despertou um questionamento: Como o estudo das cosmovisões subjacentes às teorias pedagógicas pode capacitar o docente a transitar de uma visão restrita para uma prática profissional mais plural e consciente?

Isso levanta uma questão central. Pois num contexto geral, percebe-se evidente uma hegemonia de certas linhas teóricas, predominantemente de cunho marxista, o que limitava a diversidade de abordagens. Essa observação, que remonta à experiência da graduação, torna a cosmovisão subjacente a cada teoria ainda mais evidente.

Este artigo, portanto, propõe o diálogo sobre a importância da clareza sobre as cosmovisões pedagógicas na formação docente, argumentando que a pluralidade teórica não é uma opção secundária, mas uma necessidade para uma prática pedagógica consciente e adaptável. O objetivo é destacar como a exposição a uma variedade de abordagens pode enriquecer a formação docente e o debate pedagógico, de modo que a formação seja integral, que possibilite ao profissional as intervenções e transformações de sua sociedade.

METODOLOGIA

Este trabalho se caracteriza como um ensaio teórico, baseado em uma pesquisa bibliográfica e reflexiva. A abordagem metodológica adotada é qualitativa, pautada na análise e interpretação de conceitos e teorias que sustentam as discussões sobre formação docente e cosmovisões.

Neste contexto a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) precisa superar o antigo paradigma cartesiano-mecanicista e fragmentado, que limitou o ensino à acumulação de conteúdos isolados e à formação instrumental para o mercado capitalista, desvalorizando as dimensões humanísticas, filosóficas e éticas do ser humano. Em contrapartida, propõe a adoção de uma **Pedagogia da Integração** fundamentada no **paradigma da complexidade**, que concebe a realidade como um todo coeso, complexo e interligado, e o ser humano como um ser multidimensional com potencial ilimitado. Essa nova perspectiva implica a necessidade de uma **formação humana integral** e omnilateral, que promova o desenvolvimento do aluno de forma interdisciplinar, crítica e contextualizada, articulando indissociavelmente o trabalho, a ciência e a cultura para a emancipação dos indivíduos e a transformação

social em direção à justiça e à igualdade. Corroborando assim com a perspectiva deste debate, pois podemos inferir que existe um diálogo com a percepção da cosmovisão com a formação integral.

A definição de cosmovisão (*Weltanschauung*) é o ponto de partida, com base nos trabalhos de Wilhelm Dilthey, H. R. Rookmaaker, Benedito Nunes e James W. Sire. A escolha desses autores se justifica, pela ênfase de seus discursos, pautados numa visão teórica que marcou a formação inicial dos autores. A pesquisa também revisita outros teóricos que marcaram a trajetória, como Piaget e Vygotsky foram fundamentais na graduação em licenciatura em Arte/Teatro, e Ausubel e Freire, que, embora revisitados no mestrado, já integravam a prática docente.

A análise reflexiva deste ensaio busca estabelecer um diálogo crítico entre as teorias educacionais, identificando a lente teórica de cada uma. A análise se concentra em como o referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica, predominantemente abordado no contexto de mestrado, se alinha a uma cosmovisão específica, e como essa visão de mundo se diferencia daquelas de outras correntes, como o Construtivismo (Piaget), o Sociointeracionismo (Vygotsky) e a Teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel). O quadro comparativo é uma ferramenta analítica para organizar e visualizar as diferentes perspectivas sobre o ser humano, o aluno e o professor, facilitando a compreensão da pluralidade teórica. A pesquisa, portanto, não se limita à mera exposição de conceitos, mas propõe uma intersecção entre a prática docente, a experiência acadêmica e a teoria, com o objetivo de gerar *insights* sobre a importância de um olhar mais amplo e consciente na formação de professores.

Cosmovisão: Da Arte à Teoria Educacional

A cosmovisão, ou *Weltanschauung*⁴, não se restringe à filosofia ou à educação; ela permeia todas as formas de expressão humana, incluindo a arte. Conforme o historiador de arte Rookmaaker (2015, p. 28) aponta, a pintura, por exemplo, muitas vezes transcende a mera função decorativa para "deixar clara uma visão particular da vida e do mundo", expressando verdades e valores profundos pela forma como o tema

⁴ Para melhor entendimento das origens e conceito do termo, na perspectiva que se pretende utilizar aqui, recomenda-se a leitura do livro "O Universo ao lado: um catálogo básico sobre cosmovisão" de James W. Sire, 5ª ed. Editora Monergismo, Brasília, 2018

é tratado. A arte, assim como qualquer teoria, está intrinsecamente ligada ao contexto de sua época e à cosmovisão de seus autores.

O filósofo Benedito Nunes (2016, p. 83), também compartilha de ideia semelhante, ao afirmar que “[...] a arte, como práxis criadora, está condicionada pela totalidade da existência humana, socialmente situada. Afirmar que ela depende de condições sociais determinadas seria um truísmo”. Partindo dessa premissa, as obras de arte, assim como as teorias educacionais refletem a cosmovisão de seus autores no tempo e no espaço em que estavam inseridos. Essa visão de mundo, por sua vez, pode ser compreendida pela perspectiva do filósofo alemão Wilhelm Dilthey, para quem o “o significado da obra de arte reside em que algo de singular, dado nos sentidos, é arrancado ao nexo do ser-produzido e do produzir e elevado à expressão ideal das referências vitais” (Dilthey, 1992, p. 20).

Essa mesma “lente” define a forma como as teorias educacionais são concebidas. O termo *Weltanschauun*, usado pela primeira vez por Dilthey com essa finalidade, pode ser entendido como uma

[...] concepção global, de caráter intuitivo e pré-teórico, que um indivíduo ou uma comunidade formam de sua época, de seu mundo, e da vida em geral. Forma de considerar o mundo em seu sentido mais geral, pressuposta por uma teoria ou por uma escola de pensamento, artística ou política (Japiassu, Marcondes, 1996, p. 282).

Essa lente define como vemos o ser humano, o conhecimento, o papel da escola e a função do professor. Complementando essa definição, o professor, teólogo e filósofo James W. Sire a descreve como:

[...] um comprometimento, uma orientação fundamental do coração, que pode ser expressa como uma história ou um conjunto de pressuposições (hipóteses que podem ser total ou parcialmente verdadeiras ou totalmente falsas), que detemos (consciente ou subconscientemente, consistente ou inconsistentemente) sobre a constituição básica da realidade e que fornece o alicerce sobre o qual vivemos, nos movemos e existimos (Sire, 2004, p. 179).

Para ele, a identificação de uma cosmovisão pode ser sistematicamente analisada por meio de sete questões fundamentais que abrangem as áreas essenciais de um sistema de crenças, oferecendo uma estrutura para a sua compreensão. Qual é a realidade primordial? Qual a natureza da realidade externa? O que é o ser humano?

O que acontece após a morte? Por que é possível conhecer algo? Como sabemos o que é certo e errado? Qual o significado da história humana?

Segundo Sire, essas sete questões formam a estrutura que sustenta e orienta o pensamento e as ações de um indivíduo, mesmo que de forma inconsciente. O entendimento dessas perguntas é crucial para a análise de sistemas de crenças e teorias pedagógicas.

A relevância da cosmovisão na educação reside no fato de que a clareza sobre ela não é apenas um exercício intelectual, mas uma necessidade prática. Como afirma a pesquisadora Inês Augusto Borges, "[...] todo educador consciente da extensão de sua tarefa deverá preocupar-se, em algum momento, com duas questões fundamentais: "a natureza do ser humano ao qual deve educar e o alvo ou objetivo final dessa educação" (Borges, 2011, p. 49). Se o educador consegue ter clareza sobre esses dois pontos, a caminhada será mais leve e produtiva.

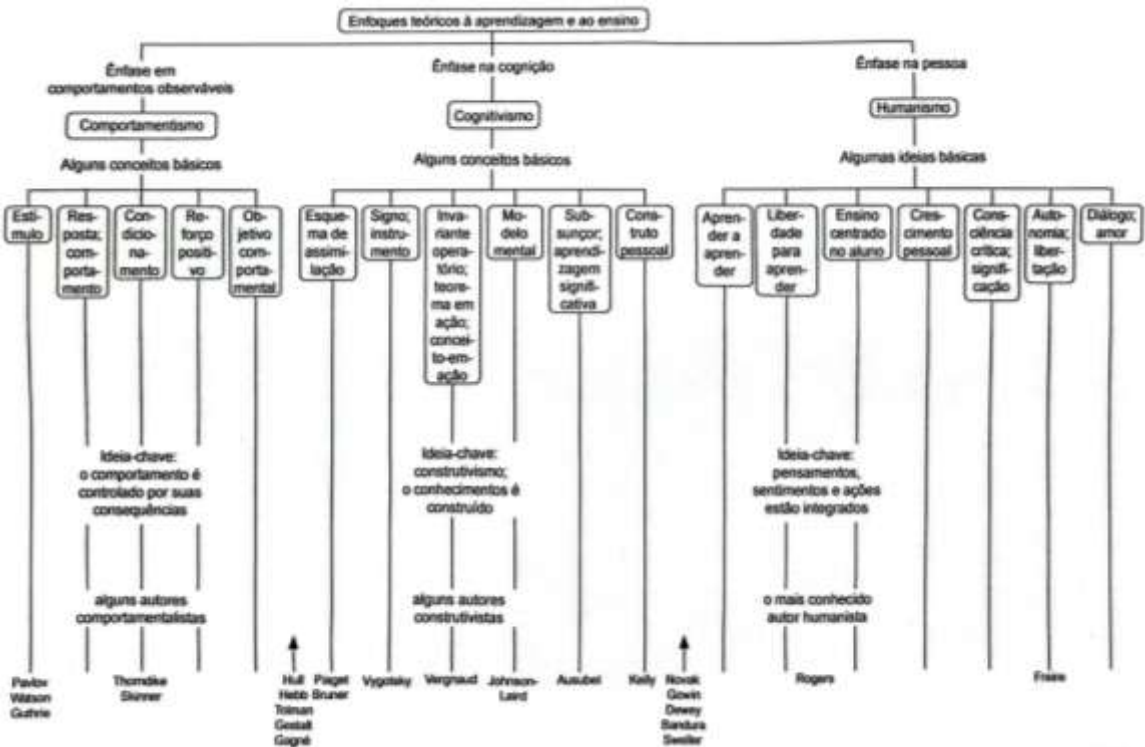
Para os propósitos desta reflexão, os termos teoria e teoria de aprendizagem serão utilizados conforme a concepção de Marco Antonio Moreira (2025). Para ele, teoria é uma "tentativa humana de sistematizar uma área de conhecimento, uma maneira particular de ver as coisas, de explicar e prever observações, de resolver problemas" (p. 02). Já a teoria de aprendizagem é uma

[...] construção humana para interpretar sistematicamente a área de conhecimento que chamamos aprendizagem. Ela representa o ponto de vista de um autor/pesquisador sobre como interpretar o tema aprendizagem, quais as variáveis independentes, dependentes e interventivas, tentando explicar o que é aprendizagem, por que ela funciona e como funciona (Moreira, 2025, p. 2).

Corroborando a hipótese de Sire, Moreira (2025, p. 3) afirma que "as teorias que o ser humano constrói para sistematizar seu conhecimento, para explicar e prever eventos, são construídos de conceitos e princípios... Subjacentes às teorias estão sistemas de valores, que podem ser chamados de filosofias ou visões de mundo" (grifo nosso). Ele conclui, argumentando que, no caso das teorias de aprendizagem, embora nem sempre possam ser enquadradas em uma única filosofia (visão de mundo), é possível identificar três correntes principais: a comportamentalista (behaviorismo), a humanista e a cognitivista (na qual, por vezes, se insere o construtivismo).

Em razão do escopo deste trabalho, não abordaremos todas as teorias da aprendizagem. Para ilustrar a diversidade teórica, apresentamos o quadro de Moreira (2025) a seguir, que sintetiza as principais teorias. O objetivo é demonstrar que existe uma ampla gama de abordagens, e que o professor precisa estar ciente das suas possibilidades, limitações e potencialidades, além de sua própria filosofia e visão de mundo subjacentes a cada uma delas.

Figura 1: esquema tentativo para os principais enfoques teóricos à aprendizagem e ao ensino e alguns de seus conhecidos representantes (M.A Moreira, 1997. Revisado em, 2009 e em 2021).



Fonte: MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. 3. ed. ampl [3ª reimp.]. Rio de Janeiro: LTC, 2025.

Focaremos na apreciação de apenas dois enfoques diferentes, o Cognitivismo com Piaget, Vygotsky, Ausubel e o Humanismo com Paulo Freire.

O Dogmatismo Teórico: Porque a Lente Única Compromete a Prática Docente

A experiência em uma das disciplinas de mestrado tornou palpável como a escolha de um referencial teórico se alinha a uma cosmovisão específica sugeria sua orientação teórica já no primeiro contato, por meio da bibliografia e dos objetivos

propostos. A lista de autores, incluindo Bernard Charlot, Dermeval Saviani, Maurice Tardif, bem como alguns de seus objetivos de "examinar o conceito de Educação como práxis sócio-histórica" e "discutir o conceito de autonomia em Paulo Freire", demonstravam essa orientação. Essa escolha se alinha diretamente com o propósito central da Pedagogia Histórico-Crítica (vertente do humanismo): compreender a educação a partir de sua inserção no processo histórico e social, visando a emancipação humana e a superação das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, o conhecimento é visto como uma ferramenta de transformação.

No que se refere à epistemologia, o conhecimento aqui não pode ser reduzido a “puro registro, pelo sujeito, dos dados já anteriormente organizados independentemente dele no mundo exterior”, mas sim, no que se refere a intervenção do sujeito de forma ativa no conhecimento dos objetos” (Japiassu, 2011). A própria existência de perspectivas distintas do entendimento sobre epistemologia, já é um forte indicativo de que o conhecimento pode ser compreendido e/ou construído de diversas formas. O alicerce filosófico dessa abordagem reside na epistemologia da práxis, que é a união indissociável entre a teoria (o conhecimento) e a prática (a ação concreta). A epistemologia é o campo da filosofia que investiga a natureza e a validade do conhecimento, enquanto a práxis constitui a atividade humana que transforma o mundo e o próprio ser humano. A dialética, por sua vez, postula que a realidade está em constante movimento por meio de conflitos e superações.

A epistemologia da práxis permite ao homem conformar suas condições de existência, transcendê-las e organizá-las, pois a dialética do próprio movimento transforma o futuro e carrega a essencialidade do ato educativo: sua característica finalista, a construção do oposto ao ser dado (Curado Silva, 2016, p. 334).

Essa abordagem é, sem dúvida, de grande relevância. No entanto, o problema surge quando ela é apresentada como a única opção válida. Apesar de suas contribuições significativas, a epistemologia da práxis também apresenta pontos possíveis para questionamentos, revelando suas "armadilhas".

O primeiro ponto remete ao risco de pragmatismo excessivo. Se o conhecimento só é considerado válido quando leva a uma transformação prática imediata, pode-se desvalorizar o conhecimento “puro” ou a reflexão contemplativa. Essa abordagem pode levar a um ativismo vazio, onde a teoria é instrumentalizada

como mero meio para a ação, perdendo seu valor intrínseco. Um exemplo ilustrativo pode ser encontrado no campo da arte. Se for adotada uma visão estritamente pragmática da práxis, poder-se-ia inferir que uma obra de arte só possui valor se for "engajada" em seu sentido mais imediato e político, desconsiderando a importância da fruição estética e da experiência subjetiva.

Outra questão surge se o conhecimento é construído integralmente a partir da práxis, que é sempre contextual e particular. Tal visão pode levar a um relativismo que dificulta a construção de consensos ou a definição de um currículo comum.

É aqui que a pluralidade de perspectivas se torna indispensável. Embora teóricos como Paulo Freire e Theodor Adorno, separados por contextos e abordagens distintas, concebiam a educação como um caminho para a humanização, suas "lentes" sobre a emancipação revelam a necessidade de um olhar mais amplo. Para Adorno (1995), a emancipação foca na prevenção da barbárie por meio do desenvolvimento da autorreflexão crítica. A educação deve capacitar o indivíduo a questionar o estabelecido e a desenvolver a empatia para reconhecer o sofrimento alheio, promovendo a autonomia.

Por outro lado, Paulo Freire (1987), por sua vez, centra a emancipação na superação da opressão, defendendo que a educação nunca é neutra: ela liberta ou domestica. Sua veemente crítica à "educação bancária", na qual o professor detém o saber e o aluno é um recipiente passivo que apenas memoriza, sem reflexão crítica – ressaltava como essa modalidade oprime ao manter os indivíduos em ignorância e passividade. A emancipação, para Freire, ocorre por meio da "educação libertadora" ou "emancipadora", um processo dialógico que leva o indivíduo a compreender as causas de sua opressão e a desenvolver a capacidade de agir para transformar sua realidade, pois a educação, em sua essência, é 'saber para transformar'.

Adorno e Freire convergem ao conceber a educação como uma ferramenta indispensável para a emancipação e a transformação social, fundamental para romper com a passividade e a conformidade que perpetuam a opressão. Ambos ressaltam que a educação transcende a mera transmissão de conhecimentos técnicos; ela se constitui como uma meta ética e existencial. Expor-se a essa diversidade permite que o docente em formação compreenda as "armadilhas" de uma visão singular, pois adquire um olhar mais crítico e amplo sobre as teorias. Isso o torna

capaz de misturar abordagens ou escolher a que mais se alinha com suas próprias crenças e com a complexidade do cotidiano escolar. Expor-se a essa riqueza teórica – que vai por exemplo da epistemologia da práxis à uma abordagem cognitivista, cuja teoria de ensino-aprendizagem seja a cognitivo-interativa, capacita o professor a transitar entre diferentes metodologias, escolhendo a mais adequada para cada contexto.

Na prática, isso significa que um docente pode, por exemplo, utilizar a "educação problematizadora" de Freire para discutir temas sociais e estimular o pensamento crítico, ao mesmo tempo em que se apropria da estrutura e da organização do conhecimento para garantir que o conteúdo seja assimilado de forma sólida. O professor que compreende a pluralidade das cosmovisões subjacentes a essas teorias é capaz de misturar abordagens ou escolher aquela que melhor se alinha com as necessidades de seus alunos e com a complexidade do cotidiano escolar. Ele deixa de ser um mero aplicador de teorias para se tornar um agente consciente, que utiliza o conhecimento como uma ferramenta flexível e adaptável para promover a educação em sua forma mais plena.

Pluralidade de Lentes: A Formação Docente no Mundo Contemporâneo

A limitação a uma única cosmovisão teórica, por mais relevante que seja, restringe o repertório do professor em formação. Para que ele possa atuar de forma consciente e crítica, é fundamental que ele compreenda as "lentes" de outras correntes pedagógicas. A teoria cognitivista, por exemplo, que se dedica a estudar como o cérebro humano aprende, processa e armazena informações, não é um bloco monolítico. Ao contrário, ela se desdobra em diversas abordagens, cada uma com um foco particular, como exemplificado pelos trabalhos de Piaget, Vygotsky e Ausubel.

O Construtivismo - vertente do cognitivismo -, com autores como Jean Piaget, centra sua cosmovisão na ideia de que o aluno é o agente ativo da construção do seu próprio conhecimento. O próprio Piaget (1976) afirma que "o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma organização e uma adaptação a essa realidade", Piaget está alinhado nas palavras de Moreira (2025, p. 75) a posição filosófica de que "o conhecimento humano é uma construção do próprio ser humano, tanto de forma

coletiva como individual". Nessa perspectiva, o papel do professor é ser um facilitador que cria ambientes de aprendizagem que estimulam a descoberta individual.

Enquanto Piaget concentra sua análise na construção individual do conhecimento, Vygotsky, alinhado à mesma visão construtivista, enfatiza o fator da interação social nesse processo, o que caracteriza sua abordagem como sociointeracionista. Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo não é independente do contexto social, histórico e cultural, ou seja, a interação social e a mediação cultural são os principais motores da aprendizagem. Segundo o autor, "[...] o desenvolvimento do indivíduo é determinado pelo processo de apropriação do sistema cultural e pela sua atividade na comunidade social" (Vigotski, 1991, p. 119). Em sua perspectiva, o professor age como um mediador que, por meio do diálogo e da colaboração, auxilia o aluno na construção coletiva do conhecimento. Essa diferença é crucial, pois como aponta Moreira (2025), a unidade de análise de Vygotsky não é o indivíduo nem o contexto isoladamente, mas sim a interação entre eles, diferentemente de Piaget e Ausubel, que concentram sua análise no indivíduo.

Diferentemente de Piaget e Vygotsky, Ausubel se dedica a teorizar principalmente sobre a aprendizagem cognitiva. Embora reconheça a importância da experiência afetiva, para ele, "a aprendizagem cognitiva é aquela que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do aprendiz. Esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva, a qual Ausubel define como um processo de organização e integração do material. A aprendizagem significativa ocorre quando como

[...] uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como conceito subsunçor, existente na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação é ancorada em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Ausubel vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. Estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são representações de experiências sensoriais do indivíduo (Moreira, 2025, pp. 140, 141).

A Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por David Ausubel, parte do princípio de que o aprendizado ocorre de forma mais eficaz quando o novo conteúdo é relacionado de maneira não arbitrária e substantiva ao que o aluno já sabe. Ausubel distingue entre aprendizagem significativa e mecânica, sendo a primeira caracterizada pela integração de novos conhecimentos à estrutura cognitiva existente, por meio de conceitos previamente adquiridos, os chamados subsunçores. Essa teoria valoriza o papel do professor como mediador que organiza o conteúdo de forma lógica e hierárquica, facilitando a ancoragem das novas informações. A aprendizagem significativa, portanto, não depende apenas da apresentação do conteúdo, mas da disposição do aluno em relacioná-lo com seus conhecimentos prévios e da forma como o professor estrutura esse processo.

Uma leitura aprofundada nos permite observar que, embora os três teóricos partam de uma mesma base cognitivista, cada um toma um caminho distinto: um enfatiza a construção individual do conhecimento (Piaget), outro a construção que ocorre a partir da interação social entre o indivíduo e o contexto (Vygotsky), e o terceiro a organização da estrutura cognitiva, na qual o termo "construção" não se aplica diretamente (Ausubel).

Além das correntes cognitivistas, o humanismo, cuja ênfase está na centralidade da pessoa, é outra importante vertente. Nas palavras de Moreira (2025, p. 5), "o importante é a autorrealização da pessoa, seu crescimento pessoal. O aprendiz é visto como um todo - sentimentos, pensamentos e ações, não só o intelecto". Essa perspectiva considera o estudante de forma integral, reconhecendo que a aprendizagem não se restringe ao intelecto, mas envolve a totalidade de suas emoções, pensamentos e ações. Nesse contexto, a disciplina de Saberes Docentes alinha-se diretamente a essa visão, adotando uma abordagem que valoriza a pessoa do professor em formação e a sua capacidade de desenvolver-se plenamente.

Essa pluralidade não é um fenômeno recente; a história da educação revela que a busca por abordagens humanizadoras já existia em teóricos como João Amós Comenius, no século XVII, que já antecipava alguns pontos levantados por Paulo Freire no século XX. No entanto, mesmo em sua busca por um método universal, ele acaba por desconsiderar de certa forma as particularidades dos indivíduos, demonstrando "sua visão ainda limitada quanto à individualidade e a capacidades

crítica e criadora” (Borges, 2011, p. 65). Esse retorno a teóricos de diferentes épocas e correntes enriquece o debate e mostra que a educação é um campo vasto e multifacetado.

Ao se expor a essa pluralidade, o professor em formação adquire um entendimento mais profundo e não dogmático do processo de ensino-aprendizagem. Ele aprende que a sala de aula não é um espaço homogêneo, mas um ambiente que exige uma variedade de saberes e abordagens para atender às complexidades do desenvolvimento humano.

Pluralidade de Lentes

A relevância de uma lente plural se torna evidente ao analisarmos as diferentes correntes da psicologia cognitiva. Embora todas busquem compreender os processos de pensamento, elas respondem de formas distintas à questão fundamental de James W. Sire: "O que é o ser humano?"

Jean Piaget (Construtivismo): Para ele, o ser humano é um agente ativo que constrói o próprio conhecimento. O foco da sua teoria está na construção individual, onde o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da assimilação e acomodação de novas experiências. A aprendizagem é um processo de redescoberta guiada pela interação com o ambiente.

Lev Vygotsky (Sociointeracionismo): Em contrapartida, Vygotsky vê o ser humano como um ser social, cuja cognição é moldada pela cultura e pelas interações com o outro. Sua teoria destaca o papel da interação social e mediação cultural como elementos centrais para o desenvolvimento das funções mentais superiores. O conhecimento é uma construção coletiva.

David Ausubel (Aprendizagem Significativa): Ausubel foca no ser humano como um processador de informação. A aprendizagem ocorre quando a nova informação se conecta de forma lógica a conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aluno. O papel do professor é facilitar essa conexão, apresentando o conteúdo de maneira organizada e coerente.

Apêndice I: Quadro Comparativo de Teorias de Aprendizagem

Para ilustrar de forma sintética a "lente" de cada teoria, o quadro a seguir compara as três principais correntes de Moreira (2025) a partir de questões fundamentais.

Teoria	Visão de Ser Humano	Visão de Conhecimento	Papel do Professor
Comportamentalismo	Ser que reage a estímulos do ambiente e pode ser moldado por reforços e punições.	Um acúmulo de respostas e comportamentos observáveis.	Instrutor, controlador do ambiente e reforçador de respostas.
Humanismo	Ser autônomo, com potencial inerente para a autorrealização e crescimento.	Construção pessoal e subjetiva, relacionada à experiência e aos sentimentos.	Facilitador, que cria um ambiente seguro para o desenvolvimento pessoal.
Cognitivismo	Processador de informação, agente ativo na construção do conhecimento.	Estruturas mentais, esquemas e processos de pensamento.	Mediador, que organiza o conteúdo e estimula o desenvolvimento cognitivo.

Fonte: Elaboração dos autores baseado em MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. 3. ed. ampl [3ª reimp.]. Rio de Janeiro: LTC, 2025

Fazendo Escolhas: Como a Clareza sobre Cosmovisões Transforma a Prática Docente

A clareza sobre as cosmovisões capacita o professor a ser um profissional mais consciente e crítico, capaz de adaptar sua prática, misturar abordagens e criar um projeto pedagógico coerente e autêntico. Essa capacidade de fazer escolhas pedagógicas deliberadas é um reflexo direto do entendimento dessas lentes. O professor que conhece suas próprias lentes, e está ciente de que sua visão de mundo também influencia sua prática, torna-se capaz de olhar para as diferentes teorias e metodologias com um senso crítico, escolhendo a melhor abordagem para o contexto de sua sala de aula.

Por exemplo, ao considerar a epistemologia de diferentes correntes, teremos cosmovisões totalmente distintas. O professor que compreende essas diferenças pode fazer escolhas estratégicas. Enquanto a lente de Piaget (Construtivismo) vê a aquisição do conhecimento como uma construção individual, com o aluno sendo o principal agente de sua aprendizagem, a visão de Vygotsky (Sociointeracionismo) a entende como um processo fundamentalmente social, mediado pela interação e pela cultura. Por sua vez, a cosmovisão do Cognitivismo concebe a mente como um processador de informações, onde o conhecimento é um conjunto de esquemas mentais. Já a teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel, postula que o conhecimento só é adquirido de forma sólida quando o aluno consegue conectá-lo a uma estrutura cognitiva pré-existente.

E a partir da epistemologia de cada uma dessas vertentes, é possível inferir a visão de ser humano e o papel do professor em cada uma delas

Teoria Educacional	Cosmovisão Subjacente	Epistemologia
Educação Bancária	Tradicionalismo e Mecanicismo.	Algo externo e objetivo, um acervo de fatos a ser transmitido de forma unidirecional.
Educação Libertadora (Paulo Freire)	Humanismo crítico e Materialismo Histórico.	Um processo contínuo de construção e conscientização; manifestado na práxis.
Construtivismo (Jean Piaget)	Visão individualista e biológica.	Não é uma cópia da realidade, mas uma construção gradativa e subjetiva que o indivíduo realiza.
Sócio-interacionista (Vigotski)	Tese marxista do materialismo histórico e dialético	Não é construído apenas individualmente, mas sim de forma social e histórica. É um reflexo ativo e histórico da realidade material, sendo mediado pelas relações interpessoais e pelos instrumentos culturais, especialmente a linguagem.
Cognitivismo	Racionalismo	Um processo mental ativo de aquisição, organização, armazenamento e utilização de informações. Informação a ser processada pela mente.
Aprendizagem Significativa (Ausubel)	Racionalismo	É adquirido de forma sólida e duradoura quando o novo conteúdo se conecta de maneira significativa com a estrutura de conhecimento que o aluno já possui. Algo significativo que se conecta a

		estruturas cognitivas existentes.
--	--	-----------------------------------

Fonte: Elaboração dos autores 2025.

Conhecendo as particularidades de cada abordagem, o professor pode, por exemplo, adotar um método construtivista para incentivar a resolução de problemas individuais, usar atividades colaborativas com uma base sociointeracionista e aplicar técnicas cognitivistas para otimizar a memorização de conteúdos. Em vez de ser um mero aplicador de metodologias, ele se torna um estrategista, que utiliza as diferentes teorias como ferramentas para enriquecer sua prática.

342

CONCLUSÃO: POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE PLURAL E CONSCIENTE

Em suma, a experiência na pós-graduação, longe de desvalorizar a perspectiva crítico-social, reforçou o argumento de que a pluralidade teórica não constitui uma opção secundária, mas uma necessidade estratégica na formação docente. A compreensão de que cada teoria é construída a partir de uma **cosmovisão** específica capacita o professor a escolher a lente que mais se alinha com sua prática e seus valores. Essa clareza sustenta uma **prática reflexiva** na qual o educador avalia a adequação das teorias ao contexto.

Afinal, a sala de aula é um espaço complexo e multifacetado. Se focarmos apenas nas relações de poder - premissa do materialismo dialético, por exemplo, ignoramos outras dimensões, com a psicologia da aprendizagem, as interações sociais o seu desenvolvimento emocional dos alunos, além dos conhecimentos da neurociência. Um professor que compreende as cosmovisões de diferentes teorias, cujas premissas conceituais se mostram, por vezes, antagônicas, apesar de estarem em constante diálogo, como a histórico-crítica, a cognitivista, a construtivista, a humanista e o sociointeracionismo, está mais bem equipado para navegar por essa complexidade.

Em última análise, é essa clareza sobre as cosmovisões que permite ao educador transcender o papel de mero aplicador de metodologias. Ao integrar diferentes lentes teóricas, ele se torna o autor de sua própria prática, construindo-a sobre um alicerce de conhecimento e consciência, e consolidando a pluralidade

teórica como o caminho para uma pedagogia autônoma assim como proposto inclusive por Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BORGES, Inêz Augusto. **Educação e Personalidade**: A dimensão sócio-histórica da educação cristã. 2. ed. São Paulo: Cultura Cristã, 2014.
- CURADO SILVA, Patrícia. A epistemologia da práxis de Marx e a educação. In: **Revista de Filosofia Aurora**, v. 28, n. 43, p. 321-343, 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora>. Acesso em: 29 dez 2025.
- DILTHEY, Wilhelm. **Os tipos de concepções de mundo**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Lusosofia Press, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. 3. ed. ampl [3ª reimp.]. Rio de Janeiro: LTC, 2025.
- NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.
- PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1976.
- ROOKMAAKER, H. R. **A arte moderna e a morte de uma cultura**. Tradução Valéria Lamim Delgado Fernandes. Viçosa, MG: Ultimato, 2015.
- SIRE, James W. **Dando nome ao elefante**: uma introdução à cosmovisão cristã. São Paulo: Hagnos, 2004.
- VIGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.