

## Questão em Debate

---

### *Os Novos Paradigmas em Educação: os Caminhos Viáveis para uma Análise*

**Mirian Paura Sabrosa Zippin Grinspun**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

*Trata dos novos paradigmas em educação, a partir da concepção atual do que se entende por conhecimento, realidade e cidadania. Apresenta uma reflexão sobre paradigmas, discutindo seu significado na dimensão de Kuhn e nas tendências contemporâneas de educação. Identificando três eixos paradigmáticos, o estudo questiona o contexto histórico-social-cultural, com o qual a educação mantém estreita relação, o que levará a uma nova percepção da própria educação. Os eixos são os seguintes: a objetividade, mostrando a questão do conhecimento e da interdisciplinaridade; a subjetividade, evidenciando os valores, atitudes e interesses que são inerentes ao sujeito; e a totalidade, unindo os diferentes aspectos que se apresentam na formação "por inteiro" do cidadão. Dados o novo tecido social, a nova concepção de realidade, os novos avanços científicos tecnológicos, as novas tendências sociais e culturais, devemos buscar, também, os novos paradigmas em educação, para o presente e visando ao futuro da sociedade.*

#### **Introdução**

No momento atual, no mundo em que vivemos, estamos observando uma série de mudanças em todos os campos da sociedade. Os

diferentes segmentos desta sociedade nos apresentam transformações, de várias ordens, identificadas na sua própria história ou na geografia do espaço que as abriga. Observamos, também, transformações no campo das ciências exatas, como, por exemplo, na Física moderna, nas Ciências Sociais e nas Ciências Humanas.

A verdade científica, ratificada pela racionalidade, determinação e casualidade, está sendo questionada a partir de novas "verdades" que estão assinaladas na história das ciências. Em face, então, dessas transformações, os modelos, os paradigmas existentes nessas ciências, nos diferentes campos de conhecimento, começaram a não ter os parâmetros necessários para os fatos que foram surgindo, seja por novas descobertas, novos conceitos e princípios, ou mesmo por uma nova concepção de mundo. Isto nos leva, então, a buscar novos paradigmas, responsáveis pela classificação, categorização e interpretação dos fatos, perante a realidade existente.

As mudanças ocorrem nas ciências, nas novas tecnologias e no próprio comportamento do indivíduo frente a essas alterações. Há uma mudança na visão do mundo. As rupturas nas situações já estabelecidas vão sendo inevitáveis, muito embora sejam, em alguns casos, desconfortáveis e dolorosas. Rompe-se com o estabelecido, investindo-se numa nova dimensão ou nova abordagem daquela situação. Inaugura-se um novo tempo, com novas possibilidades, novas propostas.

A educação faz parte deste tecido social, e sua participação no contexto da sociedade é de grande relevância, não só pela formação dos indivíduos que atuam nesta sociedade, mas, e principalmente, pelo potencial criativo que ao homem está destinado no seu próprio processo de desenvolvimento.

Ora, se podemos observar uma mudança em todas as áreas da sociedade, sejam elas geográficas, políticas, históricas ou culturais, na educação, também vamos encontrar mudanças nos seus objetivos e procedimentos. O desenvolvimento de uma sociedade, como diz Trigueiro (1974, p.140),

não consiste num simples movimento linear da mesma, mas na realização de um projeto cuja interiorização na consciência dos que a integram e cuja viabilidade através dos instrumentos que esta consciência promove constituem o objeto da educação.

O papel da educação será, pois, o de participar, de forma ativa e consciente, nesse projeto da sociedade.

É claro que a educação mantém estreita relação com a sociedade; ocorre, entretanto, que se quisermos participar, na qualidade de educadores críticos na formação de um projeto para a sociedade que visa a sua própria transformação e modernização, há que se repensar numa educação que atenda não só as necessidades e expectativas do momento em que vivemos, mas que também vislumbre os caminhos possíveis e viáveis para um novo tempo.

Na nossa sociedade, em qualquer segmento, em quase todas as instituições, ouvimos falar de "crise" advinda da situação que estamos vivenciando, em virtude de novos valores e princípios que vão sendo estabelecidos. Poderíamos entender a crise como um período de transição, havendo em todas as áreas uma ruptura nos paradigmas existentes. Durante esta transição, os indivíduos desta sociedade cumprem, como um ritual, a reinvenção de quase tudo: a razão, o Estado, a ciência, a técnica, a política, a arte e a educação. Questiona-se a origem dessas crises, seu processo e sua superação. Onde se encontra a origem desses novos modelos? Nas crises? Nas mudanças advindas do avanço científico e tecnológico? Como são escolhidos os novos modelos? A partir de que princípios são estruturados esses modelos? Acreditamos que esta origem está em tudo e, também, em todos nós. Com as crises, com as rupturas, surge um novo tecido social que se impõe para fazer frente às mudanças ocorridas; retomam-se os fundamentos: da ciência, da política, da economia e, principalmente, da vida humana. No mosaico que a vida nos apresenta, temos hoje um novo espaço físico em nosso planeta, no qual não há tantos muros marcando os limites de determinadas áreas, e, também, um novo espaço psicológico (no sentido de contrapor-se ao físico) que nos

leva a um outro modo de pensar e de agir. As ideologias utópicas modernas nos apresentavam a ciência e a tecnologia como instrumentos infalíveis e necessários ao controle racional da natureza e da sociedade. Entretanto, essas "verdades" estão sendo questionadas e mobilizadas a partir de uma nova atitude do homem. A energia nuclear, a tecnologia de armamentos, a exploração espacial, a engenharia genética, a informática e os novos meios de comunicação constituem-se situações ambivalentes, no sentido de que reúnem dados de avanço da história da humanidade, mas trazem, por outro lado, outra ordem de preocupação. A mesma ciência que, com seus resultados, aponta para diversas melhorias na qualidade de vida pode, também, pela utilização perversa de seus conceitos, constituir-se ponto negativo e nefasto para a pessoa humana. Mais do que nunca, vivemos um tempo em que intelecto e espírito, razão e emoção se integram numa "grande aventura" de conciliar todas as suas potencialidades pessoais com as exigências das relações sociais.

Um dos traços que confere, então, peculiaridade à sociedade atual é esta situação de crise, seja ela política, cultural ou ética. Temos uma sociedade marcada por contradições da civilização científica tecnológica: altos avanços neste campo capazes de fazerem a vida mais humana, mas que, por outro lado, nos levam, por suas estratégias, seus princípios e seus conteúdos, a termos uma situação de domínio, destruição ou alienação. A moderna civilização convive com esses contrastes.

Podemos caracterizar esta crise em duas dimensões: ela é mais extensa, pois as mudanças que ocorrem na sociedade, de um modo geral, são rápidas e incessantes, e as soluções que se oferecem são múltiplas e contraditórias; por outro lado, é mais profunda, uma vez que a dimensão ética da crise atual se manifesta na forte desorientação e falta de segurança nas decisões a serem tomadas, bem como, transmite uma perplexidade e relativismo nas normas a serem seguidas.

A educação também vive a sua crise, seja ela caracterizada pelos objetivos e finalidades de suas propostas, seja pelos seus procedimentos ou metodologias a serem seguidos. A íntima vinculação da educação com

o contexto social e cultural leva-nos a rever os seus paradigmas atuais, na medida em que se constata crises em inúmeras instituições sociais. A educação sofre uma crise externa nessas relações e uma crise interna em termos de sua proposta pedagógica identificada nos seus objetivos, metodologias e avaliação.

Não se trata aqui de mostrar "as crises" desta sociedade e identificar na educação os novos rumos que ela deve trilhar para acompanhar esta sociedade, ao contrário, devemos buscar na educação os meios para que o homem compreenda a sua sociedade, dela participe conscientemente com seus conhecimentos e valores e, também, que ele seja capaz de interferir nesta sociedade, de forma a colaborar positiva e significativamente para as transformações que se façam necessárias.

Nesse desafio, a educação tem lugar de destaque na formação, de um lado, de profissionais, formação de técnicos para áreas cada vez mais especializadas e, por outro lado, formar pessoas que vão atuar e (con)viver com essas áreas, além da dimensão genérica da vida humana na qual a educação tem papel de maior significado. Neste desafio temos o indivíduo e a sociedade, o sujeito e o objeto, a teoria e a prática, a consciência e a ação, buscando na diversidade, na multiplicidade, uma unidade de princípios e propostas.

A educação deve estabelecer princípios para este novo caminho. Princípios éticos que orientarão não só o comportamento dos profissionais, mas os princípios que orientarão as relações do homem com a natureza, do homem com os outros homens, e também os princípios que orientarão a construção de uma nova e grande aldeia global — mais justa e mais humana.

A educação, por certo, partirá em busca de uma ética de valorização do conhecimento, tendo o homem como centro, protagonista dos objetos estudados, e, também, de uma ética que envolva os valores da pessoa humana E uma espécie de revolução copernicana que provavelmente ocorrerá nas relações homem e natureza. A educação deverá propiciar a seus educandos compreender a existência, hoje, de uma aproxi-

mação dos diversos campos de conhecimento, dos novos valores, dos novos universos que vêm sendo descobertos. Se detectamos, por um lado, uma fragmentação do conhecimento enquanto especificidade de uma área, detectamos por outro lado uma globalização desse conhecimento pela formação de uma nova área, novo campo que se inaugura. O que pretendemos demonstrar é que o homem não é só o objeto do conhecimento, mas também que ele é o produtor desse conhecimento, e os novos campos que estão surgindo devem unir o campo da objetividade, aqui tratado como área mais específica de conhecimento, com o da subjetividade e da afetividade, isto é, o campo científico com o não científico.

Cada vez mais observamos que os caminhos da ciência moderna para os próximos tempos são caminhos interdisciplinares, aproximam-se as ciências e os limites das mesmas vão ficando mais tênues e imprecisos. A interdisciplinaridade pressupõe uma nova categorização, novos métodos, novas maneiras de agir. As disciplinas se ligam umas as outras, deixando de existir um saber único e fechado. Na própria educação, percebemos um alargamento de seus limites: não podemos mais conceber o educando como um ser humano abstrato, descontextualizado social e historicamente. A educação precisa buscar a compreensão e interpretação do contexto onde ela se desenvolve para situar o educando no mundo que o abriga através do significado que ele lhe confere.

A crise da modernidade nas ciências e na educação apresenta dificuldades em caracterizar o "todo" e o desenvolvimento do ser humano numa ação conjunta do campo objetivo com o subjetivo. Este, em grande parte, apresenta-se como antídoto àquele, muito embora, na prática, estejam juntos e interligados. Na realidade, tanto o conhecimento e a objetividade quanto os valores e sentimentos estão juntos na ação humana. Acresce a esta consideração a tentativa de não se isolar esta ação numa prática individualista, mas sim de capacitá-la a uma vivência com os outros e para os outros, explicitada nas relações sociais.

Outro aspecto a ser assinalado nesta crise é a questão da objetividade da educação, numa dimensão maior, enquanto pertencente ao campo das

ciências humanas que necessita da objetividade dos fatos para explicar o fenômeno humano, mas não pode separar-se dos valores que estão no centro desses fatos. Sendo o homem objeto das ciências humanas, a educação envolve aqueles aspectos não de maneira rígida e fechada, voltados para uma área de ajustamento e controle, mas sim de maneira aberta e flexível, direcionados para uma área de confronto e contradição.

A revolução no campo das ciências (em particular, na Física e na Biologia) traz mudanças na nossa vida cotidiana através de vários acontecimentos, como, por exemplo, as aplicações tecnológicas. Constatamos, de um lado, essas alterações, mas observamos, de outro lado, que há uma lacuna entre a nova visão do mundo que emerge dos sistemas naturais e os valores que ainda predominam nas ciências humanas e na vida da sociedade moderna.

Em face das novas mudanças que vêm ocorrendo em todas as áreas, em todas as ciências, os paradigmas existentes começaram a ser revistos para que houvesse melhor categorização e classificação dos novos fatos e dados que foram surgindo. Na passagem do que está estabelecido para o que se deseja, nota-se uma indefinição, de imediato, dos objetivos que se pretende alcançar; procura-se uma metodologia que concilie o que se deseja obter com os ganhos já obtidos. Torna-se urgente pensar numa forma de integrar esta interdisciplinaridade de conhecimentos nas propostas pedagógicas existentes ou em outras que se façam necessárias. Esses conhecimentos vão englobar o estudo conjunto da natureza e do imaginário, do universo e do próprio homem, relacionando-os, aproximando-os, permitindo-nos enfrentar melhor os diferentes desafios de nossa época. Cada vez mais, estamos percebendo a necessidade de fazermos esse percurso numa linha interdisciplinar. O que caracteriza esta linha é a ousadia da busca, da integração, de uma nova construção. A educação não pode ficar longe desse percurso; ela deve oferecer meios e condições para que o educando participe, mais conscientemente, dos desafios que deverá enfrentar.

Este artigo pretende apresentar e analisar indicadores para um novo paradigma em educação, a partir dos fatos existentes na nossa sociedade, procurando direcioná-los e identificá-los dentro de uma perspectiva educacional. Queremos discutir o porquê da necessidade de termos novos paradigmas que atendam às funções que a educação deve desempenhar neste novo tempo que estamos vivendo. Para isso é preciso buscar os fundamentos teóricos pertinentes à questão dos paradigmas, tanto em termos dos paradigmas em si quanto aos indicadores assinalados.

Os estudos mais recentes das tendências contemporâneas da educação brasileira têm nos indicado o paradigma denominado "Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos" como um dos mais atuais e que melhor corresponde às necessidades e interesses das classes populares e que, também, possibilita a formação mais crítica e adequada de nossos educandos.

Libâneo (1985, p.72) nos apresenta a "Pedagogia dos conteúdos" de sentido crítico social e mostra porque é importante o domínio dos conteúdos pelas classes populares:

a emancipação das camadas populares requer o domínio dos conhecimentos escolares como requisito essencial para a compreensão da prática social, vale dizer do movimento de desenvolvimento histórico do povo.

Para Libâneo, essa pedagogia foi desenvolvida no Brasil por Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello e Jamil Cury, fundamentados em George Snyders, Makarenko, B. Chariot, Suchodolski e Manacorda. Este paradigma — Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos —, para Libâneo, situa-se na linha progressista e tem acentuada primazia nos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. Com ênfase no aspecto cognitivo, esta tendência tem grande repercussão na nossa realidade educacional, nos seus diferentes segmentos e modalidades. Um dos pontos, entretanto, que fica em aberto é a integração do conteúdo, dos aspectos cognitivos com os afetivos. A teoria e o discurso contemplam a



parte Crítico-Social; na prática, porém, existe o desafio em integrar todos os "saberes" do aluno, numa visão de interdisciplinaridade, de totalidade. Há uma distância entre a teoria e a prática educativa: se a primeira tem a primazia da crítica, sob a luz dos conceitos marxistas, a classificação da prática se empobrece na falta de se resgatar toda a singularidade que lhe é revestida.

Gadotti (1987, p. 106) analisa a Pedagogia dos conteúdos e diz que, na Pedagogia, conteúdo e forma devem estar ligados, se auto-condicionando:

O êxito na aprendizagem de novos conhecimentos (de conteúdos) deve-se, sem dúvida, a uma predisposição, a uma motivação, a um interesse em aprender que não é dado pelo conteúdo, mas pela forma de aprender.

Parece-me um equívoco buscar centrar a pedagogia seja no professor (pedagogia tradicional), seja no aluno (pedagogia nova), seja nos conteúdos. Centrando-se num pólo, destrói-se a dialeticidade (unidade e oposição) da própria educação, entre professor e aluno, e entre forma e conteúdo..

A educação deve procurar os seus paradigmas na própria sociedade, sem entretanto perder de vista a sua dimensão dialética, o seu papel de geradora de idéias, criadora de valores, investigadora de conhecimentos e realizadora de ideais. Cabe à educação, por sua vez, o papel de respeitar a cultura de seu povo, de sua gente e de sua história, trabalhando, porém, com as duas dimensões de sua prática: de um lado a transmissão do que foi culturalmente sistematizado e, do outro, trabalhando com o indivíduo como um construtor que vai produzindo o seu conhecimento. Como ligar essas duas dimensões? O que representa, hoje, a educação, para a nossa realidade social na medida do seu próprio desenvolvimento? Como formar o homem para um tempo em constante transformação? Essas respostas, por certo, não estão colocadas na identificação de um novo paradigma, e sim na postura, no compromisso do educador em aprofundar-se nas questões educacionais que visam à execução dos objetivos que se pretende

alcançar. Nesse momento deveremos, então, começar a construir aquele novo paradigma.

Os educadores, com a competência técnica devida e seu compromisso político para com a sociedade, devem buscar, dentro da realidade em que vivemos, repensar a sua prática e seus resultados em prol de uma sociedade mais justa, mais humana e participativa. Queremos valorizar o que os educadores sabem e como realizam o seu fazer; queremos pensar nos educadores que estão dispostos a superar os modelos prontos, fazendo uma análise crítica necessária. Estamos querendo vislumbrar outros caminhos que atendam aos interesses e às necessidades que o mundo atual exige em termos de conhecimentos e sentimentos.

A partir de dados que serão expostos, observa-se que precisamos pensar em educação de uma forma que atenda aos novos fatos que vivemos em nossa sociedade e, principalmente, na formação da pessoa humana que está sendo educada.

A estrutura desse trabalho foi organizada levando em conta, inicialmente, a discussão do conceito de paradigma, partindo da questão da revolução científica até chegarmos a uma apresentação dos paradigmas existentes em educação. No final, proporemos eixos de análise para o estabelecimento dos novos paradigmas em educação, considerando as dimensões que denominamos de objetividade, subjetividade e totalidade. Na dimensão objetividade pretendemos assinalar que existe uma outra forma de conceber o conhecimento, não como algo estático, linear, mas sim entrelaçado nas diferentes abordagens do conhecimento, ao mesmo tempo processo e produto. Na dimensão da subjetividade pretendemos refletir sobre a atuação do ser humano investido no seu papel de sujeito e, também, no de sujeito social. Nesta dimensão está inserida a questão da linguagem como forma de tornar claro a todos o significado de suas ações e de seus valores. Na dimensão da totalidade pretendemos mostrar que a educação do indivíduo constitui-se num "todo", com suas potencialidades e possibilidades. Quando trabalhamos com partes do conhecimento e do

pensamento, estamos fragmentando o indivíduo em tantas partes quantas forem os "saberes e fazeres". O objetivo nesta dimensão está centralizado na questão de se conceber o indivíduo na sua totalidade, onde por certo estão juntos aspectos cognitivos e afetivos, aspectos convergentes e divergentes, aspectos reais e imaginários, aspectos morais e religiosos, etc. É claro que é uma dimensão complexa, mas o que pretendemos é começar a pensar na forma em que se pode atingir esta totalidade, é começar a pensar na forma de se educar o "homem inteiro".

Não temos a pretensão de esgotar o tema nesse estudo, e sim de abrir o debate sobre a temática proposta, valorizando, principalmente, o desenvolvimento do ser humano em face das mudanças ocorridas na sociedade, e nos novos tempos que estão chegando.

Uma nova consciência está sendo despertada em todos nós: conhecê-la é necessidade dos educadores; trabalhar com ela e para ela talvez seja uma tarefa desafiadora. Entretanto, a educação deve estar preparada para os grandes desafios do agora e dos novos tempos que estão chegando, ou até já chegaram.

### **Apresentando o problema**

Este estudo representa mais um passo no nosso trabalho de educadora, preocupada com a formação do educando na sua totalidade, procurando auxiliá-lo na busca de suas respostas no que diz respeito às suas necessidades, interesses e aspirações. Quando tanto se fala em totalidade e em globalização de conhecimentos, encontramos, na prática, uma divisão de informações e uma educação com ênfase nos aspectos cognitivos e intelectuais. Como fazer para juntar "as peças" que formam a educação? Como trabalhar o saber constituído e o saber constituente que se revelam no momento da descoberta, da invenção, da interrogação e da problematização? Como se desenvolve a questão da ética na educação?

São muitas as dimensões do fazer educativo, e deveriam (ou devem) existir outros meios, que não somente as transmissões de Confied-

mento e aprendizagens recebidas pelos indivíduos, que favoreçam a construção do conhecimento, a incentivação da criatividade, a compreensão da linguagem, a discussão dos valores emergentes, etc. Essas e outras reflexões têm-me levado à necessidade de estudar e repensar sobre os paradigmas em educação que qualifiquem, exatamente, as observações identificadas. Preocupamo-nos com a questão do valor fonte em educação: a pessoa humana. Esta preocupação, algumas vezes, representa um desafio, na medida em que esta pessoa, num processo de educação, com seus próprios valores, busca constantemente responder às grandes exigências de uma sociedade em mudança.

Estamos vivendo num mundo "sem fronteiras", com uma inversão de valores que leva o educando a um processo dinâmico e complexo, na busca de sua auto-realização. A vida, com toda as suas contradições e confrontos, já nos apresenta um questionamento próprio e contraditório na formação humana. Por outro lado, a todo momento temos uma plêiade, sistemática ou não, de informações que agilizam o pensar do homem e, também, o faz participante dos acontecimentos. Cabe, então, a nós, educadores, procurar os caminhos viáveis para que o nosso educando possa compreender e interpretar o seu meio, o seu tempo e agir sobre ele de forma mais crítica e consciente. Na apresentação deste artigo, o problema está centrado na busca de uma reflexão para um novo paradigma que responda a essas questões, procurando respeitar os diferentes valores dos alunos, seus diferentes saberes, mas oferecendo-lhes condições para agir, conscientemente, na sua sociedade, incentivando também o lado criativo na sua formação.

Para ratificar a importância do problema identificado, inserido num problema maior que é o da própria sociedade moderna democrática em que vivemos, levemos nos lembrar dos fatos que envolvem esse contexto, numa dimensão mundial:

a) as explosões do desenvolvimento: a população, o conhecimento e as aspirações;

b) os problemas críticos: as guerras, a cultura, a tecnologia e a formação do homem;

c) os conflitos profundos: o eu e o mundo exterior, a ciência e o lado espiritual, a liberdade individual e a organização social;

d) as defasagens: os países em desenvolvimento e os países desenvolvidos.

Em face do exposto, não podemos mais pensar numa educação que apenas se comprometa com o imediato e que não se debruce para as questões maiores que sinalizem a sua importância e o significado de seus objetivos. Queremos pensar numa educação que viva numa sociedade de conflitos como vivemos, mas que, também, seja capaz de formar nesta sociedade pessoas com sentimentos mais universais e menos individualistas. É com este pensamento de buscar uma educação que subsidie a formação do aluno, nos seus aspectos pessoais e sociais, que colabore e agilize a sociedade no cumprimento de suas funções, que daremos continuidade a este estudo.

#### Falando sobre paradigma

Paradigma, em grego, significa exemplo ou, melhor ainda, modelo ou padrão. Na Filosofia platônica, encontramos a acepção clássica de paradigma, especialmente em *A República*; paradigma é um modelo exemplar que pode ser encontrado, no mundo abstrato, com reproduções imperfeitas no mundo concreto. Foi, porém, Thomas S. Kuhn (1962) que fez uso sistemático e consciente do termo paradigma em ciência. Para Kuhn, paradigmas são realizações científicas universalmente conhecidas que durante um certo período de tempo nos oferece além dos problemas as soluções modelares para a comunidade que está envolvida com a ciência. Para Kuhn, o termo paradigma é usado em dois sentidos diferentes:

De um lado, indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc..., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro

denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal.

Quando falamos em paradigmas, via de regra, estamos nos referindo a um modelo, a um padrão, a uma descrição que nos oriente e nos faça compreender algum fato explícito. Paradigma é um modelo ou padrão aceito por determinada comunidade.

Kuhn introduziu este conceito no seu livro *A Estrutura das Revoluções Científicas* e o fez a partir da descrição esquemática do desenvolvimento científico, identificando uma estrutura básica na contínua evolução da ciência. Kuhn analisa esse desenvolvimento como uma sucessão de períodos ligados à tradição, mas que se apresentam com rupturas revolucionárias não cumulativas. A descoberta de um novo paradigma ocorre com a consciência da anomalia, isto é, quando há o reconhecimento de um erro em relação às expectativas paradigmáticas vigentes.

Kuhn (1978, p.219) afirma que:

Paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma.

A força de um paradigma reside justamente neste consenso, na força desta comunidade científica, em determinada época. Para a passagem de um paradigma para outro, ocorre uma crise. Enquanto a "ciência normal" continua em suas pesquisas dentro do antigo paradigma, certas anomalias podem ser até ignoradas, pois elas vão de encontro às regras anteriormente estabelecidas. Assim, a ciência "normal" é ao mesmo tempo um obstáculo e uma garantia de precisão para um novo paradigma emergente. A crise é uma pré-condição necessária para o aparecimento de novas teorias. A partir do estabelecimento da crise, há que se repensar sobre um novo paradigma que reoriente o quadro apresentado.

Um paradigma apresenta-se como superado quando um outro alternativo e mais satisfatório torna-se disponível, assimilando as lacunas do paradigma inicial. O que geralmente acontece é que os fatos novos, a princípio, não são tão valorizados como os antigos, sua força está justamente na operacionalização de seus objetivos. Em educação, é muito comum aceitarmos determinadas mudanças no contexto pedagógico e no seu currículo, sem refletirmos sobre as repercussões dessas mudanças em face dos paradigmas já existentes. Na concepção de Kuhn, tanto nos períodos pré-paradigmáticos como durante as crises, os cientistas desenvolvem teorias especulativas e desarticuladas que direcionam para novas descobertas. Kuhn acredita que somente depois da articulação da experiência vivida com um modelo experimental e com a ratificação do que foi experimentado como novo é que teremos a passagem para um novo paradigma. Para o autor, um acúmulo de anomalias e conflitos entre fenômenos observados e a matriz inicial pode provocar não apenas um remanejamento de alguns pontos do paradigma, mas até mesmo a substituição dessa matriz inicial. Esse processo, chamado por Kuhn de "revolução científica", é caracterizado por uma consciência inicial de que existem anomalias e pela mudança conseqüente das categorias de linguagem e das normas disciplinares, acompanhada pela modificação da estrutura da percepção.

A noção de paradigma permite identificar como, junto ao desenvolvimento científico "normal" de caráter acumulativo, ocorre outra modalidade não acumulativa, que é aquela revolução científica já aludida. Esta "ciência revolucionária" caracterizada pelo surgimento de um novo paradigma, que tem origem nas descobertas que não podem mais acomodar-se nos paradigmas já existentes, obriga a alterar o modo como se pensa e se descreve uma série de fenômenos naturais.

Toda mudança de paradigma é, no fundo, uma questão de valores, que parte de determinados critérios externos à ciência normal. Kuhn ( 1978, p.230) acredita que, embora

os valores sejam amplamente compartilhados pelos cientistas e este compromisso seja ao mesmo tempo profundo e constitutivo da ciência, algumas vezes a aplicação dos valores é consideravelmente afetada pelos traços da personalidade individual e pela biografia que diferencia os membros do grupo.

Os paradigmas, então, emitiriam juízos de valor externos à ciência normal; há que se pensar, entretanto, que esses valores relacionam-se, diretamente, com quem os emite. No campo da educação, os paradigmas existentes falam mais de perto das ciências que a auxiliam do que dos seus valores internos. Devemos buscar no terreno epistemológico os indicadores para o novo paradigma, para uma nova mudança de concepção do que se entende por educação. De acordo com os postulados de Kuhn, pretendemos analisar esta mudança quando novos valores ocorrem no contexto de nossa sociedade. Estamos vivendo a época da modernidade (ou da pós-modernidade para outros) e devemos refletir sobre os paradigmas construídos ao longo da história da nossa cultura e da nossa civilização e verificar até que ponto eles atendem, hoje, ao que se discute como um processo educacional. Estamos querendo buscar, dialeticamente, a compreensão dos fatos atuais, em educação, a partir dos modelos políticos, sociais, econômicos e culturais que compõem a nossa realidade, valorizando o homem como construtor dessa história.

O saber científico, específico de uma área do conhecimento, está cada vez mais se amalgamando com outros saberes, numa formação de uma grande teia de conhecimentos; a sensibilidade do homem, seus valores e sentimentos são colocados à prova, a todo momento, tanto em nível de confronto como da contradição; fala-se, de uma maneira bem ampla e generalizada, nos movimentos holísticos que estão se incorporando à ciência, à filosofia, à educação e à terapia de forma cada vez mais extensa na nossa sociedade. A questão do imaginário social é indispensável nos estudos do contexto que vivemos, sendo relevante sua observação e interpretação para as questões educacionais. O homem não escamoteia mais



suas paixões, e o desejo, hoje, representa parte significativa na sua formação com implicações para a compreensão de sua realidade.

Com este "universo" de realidades, não podemos exigir que os paradigmas existentes, em educação, respondam a tantas novas frentes que se abrem no nosso dia-a-dia. O que precisamos pensar para este novo paradigma pode ser respondido através das seguintes questões:

— O que terá acontecido que mereça modificar os paradigmas existentes?

— Como se relacionam os fatos novos e como serão arrolados em outros paradigmas?

— Quais os juízos de valor que fundamentam essa "ruptura" na busca de novo paradigma?

— A partir de que critérios será estabelecido esse novo paradigma?

— Como articular as preocupações imediatas da educação com as perspectivas mais avançadas da área?

— Como os critérios, os eixos paradigmáticos levantados passam a se constituir em "verdades" para a maioria dos educadores?

Estas respostas nos levam, quase, a um "jogo de quebra-cabeças", parodiando Kuhn; a proposta, que não pretende ser revolucionária — embora o revolucionário até seja desejável em termos de utopia —, assume, entretanto, a característica revolucionária do pensamento kuhniano, quando rompe com o estabelecido e busca a problematização da realidade, querendo obter novas respostas para velhas perguntas, criando situações e fatos que possibilitem ao indivíduo ter mais e melhores condições para (re)criar a sua própria participação na sociedade.

Pretende-se resgatar a questão, no novo paradigma, da cidadania, como uma questão da educação, do conhecimento, e não como um fato isolado em que a sua dimensão é "cobrada" em datas específicas ou frente a determinados símbolos nacionais. A questão da cidadania é uma questão histórica que precisa ser resgatada no seu fundamento epistemológico, filosófico e ideológico para sua interpretação, mas necessita, acima de tudo, do fundamento pedagógico para sua realização.

Para Nilda Tevês Ferreira, o conhecimento é um dos pressupostos na formação do cidadão, na medida em que este conhecimento representa uma forma de poder de que o indivíduo dispõe. Este poder, porém, engloba tanto a questão do conhecimento quanto a questão dos valores. Afirma Tevês (1993, p.224):

O exercício do poder pelo saber precisa demandar um sentido moral, sem o qual corre-se o risco de se ter gênios sem caráter, cientistas sem ética e cidadãos desumanos. Poder-se-ia perguntar se é possível ensinar valores e como fazê-lo. Respondemos: não é nas solenes declarações de princípios que se manifestam a solidariedade, a fraternidade, a lealdade e a responsabilidade. Não se aprende solidariedade a não ser sendo solidário de mil formas na vida cotidiana.

E nesta dimensão plural da vida cotidiana que queremos demonstrar a importância da educação como forma de propiciar a aquisição do conhecimento, mas muito mais como forma de ajudar na formação para a cidadania. Por certo, há que se ter uma outra visão do que seja um modelo para esta educação.

Na busca de um paradigma que atenda a todas as nossas expectativas, vamos caminhando para a compreensão não só dos indicadores que deverão compor esse paradigma, mas também para a reflexão sobre o próprio conceito de paradigma.

Daniel Graz, num trabalho apresentado sobre "Paradigmas Perdidos", afirma que, como a ciência da educação mudou muito nestes últimos quinze anos, as teorias educacionais perderam a maior parte de seu valor, ou foram substituídas por várias teorias, mas que têm validades menores em estrutura e magnitude. Graz chama a esse desenvolvimento de "Erosão de Paradigmas", e sua argumentação está baseada em três fontes principais:

— desvalorizações epistemologicamente motivadas da possibilidade do progresso e da ciência em geral;

- o uso intraparadigmático dos modelos pedagógicos;
- tentativas pós-modernas de destruição da dignidade do conhecimento científico.

Graz vai nos apresentar uma alternativa de paradigma em educação, baseando-se nos trabalhos de Klafki, que fala sobre uma "ciência educacional crítico-constructiva" que ainda não foi elaborada. Essa ciência será crítica enquanto sua abordagem questiona como a humanidade poderia alcançar a autodeterminação e solidariedade, onde existem obstáculos a esses objetivos específicos. Constructiva, porque sua abordagem, diferindo de uma mera intenção de conhecimento descritivo ou analítico, estará sempre tentando promover o desenvolvimento de novas habilidades. Para Graz, um novo paradigma advém quando aceitamos a história, sabendo engajar o novo no próprio processo histórico.

Esta tentativa de encontrarmos um paradigma que melhor responda ao nosso desenvolvimento e à pluralidade de categorias que englobam os critérios desse novo modelo pretendido, por certo, representa um momento de reflexão e análise. Tentaremos caminhar para este momento.

### **Eixos paradigmáticos**

Na medida em que se está buscando construir um novo paradigma em educação, convém salientar alguns pontos significativos para a transformação dos paradigmas existentes. Com efeito, se a educação está mudando, se temos uma série de crises nas instituições sociais, convém estabelecer alguns critérios mais estáveis — que estamos denominando de eixos paradigmáticos — que deverão sustentar a estrutura da nova matriz educacional. Entendemos que esses eixos estão centrados nas dimensões que caracterizamos de objetividade, subjetividade e totalidade.

Para compreendermos essas dimensões, torna-se necessário identificar alguns pontos na educação que são significativos para as mesmas:

os valores em educação, a dimensão teórico-prática da educação e a educação para o futuro.

#### VALORES EM EDUCAÇÃO

O que se pretende identificar neste tópico é a questão da educação como envolvida em valores a partir dos paradigmas que ela elege, como também repensar a questão da própria educação dos valores.

Agnès Heller (1970, p.4-5) entende o valor como

tudo aquilo que faz parte do ser genérico do homem e contribui, direta ou mediamente, para a explicação desse ser genérico ... o valor, portanto, é uma categoria ontológico-social; como tal, é algo objetivo; mas não tem objetividade natural (apenas pressupostos ou condições naturais), e sim objetividade social. É independente das avaliações dos indivíduos, mas não da atividade dos homens, pois é expressão e resultante de relações e situações sociais.

Para Heller, a explicitação dos valores produz-se em esferas heterogêneas, sendo que os homens jamais escolhem valores; eles escolhem idéias concretas, finalidades concretas, alternativas concretas. O valor é uma categoria ontológica, e como tal é algo objetivo, não uma objetividade natural, mas sim objetividade social. Este valor perpassa a própria condição individual, indo buscar sua interpretação no meio social. Toda a história da sociedade do próprio sujeito é importante para compreendermos o significado dos valores. Hessen (1980) diz que a cultura humana é, na sua íntima essência, uma realização de valores e que esses valores são qualidades do "ser", constituindo-se em determinadas características.

A educação se desenvolve através de valores — valores esses que se encontram na cultura e no contexto social —, identificados quando se assinalam os objetivos.

Saviani (1980) diz que a educação se situa numa categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica "trabalho não material". Trata

aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades.

Esta questão dos valores vem de encontro à argumentação sobre os valores subjacentes aos eixos temáticos: a objetividade, valorizando o saber, o conhecimento; a subjetividade, valorizando os próprios valores, atitudes e sensibilidade; e a totalidade, valorizando, na educação, a pessoa humana, como um "todo" a ser educado. Aqueles eixos têm, nas suas linhas de ação, as indicações de valores que visualizam a formação do indivíduo e a sua relação com o mundo.

A importância dos valores está na escolha dos mesmos e na sua argumentação. Quando valorizamos a cidadania como uma questão de educação, estamos oferecendo à mesma um significado do que entendemos por cidadania.

Voltamos a Heller (1970, p. 12), que diz:

uma escolha é tanto mais valiosa — em sua totalidade — quanto mais valores permite realizar e quanto mais intensa e rica é a relativa esfera de possibilidades.

A educação dos valores não é alguma coisa a ser ensinada, e sim a ser vivida. Procuramos analisar novas escalas de valores que dêem respostas mais humanas a uma sociedade que está atravessando uma série de transformações. Somos participantes das inovações tecnológicas, da pressão consumista que invade o nosso dia-a-dia, da violência, das mudanças políticas, sociais e econômicas que estão ocorrendo nestas últimas décadas deste século. A partir desse contexto, há que se refletir sobre os valores com os quais deveremos trabalhar em educação.

A educação dos valores está diluída nos planejamentos curriculares, nas políticas públicas em educação e na adoção de determinados modelos e critérios a serem seguidos. Tem que ficar muito claro para os educadores quais são os valores eleitos para determinados objetivos e sua devida interpretação perante determinados fatos e situações.

Com a análise e reflexão dos valores poderemos discutir as questões da moral, da ética, da liberdade, da responsabilidade, tão necessárias na fundamentação e no desenvolvimento do ato pedagógico. Os valores indicando as expectativas, as aspirações, os interesses que os indivíduos possuem em determinada situação histórica vão nortear os rumos da educação. Esta precisa conhecer esses valores, para que haja, como diz Saviani (1980, p.41), a valoração em transformar o que é naquilo que deve ser.

#### DIMENSÃO TEÓRICO-PRÁTICA DA EDUCAÇÃO

Para falar de mudança de paradigma, começamos a pensar como ocorre a relação teoria e prática da educação, isto é, que fundamentos teóricos impulsionam a nossa prática e como a mesma reverte à questão teórica. Esta problematização pode ser identificada nos questionamentos: Contrapõe-se a teoria à prática em educação? Como os resultados advindos de uma prática não teorizada têm validade? Até que ponto um educador formula sua própria teoria? Como se aprende o saber da educação?

A relação entre teoria e prática envolve tanto as questões da racionalidade como da coerência entre os princípios básicos e sua execução na realidade. A importância da reflexão sistemática e crítica sobre esta relação pode ser detectada em três níveis: primeiro, porque se constitui um dos fundamentos para a construção de novas teorias; segundo, porque cabe ao educador pesquisar sobre a teoria que ele utiliza; e terceiro, porque precisamos verificar os resultados desta teoria na prática.

As inovações educacionais vão ocorrer na medida em que vão criando novas práticas. Teoria e prática constituem-se dimensões de qualquer área educacional. São pólos distintos, mas não se contrapõem. A valorização de uma parte dessa relação desfigura e empobrece esta área. Há que se pesquisar e compreender esta relação, partindo da realidade onde a mesma se instala, seus objetivos e procedimentos. Esse passo é importante na busca de novos paradigmas.

A construção desse novo paradigma pretendido passa, forçosamente, pelo que se quer alcançar, no momento e em termos futuros, com a educação.

A modernidade que estamos vivendo nos direciona para uma cultura do novo, do progresso, da constatação da mudança. Suas abordagens essenciais não se esgotam com o poder econômico, nem com o desenvolvimento da técnica: são quase que revoluções em todos os segmentos que se pretende alcançar. O que se torna significativo é o papel da educação em preparar os cidadãos para enfrentar essas mudanças que já estão ocorrendo em todos os níveis da sociedade. Modernidade relaciona-se com a necessidade de mudança social; implica um desafio em compreender os tempos novos que vão surgindo ao longo de nossa história, assim como, também, avançar para os tempos futuros.

Habermas reconhece que a idéia que a própria modernidade tem de si mesmo é parcial e desfigurada. Para o filósofo, quando se fala em modernidade temos que considerar também o ambiente que envolve o fenômeno, pois ele vem marcado pelo medo do que é desconhecido, pela destruição dos fatos passados e pela imposição de tendências no tempo atual.

Vários autores vêm estudando a questão da modernidade, seus significados nos diferentes campos, como, por exemplo, na crítica literária, na sociologia, na antropologia, na educação, sem que haja um consenso nas suas definições.

Pedro Demo afirma que

Modernidade significa o desafio que o futuro acena para as novas gerações, em particular seus traços científicos e tecnológicos.

Neste contexto da modernidade, a educação tem que estar preparada para lidar com esses novos traços que se apresentam na realidade. A

educação voltada para o futuro irá contemplar essas questões numa abordagem qualitativa que reconheça as inovações, incentivando o sujeito criativo na sua formação de cidadão. Se esta educação do futuro traz receios, medos, temos que ter a coragem de saber superá-los para efetivar as mudanças que se fazem necessárias no tempo atual. Sobre esse medo, diz Paulo Freire (1987, p.71-72):

o reconhecimento do medo que limita sua ação permite que você chegue a uma posição muito crítica, na qual você começa a atuar conforme as relações dialéticas entre táticas e estratégias.

Paulo Freire nos aponta para a questão dos medos, mas também indica que eles estão juntos com os sonhos da transformação. Há que se pensar nesta educação na linha do futuro, da modernidade como uma transformação que responda tanto à generalização de conhecimentos que o contexto atual está a exigir como à especificidade dos diferentes campos do saber. Esta educação para o futuro, também, tem que se envolver com a formação das atitudes, habilidades, interesses e valores que perpassam toda a realidade social. Pretendemos uma educação comprometida — em termos de formação de cidadania — com a conscientização dos participantes da sociedade.

No que tange aos eixos temáticos, passemos à análise dos seus indicadores para esse estudo:

*Objetividade* — Neste campo queremos privilegiar a questão do saber, da ciência e do conhecimento, cujos conceitos estão relacionados a diferentes formas de interpretá-los. Para Japiassu (1992, p. 15-16),

Saber é todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino.

Ciência é o conjunto das aquisições intelectuais, de um lado, das matemáticas, do outro, das disciplinas de investigação do dado natural e empírico, fazendo ou não uso das matemáticas, mas tendendo mais ou menos à matematização.



Epistemologia é o estudo metodico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais.

A ciência, de um modo genérico, é vista como um saber que se espera objetivo, portanto capaz de superar a subjetividade do cientista e, também, os conceitos no nível do senso comum. Quando se fala em ciência, algumas dimensões estão quase que implícitas na sua conceituação, como a verdade científica, a neutralidade e a racionalidade científica. Quando se fala em educação, hoje, fala-se numa dimensão interdisciplinar, e, nesta abordagem, aquelas questões da ciência não são vistas como tão rígidas ou únicas. A educação vai procurando transpor os limites impostos pelos mitos da ciência, rompendo as barreiras da racionalidade científica e buscando nos fatos reais, que envolvem tanto os conhecimentos como os sentimentos, a orientação para a consecução de seus objetivos.

Como objetividade, estamos denominando o eixo responsável pela aquisição do conhecimento de forma a valorizá-lo tanto no nível da produção do conhecimento científico como, também, no nível da construção do conhecimento pelo próprio educador e educando.

Por esse eixo paradigmático, então, a educação vai propiciar ao aluno as condições para o domínio do conhecimento nos níveis assinalados. A educação irá funcionar como a mola propulsora das condições necessárias para o aluno ter acesso ao conhecimento, respeitando, porém, a construção do seu próprio saber. Se o conhecimento é a relação que se estabelece entre um sujeito e um objeto, podendo ser concreto ou abstrato, a educação deve procurar viabilizar esta relação, considerando a singularidade do sujeito, suas especificidades e a pluralidade de situações onde aquele conhecimento ocorre.

Outro dado significativo nesse eixo são as construções humanas que foram dadas a este conhecimento, no caso, o mito, o senso comum, a ciência, a filosofia e a arte. Neste eixo, também, será discutida a estreita relação entre esse conhecimento, o pensamento e a linguagem. A educa-

ção tem, pois, um compromisso com esta relação. Retornamos a Habermas para lembrar que ele se entregou a uma revisão do pensamento e da prática social, reformulando a teoria do conhecimento. Suas primeiras tentativas retratam a ciência como algo produzido pela sociedade, do mesmo modo que a cultura. Habermas integra a questão da racionalidade, da moralidade e das questões práticas que surgem na vida social. O autor aponta para três tipos de interesse na produção do conhecimento: um interesse pelo domínio, associado a uma idéia positivista das ciências e do mundo do trabalho; um interesse pela compreensão, relacionando as ciências hermenêuticas aos processos culturais; e um interesse pela emancipação, relacionado às ciências críticas e à evolução social progressista.

No eixo da objetividade, procuraremos trabalhar na construção e compreensão do conhecimento.

Destacamos dois pontos fundamentais nesta questão da objetividade:

— a interdisciplinaridade — nas ciências da educação, a interdisciplinaridade desempenha uma função essencial na obtenção da coerência do sistema e na elaboração de uma teoria de educação geral que mantenha certa unidade. A interdisciplinaridade tende a buscar esta unidade na ciência. Para que ela ocorra, com determinadas áreas ou disciplinas, há que se ter sobre a mesma: conscientização dos seus objetivos, flexibilidade quanto aos seus métodos, reciprocidade gerada pela interação e correlação entre as disciplinas. A educação busca a interdisciplinaridade como forma de compreender o seu campo pelas múltiplas dimensões de que é composta;

— a generalidade — as fronteiras dos saberes cada vez mais estão se alargando e amalgamando com outros saberes. Uma ciência, hoje, interpenetra seus conhecimentos com os de outra ciência, buscando uma generalização de determinados conceitos ou finalidades. Estamos vivendo num mundo onde as fronteiras do conhecimento não têm uma demarcação tão rígida e precisa; caminha-se para um espaço, cada vez maior,

em que não se pode desconhecer esta generalização do saber humano aliado às diferentes culturas da sua produção.

A educação rompe com os paradigmas convencionais e procura novos modelos que atendam às características assinaladas.

Todo um processo da história das ciências e sua evolução vai ser contemplado neste eixo como forma de conhecer a construção do conhecimento e o pensamento que o delinea. Esta construção, como diz Piaget (Piaget, Garcia, 1987), se dá de forma contínua baseada em estruturas sempre novas. Em relação às condições socioculturais que influenciam o processo do conhecimento, Piaget acredita que elas são apenas "ocasião" de funcionamento dos conhecimentos. Piaget vai nos mostrar que o papel da inteligência é o de compreender e de inventar, isto é, de construir estruturas, estruturando o real.

Este eixo temático procura a valorização do saber — em toda a sua dimensão — e a construção desse saber pelo próprio homem. Queremos pensar, também, na questão da ciência e da técnica modificando a produção desse saber. Queremos buscar a problematização dos novos conhecimentos produzidos.

*Subjetividade* — Esse eixo tem por objetivo repensar a questão das atitudes, dos valores e sentimentos que envolvem o processo da educação. A relação sujeito-objeto que propicia a questão do conhecimento não é uma questão que se dá no vazio, onde a subjetividade está presente. Se para Habermas (1989) o paradigma da relação comunicativa é estabelecido nesta relação sujeito-objeto, a forma como se dá esta comunicação direcionará a argumentação da mesma. Nesta comunicação, para o autor, aparecem três áreas específicas: o mundo objetivo das coisas, dos objetos; o mundo social das normas e regras; e o mundo subjetivo das vivências e emoções.

É exatamente neste mundo subjetivo que tento buscar as reflexões para o novo paradigma. As vivências e as emoções convivendo com o conhecimento, com os saberes. Na prática educacional, há uma estreita

relação entre a objetividade — caracterizada pelo domínio do conhecimento — e a subjetividade — caracterizada pelo domínio dos sentimentos e valores.

Neste eixo vamos buscar os caminhos viáveis de uma análise da afetividade que envolve o processo educativo: as emoções e as paixões que agilizam a vida do homem. Queremos entrar no mérito da qualificação da educação no que tange aos sentimentos que estruturam a vida do homem. Esta vida, seja no contexto atual, seja nos rumos da modernidade, não poderá prescindir das questões que envolvem o campo da afetividade.

Llano (1988) diz que a atual transformação das necessidades e expectativas sociais têm manifestado uma "nova sensibilidade" nas pessoas. Esta nova sensibilidade procura, diz o autor, uma qualidade de vida onde tenha lugar o bem-estar da pessoa humana.

Este eixo, portanto, trará à mesa de discussão o que se entende por afetividade na educação, nela englobando principalmente o campo das emoções, dos sentimentos. Poderemos trabalhar, em educação, nesta perspectiva? Quando os paradigmas da educação enfatizavam o domínio dos objetivos falava-se, com frequência, sobre o "domínio afetivo". Na prática, porém, ele representava uma justaposição (com menos valia) ao domínio cognitivo. Não é essa a intenção, e sim, trabalhar a afetividade como uma "força" que impulsiona o homem para pensar, agir e se emocionar.

Acredito que a profundidade desse eixo possa nos levar a repensar a educação através de questões com as quais ela deve se envolver, em termos da subjetividade dos indivíduos.

*Totalidade* — Esse eixo procura buscar os fundamentos de análise do educando como um todo, baseando-se, principalmente, nos trabalhos de Howard Gardner, que se dedicou a explicar como talentos, habilidades e criatividade relacionam-se com a inteligência. Gardner apresenta-nos uma teoria das Inteligências Múltiplas, mostrando que na realidade temos sete tipos de inteligência: inteligência lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Esta teoria abre

novas possibilidades em educação, propondo perspectivas originais para a avaliação do indivíduo, assim como possibilita conhecer as diferentes áreas em que podemos explorar mais a inteligência dos indivíduos.

Enquanto totalidade, queremos enfatizar que educação deverá ter critérios para trabalhar com o educando como um "todo", bem como para identificar os aspectos do ato pedagógico numa visão conjunta integrada. Acreditamos que a educação deva se voltar para a particularidade individual sem desconsiderar a totalidade das dimensões do contexto social. A "costura" desta totalidade, por certo, não será tarefa fácil; mas há que se pensar numa educação que não seja fragmentada nem dissociada do cotidiano onde ela ocorre.

Para a construção de um novo paradigma em educação, entendemos que deveremos romper com os padrões estabelecidos para uma teoria que privilegie, apenas, um aspecto da questão pedagógica: objetivos, conteúdo ou metodologia. Queremos educar um "homem inteiro", que constrói o seu conhecimento, que pensa, que elege seus valores, que toma decisões, que se emociona, que se move, que age, que faz e, acima de tudo, que "é". Os aspectos políticos, crítico-sociais que marcaram os paradigmas educacionais das últimas décadas, por certo, contemplaram aspectos importantes naquele momento histórico. Temos que pensar, porém, na educação necessária ao homem do próximo milênio, com paradigmas que trabalhem com outras questões que não apenas aquelas ligadas ao domínio cognitivo, à dimensão Crítico-Social dos conteúdos.

Concluindo, poderíamos dizer que os novos paradigmas em educação deverão contemplar, além de toda a dimensão crítica inerente ao processo educacional, a questão da construção do conhecimento pelo próprio aluno, a questão da subjetividade encontrada no campo da afetividade e a questão da formação da cidadania. Por certo, a educação não será tratada como um mecanismo de manipulação da sociedade, sendo a única responsável pelo desenvolvimento do país. Existirá uma educação consciente em que todos serão responsáveis pelo processo educacional.

Para uma sociedade acima de tudo mais justa e mais humana, não precisamos de mudanças de paradigmas que valorizem, apenas, a mudança de seus objetivos; queremos alargar o espectro de nossas ações e, quase que num desafio educacional, ir em busca de uma educação que seja capaz de contribuir para o indivíduo e para a sociedade de maneira a torná-lo mais integrante e participativo da história em que vive, à medida que ele vai construindo sua própria história.

Em síntese, podemos destacar alguns pontos que deverão ser considerados num novo paradigma de educação:

- a busca do conhecimento científico;
- o educando como construtor do conhecimento;
- a educação como um espaço interdisciplinar;
- a importância dos estudos da linguagem;
- o campo da afetividade e dos valores na dimensão da subjetividade;
- a questão da educação numa visão de totalidade das características do educador;
- a questão da cultura vinculada à educação.

Esses pontos deverão ser aprofundados e sistematizados quando da organização de um novo paradigma em, educação.

### **Referências bibliográficas**

FERREIRA, Nilda Tevês. *Cidadania*, uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. *Medo e ousadia*, o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. Rio de Janeiro: Ática, 1987.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente*, a teoria das inteligências múltiplas. Trad. por Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

- GARZ, Detlef. *Paradigms lost. Erosion of paradigmas and sense of crisis in the contemporary science of education: the case of Federal Republic of Germany*, mimeo.
- GRINSPUN, Mirian Paura S. Zippin. Paradigmas em educação: avaliação e perspectivas. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.29-40, jan./mar. 1994.
- HABERMAS, Jurgen. *Conhecimento e interesse*. Trad. por José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- \_\_\_\_\_ *Consciência moral e o agir comunicativo*. Trad. por Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HARRÉ, R. (Org). *Problemas da revolução científica*. SãoPaulo: Itatiaia: EDUSP, 1976.
- HELLER, Agnès. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- HESSEN, Johannes. *Filosofia dos valores*. Trad. por Cabral de Moncada. [S.l.]: Armênio Amado, 1980.
- IANNI, Otávio. A crise dos paradigmas em sociologia. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.13, n.5, p.90-100, 1990.
- JAPIASSU, Hilton. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1992.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad. por Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- LEVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. por Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LLANO, Alejandro. *La nueva sensibilidad*. Madrid: Espasa Calpe, 1988.

PIAGET, Jean, GARCIA, Rolando. *Psicogênese e história das ciências*. Lisboa: Dom Quixote, 1987.

SANTOS, Boaventura. *Introdução a uma ciência pós moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_ *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.

SCHWARTZ, Joseph. *O momento criativo*. São Paulo: Best Seller: Círculo do Livro, 1992.

TRIGUEIRO, Durmeval Mendes. Fenomenologia do processo educativo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.60, n.134, p. 140-147, abr./jun. 1974.

\_\_\_\_\_ *Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil*. mimeo.

YOUNG, Robert. *Teoria crítica de la educación y discurso en el aula*. Madrid: Paidós, 1993.

Recebido em 5 de agosto de 1994.

Mirian Paura Sabrosa Zippin Grinspun, doutora em Filosofia pela Universidade Gama Filho, é professora do mestrado em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UFRJ).