

A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE

SCHOOL EDUCATION IN THE EMERGING EDUCATIONAL PARADIGM

Maria José de Pinho
(Universidade Federal do Tocantins)

Juliane Gomes de Sousa
(Universidade Federal do Tocantins)

Resumo: Este artigo tem por objetivo refletir teoricamente acerca da organização da escola no paradigma emergente, abordando os paradigmas da ciência que influenciam as diversas dimensões da vida humana, dando ênfase as suas consequências no âmbito da educação escolar. O procedimento adotado para o alcance do objetivo direciona-se para a abordagem da pesquisa bibliográfica, elencando referenciais teóricos que alicerçam a discussão proposta. Com isso, revela-se que a escola deverá ser pensada sob novas estruturas no paradigma que emerge. Buscando contemplar novos princípios, valores e fundamentos, que a encaminhe para a reconceitualização de sua missão, sentido e função, para assim se configurar como uma instituição formal de ensino voltada para o ideal de uma educação complexa, dinâmica e integradora.

Palavras-chave: Paradigma tradicional. Paradigma emergente. Educação escolar.

Abstract: This article aims to theoretically reflect about the school organization in the emerging paradigm, addressing the paradigms of science influencing the various dimensions of human life, emphasizing the consequences in the context of school education. The procedure adopted for the purpose of the scope is directed to approach the literature, listing theoretical frameworks that underpin the proposed discussion. Thus, it is revealed that the school should be considered under the new structures emerging paradigm. Seeking to address new principles, values and fundamentals, which routes it to the reconceptualization of its mission, meaning and function, thereby set as a formal institution dedicated to teaching the ideal of a complex education, dynamic and integrative.

Keywords: Traditional Paradigm. Emerging paradigm. School education.

INTRODUÇÃO

Vivenciamos um período de intensas transformações, acarretadas pela crescente industrialização da ciência e da globalização, e seus reflexos são perceptíveis nas diversas dimensões do social. Deste modo, as inovações teóricas, científicas e manifestadamente tecnológicas tem propiciado um debate em torno das noções epistemológicas do conhecimento e provocado modificações no modo de viver e conceber a realidade.

Nesse sentido, se desenha um ambiente que requer a emergência de um novo referencial de pensamento, pois se tornam cada vez mais contundentes as demonstrações de que o pensamento fundamentado, sobretudo, na racionalidade científica, marcado pela disjunção e fragmentação, apresenta sinais de fragilidade, em que se relativizou até mesmo seu estatuto enquanto máxima de explicação do real.

Com este contexto se configurando, desvela-se que os fundamentos do paradigma tradicional já não coadunam com o cenário social que se apresenta, urge-se, portanto, o surgimento de um novo paradigma, que segundo Morin (2007, p. 77), “[...] resultará do conjunto de novas concepções, de novas visões, de novas descobertas, de novas reflexões que vão se acordar, se reunir”. É neste panorama que se busca pensar acerca da configuração da escola no paradigma que emerge, pois esta como locus privilegiado de instrução formal, não fica alheia ao conjunto de valores, princípios e ideologias que perfazem o nosso modo de viver.

Todavia, é visível que ainda somos levados a vivenciar, “[...] um sistema de educação baseado nos valores de outro século, cada vez mais defasado em relação às mutações contemporâneas” (NICOLESCU, 1999, p. 141), fato este que exige uma reflexão acerca de como situar essa instituição, a partir de bases mais coerentes e ancoradas nas dimensões do contexto da contemporaneidade.

Dessa forma, este artigo busca refletir sobre como a escola poderá se organizar no paradigma emergente, com vistas a atender as novas pautas e demandas oriundas das transformações ocorridas no contexto social. A reflexão perpassa por uma discussão teórica em torno dos paradigmas da ciência que influenciam a configuração das diversas dimensões da sociedade, dentre elas a educação e por consequência a escola.

Partindo dessa proposta, o presente texto além de refletir acerca da educação escolar dentro do paradigma emergente, pretende apresentar alguns fundamentos que poderão guiar sua configuração. Para tanto, o caminho metodológico percorrido se sustenta na pesquisa bibliográfica, pela qual se buscou recorrer aos pressupostos teóricos de diferentes autores, como forma de sustentar e subsidiar a reflexão pretendida. Destarte, as análises seguem principalmente as discussões de Moraes (1997), Morin (2002, 2007), Behrens (2011), Santos (2001), Nicolescu (1999), dada a relevância desses autores em torno do tema abordado.

Assim, o artigo está dividido em 4 sessões e suas respectivas subdivisões: na seção 1, são retomadas significações no que concerne a noção de paradigma; na seção 2, são apresentadas algumas bases de pensamento que constituem o paradigma tradicional, e a organização escolar pautada nesse viés; na seção 3, é identificado os desdobramentos que

apontam para a necessidade da ruptura paradigmática; na seção 4, são realizadas reflexões acerca do paradigma emergente e da constituição da escola a partir dessa matriz de pensamento, encaminhando, sobretudo, para as ideias no tocante: a missão, prática pedagógica, relação professor/aluno, a religação dos saberes por meio da transdisciplinaridade, e da perspectiva da escola como um sistema aberto. Assim também, são pontuadas algumas considerações finais, que se validam antes como considerações propositivas.

Paradigma: retomando conceitos

Um paradigma como mentalidade fundante de pensar e conceber o modo de vida, em um determinado contexto de sociedade, firma-se como modelo explicativo da existência humana.

Nesse sentido, na atualidade, a ideia de paradigma vem sendo objeto de debates e discussões teóricas, não por sua definição etimológica, mas por seu teor epistemológico como categoria explicativa da realidade. Portanto, apresenta-se como necessária a compreensão dos seus significados, para assim depreendermos os sentidos atribuídos aos discursos realizados em torno da noção paradigmática. Desse modo, segundo Pinho (2015), enquanto termo é uma palavra grega cujo significado refere-se a modelo, padrão ou exemplo. Todavia, do ponto de vista da epistemologia direciona-se a tratar da natureza e da validade do conhecimento.

Enfatizando as noções filosóficas em torno do tema, para Morin (2002) a definição de um paradigma projeta-se a partir de dois elementos chave: promoção/seleção dos conceitos-mestres da inteligibilidade; e determinação das operações lógicas-mestras. Assim, um paradigma é concebido por bases concretas que permitem sua validação, e para isso busca referenciais, seleciona critérios, e determina o axioma de pensamento que deseja instaurar e propagar.

Concernente a esses pressupostos, segundo Morin (2007, p. 112) “[...] um paradigma é um tipo de relação lógica (indução, conjunção, disjunção, exclusão) entre certo número de noções ou categorias mestras”. Com essa proposição, o autor apresenta a ideia de paradigma sob a égide de seletividade de referenciais, acentuando a logicidade e o caráter dialógico como cerne constituinte das categorias que o compõe. Para esse autor é uma relação de dominação que se apresenta como, “[...] uma noção nuclear ao mesmo tempo linguística, lógica e ideológica” (MORAES, 1997, p. 31).

Por outro lado e encaminhando para a concepção de paradigma na versão Kuhniana, paradigma é definido como, “a constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica” (KUHN 1999 apud MORAES, 1997, p. 31). Logo, apreende-se de tal aceção que a validação científica com base em um consenso é o fator determinante para a configuração de um paradigma, excluindo, portanto, a possibilidade de convivência de fundamentos diferentes em torno de uma temática.

Com tais percepções, verifica-se que dentro da lógica paradigmática o ser humano enquanto ser racional se produz como ser social, e caracteriza a sociedade através de suas práticas. Suas atitudes por sua vez, são embasadas por estruturas de pensamentos que os guia na concretização de suas ações. É nesta conjuntura que um paradigma inaugura a forma de conceber e vivenciar um determinado contexto social, pois “[...] os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente”. (MORIN, 2002, p. 25). Considerando essa argumentação, torna-se explícito que um paradigma subscreve-se no plano inconsciente e irrompe-se na concretude da realidade cotidiana, fundamentando o fazer individual, coletivo e as organizações sociais projetadas pelos sujeitos.

Em conformidade com essa discussão, cabe apropriar-se da síntese de Morin (2002, p. 26), “em resumo, o paradigma instaura relações primordiais que constituem axiomas, determina conceitos, comanda discursos e/ou teorias”. Ou seja, um paradigma define os modos de percepção e atuação, e evoca a correspondência entre o pensar e o fazer balizado em um referencial que sustenta a visão da realidade.

A partir dessas considerações iniciais, a seguir buscar-se-á apresentar o perfil do paradigma tradicional e da organização escolar nesse modelo, pois é dele que a escola atual é herdeira.

Paradigma tradicional: a fragmentação do ser e do saber

A Revolução científica do século XVI, externando como expoentes Copérnico, Galileu e Newton, inaugura a racionalidade científica como soberana no campo do conhecimento, expandido seu domínio a partir das Ciências Naturais. É com esse contexto se materializando que se aspira ao surgimento do paradigma tradicional, prescrito sob uma nova forma de idealizar a realidade.

Nessas circunstâncias, sua validação acarretou em transformações no contexto sócio-político, cultural, e uma “[...] mudança teórica e prática da relação homem/natureza, alterou também a relação ética e teórica do homem consigo mesmo e com os outros [...]”. (MORAES,

1997, p. 34). Assim, a mentalidade da Idade Média baseada na “[...] visão de um mundo orgânico, vivo, espiritual e encantado passou a ser substituída pela noção de um mundo máquina”. (MORAES, 1997, p. 33).

Com essa percepção, inaugurada na Modernidade, o homem à luz da sua razão e da ciência colocou-se no centro do fazer histórico, estabelecendo um novo modo de pensar, e por consequência, criando outros valores os quais passaram a constituir a lente, que a partir de então prevaleceu na forma de perceber os fenômenos da realidade.

Nesse viés, o cientificismo inaugurado pelas correntes de pensamento que sustentam o paradigma tradicional que, “fundamenta-se na razão como única base segura para que possamos compreender o homem e a natureza”. (MORAES, 1997, p. 36), emergiu de uma constelação de ideias que ambientavam o sistema de investigação do real sob o prisma do racionalismo, de operações lógicas, e da decomposição como processos essenciais para sua compreensão.

Portanto, o paradigma tradicional chamado por Morin (2002) como o grande paradigma do ocidente, assim também como paradigma da simplificação, e por Santos (2001) como paradigma dominante, alicerça-se na lógica da fragmentação, oposição e da disjunção como constituinte primordial de sua base epistemológica.

Sendo assim, esse paradigma firma-se, desde a modernidade, como ordem científica hegemônica, em que baseado na primazia da ciência arrima-se em uma lógica excludente do conhecimento, conforme nos remete Santos (2001, p. 10),

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.

Com isso, o campo do conhecimento passa a ser hierarquizado, passando a existir uma separação entre conhecimento científico e o proveniente do senso comum, tendo validade apenas aquele corroborado pela a cientificidade.

Deste modo, de acordo com Santos (2001), há dois princípios característicos da noção de conhecimento no paradigma da ciência moderna: o primeiro situa-se na quantificação do fenômeno a ser conhecido. Conhecer, portanto, parte da mensuração referenciada pelo rigor das medições. Em segundo, o conhecimento pauta-se pela simplificação dos fenômenos,

compreendendo que os significados do mundo existencial se tornam explícitos e apreensíveis, a partir da divisão, classificação e posterior estabelecimento de relações entre o que foi fragmentado.

O caráter disjuntivo da mentalidade científica moderna assenta-se também na fragmentação do Ser, pois com essas bases epistêmicas, corpo e mente não compunha um todo orgânico. Uma vez que em conformidade com esse modo de entender a existência humana, “a mente, essa coisa pensante, está separada do corpo, coisa não pensante, coisa extensa e construída de partes mecânicas”. (MORAES, 1997, p. 36). Portanto, nessa metáfora do homem - máquina, o sujeito é dividido em partes, uma objetiva e outra subjetiva, e é neste projeto que se estrutura uma concepção que se arraiga como cosmovisão do mundo. Esse dualismo repercutiu fortemente, gerando consequências em diversas dimensões da sociedade ocidental.

Em síntese, a máxima do paradigma tradicional se cristaliza na acepção de que,

Tudo no universo poderia ser explicado por leis matemáticas e pelo entendimento de suas partes. Esse pensamento passou a orientar a observação científica e a formulação de todas as teorias dos fenômenos naturais até o início do século XX [...]. (MORAES, 1997, p. 37)

Os significados desse processo provocaram a redução do significado da vida humana a uma matematização, sendo valorizados apenas os fenômenos que pudessem ser mensuráveis e quantificáveis.

Assim, por ocasião das percepções teóricas em torno do tema, Moraes (1997) sintetiza em dois os aspectos fundamentais do paradigma científico cunhado aqui como tradicional, os quais se revelam: na separação entre conhecimento científico e o conhecimento proveniente do senso comum; e na separação entre a natureza e a pessoa humana. Infere-se, portanto, que a fragmentação, a separatividade e a divisão do todo em partes, método referenciado essencialmente no pensamento de Descartes (1596 – 1650), consolidou o arcabouço sob o qual a óptica do Ser e do Saber foi balizado e compreendido no modelo global instaurado nos primórdios do século XVI. Apresenta-se como global, por ampliar seu domínio epistemológico desde o estudo da natureza, do qual inicia sua abordagem, até a investigação dos pilares que regem a composição da sociedade.

Dessa contextualização acerca do paradigma tradicional, inserida como preâmbulo para a reflexão em torno da educação escolar, encaminha-se para a caracterização da educação e da escola circunscritas nesse modelo científico.

A escola referenciada no Modelo Cartesiano

Diante das considerações elencadas, evidencia-se que o modo de pensamento com raízes no paradigma dominante da ciência moderna, conduziu “[...] a nossa educação à supervalorização de determinadas disciplinas acadêmicas, à superespecialização [...]”. (MORAES, 1997, p. 43). Com isso, a educação escolar transformou-se em lócus privilegiado de reprodução dos valores e da lógica cartesiana.

Partindo da ideia de que a mentalidade de uma época se revela nas práticas sociais dos indivíduos, a educação, e conseqüentemente a escola, é reflexo de uma forma de pensar de um determinado contexto, e é produzida conforme os ideais dos distintos sujeitos. Estes por sua vez fixam suas ações a partir de uma estrutura de pensamento, que é sustentada por um modelo consensual e hegemônico. Assim, constroem suas organizações com características específicas, com vistas à realização de funções determinadas.

Nessa abordagem, acentua-se que a escola surge no berço da Revolução Industrial, propulsionada pela Revolução Científica, justamente no cerne da modernidade. Com essa conjuntura, as bases de sua configuração como instituição formal de ensino, são criadas e referenciadas neste modelo de conceber os fenômenos. Nesse sentido, a escola é influenciada segundo Moraes (1997, p. 51),

[...] pelo universo estável e mecanicista de Newton, pelas regras metodológicas de Descartes, pelo determinismo mensurável, pela visão fechada de um universo linearmente concebido.

Inspirada nesse padrão, a referida instituição convergiu cada vez mais para uma formação de proposição linear, redutora, fragmentada, limitadora, cuja ênfase recai na produção de resultados submetidos a um controle rígido. Concernente a essa ordem, a escola é baseada em um ensino transmissivo, o conhecimento sendo distribuído em parcelas e oferecido por meio de áreas especializadas. O professor é o detentor do saber, e o responsável por introjetar sistematicamente o conhecimento no aluno, ser considerado subserviente e vazio.

Em termos organizacionais,

[...] as aulas são expositivas, os alunos fazem exercícios de fixação traduzidos em leituras e cópias. Os horários e os currículos são rígidos e predeterminados, baseados na eficiência e na padronização [...] os alunos estão segregados por idade, compartimentados em fileiras bem comportados,

vivenciando um progresso controlado com base em um bloco único e indiferenciado. (MORAES, 1997, p. 51)

Nessa óptica acentuada pela autora, o sistema escolar situa-se como molde que visa formar em série sujeitos padronizados, excluindo as especificidades dos indivíduos, rejeitando o que é diverso, com vistas a uma instrução formal baseada na transmissão e assimilação do saber historicamente acumulado.

Quanto à influência em termos de tendência pedagógica, para a autora supracitada, a grande influência dessa visão é a filosofia positivista inaugurada no século XIX. Tal corrente sustentou o surgimento da chamada Pedagogia tecnicista, na qual, “[...] o elemento principal do processo educacional é a organização racional dos meios, buscando sua eficiência e sua eficácia”. (MORAES, 1997, p. 52).

Deste modo, o ensino consolidado nessa percepção supervaloriza o racional, ocultando do processo de ensino-aprendizagem o lado subjetivo do Ser. Partindo da premissa, que o aprender é classificado por meio da aferição daquilo que o educando conseguiu acumular, por meio da memorização de conteúdos, e a posterior reprodução fidedigna destes. A escola nessa lógica é caracterizada como um ambiente reprodutor de normas hierarquizadas, validadas como verdades absolutas.

Assim também, estrutura-se como um ambiente fechado, envolta em um confinamento que não permite conexão com fatores externos, pois são interpostos paredes e muros que segregam os indivíduos tanto em termos físicos como relacionais. De acordo com essa postura, há um isolamento do sujeito que é vetado de trocas constantes com o outro e com o meio ambiente¹ que o circunda. Constituinte por essas vias um processo formativo desconectado com o contexto real, e, por conseguinte, configurando-se como um modelo organizacional de vigilância, controle e repressão.

A partir dessas considerações, revela-se imprescindível o estabelecimento de um novo formato para a educação e a escola, pois a educação escolar constituída com base no pensamento cartesiano expandiu seu domínio para a sociedade contemporânea, exercendo na atualidade uma “deformação” dos sujeitos, haja vista, que tal postura educacional não concerne com o sujeito atual e com as demandas da contemporaneidade. Há um descompasso reluzente entre o modelo científico vigente e as modificações oriundas no cenário social, o

¹ Meio ambiente entendido aqui em um sentido amplo, não se restringindo a aspectos estritamente naturais. A nomenclatura empregada tende abranger as relações sociais com a comunidade, com a natureza e com o conjunto de elementos físicos e estruturais da sociedade.

que encaminha para uma “[...] mudança fundamental, uma revolução paradigmática”. (MORIN, 2007, p. 18).

A caracterização do paradigma tradicional, e do sistema educacional escolar organizado nesse modelo, induz a apresentação da crise que nele se instalou, pois a consequência desta reflete na necessária ruptura, a partir da qual todas as dimensões da vida humana serão reconceitualizadas.

A ruptura necessária: a transição em curso

É atestado pelas condições atuais da contemporaneidade que o padrão de racionalidade científica, até então dominante, encontra-se em uma crise contundente e de proporções globais. A esse respeito, Santos (2001) defende três aspectos característicos desse momento: primeiro, a crise é profunda e irreversível; segundo, vivemos um período de revolução científica inaugurada por Einstein² e a mecânica quântica; e terceiro, a conjuntura que se desenha nos encaminha para a visualização de sinais que permitem somente especular o paradigma que emergirá. A partir desses pressupostos, é possível inferir alguns componentes que fundamentam a busca por outra concepção do real, assentada em uma nova ordem científica.

Nesse sentido, é oportuno enfatizar que o declínio do modelo predominante de explicação, foi iniciado pelo sucessivo aprofundamento do conhecimento científico que outrora sustentou sua supremacia, ocasionando, deste modo, o questionamento dos seus axiomas enquanto bases de análise do real. Por conseguinte, foram das ciências naturais, com destaque para a física, que se empreendeu a relativização da primazia do cientificismo moderno, corroborando com a prerrogativa de que não existe uma única expressão da realidade, do mundo e de nós mesmos.

Assim sendo, as novas descobertas no âmbito da astrofísica e da microfísica, lideradas pela teoria da relatividade e da mecânica quântica, modificaram, entre outras dimensões, o determinismo mecanicista. Com isso, a explicação dos fenômenos a partir de partes isoladas começou a ser contestada.

Nesse viés, o conjunto de transformações inseridas por essas descobertas, acarretou abalos no campo da ciência, provocando fissuras nas verdades absolutas condecoradas pelo pragmatismo científico. Neste processo, instaurou-se o anúncio de uma crise que encaminha,

² Para Santos (2001) e Moraes (1997), Einstein com a teoria da relatividade acometeu a primeira cisão com o paradigma tradicional

segundo Santos (2001, p. 08) para, [...] o fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica”. O que apresenta a possibilidade de construção de outros fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos.

A esse respeito, acredita-se que a ideia de crise permite a ilustração de dois lados: o primeiro encaminha para a desordem, para a desconstrução e a conseqüente perda de equilíbrio, em virtude da contestação de verdades que até então vigoravam e eram reconhecidas como universais. Este fato nos insere em um estado de extrema euforia e desconforto. Por outro lado, essa situação nos remete para a possibilidade de reconceitualização, de busca por novos referenciais e pelo estabelecimento de relações mais coerentes e convergentes com o atual momento que vivemos.

Esse cenário de crise paradigmática reverbera a emergência da superação do paradigma tradicional, que estando arraigado na sociedade contemporânea, preza pela forma unilateral de perceber o mundo. Todavia, para a consecução desse objetivo é necessário uma quebra fundamental com as condições que o sustenta.

Tendo por base essa projeção, é necessária uma ruptura, que de acordo com Moraes (1997, p. 55), “[...] significa suspensão, corte, uma transformação na forma de compreender as coisas [...]”. Logo, essa cisão que se apresenta em curso, é conseqüente das dimissilaridades e das insatisfações geradas por uma forma predominante de explicação, que já não possui a capacidade analítica de elaborar respostas aos problemas do contexto, e por assim erigir-se sinaliza a busca por um novo marco teórico.

No entanto, compreender a necessária mudança não significa que essa se concretize prontamente, sem conseqüências, e seja placidamente legitimada, pois como destaca Morin (2007, p. 56), “[...] nada mais difícil do que modificar o conceito angular, a ideia maciça e elementar que sustém todo o edifício intelectual”. Em consonância com o que é apontado pelo referido autor, reitera-se que a ruptura paradigmática configura uma tarefa de árdua realização, haja vista, que tende a provocar a instabilidade de certezas que foram validadas dentro de um percurso histórico.

Entende-se pelo exposto, que o questionamento ao modelo científico dominante converge para, “[...] um tempo de transição, síncrone com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo o que habita” (SANTOS, 2001, p. 06). Por essa via e com base no contexto de incertezas que vivemos, demarcado por muitos como período final de uma certa natureza científica, é que se desvela um terreno propício para a constituição da escola sobre outras conjunturas organizacionais, pedagógicas, de sentido social e funcional, pois é o momento de busca, de consolidação de novos princípios e

fundamentos, novas formas de viver e conceber a realidade que se apresenta. É o desequilíbrio de uma ordem que torna basilar o surgimento de outra.

Partindo desse reconhecimento, é explícito que é nessa aventura que se consolida a missão da humanidade na atualidade, e na linha desse horizonte é permitido especular os fundamentos que poderão compor o paradigma que emerge.

O paradigma emergente: novos princípios, valores e fundamentos

O paradigma emergente³ é também denominado como paradigma da complexidade, pois, a partir da publicação do livro “Os setes saberes necessários à educação do futuro”, de Edgar Morin, ocorreu a substituição da nomenclatura paradigma emergente para paradigma da complexidade (MAGALHÃES, 1997).

Todavia, independentemente da denominação empregada, o que sobressai ao falar dessa proposta de pensamento, é o fato de que ela inaugura uma nova base epistemológica do conhecimento e outra percepção do ser humano, da vida e do mundo, pois faz emergir, vir à tona, outras categorias explicativas. Entretanto, a proposição de um novo paradigma não surge do vazio, é ensejada no fazer histórico que torna pujante o seu surgimento, como demonstrado no percurso aqui percorrido.

Conforme nos alerta Santos (2001, p. 36), “a configuração do paradigma que se anuncia no horizonte só pode obter-se por via especulativa”. Com isso, entende-se que não há certezas, somente projeções evocadas no tempo que se esvai cada vez mais rápido, e que aponta para o surgimento de uma ordem que convergirá novamente para uma revolução científica, que modificará toda a estrutura da sociedade. Concernente com esse contexto, as transformações são anunciadas nas diversas dimensões do social.

No âmbito do conhecimento, o dualismo que segrega o saber, enquadrando-o em compartimentos isolados, tende a ser diluído, para então abrir lugar para uma busca global, ecossistêmica do ato de conhecer, haja vista, que “no paradigma emergente o conhecimento é total [...]”. (SANTOS 2001, p. 47). Sucede-se por ventura, o colapso da supremacia do conhecimento científico, anunciando a validade e a interconexão entre os diversos saberes.

Por essa via, o espartilhamento do real reverberado pelo o rigor da ciência moderna que segrega, especializa, disciplina e organiza o saber em uma visão linear e simplificada,

³ Dentro da multiplicidade de denominações é referenciado como Paradigma Emergente (MORAES, 1997), (SANTOS, 2001), Paradigma Inovador (BEHRENS, 2011), assim também, como holístico e sistêmico cunhado por outros autores.

conduzindo-nos a cegueira do conhecimento (MORIN 2007), cede espaço para o pensar complexo. Complexidade entendida como “[...] um tecido (complexus: o que é tecido junto) [...] o tecido de acontecimentos, ações, interações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (MORIN, 2007, p. 17). Nesse sentido, ao invés da simplificação é requerida a interconexão, o convívio do diverso, partindo da compreensão de que os fenômenos que nos são apresentados estão interligados, constituem um todo em fluxo contínuo de trocas. Esse reconhecimento possibilita o olhar multidimensional dos elementos que compõe a realidade, prevalecendo uma percepção holística do real.

Em conformidade com esses fundamentos, o ser humano passa a constituir-se como um Ser indiviso. A dicotomia corpo/mente assegurada na modernidade é contestada e, por conseguinte, projeta-se o homem dotado simultaneamente de razão e emoção. Um indivíduo singular que conhece o mundo a partir dos sentidos e de sua capacidade racional, que se corresponde diretamente com a natureza, integrando-se como parte dela, em uma visão ecológica da existência humana.

Dito de outra forma, o paradigma emergente tende a se constituir como nova ordem científica, cuja ascendência requer a reorganização das estruturas epistemológicas do conhecimento, e a validação de outras categorias explicativas. Assim, o paradigma que emerge apresenta-se em um cenário de delineamento de suas bases, o qual nos impõe a tarefa de especular, refletir e formular os encaminhamentos que poderão fundamentar sua natureza.

Diante do exposto, arrisca-se a sublinhar algumas características que começam a surgir no tocante à constituição desse paradigma:

- Colapso do caráter disjuntivo do conhecimento;
- Compreensão do inacabamento e incompletude do conhecimento;
- Assunção do pensamento complexo como base explicativa;
- Interdependência dos fenômenos;
- Reconhecimento do sujeito como Ser indiviso;
- Percepção de mundo holística/sistêmica.

A partir dessas considerações, acentua-se que é nesse campo de *vir a ser*, que se pretende apresentar algumas proposições de como a educação escolar poderá se organizar nesse paradigma que se anuncia. Enfatizando, dentre as diversas possibilidades de análise, os aspectos referentes: a nova missão que se apresenta; a proposição da escola como sistema

aberto; a relação professor/aluno; a prática pedagógica; e a abordagem do conhecimento na perspectiva da Transdisciplinaridade.

A educação escolar no paradigma educacional emergente: a escola sob nova perspectiva

O paradigma educacional emergente instaura a reorganização⁴ das estruturas da vida, do conhecimento e, por conseguinte, das organizações sociais.

Com esse contexto, para pensarmos a escola a partir de novos princípios e valores, fundada em uma visão que valoriza os sujeitos como seres conscientes de seu modo de agir e pensar, e atuarmos na construção de uma educação formal convergente com uma postura crítica e reflexiva, preside a superação da prática educativa cartesiana. Para isso, “precisamos fugir do velho modelo tecnicista, da Pedagogia transmissiva, e encontrar uma nova forma de trabalhar em educação diferente da sequência de conteúdos preestabelecidos, de disciplinas estanques [...]” (MORAES, 1997, p. 54). Com vistas a essa mudança, é necessário à aquisição de outro sentido para a educação escolar. Logo, é delegada a escola uma nova *missão*, que possa vir a substituir a fragmentação por integração, articulação e continuidade.

Nesta perspectiva, a missão da escola deverá ser encaminhada por uma visão da valorização do indivíduo em suas especificidades, reconhecendo que não há mais lugar para um ensino que menospreze as individualidades, unificando-as em torno de um tratamento homogêneo, descuidado para com as diferenças.

Assim, o aluno passa a ser entendido como um sujeito indiviso “[...] para quem já não existe a fantasia da separatividade entre corpo e mente, cérebro e espírito, lado direito e esquerdo” (MORAES, 1997, p. 138), que aprende de forma distinta, utilizando suas habilidades de maneira peculiar no processo de aprendizagem. É uma pessoa que constrói conhecimento, lançando mão de suas aptidões cognitivas e sensoriais, ao invés de recebê-lo passivamente. É, portanto, para esse novo perfil de aprendiz que encaminha sua missão.

Desta maneira, partindo da ideia de que o homem como ser inacabado encontra-se em contínuo movimento de educar-se, cabe à escola formar sujeitos autônomos que atuem como construtores de sua história. Neste foco, é salutar o estabelecimento de um procedimento

⁴ De acordo com Suanno (2015, p. 141), a necessária reconfiguração das dimensões sociais faz emergir as seguintes proposições: a) novo modo de pensar, rompendo com a linearidade e a fragmentação do conhecimento, na busca por pensar complexo; b) ampliação da formação, em perspectiva auto-eco-heteroformação ; c) criação de processos de ensino aprendizagem em perspectiva transdisciplinar; d) novas perspectivas de SER e de SER professor.

educacional, em que o educando não seja visto como receptáculo de informações, autômato reprodutor de regras hierarquizadas.

Convergente com essa missão, a tendência que se apresenta busca a superação da unilateralidade, da segregação e do caráter disjuntivo na educação. Assim, a matriz educacional que se propõe, deverá encaminhar a construção da escola como um *sistema aberto*.

Pensada sob o prisma dessa abordagem, essa instituição intercambiará conexões com o seu meio, pontuando-se pela capacidade de unir o que é diverso, mas com o cuidado de não justapor como sinônimo de valorização da diversidade. O seu sentido será conduzido por um olhar multidimensional, reconhecendo e validando a relação com os distintos elementos da comunidade na qual se encontra inserida.

Nessa lógica, a escola se despirá de suas fronteiras, marcada pela limitação do seu espaço a recintos confinados, e a comunidade e o meio ao entorno serão considerados sua extensão, em que, pais, alunos e corpo pedagógico comporão um projeto educativo sancionado por parcerias. É uma proposta que visa à ampliação dos locais de aprendizagem, evocando uma convivência ativa entre diferentes atores sociais. Com essa configuração haverá a divisão de responsabilidades, e a produção de processos autônomos e diversificados no ato de ensinar e aprender. Projetar-se-á, portanto, uma estrutura dissipadora de troca de energia com o meio (MORAES, 1997).

Com este propósito, é perceptível que se pretende o rompimento das barreiras físicas e relacionais entre escola e comunidade, conjugando compromissos e expandindo o nível de atuação. É requisitado, pois, um envolvimento que proporcione a troca tanto de valores e práticas, como de recursos humanos, tecnológicos e estruturais. Em outras palavras, a proposição da escola como sistema aberto parte do reconhecimento de que essa instituição não se situa como campo isolado, autossuficiente, restrita aos usuários e profissionais que nela atuam. Busca-se um apoio mútuo, que preconize o sucesso da atividade pedagógica.

Com essa concepção de escola, a *relação professor/aluno* deverá ser fundamentada no diálogo, na interação constante, no respeito pelas diferentes formas de ensinar e aprender, pois no paradigma emergente a diversidade é a expressão da própria existência humana. Sendo assim, o professor será o mediador, aquele que garantirá que o processo educacional se consolide como contínuo e em movimento, tendo por referencial uma convivência relacional e multidimensional que possibilite, “[...] as relações pessoais e interpessoais do ser humano, visando a busca da ética, da harmonia e da conciliação”. (BEHRENS, 2011, p. 67).

Com isso há uma descentralização da posição rígida do professor firmada no modelo tradicional, o qual se apresenta, segundo essa vertente, como aquele que se posiciona no centro da ação pedagógica, que domina todos os saberes de sua especialização e detém o poder decisório. Contrário a essa postura decorre o surgimento do educador-aprendiz, um sujeito que aprende a cada momento, que se configura como catalisador dos distintos posicionamentos, que instiga o educando a aventura do pensamento, da criatividade, da autonomia e criticidade, pois acredita nas potencialidades dos alunos, incentivando-os ao seu desenvolvimento pleno.

Nessa óptica a relação professor/aluno será fundamentada no respeito mútuo, na valorização do outro, porquanto que nesse novo modo de pensar, “um não existe sem o outro, são, portanto, complementares”. (MORAES, 1997, p.152). Conscientes dessa condição, o abismo que separa educador e educando será substituído por uma teia de relacionamentos, que terá como resultado a construção compartilhada do conhecimento.

O advento do paradigma emergente explicita a necessidade da superação da lógica reprodutivista, levando-nos a repensar, no âmbito educacional, a *prática pedagógica*. À luz dessa abordagem é imprescindível validar na ação cotidiana de sala de aula, práticas que rompam com a unilateralidade no ato educativo, fazendo com que os sujeitos envolvidos atuem ativamente, sendo autores e não expectadores e reprodutores passivos. Nesse viés, segundo Behrens (2011), “a exigência de tornar o sujeito cognoscente valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriedade, o questionamento, e exige reconstruir a prática educativa proposta em sala de aula”. (BEHRENS, 2011, p. 55)

Em razão disso, propõe-se uma ação pedagógica que seja continuamente construída, como maneira de valorizar o indivíduo que não é imutável, que se modifica, se transforma e agrega novos valores e intenções no seu percurso formativo.

Sucedese, portanto, a ideia de uma prática que provoque inquietação, conflito, que valorize a ação reflexiva como princípio investigativo na formação. E isso só é possível por meio da aceitação de que nada é fixo, rígido e de que o fazer educativo é construído coletivamente, validado pela atuação de educador e educando de modo permanente.

Tendo como referência o pressuposto de que a visão de totalidade prevalece no paradigma emergente, a prática pedagógica deverá ser encaminhada por outra proposta curricular. Sendo evidente, pois, que haverá de se estabelecer uma mudança no currículo, este passando a ser concebido como produção compartilhada dentro de uma instituição viva, orgânica, que transcende para além dos seus muros. Acarretando assim, em uma flexibilização

do conteúdo a ser ofertado, buscando antes de tudo provocar uma aprendizagem que seja significativa ao aprendiz. Sob essa óptica é requisitado,

[...] um currículo inter-relacionado, gerado nos processos de reflexão e transformação que ocorrem no ato de aprender. É, portanto, um currículo indeterminado, cujos limites levam em conta o concreto da relação que estabelece entre os participantes do processo e o meio onde está inserido. (MORAES, 1997, p. 148)

Desse ponto de vista, pretende-se a superação do currículo reducionista, estático, fragmentado, da simplificação do conhecimento disposto em disciplinas isoladas, partindo da percepção de que a segregação do todo em partes independentes, já não convém com os novos fundamentos do ato de conhecer. O conhecimento é complexo e sua produção requer a compreensão do todo.

Consubstanciada por essa intenção, depreende-se a necessidade da visão sistêmica na formação, a qual se caracteriza pela “[...] superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o homem com suas inteligências múltiplas, levando à formação de um [...] humano ético e sensível.” (BEHRENS, 2011, p. 56). Propõe-se a recuperação do ideal do todo, na perspectiva do conhecimento, do homem e do cosmos.

A ascendência dessa concepção sistêmica faz emergir a busca por uma prática pedagógica compatível com: o respeito às diferenças; a valorização das distintas dimensões do sujeito, razão, emoção, intelecto, espírito; a credibilidade nos potenciais de cada indivíduo; a visualização do conhecimento como construção compartilhada; a aceitação do educando como ser ativo e autônomo; o prevaletimento do diálogo nas relações interpessoais, considerado elemento indissociável do processo de formação humana; e a concepção de totalidade do Ser e do Saber.

Em decorrência desses pressupostos, apresenta-se na contramão da fragmentação disciplinar, a religação dos saberes por meio da transdisciplinaridade. A esse respeito Tronca (2006, p. 75) assinala que, “o novo paradigma em educação deve ser entendido conforme o conceito de Morin, que acredita ser a transdisciplinaridade a chave que abrirá um momento, no qual será realizada uma nova leitura do mundo”.

Nessas circunstâncias, a proposição da perspectiva transdisciplinar em educação parte do princípio da consideração de todas as dimensões do ser humano. É um ideal que busca ir

além do uno e do duplo, transcendendo as fronteiras, privilegiando a interconexão entre os diversos saberes. Assim, a transdisciplinaridade é entendida como:

[...] àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para a qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (NICOLESCU, 1999, p. 51)

Deste modo, a transdisciplinaridade permite a abertura para um processo educacional que situe a diversidade dos saberes como potencialidade na ação educativa. Tal postura rompe com a supremacia do saber científico, provocando a assunção de uma atitude aberta, de respeito mútuo, que rejeita toda forma de arrogância e prepotência (D'AMBRÓSIO, 1997).

A abordagem transdisciplinar contribuirá para a religação dos saberes, em que fundamentará uma formação que instigará a criação de pontes “[...] entre os diferentes saberes, entre estes saberes e seus significados para nossa vida cotidiana; entre estes saberes e significados e nossas capacidades interiores” (NICOLESCU, 1999, p. 143). Projetando assim, a compreensão do conhecimento em rede, uma teia onde tudo se conecta.

A partir dessas constatações, considera-se que pensar transdisciplinarmente a educação introduz a percepção de que o conhecimento não se estrutura em blocos isolados, que não há hierarquia disciplinar, bem como não existe saber supremo em detrimento de outros saberes. Assim sendo, o ato educativo transcende a valorização de certezas absolutas.

Com essas considerações, ressalta-se que a educação escolar pensada nos fundamentos do paradigma educacional emergente, projeta-se na valorização do indivíduo em sua inteireza, compreendendo que o aprender depende das experiências pessoais dos sujeitos, e estas por sua vez englobam o uso da razão e emoção. É, pois, o reconhecimento do sentirpensar⁵ nas implicações educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a organização da educação escolar fundamentada em novos princípios e valores, nos faz perceber que a tarefa que se apresenta é um desafio de amplas proporções, mas que se torna imponente no contexto da contemporaneidade.

⁵ Sentirpensar é um termo cunhado por Saturnino de la Torre (1999), e em síntese caracteriza-se por ser: “O processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento [...] é a fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação de sentir e pensar”. (TORRE, 1999 apud SUANNO, 2014, p. 13)

Buscando situá-la no contexto de um paradigma que se encontra em constituição, é referendado um momento propício para se rever o papel, o sentido, função e organização desta instituição formal de ensino, pois a ela é evocada a missão de formar sujeitos, que atuarão na configuração da chamada Sociedade do Conhecimento. Portanto, é momento de reflexão, de análise sobre qual perfil de indivíduo visa formar, assim também como fazer o levantamento de alternativas que encaminhem para a reversão das disparidades, e dos descompassos entre contexto educacional e as demandas que estão emergindo na realidade social vigente.

Assim, com a proposição de apresentar aspectos que poderão constitui-la nesse período de renovação da noção paradigmática, foram apontados elementos que pretendem vestir com outra roupagem essa instituição, a fim de referenciá-la em outros fundamentos. Com isso, frente às considerações realizadas, é sustentada a ideia de que a escola para atender a configuração de um novo pensar, deverá se fundamentar em outras bases, tais como: constituir-se como sistema aberto; priorizar a relação dialógica como central nas vivências humanas; caminhar para a religação dos saberes; valorizar os distintos sujeitos no processo de construção do conhecimento; e partir do pensamento ecossistêmico na formação de um sujeito global.

Desse modo, cabe aos sujeitos engajados com o ideal de uma escola que se pautar por meio da complexidade, da religação dos saberes, da valorização do Ser e de uma formação com caráter sistêmico, a tomada de consciência sobre a importância de sua atuação ativa no avivamento e na consecução dessas conjecturas, com o intuito de redesenhar a escola atual, que é amorfa em suas dimensões e que produz o aviltamento do sujeito.

À guisa de conclusão, reitera-se que é sob a égide de um novo paradigma em educação que são elencadas essas reflexões, assentadas na especulação de uma educação escolar complexa, dinâmica e integradora, que se apresenta como desafiadora em uma era de transição paradigmática.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. 3 ed. São Paulo: Palas Athena, 1997.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Crise paradigmática e a transformação da sala de aula universitária. **Travessias**, Cascavel, Pr, v.5, n.2, p. 380-403, jun. 2011. Trimestral.

Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/5431>. Acesso em: 02 de fev. 2016.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

PINHO, Edna Maria Cruz. **Escola criativa no Tocantins: um estímulo à religação dos saberes**. 2015. 206 fls. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 12 ed. Porto: Afrontamentos, 2001.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Cooperação internacional pelas águas: Metatema no estágio curricular do curso de Pedagogia. In: PINHO, Maria José de; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SUANNO, João Henrique; FERRAZ, Elzimar Pereira Nascimento (orgs.). **Complexidade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na educação superior**. Goiânia: Espaço acadêmico, 2015, p. 141 – 154.

SUANNO, João Henrique. Escola Criativa, o Ser, suas aprendizagens, suas relações humanas e o desenvolvimento de valores. **Revista Rivelli – Revista de Educação**. Inhumas- Goiás: v. 6, n. 2, p. 12 – 23, out. 2014.

TRONCA, Sanvitto Dinorah. **Transdisciplinaridade em Edgar Morin**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.