



**EPISTEMOLOGIAS EM QUESTÃO: SIGNIFICADOS NO CURRÍCULO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

*Maria Isabel da Cunha*<sup>1</sup>

**RESUMO**

O texto desenvolve reflexões sobre a organização dos currículos na educação escolarizada. Toma como pano de fundo a complexidade do momento histórico atual e os efeitos das políticas globalizadas sobre o campo da educação. Centra a atenção na organização dos currículos e no impacto que têm na formação. Explora e defende, especialmente a partir dos aportes de Sousa Santos, a relação entre a prática pedagógica e a concepção de conhecimento que estrutura os currículos e as formas de ensinar e aprender. Analisa a relação entre pedagogia e epistemologia a importância de uma ruptura paradigmática nas formas de ensinar e aprender.

Palavras-chave: epistemologia; currículo; prática pedagógica; pedagogia

A complexidade do contexto do final do século XX e início do século XXI, marcados pelas ideologias neoliberais e posições conservadoras, induziu à reorientação dos sistemas educacionais, na perspectiva de fazer valer o mercado como eixo das definições políticas nesse campo. Procurou-se uma pedagogia que, sofrendo influências desse processo, vivesse metamorfoses no sentido de assumir sua condição de parceira dos processos produtivos como primeiro compromisso educativo.

Os imperativos das políticas econômicas foram se sobrepondo aos pressupostos que orientavam anteriormente as políticas educativas, envolvendo a reorganização e centralização dos currículos, a avaliação dos sistemas educativos, a redução dos custos e, particularmente, a proposição de uma subjetividade construída sobre uma nova retórica, que assume o mercado como referência da gestão educacional.

O fenômeno da globalização, que se caracteriza pela intensificação das relações sociais que ligam realidades de tal forma que acontecimentos locais são influenciados por outros que acontecem em locais distantes, redundando numa crescente interdependência globalizada a nível econômico, político e sócio-cultural. Essa condição atingiu a organização dos estados nacionais,

---

<sup>1</sup> Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), cunhami@uol.com.br

colocando-os em dependência direta da mundialização, fragilizando sua condição de autonomia e de responsabilidade pelas suas políticas internas. Os mercados globais, as organizações políticas supranacionais e a fragmentação cultural que advém da diversidade tornariam, na visão de alguns analistas, a educação cada vez mais um bem de consumo privado e de responsabilidade individual.

Um dos pilares dessa transformação alicerça-se na imposição de um pensamento único, como se todas as formas de produção e educação convergissem para uma perspectiva global, visassem os mesmos produtos e atuassem com os mesmos atores. Trata-se de um processo de padronização, como se houvesse uma única forma de conhecimento e uma só alternativa de formação. Como lembra Sousa Santos (2000), o dilema consiste em que a validação de uma só forma de conhecimento provoca a cegueira epistemológica e valorativa, destruindo as relações entre os objetos e, nessa trajetória, eliminando as demais formas de conhecimentos. *O reverso da força da visão única é a capacidade para reconhecer visões alternativas* (Santos, 2000, p. 241). O autor alerta para o fato de que esse fenômeno pode redundar num *epistemicídio*, afirmando que *a destruição de formas alternativas de conhecimento não é um artefato sem conseqüências, antes implica a destruição de práticas sociais e desqualificação de agentes sociais que operam de acordo com o conhecimento em causa* (Sousa Santos, 2000, p. 242).

O fenômeno da globalização tem tido importantes impactos na universidade que, por sua própria história e constituição, procurou ser uma instituição global. O advento das novas tecnologias da informação acelerou esse processo que, ao agilizar a transmissão de imagens e informação, favoreceu, também, a mercantilização do conhecimento e da cultura.

Se a natureza da instituição universitária requer o diálogo globalizado, a necessidade de diversificar as fontes de financiamento tem introduzido uma lógica de mercado na gestão dos sistemas de ensino, muitas vezes associada a uma crise do Estado, que não consegue responder às demandas de sustentabilidade da educação superior. Nos países em desenvolvimento esse fenômeno sofre agravantes, tanto pelo crescimento desordenado das populações, como pela dependência histórica do capital internacional.

A mesma política que represa a possibilidade do Estado assumir o compromisso com a educação pública ampliada, favorece um reducionismo em suas funções, centradas nos processos de regulação. Esses, mesmo que necessários e legítimos, precisam ser acompanhados de uma política educacional que aponte rumos e balize princípios. Essa é uma atribuição do Estado e precisa ser assumida pelos governos.

### **Concepção de conhecimento e educação escolarizada**

A reconfiguração do Estado não se constitui na única força reguladora dos currículos acadêmicos nos últimos tempos. Bem antes dela, uma importante perspectiva instituiu os formatos curriculares preponderantes na educação escolarizada. Trata-se da concepção de

ciência que a modernidade produziu. Procurando distanciar-se da concepção preponderante até o renascimento, onde a fé religiosa e os saberes do senso comum orientavam a vida no mundo ocidental, a ciência moderna se estabeleceu com força contra esses referentes, para poder fazer valer uma visão distinta, que avançava numa perspectiva emancipatória.

O conhecimento que se constituiu a partir da fé religiosa se assentou na crença. Fé não precisa de evidência, se aceita ou não a explicação divina. Como a relação entre o poder divino e o poder terreno - representado pelas monarquias - tinha força de regulação da sociedade, qualquer suspeição dos cânones da igreja era considerada como heresia e punida severamente.

Entretanto o ser humano é por natureza inquieto em relação às sua condição metafísica e os avanços nos instrumentos de observação do universo estimularam inferências que contrastavam com as verdades dogmáticas. Talvez Galileu seja o mais conhecido estudioso que, ao contradizer a teoria heliocêntrica, rupturava com a compreensão religiosa que afirmava ser a terra o centro do universo. A poder papal optou por calar o astrônomo invés de abrir-se às novas perspectivas de compreensão do mundo.

Esse é apenas um exemplo dos muitos embates que favoreceram uma importante ruptura epistemológica, definidora da era moderna de desenvolvimento da civilização. Certamente esta mudança interferiu profundamente nas relações de poder na relação igreja e estado, produzindo movimentos de forte impacto como, por exemplo, a Inquisição, promovida pela igreja católica.

O novo paradigma, que caracterizou a modernidade, defendia a separação entre fé e ciência. Para tal, uma nova epistemologia tomou a natureza como referente, a partir da observação dos fenômenos e, pela constância e frequência, definiu o conhecimento válido, neutro, isento de subjetividades. Nascia a ciência moderna, numa revolução científica que se instalou no século XVI e se desenvolveu nos posteriores, ratificando o domínio das ciências naturais, assumindo a racionalidade científica sobre todas as outras formas de conhecimento, incluindo o senso comum e as chamadas humanidades, envolvendo, entre outros, estudos históricos, filológicos, literários e filosóficos. Nas palavras de Sousa Santos (1987, p. 10) “a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos”.

Apesar da necessária crítica que hoje se pode fazer dessa perspectiva, é fundamental reconhecer que a ruptura com a perspectiva anterior foi fundamental. Entre outros, a importante obra de Descartes no Discurso do Método trouxe a nova visão sobre o mundo e sobre a vida. A concepção de conhecimento se ratificou na dualidade entre conhecimento do senso comum e conhecimento científico; entre natureza e pessoa humana. Cabe ao homem dominar a natureza (Bacon, 1933) e o conhecimento científico deve avançar sem compromissos, com liberdade, obedecendo, como rigor, os fenômenos naturais. Matematizou-se o mundo,

pois se lança mão da quantificação como valor para sustentar as verdades. “Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar as relações sistemáticas entre o que se separou” (Sousa Santos, 1987, p. 15).

Essa compreensão se ampliou e fortaleceu no século XIX na proposta do positivismo que defendeu a aplicação dos princípios das ciências naturais às ciências sociais, fazendo com que estas, para serem reconhecidas como válidas, tivessem de assumir os pressupostos das primeiras. Não se reconhecia um estatuto epistemológico próprio para as ciências sociais, pois essa possibilidade assumiria a subjetividade, procurando compreender os fenômenos sociais a partir dos sentidos que os sujeitos conferem à suas ações. Essa compreensão redundaria em aceitar múltiplas perspectivas sobre um mesmo fato, afastando-se do rigor científico.

Compreender as bases epistemológicas da ciência é fundamental para entender as práticas escolares que envolvem os currículos e as formas de ensinar e aprender. A escola é filha da modernidade e incorporou na sua estrutura organizacional os princípios da ordem e da homogeneidade. A seriação curricular, o conhecimento organizado em disciplinas (disciplinado!), os agrupamentos por turmas homogêneas (seja por idade ou adiantamento), a geopolítica da sala de aula com as carteiras uma atrás da outra e a separação entre o espaço do professor e os alunos correspondem à ideia de que a ordem é a matriz do conhecimento. O todo foi dividido em partes para tornar mais simples a sua compreensão; as partes, posteriormente, deveriam ser reintegradas no todo, tarefa que ficou a cargo de cada aprendiz. Esse processo, em geral, foi pouco acompanhado nas práticas escolarizadas. Essa cultura favoreceu um conhecimento escolarizado fragmentado, isento, absoluto, neutro, disciplinado. O currículo privilegiou o produto da ciência numa perspectiva de neutralidade e objetividade, afastando-se do processo de produção do conhecimento, uma vez que esse sempre seria eivado de tensões, interesses e subjetividades.

Essa perspectiva induziu à compreensão do papel da escola, como sendo o de socializar o conhecimento validado pela ciência, transmitindo-o de uma geração à outra. A certeza, o conhecimento “exato” balizaria as práticas escolares. Melhor aluno é aquele que é capaz de reproduzir com maior fidedignidade o que está no livro ou o que o professor explicou na aula e faz afirmativas baseadas na certeza. A dúvida é sempre punida. O erro, sintoma de fracasso. Com isto a escola foi calando a pergunta, que é a expressão do não saber e valorizando a resposta quando esta se aproxima do conhecimento transmitido.

Os currículos expressam o conhecimento válido que só alcança essa condição após passar pelo crivo da ciência moderna. Portanto é ele universal, independe das culturas e dos sujeitos que os produziram. Como são as classes dominantes e letradas as que produzem o conhecimento válido, a escola incorpora uma visão de mundo que tem essa origem, afastando-se de outras realidades. As diferentes culturas e condições de produção dos sujeitos, sendo

desprezadas, fazem com que a escola seja incluyente para alguns e excluyente para tantos outros.

Transmitir e instruir se constituem em verbos comuns quando se explicita o papel do professor. Dele se requer um conhecimento erudito, um professor “seguro” que não seja pego em dúvida e que sempre tenha respostas para as questões trazidas por seus alunos.

A modernidade, portanto, produziu uma pedagogia. Dado que a educação escolarizada tem a função de socializar o conhecimento historicamente produzido, as formas de ensinar e aprender devem responder a esse desiderato. A memória tem papel exponencial nessa pedagogia. O sucesso do estudante é medido pela sua capacidade de armazenar um considerável contingente de informações. A avaliação objetiva examinar se a fidedignidade com as fontes informam sobre a aprendizagem do estudante. A dúvida é sistematicamente punida, pois representa o não saber.

Do docente se espera uma erudição no seu campo disciplinar e algumas habilidades de comunicação com os alunos. Valorizam-se, também, as capacidades de manter a ordem e o silêncio como pressupostos da aprendizagem. Aprender significa repetir e os exercícios de fixação são recorrentes, como copias, contas matemáticas e questionários a partir de lições dos livros.

Essas são algumas evidências da relação entre epistemologia e pedagogia. A escola, com seus rituais, responde a uma compreensão de conhecimento.

É certo que as teorias filosóficas, psicológicas e sociológicas também, ao longo do século XX, foram impactando a educação escolarizada. Por largo tempo esses campos de conhecimento deram a principal base da pedagogia e muito contribuíram para sua evolução. Compreender que a criança não é um adulto em miniatura, que tem um processo próprio de desenvolvimento foi um avanço nas práticas educativas, em especial para os primeiros anos da escolarização. Da sociologia, as teorias da reprodução assinalaram que a escola é parte do tecido social e se manifesta com as mesmas estruturas da sociedade mais ampla. São esses dois exemplos, entre tantos outros, das contribuições das ciências sociais à educação. Os aportes que daí vieram impactaram o campo do currículo e da didática, estimulando rupturas com as formas tradicionais de organizar e distribuir o conhecimento.

Entretanto muitas dessas iniciativas de mudança se alicerçaram nas formas, numa nova engenharia metodológica que se propunha a tornar mais dinâmico e palatável a função de socialização do conhecimento. Pedagogias ativas, trabalhos em grupo, estudo dirigido e iniciativas similares foram adentrando os espaços escolarizados. De alguma forma responderam a uma expectativa de dinamização das práticas pedagógicas, mas raramente alcançaram uma ruptura com a compreensão de conhecimento.

Os últimos anos do século XX é que se ampliaram a perspectiva de que o paradigma da modernidade vinha se esgotando, não cumprindo a promessa da felicidade universal. Se

grandes progressos foram feitos em termos de ciência e tecnologia, a distribuição de seus benefícios foi muito desigual. Além disso, a agressão aos recursos naturais escancaravam os equívocos da perspectiva exploratória e as ameaças que essa condição traz ao planeta e à vida humana.

Ao mesmo tempo fomos compreendendo que condições sociais e condições teóricas abalavam as estruturas da ciência moderna, apontando para um novo paradigma. Sousa Santos explica (1987) que esse incorpora a dúvida como pressuposto do conhecimento e a incerteza como condição de vida. Desde que Einstein admitiu que o olho do observador interfere no objeto observado, a objetividade da ciência foi posta em questão. Cresceu o reconhecimento da subjetividade na produção do conhecimento, que nunca será neutro e universal. Anunciou-se uma nova perspectiva de rigor científico que, aos poucos, adentra as culturas escolarizadas.

É certo que temos mais de três séculos de herança do pensamento positivo e a ruptura exige um processo lento e contraditório. Não se faz o novo sem o passado e não se trata de negar sua importância. Apenas de aceitar e compreender a sua superação.

No campo do currículo, as reflexões têm sido intensas. A modernidade sustentou uma proposta de valorização da teoria sobre a prática, já que essa nunca será universal. Traz a compreensão de uma teoria generalizadora, inquestionável nos seus pressupostos e facilmente transferíveis entre diferentes contextos. A prática foi aceita como aplicação da teoria, sem interferências de contextos e culturas; uma prática baseada em pressupostos universais.

Nessa perspectiva, os currículos acadêmicos partem do conhecimento geral e básico para depois chegar ao aplicado. A teoria precede a prática de forma universal, capaz de responder a todos os contextos. A apropriação do conhecimento segue uma ordem lógica; do mais simples ao mais complexo; do passado ao presente e do geral para o específico.

O objeto da escolarização é o produto da ciência que os estudantes devem incorporar/memorizar e assumir como verdade. A avaliação da aprendizagem toma a fidedignidade como referente da qualidade. Melhor aluno é o que consegue estocar um maior volume de informações, mesmo que desenvolva processos menos complexos de pensamento. Ou seja, nesse paradigma prepondera a quantidade sobre a qualidade da informação, pois essa seria entendida como a capacidade de interpretar e produzir dados a partir de situações concretas e mobilizadoras. Basta conferir os instrumentos de avaliação usuais nos espaços escolarizados para confirmar essa preponderância.

Dessa perspectiva paradigmática decorrem as práticas de aula. Na linguagem comum dizemos que o professor vai “dar” aula e o estudante, por sua vez, vai “assistir” às mesmas. Esses termos não são casuais; refletem uma concepção pedagógica que impacta os currículos, as metodologias e o que é considerado conhecimento válido.

O esgotamento do paradigma da ciência moderna tem demorado a atingir as práticas escolarizadas, tão arraigadas na concepção epistemológica da modernidade. Vê-se, por

exemplo, que ainda agora se caracterizam as inovações pedagógicas, em geral, pelos aparatos tecnológicos ou pelas metodologias ativas. Tanto um como a outra podem ser importantes aportes na educação escolarizada contemporânea. Mas continuarão – se não for alterada a compreensão de conhecimento – a reforçar o paradigma moderno, talvez até com maior eficácia.

Temos defendido em nossos estudos e pesquisas, que a inovação se dá quando se altera a perspectiva de conhecimento, assumindo outros referentes que alguns autores chamam de pos-modernos, como Sousa Santos, ou da complexidade, para citar Edgar Morin (2003).

Neles se assume que o conhecimento é sempre relativo e se desenvolve como um processo, através de redes ou galerias (Sousa Santos, 2004). Incorpora-se a subjetividade como um valor, assumindo que os contextos de produção dos conhecimentos fazem parte da própria explicação científica.

Assume-se a dúvida como valor e os pressupostos da pesquisa como método. Portanto a pergunta, - o não saber - é um valor, compreendido como o que mobiliza a aprendizagem significativa. Como a possibilidade de produzir a dúvida sobre determinado campo pressupõem alguma familiaridade com o mesmo, a prática é o ponto de partida da teoria, invertendo a lógica tradicional adotada pelos currículos escolarizados.

É certo que desde o século passado temos estudos que criticam a pedagogia moderna, especialmente em se tratando da escola e do desenvolvimento da criança e do adolescente. Estudiosos como Dewey (1958) e Piaget (1973), para citar alguns, já denunciavam os formatos universais e generalistas dos currículos escolarizados, apontando características do desenvolvimento como referentes de outra pedagogia. Mas, em que pese suas importantes contribuições, não houve uma referência mais explícita, nas suas teorias, entre pedagogia e epistemologia. Pelo menos que chegasse nas escolas e nos espaços de formação de professores.

No caso da educação superior a rigidez curricular é ainda mais forte. A preocupação que move os responsáveis pela elaboração das propostas ocupa-se com os conteúdos, tantos os decorrentes da lógica científica como aqueles instados pelas corporações profissionais e o mercado empregador. Poucas são as propostas que refletem sobre a relação ensino e pesquisa e os impactos que essa perspectiva traria aos currículos. Se na pesquisa a dúvida é o referente da produção do conhecimento e ela nasce sempre da inserção na realidade, os currículos teriam de inverter a ordem tradicional ou, pelo menos, alternar os dois pilares – teoria e prática – para cumprir o referente da indissociabilidade.

Incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma. As formas de avaliação externa, no contexto das políticas avaliativas da educação fortemente implementadas nos anos noventa, se constituíram um fator de retração da inovação, pois, em seus princípios, defenderam e implementaram um modelo único de qualidade sem, ao menos, discuti-lo na sua condição e

contexto. A crítica a esse modelo, mesmo que fundamental, nem sempre tem encontrado energias capazes de fazer vigorar uma perspectiva emancipatória. As preocupações decorrentes dessa dimensão têm estimulado, entretanto, alguns questionamentos: Que saberes precisam ser mobilizados pelos professores para que a visão crítica dos processos regulatórios redunde em movimentos de resistência, em diferentes campos e oportunidades? Como tomar essa realidade como ponto de referência para uma discussão mais sistematizada? Há espaços para a continuidade de iniciativas emancipatórias, contra a corrente dominante? Como elas se constituem?

Essas questões mobilizam nossas reflexões e esperanças. O homem é por natureza inventivo e carrega a possibilidade da contradição. Sua capacidade nessa direção é inesgotável e a possibilidade de uma energia emancipatória está sempre presente na educação que, necessariamente, numa inspiração freireana, precisa estar prenhe de esperanças.

Tratar a inovação como ruptura paradigmática é dar-lhe uma dimensão emancipatória. Nela não há a perspectiva de negação da história, mas sim a tentativa de partir desta para fazer avançar o processo de mudança, assumindo a fluidez das fronteiras que se estabelecem entre os paradigmas em competição. Para Sousa Santos (2000) esses podem se tornar líquidos e navegáveis, numa cabotagem que resignifica subjetividades e, por essa razão, altera experiências.

É preciso creditar na condição de ruptura com a lógica dominante. Esta condição, entretanto, exige uma tessitura paciente de esforços e energias que envolvem a condição de escuta e a condição de espera, sem, entretanto, abrir mão da condição de análise crítica e reflexiva, que ajuda na compreensão dos acontecimentos e das teias que os envolvem.

A compreensão das circunstâncias políticas que vêm definindo as condições objetivas do trabalho educativo precisa ser referenciada em perspectivas mais largas. Mas atitudes emancipatórias também exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber-fazer que extrapole os processos de reprodução. Entretanto, não se estabelecem sobre um *ethos* regulatório geral. Ao contrário, como afirma Sousa Santos (2000, p. 30), sua característica é de *não ser indiferente à diferença*. Isso significa que a competência situa-se justamente em agir diferenciadamente para cada situação, a partir da leitura da cultura e das condições de produção do conhecimento que se estabelece entre o professor e seus estudantes.

## Referências

- Cunha, M. I. da (1998). *O professor universitário na transição dos paradigmas*. Araraquara, SP: JM Editora.
- Cunha, M. I. da (2006). Os conhecimentos curriculares e o ensino. In I. Veiga. (Ed). *Lições de Didática*. Campinas, SP: Editora Papirus.
- Cunha, M. I. da (2012). *Qualidade da Graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores.
- Dewey, J. (1958). *Experiência y educación*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Freire, P., & Shor, I. (Eds.). (1985). *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Petrópolis, RJ: Paz e Terra.
- Morin, E. (2003). *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand do Brasil.
- Piaget, J. (1973). *Problemas de psicologia genérica*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Forense.
- Sousa Santos, B. de (1987). *Um discurso sobre a ciência*. Porto, Portugal: Ed. Afrontamento.
- Sousa Santos, B. de (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo, SP: Cortez.
- Sousa Santos, B. de (2000). *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo, SP: Cortez Editora.

## EPISTEMOLOGY CONCERNED: SIGNIFICANCE IN THE CURRICULUM AND IN THE HIGHER EDUCATION LESSON

### ABSTRACT

The text develops reflections upon the organization of curricula in school-based education. It takes the complexity of the current historical moment and the effects of globalized politics on the education field as a background. It concentrates the

attention on curricula organization and in the impact they cause on education. The text explores and defends, especially under Souza Santos point of view, the relation between pedagogical practice and the conception of knowledge that structures curricula and the ways of teaching and learning. The text also analyses the relation between pedagogy and epistemology and the importance of a paradigmatic breakthrough in school-based education.

Keywords: epistemology; curriculum; pedagogical practice; pedagogy