



XI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares
VI Seminário Nacional do Grupo de Pesquisa Currículo e
Práticas Educativas
IV Simpósio da Região Nordeste sobre Currículo

"CRIAÇÕES DOCENTES E REIVENÇÕES CURRICULARES: escritas com outros mundos possíveis"

POLÍTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM INTERLOCUÇÃO COM OS PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS DO MÉTODO

Resumo: A essencialidade do estudo das epistemologias no campo educacional só reforça a ideia de uma educação pautada em valores plurais com vistas a formação de sujeitos autônomos. Neste trabalho se discute os pontos de interlocução das políticas curriculares para a educação básica associadas ao aporte teórico-metodológico das epistemologias e seus modelos paradigmáticos. Propõe-se apresentar uma abordagem interdisciplinar do conhecimento resignificando as políticas curriculares para o desenvolvimento de uma educação integral.

Palavras-chave: Políticas Curriculares. Educação Básica. Epistemologia. Interdisciplinar. Educação Integral.

CURRICULAR POLICIES IN BASIC EDUCATION IN INTERLOCUTION WITH THE EPISTEMOLOGICAL PARADIGMS OF THE METHOD

Abstract: The essentiality of studying epistemologies in the educational field only reinforces the idea of an education based on plural values with a view to forming autonomous subjects. This work discusses the points of interlocution of curricular policies for basic education associated with the theoretical-methodological contribution of epistemologies and their paradigmatic models. It is proposed to present an interdisciplinary approach to knowledge, reframing curricular policies for the development of an integral education.

Keywords: Curriculum Policies. Basic education. Epistemology. Interdisciplinary. Integral Education.

POLÍTICAS CURRICULARES EN EDUCACIÓN BÁSICA EN INTERLOCUCIÓN CON LOS PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS DEL MÉTODO

Resumen: La esencialidad del estudio de las epistemologías en el ámbito educativo no hace más que reforzar la idea de una educación basada en valores plurales con miras a formar sujetos autónomos. Este trabajo discute los puntos de interlocución de las políticas curriculares para la educación básica asociados al aporte teórico-metodológico de las epistemologías y sus modelos paradigmáticos. Se propone presentar un enfoque interdisciplinario del conocimiento, replanteando las políticas curriculares para el desarrollo de una educación integral.

Organização:



Fomento:



João Pessoa - Paraíba, 25, 26 e 27 de setembro de 2024



XI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares
VI Seminário Nacional do Grupo de Pesquisa Currículo e
Práticas Educativas
IV Simpósio da Região Nordeste sobre Currículo

"CRIAÇÕES DOCENTES E REIVENÇÕES CURRICULARES: escritas com outros mundos possíveis"

Palabras clave: Políticas Curriculares. Educación básica. Epistemología. Interdisciplinario. Educación Integral.

INTRODUÇÃO

O debate sobre políticas curriculares toma como referência possibilidades de acesso e propagação do conhecimento como meio de produzir experiências docentes criativas nos ambientes educativos. Sua importância destaca-se pela maneira como esse debate tem chegado às escolas despertando no professor e na professora a necessidade de pensar como suas práticas têm operado os conteúdos curriculares diante de um mundo cada vez mais plural. Nesse sentido, seria esse o ponto de partida que nos leva a discutir as interconexões ou mesmo as convergências curriculares com os paradigmas epistemológicos do método científico. A intenção é compartilhar subsídios teórico-metodológicos subjacentes aos processos educativos constituídos por sua natureza histórico-dialética como elementos imprescindíveis às políticas curriculares. Este seja talvez o mais complexo desafio das políticas curriculares quando se trata de intercambiar conteúdos curriculares, práticas educativas plurais e experiências sociais.

Dessa perspectiva, a reorganização do tempo, dos espaços, conteúdos escolares e a formação docente constituem-se ingredientes importantes na formulação de políticas curriculares. Trata-se da construção de saberes e fazeres propulsores de processos educativos abertos ao diálogo, à reflexão e o desenvolvimento da criticidade, os quais tenderiam a brotar comportamentos formativos autônomos com capacidade de compreensão da vida social. Por outro lado, isso impõe ressignificar conceitos subjacentes à educação e, por conseguinte, do próprio currículo escolar.

Isso aponta para um detalhe importante a respeito às interlocuções estabelecidas entre práticas sociais e o movimento dos sujeitos no interior da escola e, que reclamam para si, o direito à educação institucional tendo como princípios, marcadores democráticos de qualidade e de justiça social. Tais marcadores estão presentes nas formas de subjetivação com as quais os sujeitos tornam explícitas suas intenções e determinações atribuídas aos indivíduos e a ordem de acontecimentos manifestados nas relações de interação destes, com as diferentes formas e configurações do currículo escolar (Boltanski & Thevenot, 2020).

A esse respeito, as ações educativas operam, segundo Charlot (**Informação não é saber** Keli Boop / Publicado em 18 de dezembro de 2001) “[...] um triplo processo de humanização, de socialização e de singularização” atribuindo à educação um sentido de completude reunida nas

Organização:



Fomento:



João Pessoa - Paraíba, 25, 26 e 27 de setembro de 2024



XI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares
VI Seminário Nacional do Grupo de Pesquisa Currículo e
Práticas Educativas
IV Simpósio da Região Nordeste sobre Currículo

"CRIAÇÕES DOCENTES E REIVENÇÕES CURRICULARES: escritas com outros mundos possíveis"

experiências culturalmente acumuladas. Trata-se de uma concepção de educação chancelada na ideia de educação para a formação geral, para todos e emancipatória. Nesses termos, vislumbra-se que as políticas curriculares para educação básica sejam, da mesma forma, intercaladas com a formação docente numa combinação teórico-prática possível de pensar criticamente as estruturas sociais e econômicas marcadamente desiguais.

Sob tal perspectiva, as políticas curriculares para a educação básica devem primar, sobretudo, por uma base epistemológica que dialogue com princípios educacionais plurais a vistas de conectar diferentes saberes e conhecimentos como sendo elementos essenciais das políticas curriculares. Tais elementos constituem aspectos importantes na elaboração de currículos flexíveis uma vez imbuídos de uma visão integral e integradora de educação, como meio de estabelecer nexos entre práticas sociais experienciadas pelos sujeitos com os conhecimentos escolares. A diante, o texto irá discutir o tema do currículo sob a perspectiva interdisciplinar.

CURRÍCULO INTEGRADO E INTERDISCIPLINARIDADE: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

O termo integrado, sustentado por Ciavatta (2005, p. 85), incorpora o sujeito na sua totalidade, rompe com as práticas dicotômicas do pensar e do agir imprimidas nos processos educativos e “[...] que estão na sua gênese científica, tecnológica e na sua apropriação histórico-social”. Isso impõe considerar alguns elementos basilares oportunos de serem destacados: ampliar o conceito de formação continuada e buscar atingir outras ações e espectros do conhecimento interligados às vivências sociais, culturais, estéticas, etnicoraciais, afetivas e físicas. Nesse sentido, a ideia de uma política curricular integrada à formação docente desenha outro princípio de educação pensada a partir das reais possibilidades criativas e criadoras dos sujeitos. Em outros termos, significa constituir nos sujeitos a sua omnilateralidade no sentido daquilo apontado por Ramos (2008), acerca da integração das dimensões fundantes da vida social.

No tocante as políticas curriculares analisadas sobre a perspectiva da interdisciplinaridade tomam-se como ponto de partida o campo disciplinar das ciências em seus conceitos e teorias, tornando-se importante objeto de debate para as políticas educacionais, especialmente na educação básica. O ponto de convergência tem sido, segundo Japiassu (1976), um certo “exagero” quanto aos

Organização:



Apoio:



Fomento:



João Pessoa - Paraíba, 25, 26 e 27 de setembro de 2024



XI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares
VI Seminário Nacional do Grupo de Pesquisa Currículo e
Práticas Educativas
IV Simpósio da Região Nordeste sobre Currículo

"CRIAÇÕES DOCENTES E REIVENÇÕES CURRICULARES: escritas com outros mundos possíveis"

“limites” impostos pela disciplinarização das ciências num crescente processo de fragmentação do conhecimento.

Por essa visão, Japiassu aprofunda o debate ao destacar que a interdisciplinaridade não acontece simplesmente pela sobreposição de disciplinas, ou seja, uma vez constituídas no tecido das relações sociais, elas possuem interdependência entre si. Nessa mesma perspectiva, Fazenda (2018), corrobora com a ideia de que embora a interdisciplinaridade esteja associada a disciplina, ela implica outras posturas em face ao conhecimento. A autora acrescenta o componente social como elemento importante da interdisciplinaridade considerando ser “impossível pensá-la como um modelo estático ou um paradigma ao qual, por exemplo, um currículo deva conformar-se” (Fazenda, 2018.).

Esse tem sido o principal desafio para as políticas curriculares, especialmente, na educação básica em desenhar um conceito de currículo abrangente e flexível no qual teoria e prática possam dialogar com diferentes saberes construídos pelos os sujeitos históricos. Mas como romper com as formas disciplinares do conhecimento sem considerar a base epistêmica de sustentação teórico-metodológica imprimida aos currículos? Nessa linha de pensamento, Bourdieu (1983), quando trata das questões da ciência, utiliza-se do conceito de “campo” como ferramenta teórica para elucidar os domínios de uma ciência sobre a outra. Explica sobre o alcance do conhecimento para além da própria ciência e, como sendo este, emergido do social. Ocorre, de fato, um “jogo de forças” entre os campos e, assim, acontece com a correlação de forças por traz das políticas curriculares. Significa que o currículo quando objetivado apresenta um campo histórico específico de cada uma dessas forças calçadas, inclusive, pela base epistemológica as quais representam.

Quanto mais um campo é heterônimo, mais a concorrência é imperfeita e é mais lícito para os agentes fazer intervir forças não-científicas nas lutas científicas. Ao contrário, quanto mais um campo é autônomo e próximo de uma concorrência pura e perfeita, mais a censura é puramente científica e exclui a intervenção puramente social (argumento de autoridade, sanções de carreira etc.) e as pressões sociais assumem a forma de pressões lógicas, e reciprocamente: para se fazer valer aí, é preciso fazer valer razões; para aí triunfar, é preciso fazer triunfar argumentos, demonstrações refutações (Bourdieu, 2004, p.32).

A interposição entre os campos da ciência observada na discussão de Bourdieu é mote para introduzir o debate sobre as epistemologias apresentadas como um conjunto interdisciplinar de conhecimento.

Organização:



Apoio:



Fomento:



João Pessoa - Paraíba, 25, 26 e 27 de setembro de 2024



XI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares
VI Seminário Nacional do Grupo de Pesquisa Currículo e
Práticas Educativas
IV Simpósio da Região Nordeste sobre Currículo

"CRIAÇÕES DOCENTES E REIVENÇÕES CURRICULARES: escritas com outros mundos possíveis"

MARCADORES EPISTEMOLÓGICOS DO MÉTODO CIENTÍFICO

Japiassú e Marcondes (2001, p. 63) definem o verbete - epistemologia como “[...] a disciplina que toma as ciências como objeto de investigação”, ou seja, designa o conjunto de questões para analisar o produto do conhecimento em sua concepção teórica, a relação com as diferentes ciências e até mesmo o papel da ciência na sociedade tornando-se importante objeto de discussão para o campo do conhecimento.

Nesse cenário, os estudos epistemológicos ganham relevo e passam a ser debatidos por diferentes correntes de pensamento surgidas no século XX, com destaque para o Círculo de Viena ao contrapor-se às formas dogmáticas e empiristas de investigação científica. O postulado científico ao qual filiou-se foi o método experimental como sendo o caminho possível de chegar ao conhecimento. Nos termos colocados, a ciência empírica através da análise lógica, seria o ramo do conhecimento responsável por dar unidade ao método de investigação conferindo a ele, legitimidade aos princípios e proposições quando estes forem verificados pela experiência (Moore, 1985).

Para Gamboa (2008, p.), sua base de fundamentação encontra-se situada na lógica formal e na observação como critério para qualificar e confirmar a veracidade dos enunciados científicos. Como expressou o autor, “será verdadeiro aquilo que é empiricamente verificável [...]” e, é por isso, que “toda afirmação sobre o mundo deve ser confrontada com o dado”. Via de regra as respostas são comuns aos enunciados das questões, embora atendendo fases distintas de verificação, a saber: i) a observação dos fenômenos, ii) as relações entre eles e; iii) o registro generalizado dos dados.

Nos critérios apresentados, as reflexões epistemológicas se justificam porque se utilizam de enunciados lógico-matemáticos para operarem analiticamente a investigação do objeto com vistas aos acontecimentos e a formulação de novas assertivas. Sob os parâmetros da verificação, o método experimental conferido ao Círculo de Viena e tendo em Schlick (1975, p. 52) um de seus membros mais influentes, imprime unidade normativa às experiências científicas de tal modo que “todo enunciado só tem sentido na medida em que é possível fazer a sua verificação; só exprime aquilo que é verificado, nada mais afora isto”. Em outras palavras, o positivismo lógico tecido nas teias da observação carrega, em si, uma definição que, segundo Triviños (1987, p. 36) caracteriza-se como um paradigma “que não aceita outra realidade que não sejam os fatos, fatos que possam ser

Organização:



Fomento:



João Pessoa - Paraíba, 25, 26 e 27 de setembro de 2024



XI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares
VI Seminário Nacional do Grupo de Pesquisa Currículo e
Práticas Educativas
IV Simpósio da Região Nordeste sobre Currículo

"CRIAÇÕES DOCENTES E REIVENÇÕES CURRICULARES: escritas com outros mundos possíveis"

observados". Adiante, a discussão toma outra configuração com as reflexões epistemológicas desenvolvidas por Karl Popper.

O problema do conhecimento é a tese central que acompanha a epistemologia de Karl Popper (1902-1994). No entender do autor, as questões sobre a ciência estão relacionadas à demarcação do método por meio de conjecturas possíveis de reformulações, ao contrário daquilo pregado pelos positivistas lógicos. Nesse sentido, rechaça a lógica indutiva representada pelo *Círculo de Viena*, em razão do uso incontestado da observação como critério de investigação e, que segundo ele, só serviria como critério se fosse empregada para demarcar o campo da ciência e da não ciência.

O critério popperiano para a demarcação do método é o da refutabilidade. Em suas palavras, [...] "para serem classificadas como científicas, as assertivas ou sistema de assertivas devem ser capazes de entrar em conflito com observações possíveis ou concebíveis" (Popper, 2008, p. 68). Dito de outra maneira, significa que a indução seria um mito, pois o método se constitui em conjecturas e a observação e a experimentação são teste ou hipóteses para as conjecturas investidas de refutação. Nesse aspecto, a ciência é um "*saber conjectural*" operado por situações presumidas e inacabadas a fim de aproximar-se da verdade comunicada pela ciência.

Para Popper (2008), as questões em volta do conhecimento correspondem a uma diversidade de experiências e quando testadas podem ou não derrubar a confirmação de uma hipótese e, ao mesmo tempo, permitir novas conjecturas passarem, igualmente, pelo exame crítico do método científico. Com tal afirmativa, o autor amplia o debate epistemológico conduzindo-o a uma leitura não acabada da realidade, da mesma forma, com as contradições existentes e inerentes aos processos de construção da sociabilidade dos indivíduos.

Nos termos colocados, o campo tencionado entre o senso comum e a ciência está representado nos enunciados popperianos como uma via de inúmeras possibilidades e alternativas para se chegar ao conhecimento. Porém, o alcance destes enunciados não se encerra por aí, ou seja, importa realmente os eventos brotados das conjecturas propiciando por meio da formulação permanente de hipóteses novos enunciados teóricos. Assim posto, a epistemologia popperiana se realiza por meio do método hipotético-dedutivo denominado racionalismo crítico e demonstrado pelo critério de falseabilidade. Resumidamente, o conhecimento para Popper se constrói por vias hipotéticas de conjecturas e falseamento de teorias com capacidade de submeterem-se a testes de verificação.

Organização:



Apoio:



Fomento:



João Pessoa - Paraíba, 25, 26 e 27 de setembro de 2024



XI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares
VI Seminário Nacional do Grupo de Pesquisa Currículo e
Práticas Educativas
IV Simpósio da Região Nordeste sobre Currículo

"CRIAÇÕES DOCENTES E REIVENÇÕES CURRICULARES: escritas com outros mundos possíveis"

Diferentemente dos positivistas lógicos e do racionalismo crítico de Popper, passamos adiante a epistemologia do físico e filósofo americano Thomas Kuhn (1922-1996).

Em Kuhn (1991) a definição de paradigma aparece em contraposição aos modelos teóricos propostos pela ciência tradicional. No pós-fácio do livro *A estrutura das revoluções científicas*, publicado em 1962, onde discorre sobre a análise da ciência, Kuhn apresenta o conceito de paradigma como sendo "as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, oferecem problemas e soluções modelares para uma comunidade praticantes de uma ciência" (Kuhn, 1991, p. 13). Nos termos kuhniano, um paradigma surge das ocorrências sucessivas dos estágios evolutivos das ciências consignados pelas sucessivas descobertas científicas. Nestes estágios são observadas as seguintes situações: i) frequente competição entre elas, ii) ausência de um padrão uniforme dos métodos de observação científica e iii) dificuldade em mensurar a visão de mundo entre os diferentes conceitos de ciência.

Na visão de Kuhniana, o paradigma se impõe, muito mais, nos modelos do que na apresentação de teorias. É pelo exemplo que os "conceitos científicos" são capturados e elencados conforme a pertinência ou não do problema (Alves-Mazzotti & Gewandszajder, 2004). O próprio Kuhn destaca que os paradigmas estão sujeitos a anomalias quando não conseguem dar respostas aos problemas apresentados ocasionando aquilo que ele mesmo denominou de crises paradigmáticas.

A oposição entre esses movimentos gera novas atividades científicas. E destas atividades surgem novos paradigmas que se estendem por certo período histórico denominado de ciência normal até serem confirmados e aceitos como teoria. Nesse sentido, a ciência se constitui como uma modalidade profissional demarcada dentro de modelos funcionais de respostas e resultados.

Sobre o acréscimo teórico da epistemologia de Kuhn para a ciência, Esteban (2010) destaca três aspectos: os modelos explicativos da lógica cedem lugar às explicações sócio históricas; recusa da ideia de verdade como uma realidade estável e mecânica e, por último, o saber científico se configura dentro de um contexto histórico determinado. Na visão de Kuhn, o conhecimento científico é composto por períodos evolutivos desenvolvidos gradativamente, a saber: Períodos Pré-paradigmático, Ciência normal ou paradigmática e Revolução Científica.

Dos períodos acima destacados, conjugam três processos distintos que definirão, segundo Kuhn, o método das ciências. O primeiro é seguido de constantes debates em busca de aprofundar as teorias acerca de um método que de legitimidade ao conhecimento. Neste período, o que realmente

Organização:



Fomento:



João Pessoa - Paraíba, 25, 26 e 27 de setembro de 2024



XI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares
VI Seminário Nacional do Grupo de Pesquisa Currículo e
Práticas Educativas
IV Simpósio da Região Nordeste sobre Currículo

"CRIAÇÕES DOCENTES E REIVENÇÕES CURRICULARES: escritas com outros mundos possíveis"

importa não é decretar acertos conciliatórios entre os seus membros, mas criar condições para a construção de instituições paradigmáticas sólidas; no segundo o paradigma já se encontra consolidado e consensualmente aceito pela comunidade científica. Aqui, as questões de natureza teórico-práticas são tratadas concomitantemente pelos cientistas que procuram ser mais precisos em suas descobertas, ou seja, os problemas por eles investigados partem de situações específicas.

É como num jogo de quebra-cabeça que para ser montado depende do encaixe correto das peças e suas regras além de bem definidas devem ser plenamente conhecidas pelos participantes. Visto por esse ângulo, o conhecimento assume um caráter cumulativo que cresce e evolui com o tempo. E por último, quando esse paradigma não consegue mais responder ao aparecimento de novos problemas apresentados pela comunidade científica [...] “a ciência normal desorienta-se seguidamente” (Kuhn, 1986, p. 24) ocasionando um período de crises conhecidas como anomalias. Estas crises derivam dos obstáculos não superados pelo paradigma anterior ocasionando um novo modelo metodológico e, que se encontra em pleno processo de revolução.

Por esse ângulo, o conhecimento assume um caráter cumulativo e crescente evoluindo com o tempo, momentos nos quais ocorrem as chamadas revoluções científicas para explicar o conceito de paradigma e propondo outras possibilidades epistemológicas. Com efeito, postulou um tipo de conhecimento não limitado ao alcance de um único paradigma, mas considerou para além dos cercos da razão instrumental as contribuições reveladas nos processos subjetivos e sociais comuns às experiências vivenciadas pela comunidade de cientistas. Conforme o exposto, a crise dos paradigmas assinala um período de revoluções nas Ciências marcado por mudanças substanciais no conteúdo e na forma de encaminhar as proposições.

As discussões paradigmáticas apresentadas por Khun aparecem também na epistemologia de Gaston Bachelard (1884 – 1962) quando se refere às alternâncias metodológicas mediadas entre os critérios da racionalidade e do experimentalismo. Em seus argumentos introduz um elemento novo para refletir sobre o conhecimento científico. Ao conferir racionalidade a outras correntes de pensamento, deixa de curvar-se, exclusivamente, aos escritos da razão e lança mão de um olhar histórico-crítico-dialético para interpretar a ocorrência dos fenômenos. Na sua visão, o crivo metodológico quando abre mão de estabelecer nexos com outras perspectivas de conhecimento atua no vazio histórico. Sublinha este autor, que “a ideia de uma natureza homogênea, harmônica, tutelar,

Organização:



Apoio:



Fomento:



João Pessoa - Paraíba, 25, 26 e 27 de setembro de 2024



XI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares
VI Seminário Nacional do Grupo de Pesquisa Currículo e
Práticas Educativas
IV Simpósio da Região Nordeste sobre Currículo

"CRIAÇÕES DOCENTES E REIVENÇÕES CURRICULARES: escritas com outros mundos possíveis"

apagou todas as singularidades, todas as contradições, todas as hostilidades da experiência” (Bachelard, 1988, p. 90).

Para este autor, o trabalho do cientista é uma produção tencionada gerada das experiências do senso comum e das experiências realizadas pela razão moderna. Ele enfatiza que se as primeiras impressões em torno das experiências do senso comum não forem confrontadas serão dadas como empecilho para o desenvolvimento do “espírito científico”, pois o progresso da ciência, segundo Bachelard (1988), deve ser compreendido em razão da ruptura com o racionalismo científico por ter obstruído o pensamento histórico - crítico.

Jürgen Habermas é outro autor que, também, discute a epistemologia empregada pelo racionalismo científico. Em sua perspectiva, a lógica racional, embutida nas ciências empíricas, designa um fator comunicativo mediado pela linguagem social estabelecida por diferentes sujeitos em processos de interação. No sentido apresentado, a intersubjetividade calçada na razão consensual configurando-se como um elemento constitutivo da ação comunicativa. Assim, constituída no terreno da linguagem, a razão comunicativa resulta das ações intersubjetivas dos sujeitos interligada em três diferentes dimensões: social, moral e cultural visando, com isso, assegurar o consenso na sociedade.

De acordo com o exposto, o diálogo argumentativo centrado nas ações intersubjetivas é quem confere legitimidade ao paradigma da racionalidade comunicativa defendido por Habermas. Dito de outra forma, [...] “a intersubjetividade é a mola da teoria da ação comunicativa” [...] posto que “a linguagem constitui a categoria fundante para o restabelecimento da razão no interior do pensamento e do conhecimento modernos” (Medeiros & Marques, 2003, p. 6).

Por sua vez, Paul Feyerabend (1924-1994) assevera que a ciência é um empreendimento anárquico. Contesta sobre a possibilidade objetiva o método científico saindo em defesa do pluralismo metodológico argumentando segundo o seu ponto de vista, que a ciência não possui um método próprio e nem se configura como uma atividade racional. Para este autor, por certo, o desenvolvimento da ciência só seria garantido se todas as regras metodológicas fossem abolidas. Assim, avesso à ideia de unicidade do método Feyerabend parte do pressuposto segundo o qual não existe um conceito científico do mundo e, muito menos, um método único que sirva de referência.

Nesse contexto de crise paradigmática a ciência com seus métodos e técnicas de pesquisa é pautada como uma ramificação conceitual questionável possível de interpretações discordantes. Com

Organização:



Apoio:



Fomento:



João Pessoa - Paraíba, 25, 26 e 27 de setembro de 2024



XI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares
VI Seminário Nacional do Grupo de Pesquisa Currículo e Práticas Educativas
IV Simpósio da Região Nordeste sobre Currículo

"CRIAÇÕES DOCENTES E REIVENÇÕES CURRICULARES: escritas com outros mundos possíveis"

efeito, situações relacionadas à natureza do conhecimento são investigadas sem, necessariamente, adotar como aporte teórico o modelo totalitário proposto pelas ciências racionalistas do início do século XVI. Isso porque, o conhecimento gerado pela ciência tem a marca da incompletude e nunca se esgota ao ponto de ter suas razões reveladas por completo. Por isso, "são hoje muitos e fortes os sinais de que o modelo de racionalidade científica [...] atravessa uma profunda crise" (Santos, 2010, p. 23).

De acordo com Santos três vertentes do pensamento epistemológico sustentaram a crise nos paradigmas. Quais sejam: i) os debates travados no interior do Círculo de Viena decorrente da afirmação do estatuto de cientificidade entre os paradigmas confrontados, a saída de Wittgenstein contrário a aceitar a linguagem como um conceito absoluto de ciência e a proposição popperiana referente a falseabilidade em detrimento da verificabilidade; ii) a reflexão sobre os fazeres da ciência, em razão do enaltecimento à objetividade científica; e iii) o caráter filosófico da crise. Nesse último, a razão não é mais entendida como o único paradigma da verdade, a partir de agora, entra em cena, as relações do homem com os processos históricos de produção do conhecimento. O autor acrescenta que "a ciência moderna não é a única explicação possível da realidade [...]" destaca, "as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia" como formas possíveis de expressar o conhecimento (Santos, p. 52).

Esse raciocínio aponta para a coexistência de campos epistêmicos opostos, mas que se entrecruzam: aqueles de natureza objetiva e os de natureza subjetiva. No primeiro deles, o cientista afasta qualquer possibilidade de inferência em relação ao objeto de estudo, enquanto que no segundo, este mesmo objeto é eivado de impressões e contradições inerentes à realidade social da qual o conhecimento é parte. Santos teoriza a respeito da existência de uma nova ordem científica baseada nos seguintes pressupostos:

- A distinção entre ciências naturais e ciências sociais deixa de fazer sentido;
- Há que operar entre essas ciências um polo catalisador;
- As ciências sociais terão de recusar todas as formas de positivismo lógico ou empírico ou de mecanicismo materialista ou idealista;
- Expor um conjunto de galerias temáticas onde convergem linhas de água que até agora concebemos como objetos teóricos estanques e;

Organização:



Apoio:



Fomento:



João Pessoa - Paraíba, 25, 26 e 27 de setembro de 2024



XI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares
VI Seminário Nacional do Grupo de Pesquisa Currículo e
Práticas Educativas
IV Simpósio da Região Nordeste sobre Currículo

"CRIAÇÕES DOCENTES E REIVENÇÕES CURRICULARES: escritas com outros mundos possíveis"

- e) A distinção hierárquica entre conhecimento científico e conhecimento vulgar tenderá a desaparecer e a prática será o fazer e o dizer da filosofia da prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou algumas considerações sobre os pontos de interlocução das políticas curriculares para a educação básica associadas ao aporte teórico-metodológico das epistemologias e seus modelos paradigmáticos. Buscou-se apontar possíveis caminhos de compreensão teórico-metodológica de como a reflexão sobre os campos epistemológicos contribuem para que as políticas curriculares se tornem mais efetivas quando implantadas; da mesma forma que a discussão das epistemologias no campo educacional reverbera nas ações docentes da formação de sujeitos, da mesma maneira em que aprofunda o diálogo acerca da educação.

Assim, a abordagem interdisciplinar do conhecimento apresentada no texto, contribuiu para resignificar as políticas curriculares para o desenvolvimento de uma educação integral, plural e autônoma.

Nesse sentido, as discussões epistemológicas além de importantes e necessárias no campo educacional, ocupam espaços demarcados no âmbito das políticas curriculares como maneira de empreender situações educativas embasadas em princípios filosóficos de abordagem interdisciplinar. Essa configuração ocorre em meio a um contexto reflexivo de inquições creditados à natureza da diversidade e da pluralidade constituídas e constituintes de contextos historicamente determinados (Japiassú, 1934). De modo que, as ações educativas configuram-se tanto na individualidade como na subjetivação das relações sociais envolvidas em um triplo procedimento processual de humanização, socialização e singularização (Charlot, 2000).

Por essa perspectiva, a educação assume um sentido de completude humana reunida das experiências acumuladas pelos sujeitos em seus processos de interação socioculturais. Trata-se, de uma concepção de educação chancelada na ideia de educação para a formação geral, para todos e emancipatória o que, por sua vez, designa a inter-relação entre as áreas de conhecimento. A essa noção, operacionalizam-se ações educativas colocando à prova os currículos escolares e os métodos de ensino inspirados em práticas docentes [...] “dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (Freire, 1996, p. 52), isso tudo, conjugado a um fazer

Organização:



Apoio:



Fomento:



João Pessoa - Paraíba, 25, 26 e 27 de setembro de 2024



XI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares
VI Seminário Nacional do Grupo de Pesquisa Currículo e Práticas Educativas
IV Simpósio da Região Nordeste sobre Currículo

"CRIAÇÕES DOCENTES E REIVENÇÕES CURRICULARES: escritas com outros mundos possíveis"

pedagógico orientado para a autonomia dos sujeitos em formação, em face à uma sociedade exposta a um contínuo processo de transformação.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. Pierre Bourdieu: Sociologia. Organizado por Renato Ortiz. Tradução Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática. 1983.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

_____. Os usos sociais da ciência São Paulo: Unesp, 2004.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortês, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo Edições Loyola, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HILTON, Japiassu. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1978



Organização:



Fomento:



12

João Pessoa - Paraíba, 25, 26 e 27 de setembro de 2024