



"Educação como prática de Liberdade":  
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)  
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10376 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT17 - Filosofia da Educação

Conhecimento escolar e interesse epistemológico

Simone Alexandre Martins Corbiniano - UFG - Universidade Federal de Goiás

## Conhecimento escolar e interesse epistemológico

### Resumo

O domínio propriamente epistemológico pode fazer sentido à escola na medida que se possa considerá-lo como oportunidade de aprimoramento da atividade de conhecer. A abertura à dimensão epistemológica supõe uma caminhada de inserção nos valores do conhecimento que remete a um *corpus* de experiências da razão, composto por problemáticas inerentes mesmo ao ato de conhecer, convidando assim à uma psicanálise do pensamento objetivo. Isto torna-se necessário à medida que se admita a importância de implicar a razão e suas vicissitudes num estado permanente de formação no universo da criação e do pensamento. Este estudo propõe uma incursão nos valores de conhecimento logrando iluminar progressivamente a forma de compreender o saber na escola. O afastamento do caráter imediato e instrumental do conhecimento, assim como a proximidade com os valores da razão tornam o pensamento de Bachelard indispensável à reflexão acerca da formação e da escola atual.

**Palavras-chave:** Formação, Conhecimento, Escola, Epistemologia Histórica.

A ciência é escola, uma escola permanente

Bachelard

Em seus escritos da maturidade, Albert Einstein (2017, p. 19) afirma que não é possível tratar com seriedade qualquer pessoa que "deixasse de reconhecer a busca da verdade e dos conhecimentos objetivos como a meta mais elevada e eterna do homem". Ser conseqüente com a educação numa época posterior à relatividade e à microfísica é reconhecer que permanece em questão, como outrora, a necessidade constante de valores de conhecimentos e de fins abrangentes na formação das pessoas, e não uma formação reducionista voltada tão somente ao desenvolvimento de habilidades técnicas e da capacidade produtiva.

Nesse tempo histórico marcado pelas revoluções na tecnologia da informação e da biotecnologia é preciso mais que nunca, buscar condições de possibilidades para os interesses humanos autênticos na formação. Assim como a dimensão ética e a dimensão simbólica da realidade fazem parte da formação escolar que se queira abrangente, a dimensão epistemológica compõe a interlocução complexa do ensino contemporâneo.

Pensando nesse contexto, essa pesquisa em andamento tem o objetivo de dedicar-se às possibilidades do conhecimento objetivo, suas relações e problemas no contexto do conhecimento da escola. Do ponto de vista do método é na História e Filosofia da ciência que encontramos as referências pertinentes ao objeto de estudo dessa pesquisa de caráter teórico.

A epistemologia é justamente a dimensão do saber que busca a compreensão do ato de conhecer pela sua interioridade, em seu caminho ela lida com a mudança, o refinamento, a verificação dos conceitos segundo as ideias que lhe deram origem. Por isso ela nos parece tão importante para pensar a formação do pensamento autônomo e crítico na escola. Nesse sentido, como afirma Koyré, “o pensamento, quando formulado em sistema, implica uma imagem, ou melhor, uma concepção do mundo, e se situa em relação a ela” (2011, p. 1) Com base neste universo, essa pesquisa acerca do conhecimento escolar aspira adentrar os aspectos da racionalidade implicada no conhecimento da escola, partindo necessariamente de outra história, dissidente até, da historiografia fundada nos aspectos institucionais, sociais, ou tecnológicos da atividade de ensino. O objeto estudo requer um mergulho nos princípios inerentes ao conhecimento e à formação do espírito objetivo e seus valores racionais. Portanto, o ponto de partida da investigação não é da ordem dos fatos, mas da ordem da razão e dos conceitos, tendo em vista o conhecimento e sua evolução. É importante ganhar sintonia com a história do próprio conhecimento, analisando como se realiza seu caminho epistemológico, para compreender o que a ciência pode levar a pensar os educadores acerca do conhecimento escolar.

Há um duplo aspecto constitutivo do pensamento de Bachelard, o epistemológico e o da fenomenologia da imaginação, em ambos os aspectos os nexos constitutivos do conhecimento não é dado em ato puro, provém de uma história psicológica da razão. No aspecto propriamente objetivo ou epistemológico pode-se dizer de uma história de erros e superações internas ao ato de conhecer que constitui certa instancia de pensamento, polêmica e instituinte. Neste contexto é que se apresenta o pensamento objetivo à psicanalizar, reconhecendo as problemáticas do conhecimento, revelando os obstáculos e debilidades da própria razão. “A tarefa filosófica da ciência é muito nítida: psicanalizar o interesse, derrubar qualquer utilitarismo por mais disfarçado que seja, por mais elevado que se julgue, voltar o espírito do natural para o humano, da representação para a abstração” (Bachelard, 1996, p. 13), abstração que, para o autor é a própria possibilidade de teorizar, de compreender as realidades para além do plano empírico. Questão está, que será de suma importância para se pensar posteriormente junto aos desdobramentos pedagógicos do ensino escolar.

A tarefa do conhecimento escolar, certamente, é diferente daquela da ciência, no entanto, há ambos cabe de formas diferentes a necessidade de ir além do instituído e contribuir com certo rigor teórico na formação do estudante, pois a realidade transborda àquilo que se pretende atribuir a ela racionalmente, “sua essência reside na resistência ao conhecimento” (Bachelard, 2004, p. 17). O rigor que se desdobra nesse contexto não significa rigidez, mas sim a necessidade de ir à raiz das problemáticas em estudo. Dedicar-se às questões de origem em matéria de ensino é promover uma cautela permanente em relação ao reducionismo do conhecimento para que ele não se cristalice e perca a força como pensamento. Isso requer uma permanente recriação do pensamento, nesse sentido, até mesmo os limites do conhecimento são inventados, juntamente com a criação dos métodos e da forma de compreender a realidade, isso ocorre à medida que o pensamento especulativo tende a tornar-se normativo. Por isso mesmo, “a tensão imanente entre o velho e novo é sempre fecunda no processo educativo” (GALLO e FURTADO, 2020, p. 313)

É preciso dar ocasião para discutir a importância dos valores de conhecimento pelo seu aspecto formativo, a contribuição que eles podem trazer para a escola não é prática, mas nem por isso sanciona impedimentos. A escola é necessariamente plural, e nela a primazia dos valores de conhecimento não deve ser confundida com uma espécie de racionalização autoritária, reducionista. No tempo próprio, o “racionalismo ensinado deverá verificar-se na sua tomada de estrutura, precisamente como *valor*, valor pelo qual se vê que *compreender é uma emergência do saber*. O professor será aquele que faz *compreender* – e na cultura mais avançada em que o aluno já compreendeu – será ele quem fará *compreender melhor* (Bachelard, 1977, p. 27).

É preciso pensar a realidade em consonância com os predicados que a manifesta, por isso a dimensão teórico-prática do ensino e sua atividade pedagógica na modernidade precisa pensar em alguma medida na ciência. E não se trata de uma ciência positivista, domesticada, nomeada. Antes, é preciso alicerçar a forma do conhecimento escolar na ciência que institui o pensamento, fazendo dele uma filosofia aberta, reivindica-se aqui o conhecimento aproximado, que lida com todas as etapas e dificuldades de um pensamento dialético e discursivo. Nesse sentido, é preciso afastar-se da visão de superfície, reconstruindo com o estudante os movimentos e erros em direção ao objeto de conhecimento. No ato mais simples do conhecimento, a busca de “clareza de uma intuição é obtida de uma maneira discursiva, [isto é] por um esclarecimento progressivo, fazendo funcionar as noções, variando os exemplos” (Bachelard, 1986, p. 103). Esta dinâmica é totalmente contrária a um ensino habituado à memorização de contextos, fórmulas, regras. É preciso liberar o conhecimento na escolar do fatalismo das casuísticas externas, imediatas e instrumentais que ensina a fazer coisas, para então, aplicar-se ao saber do próprio ponto de vista do valor epistemológico.

A confortável situação da educação escolar fundadas na compreensão intuitiva, na representação do fenômeno, “a meio caminho entre o concreto e o abstrato, numa zona intermediária em que o espírito busca conciliar matemática e experiência, leis e fatos” (Bachelard, 1996, p. 7), certamente agrada o espírito habituado, atende ao êxito descritivo e instrumental. Entretanto, na atividade de ensino é importante fazer com que o pensamento tenha ascendência sobre os preâmbulos. O problema, de um ponto de vista epistemológico, é tornar isto uma regra, enquanto na verdade é tão somente processo. Pensamento e experiência estão em permanente relação de cooperação com vistas a não fossilizar o conhecimento. Por meio de aproximações sutis com o conhecimento, e não nas garantias de uma razão absoluta, é que se pode pensar em um ensino propriamente moderno em vias de instituir-se.<sup>[1]</sup> Por isso, reconhecer a inadequação dos paradigmas clássicos que resistem no campo da educação escolar, não significa simplesmente recusá-los, pois não se parte do vazio. Cabe antes, partir de uma nova compreensão, na retomada permanente do conhecimento.

A escola como *lócus* de conhecimento, certamente, tem, de um lado, um saber instituído, afirmado quase sempre por meio da economia estática da razão formal, ou do realismo ingênuo próprio da compreensão empírica. No lado oposto, encontra-se as questões de origem, a retificação constante do saber, e toda a exigência do pensamento sintético que requer um passo à frente na razão, que multiplica suas objeções, dissocia e religa as noções fundamentais, propondo a abertura do pensamento.

Na tensão desses contrários é que se pode refletir acerca do estatuto e das condições da forma do conhecimento da escola. Permanentemente ameaçados pela “empiricização crescente e caótica do ‘saber educacional’, um dos efeitos perversos da

renúncia a se discutir a perspectiva da fundamentação” (SEVERINO, 2013, p. 06). Em arremedo às reflexões de Bachelard (1978) ligadas à lógica não-aristotélica e à linguagem, parte-se do suposto de que é preciso romper com uma ontologia do conteúdo, de modo a tomá-lo não como um *ser*, mas sim, como uma noção móvel e variável em suas estruturas; questão convergente com o espírito científico capaz de dialetizar e liberar o pensamento do peso excessivo dos conteúdos mortos e afirmativos, esta mudança de compreensão acerca do conteúdo no ensino da escola, por si só, causaria um grande salto no saber que se ensina na escola hoje.

A pesquisa em andamento – ainda que parcialmente – pôde trazer à compreensão o fato que a instrução escolar é uma oportunidade para fecundar o espírito de estudo do aprendiz com as necessidades do saber objetivo, dando-lhe o rigor racional para superar a dimensão espontânea ou natural, adentrando o reino das invenções racionais. Quando se trata de formar o homem de modo a implicá-lo com o saber objetivo, nada é ocasional ou inocente; os interesses do conhecimento se expressam no confronto da razão com o instituído de modo a recriá-lo, sem desprezar sua história de erros e descobertas epistemológicas.

Se questionamos certo reducionismo e aligeiramento do saber objetivo em todos os níveis de ensino – é preciso também tratar das questões constitutivas da natureza do conhecimento – visto que o próprio “*hábito da razão* pode converter-se em obstáculo da razão. O formalismo pode, por exemplo, degenerar num automatismo do racional, e a razão tornar-se como que ausente de sua organização” (Bachelard, 1977, p. 21). Cabe aqui elucidar a legitimidade e a importância da educação escolar assumir, não como norma, mas como valor cultural, a condição de partícipe das lições filosóficas que a ciência pode oferecer, e a partir delas, ensinar a romper com os discursos mortos dados pela historiografia, pelos livros didáticos e pelo senso comum.

## Referências

BACHELARD, Gaston. *L'engagement rationaliste*. Paris: Presses Universitaires de France, 1972.

\_\_\_\_\_. *O racionalismo aplicado*. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1977.

\_\_\_\_\_. *A filosofia do não*. Trad. Joaquim José Moura Ramos. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. São Paulo: Abril cultural, 1978, p. 1–87. (Os pensadores)

\_\_\_\_\_. *O novo espírito científico*. Trad. António José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1986.

\_\_\_\_\_. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

\_\_\_\_\_. *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

\_\_\_\_\_. *Estudos*. Apresentação Georges Canguilhem. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

EINSTEIN, Albert. *Meus últimos anos: os escritos da maturidade de um dos maiores gênios de todos os tempos*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,

2017.

GALLO, Sílvio. FURTADO, Rita Márcia Magalhães. Sobre a formação e o formar: desafios contemporâneos à universidade. In. GALLO, Sílvio. et al. (Organizadores). *O pensar filosófico a cultura e a formação humana: Homenagem a Ildeu Moreira Coêlho*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2020, p. 309-323.

KOYRÉ, Alexandre. *Estudos de história do pensamento científico*. Trad. Márcio Ramalho, 3. ed., Rio de Janeiro: Forense, 2011.

SEVERINO. Antonio Joaquim. Os 20 anos do GT Filosofia da Educação e sua contribuição para a constituição do campo investigativo da filosofia da educação [Trabalho Encomendado]. *Reunião Nacional ANPED 2013: Goiânia, 2013*, p. 01-20. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br) Acesso: 05 maio 2021.

[1] Acolheremos neste estudo a nomenclatura adotada por Bachelard, ele identifica como *clássico* o pensamento e a ciência constituída no período que vai do final do século XVIII até início do século XX, uma época da história da ciência marcada, dentre outras teorias, pela mecânica newtoniana. Bachelard se apresenta mais como um historiador dos conceitos do que um historiador do pensamento. Sua obra, contudo, indica estágios e distinções substantivas entre os diferentes contextos científicos; *não* tendo como referência a historiografia tradicional, mas outros marcos ligados à história do pensamento e às ciências distinguindo três momentos na história do pensamento. O primeiro, *pré-científico*, se constituiu desde a Antiguidade grega, no Renascimento, chega ao século XVIII. Depois, o *estado científico*, do século XIX ao início do século XX, constituiu a ciência clássica e suas importantes contribuições, sobretudo, com o pensamento de Newton e Kant. O terceiro e mais recente pensamento é o do *novo espírito científico*, consiste no pensamento que se pode compreender como propriamente moderno, ou contemporâneo. (Cf. BACHELARD, G. *A formação do espírito científico*, 1996, p. 9. Cf. também, BACHELARD, G. *A filosofia do não*, 1978, p. 15 - 21).