

EPISTEMOLOGIA, ENSINO E INOVAÇÃO

Ariana Cosme*, Rui Trindade* & Júlio Groppa Aquino**

Um dossiê temático sobre «Epistemologia, Ensino e Inovação» explica-se em função da necessidade de conferir uma maior visibilidade à reflexão epistemológica como reflexão matricial dos processos de decisão e operacionalização curriculares e pedagógicas, enquanto condição para se refletir sobre empreendimentos educativos inovadores. O que se procura é participar e contribuir para um debate, no campo das Ciências da Educação, que permita reabilitar a Escola como um espaço culturalmente significativo, o que passa por complexificar as interpelações sobre os projetos de inovação pedagógica, deslocando-as do polo dos alunos para o da relação entre estes e o legado de informações, procedimentos, instrumentos e atitudes culturalmente validado, em função do qual se constitui o património curricular de cada disciplina.

Não se pretende ressuscitar polémicas inúteis, das quais o confronto maniqueísta que se tende a estabelecer entre conteúdos e procedimentos é um dos mais penalizadores para a reflexão sobre o trabalho educativo nas escolas. O que nos animou a propor o desafio que esteve na origem da publicação de um número significativo de textos nesta edição da revista *Educação, Sociedade & Culturas* radica no reconhecimento da necessidade de problematizar aquele trabalho educativo a partir da questão: «O que ensinar?». Uma intenção que, entre outras razões, decorre do pressuposto de que a resposta à questão «Como ensinar?» não poderá ser dissociada do modo como se responde à questão anterior. Uma intenção que se vincula, igualmente, aos desafios para os quais somos convocados no tempo em que vivemos, uma vez que o desenvolvimento da literacia dos alunos, em cada uma das áreas de saber de referência dos planos de estudos em vigor nas nossas escolas, se afigura como um objetivo inadiável. As razões por que o afirmamos são por todos conhecidas, ainda que nem sempre sejam reconhecidas como razões suficiente-

* CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

mente mobilizadoras para se proporem as mudanças necessárias, de forma a que as escolas deixem de ser uma espécie de cemitérios culturais onde, tendencialmente, os manuais substituem os livros, os exercícios instrumentais parecem ser entendidos como fins em si mesmo e o ato de pensar se tende a circunscrever à capacidade de reproduzir respostas convencionais, tão arduamente treinadas quanto cultural e socialmente estéreis.

Admitimos, no entanto, que o empreendimento cujo resultado se pode encontrar neste número da revista tem mais a ver com a reflexão crítica que se produz sobre as abordagens ditas alternativas ao modelo de educação escolar instrucionista do que propriamente com a denúncia deste modelo. Cremos que uma tal denúncia produziu matéria de reflexão suficiente para que se compreenda porque é que a instrução, como modo educativo, deixou de responder satisfatoriamente aos desafios e exigências para os quais somos convocados no mundo e nas sociedades em que vivemos. Assim, se é possível identificar consensos amplos e relativamente sólidos sobre a falta de sentido do modelo educativo instrucionista, não nos parece que se possa afirmar o mesmo acerca das soluções curriculares que se têm vindo a propor como alternativas a esse modelo. Por vezes, o registo excessivamente focalizado na generosidade das intenções educativas constitui uma fonte de equívocos que urge problematizar. É o caso de todas as abordagens que, para afirmarem a necessidade de se valorizar o protagonismo dos/as estudantes, tendem a desvalorizar a importância e o papel da Escola como um espaço de socialização cultural, como se uma tal condição fosse não só incompatível com o desenvolvimento pessoal e social dos/as alunos/as como, sobretudo, obstaculizasse um tal desenvolvimento. As implicações de uma tal abordagem estão bem presentes no modo como se pensa o desenvolvimento cognitivo ou o desenvolvimento relacional e ético dos/as alunos/as como uma ocorrência dissociada dos quadros conceituais, dos instrumentos simbólicos ou dos procedimentos heurísticos que se encontram culturalmente validados.

Sem se pretender recusar a ideia de que todos aprendemos a partir daquilo que somos e que sabemos, importa afirmar que o reconhecimento das singularidades dos/as estudantes, mais do que um exercício prévio aos desafios culturais que lhes são propostos, deverá ser entendido como um exercício contingente com tais desafios. Por isso é que perguntar «Como é que os estudantes aprendem?» é uma questão que merece ser revisitada quanto aos seus pressupostos e fundamentos. Trata-se de uma questão ingénuas se se entender que a aprendizagem dos/as estudantes é determinada, sobretudo, pelas suas singularidades pessoais, ainda que possa ser uma questão pertinente se se pretender identificar o que se julga serem os parâmetros que, para além daquelas singularidades, possam influenciar as suas aprendizagens, nomeadamente os que têm a ver com as particularidades epistemológicas, conceituais e heurísticas das abordagens que inspiram leituras sustentadas do mundo, das racionalidades validadas e das reflexões construídas no âmbito das diferentes áreas do saber.

É que as aprendizagens que se espera que os/as alunos/as realizem nas escolas, ainda que não possam ser vistas como um produto resultante de opções curriculares e pedagógicas pre-determinadas, encontram-se vinculadas às vicissitudes epistemológicas que estiveram na origem da construção e consolidação seja dos «objetos-saberes», seja de «atividades a serem dominadas como ler, nadar, desmontar um motor», seja, ainda, de dispositivos relacionais que nos permitem estabelecer comunicações explícitas ou tácitas uns com os outros nas mais diversas situações (Charlot, 2000: 66)¹. Tais vicissitudes, bem como as experiências anteriores que outros seres humanos foram vivendo com a finalidade de aprenderem, poderão constituir-se, hoje e também, como referências das decisões curriculares a assumir, bem como dos processos de interlocução pedagógica a adotar. Uma tal abordagem, contudo, nada tem a ver com qualquer tipo de perspectiva reconstrucionista, tal como defende, por exemplo, Dalila D'Alte Rodrigues (2002)², no campo das artes, em função da qual considera que a dinâmica expressiva das crianças traduz o facto destas percorrerem, «durante alguns anos, várias etapas semelhantes às que a humanidade experimentou desde as suas origens» (p. 60). Trata-se de uma perspectiva que remonta à Lei da Biogenética Fundamental formulada por Ernest Haeckel no século XIX, sobretudo quando se argumenta que se trata «de um processo idêntico ao processo biológico que permite a transformação de um embrião num ser humano» (p. 60). A valorização da reflexão epistemológica é decisiva porque, em primeiro lugar, evidencia a importância da reflexão sobre a construção dos saberes nas diferentes disciplinas, bem como os dispositivos conceituais e heurísticos utilizados, entendendo-os como fatores incontornáveis a mobilizar no domínio da reflexão curricular e pedagógica. Em segundo lugar, uma tal importância tem a ver com a possibilidade de se cartografar os obstáculos epistemológicos, identificar as soluções que se foram encontrando e pensar, de forma culturalmente contextualizada, os desafios com os quais os/as alunos/as, nas suas singularidades, são confrontados/as no decurso do seu processo de aprendizagem.

Foram estes os pressupostos que justificaram o desafio que lançámos a todos aqueles e aquelas que têm vindo a investigar e a refletir sobre a relação entre os atos de ensinar e de aprender e a inovação pedagógica, convidando-os/as a partilharem os produtos do seu trabalho de forma a contribuir para se pensar as possibilidades de definir quer o que se entende por inovação pedagógica, quer de participar no desenvolvimento de projetos que, no seio das escolas, se subordinem a um tal objetivo.

Admitindo-se que os textos que decidimos publicar constituem uma ínfima parte do que se tem vindo a produzir no domínio em causa, não podemos deixar de considerar que estamos perante trabalhos cuja pertinência se saúda, no momento em que se evidencia uma primeira ten-

¹ Charlot, Bernard (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.

² Rodrigues, Dalila D'Alte (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: Edições ASA.

dência relacionada com a necessidade de interpelar os fundamentos dos já referidos projetos de inovação pedagógica. Neste âmbito, cremos que tanto o artigo «Inovação pedagógica: Um novo-antigo imperativo», da autoria de Julio Groppa Aquino e de Carlota Boto, como o artigo «Uma crítica epistemológica sobre as bases do currículo: A interdisciplinaridade como um saber de segunda ordem», de Maurício Pietrocola, podem ser vistos como expressões da necessidade de se interpelar quer a inovação pedagógica como finalidade, quer os seus eixos estruturantes, neste caso, a interdisciplinaridade, como objetos de reflexão. No primeiro destes textos, J. Aquino e C. Boto revisitam alguns dos autores mais emblemáticos do Movimento da Escola Nova para nos mostrar como se cunhou o conceito de inovação pedagógica, o qual, na sua perspetiva, foi hoje transformado numa «herança negligenciada e, de certo modo, distorcida» que, por isso, importa interpelar à luz das singularidades, exigências e desafios com que nos confrontamos no mundo e nas escolas contemporâneas. O texto de M. Pietrocola pode ser visto como um empreendimento através do qual se partilha o que o autor considera ser uma análise de caráter histórico e epistemológico sobre o conhecimento e as suas fronteiras, no âmbito da qual se evidenciam quer os fundamentos subjacentes à construção das abordagens disciplinares e interdisciplinares, quer os tipos de relações que se podem estabelecer entre ambas.

Uma outra tendência que consideramos promissora tem a ver com a mobilização da reflexão epistemológica como instrumento de reflexão didática, de forma a erradicar o instrumentalismo tecnocrático como suporte dessa área de saber. Creemos que os artigos «Didática da economia e contabilidade na formação inicial de professores: Revisão de literatura» de Ana Luísa Rodrigues, «Educação histórica entre os 3 e os 12 anos: Desafios para quem ensina e para quem aprende» de Ana Isabel Moreira e Gonçalo Marques ou «Aprender a ensinar gramática com abordagens inovadoras: Uma experiência de flexibilidade curricular no ensino superior» de Sónia Valente e Purificação Silvano constituem expressão dessa tendência. O artigo de A. L. Rodrigues é um contributo para uma reflexão sobre duas áreas de saber, economia e contabilidade, que, como áreas de formação para a docência, adquirem uma visibilidade inédita enquanto áreas de reflexão curricular e pedagógica. Assim, a autora constrói a referida reflexão quer através de uma extensa revisão de literatura, quer através dos dados recolhidos, tanto num estudo realizado no âmbito das aulas referentes às didáticas específicas da Economia ou da Contabilidade, como nos relatórios de Prática de Ensino Supervisionada. Num outro domínio, o da Educação Histórica, A. Moreira e G. Marques propõem, através do artigo que redigiram, «uma reflexão epistemológica e didática mais ampla sobre o ensino e a aprendizagem da história» abordando especificamente as potencialidades educativas de projetos que permitam que a História, ao não confinar-se «a meia dúzia de datas contadas» ou ao «desenho distorcido de uma identidade distante de sentidos democráticos e interculturais», se constitua como uma oportunidade que contribui para a promoção de literacia e, concomitantemente, da cidadania das crianças. O artigo de S. Valente e P. Silvano é

um texto de reflexão sobre uma iniciativa curricular e pedagógica que se desenvolve num curso relacionado com a formação inicial de docentes. Trata-se de uma reflexão cuja importância tem a ver, entre outras razões passíveis de serem enunciadas, com a preocupação em estabelecer uma relação de isomorfismo pedagógico entre o que se pretende que os/as estudantes possam vir a ser, um dia, como professores/as e as experiências, ao nível da gestão e organização do trabalho formativo vivido nos contextos de formação inicial, que poderão contribuir, ou não, para que um tal objetivo se concretize.

Finalmente, os artigos «Visões de estudantes universitários/as negros/as acerca da C&T no contexto da educação das relações étnico-raciais», de Carolina Souza, Douglas Silva e Alice Pierson, ou «Descolonizar é preciso: Significados de uma perspectiva pós-colonial de educação», de Ana Paula Sá, representam uma terceira tendência que não se pode ignorar, sobretudo quando temos de enfrentar a tensão entre a necessidade de definirmos o que se entende por património cultural dito comum e a dificuldade política de um tal exercício. No texto subscrito por C. Souza, D. Silva e A. Pierson é essa tensão que constitui o seu objeto de reflexão, concluindo-se que, enquanto decisores curriculares, o desafio, para os professores, é o de «resgatar a lógica da multiplicidade», o que significa que o reconhecimento da diferença não se circunscreve, apenas, nem à identificação do que nos distingue dos outros, nem a apelar à necessidade de uma coexistência pacífica entre os seres humanos. Estamos perante um desafio que, como o texto de A. P. Sá acaba por demonstrar, terá de conduzir a uma rutura epistemológica bastante ampla com as visões e as perspectivas políticas, sociais e culturais monolíticas, em função das quais concebemos a diferença e a sua importância formadora.