

## EPISTEMOLOGIA BOURDIEUSIANA E O REPENSAR DO CAMPO CURRICULAR DO ENSINO DA CIÊNCIA

Joisiane da Silva Feio<sup>1</sup>  
Mauro Gomes da Costa<sup>2</sup>

### RESUMO

A pesquisa apresenta suas discussões sobre a “epistemologia bourdieusiana e o repensar do campo curricular do ensino da ciência” e tem como objetivo discutir a importância de analisar a epistemologia que fundamenta a prática do currículo da ciência, visando promover um ensino que desenvolva o verdadeiro conhecimento da ciência e que não prioriza os interesses de um grupo particular, provocando um processo excludente, desigual e estruturante. O caminho percorrido foi a pesquisa bibliográfica norteada pelos escritos de Bourdieu (2003; 2004; 2004; 2009), Bourdieu; Passeron (1992), Cachapuz et al (2005). Os quais encaminham a compreensão de que o currículo se configura como campo reprodutor das ideologias das classes dominantes, que requer o despertar e a mudança da condição de campo ideológico. Na relação desse jogo, as revoluções científicas tem para Bourdieu um efeito de transformação da hierarquia dentro do campo, no qual ocorre uma inversão da posse do capital/do poder. Com base no que a realidade do currículo escolar apresenta, vemos a necessidade de mudança no que se refere ao caráter reprodutor ideológico dos interesses das classes dominantes. Faz-se necessário um novo currículo que promova a prática do processo de ensino e aprendizagem da ciência de forma desarticulada do jogo de poder feito pelas mãos daqueles que dirigem este currículo. E assim, construir um currículo do ensino da ciência que leve em consideração a cultura, os saberes e a realidade de ambos os grupos.

**Palavras-chave:** Epistemologia Bourdieusiana. Campo Curricular. Ensino da Ciência.

### INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta suas discussões sobre a “epistemologia bourdieusiana e o repensar do campo curricular do ensino da ciência” a partir de uma pesquisa bibliográfica norteada pelos escritos de Bourdieu (2003; 2004; 2004; 2009), Bourdieu; Passeron (1992), Cachapuz et al. (2005) e outros, por meio dos quais se percebeu que o currículo se configura como campo reprodutor das ideologias das classes dominantes, que requer o despertar, a mudança que saia da condição de campo ideológico.

Como objetivo, esta pesquisa discute sobre a importância de repensar e refletir sobre a epistemologia que fundamenta a prática do currículo da ciência, para, desta forma, promover um ensino que desenvolva o verdadeiro conhecimento da ciência e que não priorize os interesses de um grupo particular, promovendo um processo excludente, desigual e estruturante.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia, Universidade do Estado do Amazonas, e-mail: [joyce.ane7@gmail.com](mailto:joyce.ane7@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor Orientador: Doutor em Educação, Universidade do Estado do Amazonas, e-mail: [semogcosta@yahoo.com.br](mailto:semogcosta@yahoo.com.br).

Ao fazer uma leitura do currículo escolar (do ensino da ciência) por meio da teoria de Pierre Bourdieu, percebemos as características do currículo enquanto campo de lutas dos agentes dominantes e dominados, que, inseridos na estrutura do campo, ocupam posições e desenvolvem estratégias que dependem das suas disposições nessa estrutura.

Essas estratégias orientam-se seja para a conservação da estrutura seja para a sua transformação, e pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição, nos limites, no entanto, de suas disposições (isto é, de sua trajetória social, de sua origem social) que são mais ou menos apropriadas a sua posição (BOURDIEU, 2004, p. 29).

Nesta perspectiva, dialogaremos com a epistemologia de Bourdieu levantando a necessidade de se repensar o currículo do ensino da ciência, livre de qualquer condição de reprodução.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa é resultado da disciplina “As bases epistemológicas do Ensino de Ciências”, realizada no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia. Na qual desenvolvemos reflexões sob a perspectiva da História e da Filosofia, sobre a natureza do conhecimento científico e suas implicações para o ensino de ciências. Discutindo os diversos fundamentos epistemológicos referentes ao ensino de ciências ao longo da história, assim, como, as ideologias que estão presentes nessas bases epistemológicas e a forma como se relacionam com a sociedade.

A escolha pela temática surgiu do interesse pelas ideias do sociólogo Pierre Bourdieu, que trata a respeito da análise de como o indivíduo incorpora a estrutura social. E de como poderíamos relacionar esse processo de incorporação e jogo de capital à realização do currículo escolar, como ele é idealizado, em que se fundamentam seus objetivos ao longo da formação escolar dos alunos.

Nesse intuito adotamos a pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2006) se dá com base em análises de textos, livros e artigos. Onde a partir da escolha do tema, nos debruçamos sobre o referencial teórico de Bourdieu (2003; 2004; 2004; 2009), Sacristán (2013), Cachapuz et al (2004; 2005), realizando a leitura e fichamento das obras para melhor análise das ideias (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Após o período de estudo, definimos nosso objetivo de “discutir sobre a importância de repensar e refletir sobre a epistemologia que fundamenta a prática do currículo da ciência”

e traçamos os tópicos a serem abordados ao longo do trabalho escrito, a saber: A epistemologia de Pierre Bourdieu; Currículo como campo de reprodução; Campo curricular de luta dialética e O repensar epistemológico do Ensino da Ciência.

## **A EPISTEMOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU**

O termo epistemologia consiste em uma teoria do conhecimento, um estudo sobre a ciência, por meio da qual se busca analisar os pressupostos e fundamentos do conhecimento científico (DALAROSA, 2008). O conhecimento epistemológico é primordial para o desenvolvimento de uma pesquisa, de uma prática docente, de um método científico e de uma filosofia que norteia o processo educacional. Sem esse entendimento epistemológico não há como compreender o conhecimento, sua origem e importância.

A epistemologia de Pierre Bourdieu procura explicar as relações dos agentes (ou seja, os cientistas isolados, as equipes ou os laboratórios) na sociedade, onde esta é dividida em campos compostos de estruturas que segregam a relação entre os homens por conta da posse de capital científico (específico a cada tipo de campo). Estes mesmos homens (os agentes) possuem habitus que são um;

[...] sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerado de estratégias que podem estar objectivamente em conformidade com os interesses objetivos dos seus autores sem terem sido expressamente concebidos para esse fim (BOURDIEU, 2003, p. 125).

O habitus é o conhecimento, a ação, uma teoria realizada e incorporada, é a capacidade dos indivíduos de perceber determinada estrutura social. É, portanto, a prática e o ofício dos agentes sendo útil para compreender a lógica do campo que fazem parte, são princípios de produção de práticas que se diferem a partir de variáveis de gênero, origem social e até mesmo de nação (BOURDIEU, 2004).

Por sua vez, a ideia de campo é designada como um espaço relativamente autônomo e um microcosmo (dentro de um macrocosmo) dotado de leis próprias. É o universo no qual estão inseridos os agentes sociais e as instituições que participam do movimento de produção e reprodução desse grupo (científico, acadêmico, escolar, religioso, etc.). Sua estrutura é definida pela distribuição desigual do capital, que condiciona e regula as possibilidades de ação conforme sua posição dentro desse campo. É, portanto, a estrutura das relações entre os agentes que define suas tomadas de decisão dentro do campo (BOURDIEU, 2004).

Em relação ao campo científico, Bourdieu trata-o como um sistema de relações objetivas que a partir das posições dos agentes dentro desse campo lutam pelo alcance de um capital, e nesse caso, a autoridade científica de dirigir o que é e não é ciência, de “impor uma definição da ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem” (BOURDIEU, 2004, p. 91).

A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se se preferir, da distribuição do capital científico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores (BOURDIEU, 2003, p. 120).

Esse capital científico, por sua vez, é uma espécie particular de capital simbólico, fundado no conhecimento e no reconhecimento de um agente, que funciona como poder/crédito atribuído como forma de trunfo, elevando a condição do agente no aspecto da estrutura do campo que pertence (BOURDIEU, 2004). Para o autor;

A estrutura de distribuição do capital determina a estrutura do campo, ou seja, as relações de força entre os agentes científicos; a posse de uma quantidade (logo, de uma parte) importante de capital confere poder sobre o campo, portanto, sobre os agentes comparativamente menos dotados de capital (e sobre o requisito de admissão no campo) e comanda a distribuição das hipóteses de lucro (BOURDIEU, 2004, p. 53).

Nessa estrutura de relação de forças entre os protagonistas das disputas, o dominante é aquele que ocupa uma posição tal que a estrutura age em seu favor. Quem se encontra nesse patamar faz esforços para permanecer, para defender o monopólio, excluir a concorrência e conservar a estrutura. E quem está em condição de dominado procura estabelecer uma nova posição, tenta arrombar os ferrolhos do direito de entrada visando uma transformação (BOURDIEU, 2003).

Desta forma, “as revoluções científicas têm como efeito a transformação da hierarquia [...]. As lutas no interior do campo são lutas para ser ou permanecer atual” (BOURDIEU, 2004, p. 91). E assim, o campo corre o risco de permanecer o mesmo ou de mudar, o que dará continuidade ao seu ciclo.

## **CURRÍCULO COMO CAMPO DE REPRODUÇÃO**

A etimologia básica de currículo está relacionada à palavra latina *Scurrere*, que significa correr ou seguir um curso. As implicações etimológicas desse termo no campo da escolarização são definidas como um curso a ser seguido ou apresentado, desta forma, o curso do currículo é formado e estabelecido por aqueles que o constroem (GOODSON, 2008). Por

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

conta dessa relação, entendemos que o currículo está para além de um mero conceito, envolve relações de poder e interesses que coordenam o que se aprende e ensina nas escolas.

Mostra-se como um regulador das práticas que configuram uma formação social determinada, uma “cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.36).

Sacristán (2013, p. 09) afirma que;

O currículo e sua implementação têm condicionado nossas práticas de educação. Portanto, ele é um componente formador da realidade do sistema de educação no qual vivemos; poderíamos dizer que o currículo dá forma à educação (SACRISTÁN, 2013, p. 09).

Nesta perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural, não neutro e interessado na transmissão do conhecimento social. Possui uma história ligada a formas específicas de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; TADEU, 2013). Mascara suas intenções primárias e direciona o percurso a ser feito pela escola/sociedade. Ele se comporta como um sistema que tem a aptidão de estruturar a educação e todo o movimento pedagógico, pois impõe regras determinantes que se percebem no funcionamento da escola, na divisão do tempo, na especialização dos professores e essencialmente em como se dá a aprendizagem (SACRISTÁN, 2013).

Neste sentido, Ghedin (et al 2007, p. 12) afirma que;

[...] o currículo é lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões, produto de uma lógica explícita muitas vezes e, outras, resultado de uma “lógica clandestina”, que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo.

É uma construção social que esconde ou expõe uma realidade de legitimação de interesses e controle. Para o autor, o currículo é também um propósito de dominação gerido por fatores ligados à classe, à raça e ao gênero. Não se trata apenas de um processo de interesses, mas da relação e da busca por criar e recriar a cultura da sociedade.

Mas, além disso, “[...] o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas” (GHEDIN et al, 2007, p. 42). Nessa direção, Apple (2006) afirma que o controle social ocorre na escola não somente sob a forma

das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam, mas também, por meio das formas de significado que a escola distribui. Pelo fato de ofertarem um conhecimento legítimo, direcionado a todos e que priorizam uma parte desse todo.

Através das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas. Há uma conexão estreita entre o código dominante do currículo e a reprodução de formas de consciência de acordo com a classe social (SILVA, 2005, p. 148).

Assim como no passado onde a função do currículo era voltada para a questão social e econômica fundamentalmente a da industrialização e divisão de trabalho, visando a fabricação de um determinado produto. Hoje, os objetivos ainda estão emersos nesse jogo de interesses. O que se pensa é o benefício de quem apreende o poder e não de quem compõe este trabalho/processo. “O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 13). Hoje o currículo é um elemento fundamentado em questões sociológicas, políticas e epistemológicas, norteado por relações de interesses.

Desta forma, concordamos com Apple (2006), ao dizer que as escolas são usadas como meio de propagação do pensamento hegemônico ideológico, na qual o currículo é um canal de controle social que propaga com veemência suas ideias.

## **CAMPO CURRICULAR DE LUTA DIALÉTICA**

Em “A reprodução” (1992), Bourdieu e Passeron abordam a escola como uma instituição caracterizada por um sistema parcial, onde se reafirma as relações de diferença entre os agentes, visualizando assim, uma situação de desigualdade social que os autores apontam especialmente a partir do conceito de violência simbólica e capital cultural.

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 19).

Por conta da imposição da escola em relação à prática pedagógica que exerce, acaba violentando a individualidade, a cultura e os interesses do grupo em condição de excluídos desses direito e respeito (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Com o posicionamento da escola como instituição excludente que oferece um ensino segregado, transmitindo suas doutrinas por intermédio do currículo que desenvolve.

O currículo enquanto campo de reprodução ideológica dos interesses das classes dominantes pode desfazer essa relação dominadora e desigual a partir do movimento de luta que os agentes desse campo podem realizar em busca da liberdade da condição de dominados.

O reconhecimento da legitimidade de uma dominação constitui sempre uma força (historicamente variável) que vem legitimar a relação de força estabelecida, porque, impedindo a apreensão das relações de força como tais, ele tende a impedir aos grupos ou classes dominadas a compreensão de toda a força que lhes daria a tomada de consciência de sua força. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.29).

Essa tomada de consciência da condição de dominados é o princípio que leva ao caminho de romper com a ideia reprodutiva e questionar as práticas pedagógicas, o currículo e os objetivos que se realizam na escola por meio dos agentes que nela exercem seu poder.

Enquanto os agentes dominados deste currículo permanecem em estado de submissão, esse campo continuará a ser um campo de reprodução da cultura, do conhecimento e dos saberes daqueles que detém esse capital. O “capital curricular” não pode ser concentrado nas mãos dos dominadores, é preciso fazer uma transformação nas práticas pedagógicas do currículo e desvincular a escola da condição de reprodutora dessa ideologia.

“Para que um campo funcione, é necessário que haja paradas em jogo e pessoas prontas a jogar esse jogo, dotadas do habitus que implica o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo, das paradas, das paradas em jogo, etc.” (BOURDIEU, 2003, p. 120). Essa relação dialética constitui o jogo do campo, onde existem as paradas de jogo de interesses específicos, nas quais os agentes novos que adentram esse campo tem de seguir as paradas/regras desse jogo, mostrando suas estratégias para o alcance de um capital, o que acaba contribuindo e conservando a reprodução desse jogo.

Se a ideologia cedesse lugar ao conhecimento crítico, reflexivo e verdadeiro, o currículo e a sociedade como um todo seriam libertados dessas relações de poder, o conhecimento materializado no currículo já não seria um conhecimento distorcido e mediado por uma reprodução dos interesses dos dominantes (BOURDIEU, 1992).

Para isso, é necessário fazer do currículo um campo de luta dialética onde o descontentamento com as propostas de conteúdos, metodologias e procedimentos, levem os agentes (professores, coordenadores, alunos, família, dirigentes, etc.) ao questionamento e à busca pela mudança dessa realidade. Nessa perspectiva, dominantes e dominados têm consciência sobre a importância e o valor do jogo de lutas, colaborando, por outro lado, para a sua reprodução (BOURDIEU, 2004).

O currículo (e especialmente o currículo do Ensino da Ciência) precisa ser repensado e discutido, precisa condizer com os interesses e necessidades de todos, para que o processo de ensino e aprendizagem possa de fato estar interligado à formação crítica dos cidadãos. E assim, poder fazer o real propósito do currículo de estimular a integração social e a percepção por parte dos alunos do sentimento de pertença ao meio social.

## **O REPENSAR EPISTEMOLÓGICO DO ENSINO DA CIÊNCIA**

O papel da escola enquanto campo de propagação desse sistema reprodutor conduz o processo de ensino da ciência de forma tortuosa. Não se prioriza os interesses e realidade dos alunos, o que produz um aprendizado vago e distante daquilo que seria o ideal para o desenvolvimento de agentes críticos e pensantes, que se percebam integrantes do meio/sociedade, que tenham uma visão de mundo e o compreendam.

Como reação a esse sistema, Cachapuz (et al. 2005) considera a importância de se romper com esse ensino reprodutor e pensar uma nova base epistemológica que renove a prática desse processo, e assim, conduza os alunos a aprender ciências a partir de um ensino coeso com a sua realidade e com o verdadeiro conhecimento de ciência.

A epistemologia está necessariamente implícita em qualquer currículo de ciências. É dela em boa parte a concepção de ciência que é ensinada. É nessa convicção, pois, que o conhecimento de epistemologia torna os professores capazes de melhor compreender que ciência estão a ensinar, ajuda-os na preparação e na orientação a dar às suas aulas e dá um significado mais claro e credível às suas propostas (CACHAPUZ et al. 2005, p. 73).

Deste modo, Cachapuz (et al. 2005) faz orientações sobre o ensino das ciências em três aspectos importantes. O primeiro diz respeito ao fato de se fazer um ensino pautado numa dimensão pós-positivista, valorizando a índole do conhecimento científico, envolvendo na sua construção a confrontação com o mundo dinâmico e humano. O segundo corresponde à dimensão contextualizada do ensino, onde “a designação de Ciência contextualizada pretende sublinhar que, sendo dirigida para todos, tem de dizer respeito a assuntos que potencialmente lhes interessem” (CACHAPUZ; PRAIA; JORGE, 2004, p. 373). E o terceiro trata a respeito do embasamento do ensino em uma dimensão sócio-constructivista, que é uma alternativa contrária “[...] a uma visão ainda dominante de ensino das Ciências centrada no modelo de transmissão/recepção, por nós considerado inadequado” (CACHAPUZ; PRAIA; JORGE, 2004, p. 375).



A partir dessas orientações, acredita-se que o currículo do ensino da ciência, poderá se desvincular do fazer ideológico e construir uma prática livre de imposições e de ideias parciais, desiguais e distorcidas do real conhecimento de ciência.

Dado que o modo como se ensina as Ciências tem a ver com o modo como se concebe a Ciência que se ensina, e o modo como se pensa que o Outro aprende o que se ensina (bem mais do que o domínio de métodos e técnicas de ensino), torna-se pertinente aprofundar aspectos tendo em vista a formação epistemológica [...] (CACHAPUZ; PRAIA; JORGE, 2004, p. 378).

Que norteará o processo de ensino da ciência por meio dessa reflexão sobre as bases que ditam a prática escolar de como, para que e para quem ensinar ciências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que a realidade do currículo escolar apresenta, vemos a necessidade de mudança no que se refere ao caráter reprodutor ideológico dos interesses das classes dominantes. Faz-se necessário um novo currículo que promova a prática do processo de ensino e aprendizagem da ciência de forma desarticulada do jogo de poder feito pelas mãos daqueles que dirigem este currículo.

Na relação desse jogo, as revoluções científicas tem, para Bourdieu, um efeito de transformação da hierarquia dentro do campo, no qual ocorre uma inversão da posse do capital/do poder. No entanto, o que almejamos por meio dessa discussão, é trazer à tona o ideal de se construir um currículo do ensino da ciência que leve em consideração a cultura, os saberes e a realidade de ambos os grupos.

Consideramos ainda, a importância do repensar sobre a epistemologia que tem fundamentado a prática desse currículo do ensino da ciência, para que se averiguem as ideias difundidas por meio desse currículo. Em síntese, o que sonhamos (quase que utopicamente) é que não se dê prioridade aos interesses de um grupo e se menospreze os anseios de outro. Que não se determine uma prática ideológica de submissão e opressão.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo.** Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo. Tradução Denise Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Para uma sociologia da ciência.** Tradução: Pedro Elói Duarte, Revisão da tradução: Maria de Lurdes Afonso. Edições 70, 2004.

\_\_\_\_\_. **Questões de sociologia.** Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século Edições, 2003.

\_\_\_\_\_. A estrutura e o funcionamento o campo de produção erudita. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; CARVALHO, A. M. P.; PRAIA, J.; VILCHES, A. **A necessária renovação do ensino de ciências.** São Paulo: Cortez, 2005.

CACHAPUZ, A.; PRAIA, J.; JORGE, M. Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 3, p. 363-381, 2004.

DALAROSA, Adair Angelo. Epistemologia e educação: articulações conceituais. **Publicatio UEPG**. v. 16, n.2, dez. 2008. Disponível em: <[www.revistas2.uepg.br](http://www.revistas2.uepg.br)> Acesso em: 02 set. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atla, 2006.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GHEDIN, E. L. (org.). **Currículo e ensino básico.** Manaus/AM: UEA Edições, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntico, 2005.