



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

PRODUÇÃO TEÓRICA E TEORIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO A PARTIR DA ANPED
THEORETICAL PRODUCTION AND THEORIZING IN EDUCATION FROM ANPED

Álvaro Veiga Júnior

Pelotas

2012

PRODUÇÃO TEÓRICA E TEORIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO A PARTIR DA ANPED

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Pelotas, como exigência parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a.Dr.^a Neiva Afonso Oliveira

Pelotas

2012

V426p	Veiga Júnior, Álvaro Produção teórica e teorização em educação a partir da ANPED / Álvaro Veiga Júnior. – 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas – Mestrado em Educação. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Neiva Afonso Oliveira 1. Educação. 2. Currículo. 3. Leitura e escrita. 4. ANPED. I. Oliveira, Neiva Afonso. II. Título. CDU: 37.01
-------	---

Catálogo na fonte: Bibliotecária Vanessa Dias Santiago CRB10/1583

Banca Examinadora

Prof.^a. Dr.^a Neiva Afonso Oliveira (orientadora)
Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

Prof. Dr.^a. Heloisa Helena Duval de Azevedo
Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira
Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

Prof. Dr. Vitor Hugo Guimarães Rodrigues
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Dedico este trabalho a memória da minha mãe Ilca Lisboa Veiga pelo exemplo de tenacidade e, sobretudo de vida.

Agradecimentos

Agradeço a todas/os que contribuíram para este estudo especialmente:

À minha orientadora Neiva Afonso Oliveira;

Todas/os professoras/es, amigas/os e colegas;

À Adriana Lessa Cardoso, Gabriel Veiga e Álvaro Veiga;

Finalmente, agradeço ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo estudar processos de construção teórica em sua faceta formativa, envolvendo a práxis pedagógica da leitura e escrita, no horizonte do vínculo esférico entre a produção teórica e educação. O cerne desse estudo é constituído de reflexões filosóficas a partir de diálogos com artigos de pesquisa da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação) que é um foro para congrega pesquisadores de áreas de conhecimento especializado da educação. Este trabalho investe também na teorização como cultura verbal formativa e referencia-se na macrocientificidade da educação e da linguagem, entre perspectivas filosóficas, culturais e epistemológicas. Conectamos o interesse ao tema currículo e o conceituamos de maneira operacional na investigação, propondo uma gama de aportes e questionamentos à epistemologia da educação. Teorizamos ao exercitar uma metodologia criada em movimento tensionador da integração dos diversos *espaçotempos* - como cenários vivos da construção da existência do estudante-professor. Ao transitar por diferentes textos publicados na página da ANPED, encontramos exemplos da noção complexa e multidimensional dos processos de subjetivação. Em contato com o conjunto destes textos, sistematizando e (re)criando categorias escrevemos a experiência em diálogo com autores como Paulo Freire, - a leitura de mundo e a ética da pesquisa participante; Jorge Larrosa, com ensaio, acontecimento e experiência da leitura e escrita e, pesquisadores brasileiros/as que atualmente lecionam, como Carlos Rodrigues Brandão, Pedro Demo, Sílvia Sánchez Gamboa, Marcos Reigota, Tomaz Tadeu da Silva, Alfredo Veiga-Neto, Marisa Vorraber Costa e Carlos Walter Porto-Gonçalves. Além das contribuições de textos clássicos em educação, no movimento de estudo aproximamos as teorizações de Karl Marx, Friedrich Nietzsche, e Michel Foucault, convergindo na cosmovisão deste estudo. O trabalho empenhou-se em criar elos textuais entre uma educação multidimensional integradora e a valorização dos processos e meios, aumentando o seu repertório e qualificando o conjunto de conhecimentos nas intenções da teorização. Se há na formação de professores o paradigma do produto, que burocratiza e formaliza, há também o desejo do processo e da mediação. Escrever discursivamente sobre a experiência da linguagem na práxis político-pedagógica da pesquisa professa um âmago de ensaio. Clama por uma ênfase compensatória, ética e estética, nos espaços bancários, dos interesses banqueiros. Desta maneira, busca praxicar a teorização como discursividade, e, com isto, contribuir para uma justiça epistêmica devida à educação, à ciência atual. Uma ciência que não seja “neutra” ou somente engajada, nos convida a acionar uma pendulação de ênfases em favor das minorias majoritárias. O modelo de inversão e compensação, como esquema axiológico, tem agido na indiferenciação feérica da modernidade ao valorizar contribuições da sabedoria e da cultura que integram o conhecimento científico e, portanto, devem participar do seu destino. Procuramos criar um diálogo com quatro artigos da ANPED, o que nos permitiu construir a contextualização no horizonte ideal das comunidades argumentativas ou de aprendizagem construindo discursividade no cotidiano da práxis pedagógica da pesquisa. Existem conexões e elos que não se encontram visíveis nos produtos, no entanto, formam parte, pois toda produção comunitária, luta pelo reconhecimento histórico e por ensinar substituir paulatinamente a cultura da representação e da heteronomia do ensino transmissor de produtos prontos. O caminho passa pela aprendizagem, avaliação – e pela cidadania não consumista. Assim, pode ser o currículo: uma reivindicação do ato de ler, escrever, ler, e viver no *espaçotempo* do mundo em movimento, para manter, aprender e mudar.

Palavras-chave: educação; pesquisa; currículo; teorização; escrita e leitura.

ABSTRACT

This research aims to study processes of theoretical construction from their formative perspective, involving the pedagogic praxis of reading and writing, in the sphere where theoretical production and education meet. The focus of this study is composed by philosophical reflections from dialogs with research papers published by ANPED (National Association of Inquiry in Education), which is a forum that brings together investigators of areas of specialized knowledge in education. This work also invests in theorization as a formative verbal culture and grounds on education and language macro-scientificity, between philosophical, cultural perspectives and epistemological perspectives. We connect the interest to the curriculum and conceptualize it in an operational way so as to propose a scale of contributions and questions to the epistemology of education. We theorize when using a methodology developed in a movement creating tensions in the integration of several *space-times* which constitute lively places for the construction of the existence of student-teachers. While going along different texts published in ANPED's page, we find examples of the complex and multidimensional notion of processes of subjectivation. In contact with these texts, we systematize and (re)create categories, we enunciate the experience in dialogue with authors such as Paul Freire, - the reading of the world and the ethics of participant research; Jorge Larrosa, with essay, event and experience of reading and writing; and with Brazilian researchers who also teach: Carlos Rodrigues Brandão, Pedro Demo, Sílvia Sánchez Gamboa, Marcos Reigota, Tomaz Tadeu da Silva, Alfredo Veiga-Neto, Marisa Vorraber Costa and Carlos Walter Porto-Goncalves. Besides the contributions of classic texts in education, in the movement of study we bring near theorizations by Karl Marx, Friedrich Nietzsche and Michel Foucault, and make them converge in the worldview of this study. The work made efforts for creating textual links between an integrative multidimensional education and the increase in value of processes and means, increasing the repertoire and qualifying several knowledge areas aiming at theorizing. If teachers' education involves the paradigm of the product, which bureaucratizes and formalizes, there is also the search for the process and mediation. A discursive writing on the experience of language in the research pedagogical-political praxis implies inescapably a dose of not strictly academic essayism; and it cries out for a compensatory emphasis, of an ethical and esthetical character, in "banking-education" places and interests. Thus, the effort for presenting a praxical theorization as discursivity, and, with this, to contribute to an epistemic justice owed to education, to science as it is now practiced. A science that is not "neuter" or only committed invites us to make the pendulum be turned on behalf of the majoritarian minority. The model of inversion and compensation as an axiological scheme has been acting in the feeric indifferenciation of modernity while valuing contributions of wisdom and culture that integrate scientific knowledge and, so, must participate in its destiny. We try to create a dialogue with four articles of ANPED, which allowed to us to build the contextualization in the ideal horizon of argumentative or apprenticeship communities that build discursivities in the daily life of pedagogic praxis of research. Nevertheless, there are connections and links that are not visible in the products but are part of it, since any communitarian production fights for historical recognition and providing us opportunities to substitute gradually the culture of representation and heteronomy coming from the transmitting teaching of ready-made products. The *via regia* involves deeply apprenticeship, evaluation, and a non-consumerist citizenship. So, the curriculum may be a claim for the act of reading, writing, and living in the *space-time* of the world in movement, in order to maintain, to learn and to change.

Keywords: education; research; curriculum; theorization; writing and reading

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Gráfico 1: Trabalhos ANPED, GT Currículo – 2009.....	32
Gráfico 2: Trabalhos ANPED, GT Currículo – 2010.....	32
Gráfico 3: Trabalhos ANPED, GT Formação de professores – 2009	33
Gráfico 4: Trabalhos ANPED, GT Formação de professores – 2010	34

SUMÁRIO

RESUMO.....	5
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO TEÓRICA: EM DIREÇÃO AOS ARTIGOS DA ANPED	21
1.1 <i>Processos de conversação no horizonte das comunidades argumentativas</i>	<i>32</i>
1.1.1 <i>Panorama das temáticas e seleção de grupos de trabalhos</i>	<i>32</i>
1.2 <i>Situando o pequeno universo da pesquisa</i>	<i>55</i>
1.3 <i>Os esquemas paradigmáticos</i>	<i>60</i>
1.4 <i>Teorização e movimento textual em contextos</i>	<i>70</i>
2 TEORIZAÇÃO E EDUCAÇÃO	76
2.1 <i>Metodologia: uma vertente na genealogia</i>	<i>76</i>
2.2 <i>A teorização como trama da cultura: aproximações concêntricas</i>	<i>79</i>
2.3 <i>Sobre metodologia e ensaio.....</i>	<i>82</i>
2.4 <i>As comunidades de aprendizagem: os interesses do presente</i>	<i>88</i>
2.5 <i>Currículo e delimitação – processos de estudo</i>	<i>92</i>
2.6 <i>Problematizar propriamente a educação: currículo escolar</i>	<i>93</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS	108
REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS DIALOGADOS	112
APÊNDICE - Memorial	113
<i>Narrativas e trajetórias</i>	<i>113</i>
<i>Aposto</i>	<i>116</i>

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa procura estabelecer diálogos virtuais e praticar interação discursiva com artigos de um encontro de investigação. Em busca de uma “comunidade argumentativa”, elegemos o sítio eletrônico da ANPED, - Associação Nacional de pesquisa em educação, onde estão disponíveis os artigos publicizados (circulados) anualmente por grupos de trabalho; inspiramo-nos tomando como hipótese uma representatividade modelar deste evento em relação à pesquisa e à educação – na atualidade brasileira.

Entendemos que este trabalho seja exemplo de abordagem útil à esfera social, pois estudos deste tipo valorizam os momentos praticados no decurso dos projetos e a experiência da linguagem na constituição da existência¹. Por conseguinte, torna-se coerente buscar valor nas práticas de articulações textuais; que podem ser pensadas no sentido de “etapa” da pesquisa, da educação e da vida. Qual o valor de tudo o que se passa para o processo de pesquisar? O que acontece com a subjetividade das pessoas que integram um estudo em educação? Políticas de índices e resultados apoiam de alguma maneira a formação humana integral e multidimensional?

A teorização nesta pesquisa foi proposta no sentido de prática social discursiva² da cultura verbal, buscando situar-se nos movimentos entre os momentos de predominância oral, reflexiva e escrita. Pretendemos criar exemplo em fomentar práticas de teorização em educação que valorize a metodologia e a mediação da construção do conhecimento, alternativa à memorização de informações estanques em disciplinas no currículo escolar. Nesta perspectiva, a linguagem não se direciona unicamente a comunicar, ela se dispõe filosoficamente a ser (re)construída e (re)apropriada, crítica e criativamente, como superfície e campo de constituição de significado.

¹ Utilizamos a 1ª pessoa do plural (nós), primeiro, porque não se constroi uma pesquisa sozinho e sem dialogar com outros professores, segundo, porque a escolha se refere à intertextualidade da linguagem utilizada, às permutas iniciais como *inputs* e por fim, por fazer alusão à concepção múltipla, contextual e contingente de sujeito e subjetividade, que desafiam o pensamento da atualidade.

² Segundo Japiassú e Marcondes, a filosofia contemporânea, – especialmente a filosofia da linguagem, a hermenêutica e o existencialismo –, valoriza a análise do discurso como método próprio à filosofia, considerando o discurso não apenas como o simples texto, mas como o próprio campo de constituição do significado em que se estabelece a rede de relações semânticas com a visão de mundo que pressupõe (1999, p.74).

A noção de currículo escolar refere-se ao âmbito da educação, no seu aspecto institucional, mas também a todo aspecto formativo, além do dentro para fora, que a ele se relaciona. Em razão disto, a escola entendida enquanto educação escolar³, que extravasa a divisão em níveis. Para negar a centralidade do adiamento, da espera (preparar para a vida e para o mercado lá fora) e da certificação, seria preciso construir em torno da noção de pesquisa elos que conferissem relevância ao movimento da subjetividade do estudante, aproximando-se da educação no sentido de tonificar sua dimensão formativa.

Aqui, neste relato, a discursividade busca significação na experiência da cultura verbal, – que moveu o processo de construção teórica. Para tal, propusemos questionar as relações da cultura verbal com a constituição de existência das pessoas no processo desta pesquisa, no momento “tenso de seu desenlace”, onde padrão e contingência capitaneiam a “intuição”, entre circunstâncias que extrapolam as “volutas da imaginação”.

Narrativa perto do movimento, trama heurística porque processo da cultura verbal vitalizada na ação nascente. Que descobre e cria na prática da leitura e da escrita, entre muitas práticas que acontecem nas discussões e convívios dos *espaçostempos* da educação. Por essa perspectiva, acadêmica ou não, a pesquisa não seria apenas meio para a construção de conhecimentos, mas força vital e coesiva da complexidade da educação. Dessa maneira, podemos dizer que a pesquisa seja paradigma para a educação, do mesmo modo que a educação é para a pesquisa. Participar da vida, da polis, arredores e alhures, não apenas treinar, preparar e ensinar. Viver em convívio com valores formativos e de aprendizagem e não apenas avaliar formalmente para classificar e promover, e assim aumentar a heteronomia, incoerência e assimetria política localizadas numa minoria populacional que [intenta] controla(r) um efetivo global.

Esta investigação quer construir uma prática discursiva por meio de pesquisa de modalidade predominantemente teórica – guiando-se por perspectivas filosóficas contemporâneas, criando na sua metodologia um percurso simbólico análogo ao processo em devir, no qual a experimentação é um jogo sensorial, que propicia

³ O termo escola se refere à educação escolar, portanto, independentemente do nível; se básica ou superior, sendo usada no sentido da LDB, 9394/96. Conforme, **Art. 21-** “*A educação escolar compõe-se de: I – educação básica (...); II – educação superior*”.

aprendizagens. De certo, não entendemos que a teoria seja igual a prática, e nem tanto, como momentos que se sucedem antagonicamente. Por isso, seria preciso construir em torno da noção de pesquisa que conferisse relevância ao movimento da subjetividade do estudante, aproximando-se da educação no sentido de qualificar sua dimensão formativa.

A diretriz, que nos move, - e/ou a perseguimos-, está em supor a produção de teoria como prática social formativa, a partir do exercício da cultura verbal, uma política da presença e da participação, resistindo inversamente ao hierárquico, representativo e normatizador, que na atualidade reduzem a educação [política] em administração, tecnicismo e burocracia. Não obstante, sob outra matriz, buscamos o acontecimento da subjetividade nesta ação de pesquisar, tornando sua metodologia como uma constante (re)escritura e (re)leitura.

A educação, talvez como significante ou representação, convida-nos a pensar em relação à pesquisa neste estudo tensionando “o seu lugar”. Não queremos dizer com isto que todas as pesquisas são iguais, é claro - e, que elas não têm níveis a que se reportar. Entretanto, os níveis têm muito de convenção institucional, por entre diferentes concepções de ciência. Por isso, o conhecimento [abordado em sua faceta cultural] sugere a ênfase que queremos dar numa educação [cultural e formativa].

Sobretudo, para evitar um tom adverso e presunçoso procuramos avisar às/aos leitoras(es) que ao trabalhar “nas zonas de fronteira” do pensamento e dos conceitos é preciso a princípio problematizar para evocar a totalidade e o conjuntural. Porém, ao levantar questões, não queremos dizer que seja possível responder a todas com qualidade e vigor neste *espaçotempo*. Explicam-se as problematizações para formar o processo de contextualização desta pesquisa. Tensão do *holos*, vemos a problematização como uma forma de expor parte da complexidade, não rigorosamente centrada no sujeito educador, e tampouco nos costumes disciplinares. Teorização vigorosa nos esforços, ao contrário da ambição de alcance irrestrito, são algumas maneiras encontradas de estabelecer os limites, - ao mesmo tempo arguir e criar lacunas para a mobilidade reconstrutiva da discursividade.

Embora as pesquisas institucionais tenham como opção de planejamento, início, desenvolvimento, conclusão e circulação ou divulgação, havendo uma linearidade

cronológica que pode não ser simétrica e significativa dos “efeitos”, da “performance” cultural, social e histórica. Para todos os campos⁴ e áreas, pensamos produtos de pesquisa, mas não seriam estes “a ponta aparente de uma ilha vulcânica”? Isto é, pensando, nos movimentos que a pesquisa demanda, como valorizar a dimensão formativa multidirecional aos sujeitos que se empenham e trabalham no seu processo?

Quais cenários enfrentam a arte, filosofia, literatura, ou se quisermos, a cultura, para obter custeamento de estudos ou estudantes frente à manutenção da hegemonia das pesquisas comportamentalistas e de seu rigor formalista? Numa concepção relativizadora e presente, torna-se mais fácil visibilizar/vizualizar o modo como as psicologias científicas objetificam seus sujeitos para obter seus produtos, professando/sustentando um paradigma elitista, patriarcal e discriminador, prendendo os esforços da população brasileira numa mentalidade colonialista, e na “prolongada república proclamada” – um Estado, que engendra governos e partidos que separam seus interesses da população.

Num outro sentido, se deslocarmos a ênfase em direção à compensação, seria possível, minimamente, reintegrar o processo no produto? Problematizar o conhecimento sem seus processos transformando-os em conteúdos descontextualizados, - como trunfo do tecnicismo na pedagogia. Seguimos a educação, evidenciada em sua politicidade, ao horizontalizar a formação. Espraiar a equalização, desfetichizar a administração ao praticar uma educação cultural, onde os outros do processo, não sejam fases superadas pela “ponta motriz” de uma história contínua e etnocêntrica.⁵

⁴ Para tentar contornar o problema de uma ubiquidade abstrata das reflexões sobre educação precisamos nos referir a uma noção de campo, segundo o dicionário Crítico de Educação Física, propõe a respeito de campo, “a definição clássica do conceito toma-o como campo de forças e de lutas que visam transformar o próprio campo, produzindo e legitimando sentidos (...) Para cunhar um campo como objeto de estudo é preciso identificar sua especificidade e reconhecer o grau de autonomia relativa que ele mantém com outros campos”(GONZÁLEZ, Fernando Jaime e FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo, 2005).

⁵ Foucault questionou esta noção progressivista da história ensaiando na sua escritura o enfoque da descontinuidade e da relativização. Nesse sentido, Rosa Fisher propõe a seguinte interpretação: “(...) mas de que trata Foucault quando fala de descontinuidade? Em primeiro lugar, é através desse conceito que ele questiona a concepção de uma história linear e contínua, concepção que não se separa da ideia do “sujeito originário de todo o devir e de toda a prática”. Dizer que os discursos não se constroem apenas numa continuidade, que não são progressivos nem fadados a um aperfeiçoamento constante, mas que emergem e se constroem exatamente na medida em que também rompem com uma determinada ordem de saberes – isso significa dizer, ao mesmo tempo, que não haveria o sujeito soberano, pleno de consciência, cujo abrigo seguro é justamente a ideia do devir histórico” (2002, p. 56).

Desejamos praticar educação sensível em sua “poeticidade mundana”, lutando pela construção consciente de contextos, desalienada e aprendiz em busca do seu tempo. Uma totalidade sistematizada e interdependente, a sociedade como um todo intermediando a participação, - participar fazendo parte dos elementos férteis da Ecosfera, em direção a um mundo mais justo, cuidadoso, e, menos sofrido e degradador? O predomínio do ensino dos produtos e dos conteúdos dispensa a pesquisa na educação?

Sob o paradigma da modernidade o produto de um processo pode não representar bem, um todo, os meios, liames e conexões. Sendo assim, como imaginar fazer parte de um processo coerente com a prudência, a pausa e a reversão? Diante da trama exposta, uma saída tem sido “ocupar” *espaçostempos* educativos, relacionarmos com a escola sem sucumbir ao dentro/fora/dentro, pertence/não pertence, baixo/cima/baixo, exemplos de pares antípodas (da modernidade). Como mover processos e “convocar” seus sujeitos? Afinal, participação, numa perspectiva de autonomia solidária, não é adesão. Práticas sociais do convívio e cotidiano, por exemplo, são esferas da formação intersubjetiva que “acionam”, propiciam e/ou motivam a participação dos sujeitos em seus movimentos existenciais.

Nos contextos contemporâneos, a política viciosa, advinda do modelo oligárquico profissional, certamente será inimiga de uma educação formativa no, para o, sobre o meio ambiente. Evidentemente, mantém-se para alienar dos processos da vida ou expropriar pessoas da participação do mundo. Nessa mesma esteira o consumismo e a competição visam fragmentar consciências, docilizar a população, criar apatia e indiferença. Sob uma égide tecnicista, particionando administração da amplitude da presença da população, reduzindo a dimensão política ao vértice de sua situação. Com efeito, uma situação privilegiada, corolário, não pode se estender ao todo.

Perguntamo-nos que relações podem existir entre escola e a epistemologia da educação? A escola, pouco se fala com ela, muito se fala dela ou por ela. Destoantes intensidades, dissonantes. Cumpre reparar danos. Não descobrir, mas “praxicar⁶” uma política cultural de manter vivas, formas, exemplos e gestos, mais criadoras do que reativas. Nada de oposição unívoca, mas utilidade e balanceamento. Entendemos que

⁶ Segundo Houaiss, refere-se à ação de aplicar, usar, exercitar uma teoria, arte, ciência ou ofício.

este “objeto” de estudo, esta tessitura com muitas variantes, por seu caráter construído, por seu tangenciamento de ensaio-experimento, poderia ser proposto como horizonte de tematização. Não como coisa capturável ou apanhável, mas como esferas de discursividade que oscilam e eventualmente se agrupam em padrão rizomeiro. O rizoma é proliferante e multidirecional. De acordo com os filósofos franceses, Gilles Deleuze e Félix Guattari “o rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos” (2007, p16). Entendemos o rizoma como metáfora criativa e de convívio político em oposição à metáfora da raiz pivotante, - esta baseada na hierarquia disciplinar e no evolucionismo social, onde a compreensão da realidade é primazia da ufana ciência moderna - industrialista do capitalismo mundial integrado.

Assim, movemo-nos por aprendizagens, avaliações e ensino que procuram seus pontos de contato e interação. Junto da presença de seus criadores, processos elementares construtores. Circular artigos divulgá-los. Pô-los à apreciação, dispô-los às contribuições, conflitos ou indiferenças. Amparar as quedas. Frequentar várias cidades, núcleos, grupos, paragens. Ser comunidade política, num sentido lato para além das ambivalências dos terceiros excluídos, os professores ou cientistas, pesquisadoras, educadoras compõem um trabalho social democrático, que representa para dissipar-se em participação, para incorporar formação humana, *socioambiental*.

Em contato com as superfícies dos textos e seus elementos como participações intertextuais propomos entendimentos por tematização criando sentidos aos estudos que não se determinaram lineares; crítico-criativamente. A linguagem trabalhando em resistir ao enfoque da análise irradiante unidirecional, se dispondo a pensar por temas, enquanto interliga a percepção da existência, que se configura e tem seus desejos e necessidades como motivadores. Defendemos uma argumentação possível, baseada na dimensão auto-formativa da pesquisa, frente à diversidade de temas, que não poderiam ser alcançados na amplitude deste estudo.

Na produção da cultura verbal a dinâmica do sentido não cessaria de ter “novos pontos”, marcados por seus deslocamentos textuais em perspectiva. O cenário presente é a possibilidade de aventura do ser que tende e experiência a complexificação, para movimentar o processo de construção de subjetividade na existência.

A existência pode ser inicialmente entendida, no sentido da confluência e conflito dos efeitos de todas as interações, culturais, biológicas, contingências, necessidades, acontecimentos com/nas/das pessoas. Portanto, também significaria o todo inapreensível de uma vida. Trabalhamos no contexto, nas noções de conjunturas trazidas, na recusa dos caminhos liberais, belicistas, tecnoindustrialistas, da economia capitalista mundializada, dos estados-nação corporativos e nacionalistas. Diante das merco-religiões e mídias invasivas, por que acreditar numa educação [multidimensional]? Qual a necessidade deste adjetivo, não seria uma redundância? E o que esta educação tem a ver com uma epistemologia heterodoxa e heterotópica, isto é, aquela que organiza seu campo diferentemente da hierarquização autocrática dos campos serventes às tecnologias industrialistas *consumobelicistas*, oferecendo como outra via que possa ser “um anarquismo utópico aplicável”, contra a cristalização do poder nas elites, e de todos os mecanismos sociais de manipulação, controle e dominação.

Por tal conjuntura, é possível inferir que um efetivo contingente de cientistas não possui no seu currículo escolar, métodos, conteúdos e teorizações que os possibilitassem uma percepção mais complexa, atualizada e coerente da expressão do humano. Assim, devemos cobrar dos processos, múltiplas expressões da saúde, alegria e afetuosidade. Fruição humanitária, aberta ao diferente, flexível, porém irreduzível a tudo o que não pode ser o humano.

No rumo metodológico, estabelecer-se-ia o critério de fortalecer a pesquisa com o valor da teorização, desde que prática social motivadora da criação e recriação do currículo escolar. A atualidade como paradigma histórico torna-se um elo para inferir sobre a linguagem, em suas relações descontínuas com o saber-poder, contemporaneização de um “etnodiscurso”. A teorização remete à palavra teorizar - ação linguística plausível em relação ao tempo, aos *espaçotempos*; verbo “transitivo e intransitivo”, ato de escrever e ler por onde existe validade de teorizar, porque ação em si, – no modo de ação social comunicativa, - que não se opõe à prática, mas sim à noção de doutrina.

A teorização, o ato de teorizar como prática social, para esta pesquisa será proposta ao/a leitor/a como o estudo de sua produção textual engendrada numa

metodologia *filosofocientífica*, sendo esta junção de termos uma maneira de praticar o questionamento dos lugares e a fluidez do sentido. Por exemplo, ao propor o significante “*praticateoriaprática*”, a professora Regina Leite Garcia (2003) aproxima a teoria da prática (ou vice-versa) de maneira linguística, evitando a cristalização das divisões e hierarquias para tecer fertilidade da teoria em movimento.⁷ Poderíamos dizer, esta concepção de ação *socialcorporalsocial* produtiva evita a separação por polos causais de fuga em lugares estanques.

A educação [cultural] pode justificar sua multiplicidade na epistemologia social prática, ou práxis formativa “gregária e interdependente” dos processos de *culturaconhecimento*. Pensamos como formas e possibilidade *coerentecoesiva*, momento histórico de percepções da teoria e prática, em concepções “apropriadas” de ciência e de filosofia. Produzir tensionamento, abandonando compreender a educação por meio das grandes teorias lineares da modernidade.

Entretanto, existe um padrão de discursividade, de cultura verbal, mais apropriado para a educação? Seguramente, muitos descaminhos são conhecidos sob o paradigma do cientificismo e do evolucionismo social. Cujo método está baseado no rigor e na certeza, operado por um *expert* a determinar lugar e tempo da teoria e da prática.

Aproximamos à noção de epistemologia social que relativiza o conhecimento, como experimento de práticas de funcionamento da discursividade e da cultura, junto às contribuições dos estudos em linguagem. Nesse sentido, propomos praticar pequena filosofia ao questionar e diferir por outra significação de ciência, fechada no paradigma da modernidade. Pois, se faz necessário teorizar como prática cultural em direção a uma ciência que cobra contextualização, posicionamento e processo, conferindo valor [ecossocial] ao pensamento, a linguagem e a cultura. Uma educação cultural? Este é um dos elos da educação com uma concepção de ciência contemporânea.

⁷ Novamente Rosa Fischer ajuda ao aproximar o pensador Foucault diante da historicização da metodologia em relação à teorização e discursividade: “(...) na sua análise dos discursos, ou seja, no tratamento dos dados e no trabalho sobre os documentos, Foucault usa esse mesmo modelo, mostrando que há antes possibilidades de discursos e que as coisas ditas são sempre históricas, isto é, funcionam em práticas muito concretas (...) não se trata de partir de uma grande teoria e aplicá-la à prática como se esta não passasse de uma consequência daquela; tampouco se trata de, ao contrário, usar uma prática como inspiradora de uma determinada teoria, como lugar de nascimento de um futuro construto teórico” (2002, p.42).

Por isso, teorização e discursividade “praticadas” como currículo, dimensão que se desloca por ambientes escolares e em outros ambientes, – *espaçostempos* – que se relacionam com a educação. Neste esforço, esta tematização se aproxima do campo de estudos do currículo, pois se trata de um ramo de interesse da pesquisa, novo e central para a educação. O “protoconceito”⁸ currículo será proposto neste arranjo para enfocar a educação de maneira múltipla, tensionando sua complexidade utilitariamente – nos termos do presente, e ao mesmo tempo operando na delimitação e propósitos do estudo – porque evoca a dimensão mais sistematizada e institucional⁹. Como um cenário, o currículo personifica a intenção de trazer uma materialidade textual viva e constituidora, que pode aproximar a pesquisa da educação. E efetivamente praticar a educação e a pesquisa enquanto um duplo espelhamento.

O processo de delimitação necessitaria dimensionar o alcance a abrangência de discussão em relação ao universo de textos nos artigos que são disponibilizados no sítio da ANPED. Tal conjunto, buscaria sua delimitação entre os GTs - Grupos de Trabalho Currículo e Formação de Professores, justificando-se tal escolha por serem temáticas centrais do estudo e por serem reconhecidas áreas como imprescindíveis e caracterizadoras da educação. A presente dissertação se compõe em dois capítulos, intitulados “Contextualização e produção teórica: em direção aos artigos da ANPED” e “Teorização e educação”. Capítulos transversalizados pelas temáticas contextualização, circulação de saberes, metodologia e práxis em epistemologia da educação.

Esta pesquisa experimentou diferentes aproximações, confirmações e questionamentos no percurso teorizador, tendo dialogado com quatro artigos e múltiplos autores e intertextos compreendidos neles. Se as afinidades conceituais, temáticas e linguísticas permitiram os diálogos, em sua possibilidade de realização na amplitude do pretendido e do que foi possível, elas também, naquilo que não é coincidente ou harmônico, levaram aos rumos de novas teorizações.

⁸ O uso das aspas, busca assinalar aqui um uso linguístico da palavra que se aproxima de um conceito não no seu rigor denotativo, ou de sua vinculação discursiva aos campos atualmente hegemônicos.

⁹ O termo-conceito “currículo” está mais articulado com uma abordagem institucional para se referir à qualidade de *filosofocientificidade* da educação. Ou, escrito de outra forma: o termo currículo é um grande mobilizador atual de diversas teorizações de pesquisadores-professores. E por este motivo, pode ser pensado como uma antena parabólica das questões candentes e instigantes da educação; z/a um observatório que ao mesmo tempo é um criatório da contextualização contemporânea.

Ao final da pesquisa é apresentado um apêndice, constituído de texto de estilo memorial à maneira de referenciar a trajetória deste pesquisador.

Esta teorização sugere uma certa liberdade na ordem de leitura, pois as temáticas e seções são recorrentes ao glosar sua tese, foca seu próprio processo para argumentar e criar participação. Desta maneira, a construção de sentido pode ser flexível à lógica vetorial costumeira da leitura.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO TEÓRICA: EM DIREÇÃO AOS ARTIGOS DA ANPED

Contextualizar é uma tarefa predominantemente narrativa, e é tanto mais crítica e política quando permite aprender, avaliar e ensinar muitos processos sociais, nos quais já nascemos neles, dos quais nem sempre participamos. O direito à educação, político e de cunho filosófico, é o mesmo de participar da dinâmica de recriação do mundo, a favor deste, dos seus sujeitos.

A teorização e a pesquisa são práticas sociais, e possuem seu ponto forte de ação ao produzir nos meios de circulação do saber, defender e viver a liberdade da liberdade de pensamento. Atuar socialmente na educação como elemento vitalizador, de direito humano, para o mundo social constitui tarefa urgente de nosso tempo.

Se a experiência com a educação e o ensino move-se em camadas concêntricas expansivas, ela deve muito ao trabalho teórico como prática social e à prática de ensino, seus ensaios e o mergulho na relação entre educação e pesquisa. O vínculo da biografia e do existir na profissionalidade que se educa, que educa e permite educar são prementes. A cultura verbal, a linguagem do convívio e da vida cotidiana, os sentidos no mundo, precisam conhecer e cuidar para renovadamente formar os seres humanos.

Uma relação da história como possibilidade, da construção do presente dialogando com um pensamento em educação que se encarregue do irremediável do tempo. É preciso que se questione, se abandone o tradicionalismo da tradição, o peso da morte nos ancestrais, ou a iconoclastia do novo, diante do cenário do materialismo consumista, do acúmulo de capital monetário como valor máximo e essência do humano. Nesse sentido, a constituição da existência tem a ver com formação, um processo ou conjunto de ações e procedimentos que dão forma, que constituem algo. Nesta mesma linha, podemos entender também enquanto ação ou processo de formar ou de constituir uma configuração¹⁰.

Propondo estes entendimentos, articulamos esta pesquisa como um estudo realizado na direção de promover textualmente uma sintonia política e cultural, como prática social dialógica e construtora de currículos. De que depende a crescente e

¹⁰ CF. Dicionário de Filosofia da educação, Adalberto Dias de Carvalho, 2006.

inequânime humanidade? No mundo atual, o que limita a amplitude das existências? O que priorizar nos estudos constitutivos da educação? Quais referenciais de práxis pedagógica e científica devemos mobilizar? Que caminhos evitar?

De acordo com conceituação do professor Tomas Tadeu da Silva (2000), a práxis é uma das categorias centrais do marxismo, no qual recebe, entretanto, varias interpretações. Basicamente, práxis significa toda atividade histórica e social, livre e criativa, através da qual o ser humano modifica a si próprio e ao mundo. Cabe ressaltar, sobre a reciprocidade formativa de nossas ações e pensamentos, a reciprocidade ativa da discursividade, suas relações da linguagem e existência, onde qualquer incursão na esfera do não sou ainda traz alguma consequência formativa da subjetividade, do corpo como uma parte dinâmica do *holos* socioambiental, interdependente do contexto socioecológico planetário existente. De acordo com o professor Marcos Reigota entendemos que:

Os ideários educacionais baseados no **Iluminismo e no Modernismo**, anteriores portanto às bombas atômicas lançadas em Hiroshima e Nagasaki, embora continuem válidos em algumas situações, não podem mais ser considerados como **únicas referências dos processos pedagógicos**. É nesse contexto **pós-iluminismo, pós-bomba atômica, pós-modernista** que a **práxis educativa precisa se situar** (2002, p.139).

Considerando usos e tipos de ênfases, a realidade pode ser produzida e ao mesmo tempo incrementada, possuindo sua face inventiva e “natural”, um caminho de resistência em relação a um padrão de ciência tecno-industrial, onde o requisito capital da heteronomia tem produzido “efeitos de automação e misantropia”. Novas ênfases reversivas serão necessárias na desestabilização dos ideários sociais alinhados a este padrão; que ameaçam a qualidade de sustentabilidade e equilíbrio interdependente da Ecosfera. Produzem sofrimento, exclusão paradoxo $\frac{3}{4}$, guerras remotas, diversionismo, entretenimento grosseiro e *hipopolitização*¹¹. Poderíamos dizer que, num extremo, sob este espectro panteônico, as pessoas oscilam entre prazer, dor e torpor. De acordo com o professor Moacir Gadotti, oscilamos em intensidades extremas, sendo que:

¹¹ Trata-se de uma forma de denominar o paradoxo populacional sobre a situação *ecossocial* que é bem conhecida; visto que revela a impossibilidade de inclusão do efetivo populacional no modelo urbano-industrial da modernidade. Atualmente, sabemos que $\frac{1}{4}$ da população consome $\frac{3}{4}$ de toda a matéria e energia produzidas e circuladas no planeta, sendo que a inclusão neste modelo torna-se impossível num planeta finito.

Essa travessia do milênio caracteriza-se por um **enorme avanço tecnológico** e também por uma **enorme imaturidade política**: enquanto a internet nos coloca no centro da era da informação o **governo humano continua muito pobre, gerando misérias e deterioração**. Podemos destruir toda a vida do planeta. Quinhentas empresas transnacionais controlam 25% da atividade econômica mundial e 80% das inovações tecnológicas. A globalização econômica capitalista enfraqueceu os Estados nacionais impondo limites para a sua autonomia, subordinando-os à lógica econômica das transnacionais. Gigantescas dívidas externas governam países e impedem (*sic*) a **implantação de políticas sociais equalizadoras**. As empresas transnacionais trabalham para 10% da população mundial, que se situa nos países mais ricos gerando uma tremenda **exclusão** (...) (2000, p.171).

Sob o enfoque ecológico, da perspectiva sistêmica da totalidade mutuamente implicada, trilhamos algumas vias de desumanização pelo impacto da economia. Da sua histórica necessidade de destruição. Nos ajudam a criar consciência e sensibilizar, dois pares importantes da Pedagogia Popular: a ação de pensar narrando contextos e a problematização a partir da percepção dos sujeitos. Tensão que indica pensar diferentes dimensões do panorama de exclusão, ou melhor dizendo, sabermos sobre a estratificação populacional diante da finitude do planeta e a constatação da impossibilidade de igualdade e justiça social sob esta lógica.

Quer dizer, tratamos da realidade construída sob o paradigma moderno¹², que se opõe à tradição, um modelo cultural que exerce sua força vertical e evolutiva. Reconhecidamente, este modelo fez parte do contexto da teorização em educação e de seu valor cultural na busca de “cientificidade entre outros saberes antes constituídos”.

Em contraste, por uma perspectiva mais prática desejamos potencializar a educação voltada para o mundo atual. Propor pensar nos tempos presentes, envolvendo movimento conjuntural macroscópico na construção da temporalidade, nos movimentos da história recente. Que pressupõe considerar risco e inquietude no caminho do trunfo do idealismo tecnicista; no modelo do progresso *tecnoindustrial* como “espelho do conhecimento legítimo”. Mas se pensarmos historicamente que os conhecimentos estão

¹² De acordo com o professor Carlos Walter Porto-Gonçalves, “o que chamamos **mundo moderno**, está atravessado por está **clivagem constitutiva** que ajudamos a entender a **desigualdade social e econômica** que nos conforma até hoje. Foi a partir da constituição do **sistema mundo moderno-colonial** que a **escravidão foi reinventada** tendo o **racismo como suporte**. Enfim, a **diferença negada** (2006, p.17).

relacionados em processos de construção cultural, eles têm outras prioridades. Há um passivo na participação da população no processo de interação social comunicativa/performativa do conhecimento. Buscamos propor pensar a educação contra o elitismo e a hierarquia disciplinar.

O pensamento pode ser considerado como uma ação, assim como a linguagem tem fluidez de sentido. Os próprios pensamentos e linguagens, além da ação física, *anatomofisiologicamente* constituem o corpo de cada ser humano e produzem evidências avaliáveis de *energiamateriaenergia*, transitórias ou permanentes, sendo assim, ela mesma realidade em si. Combinada com uma perspectiva sistêmica recusa a visão dentro ou fora, corpos e ambientes: os corpos são passagens, são organizações ecológicas num nível de escala mínima: os corpos são ecossistemas: por eles circula *materiaenergia*. No mínimo todo ser vivo é passagem da energia solar, da matéria solar.

Desta maneira, acreditamos que “resgatando” na educação a sua face formativa do potencial humano, dialogando com as contingências e circunstâncias dos presentes anos – seja tema oportuno para pensar e experienciar a existência humana, na triangulação *ontoaxioepistemológica*. Corrente de teorias que convergem com uma abordagem a partir da “Hipótese do Construcionismo Social”¹³, referida apenas como Construcionismo Social, um paradigma teórico que exerce influências nas comunidades científicas, tecendo compreensão e propondo que a sociedade é predominantemente uma invenção humana e cultural e não projeção de leis naturais. Embora, concretamente, inexoravelmente submetida a um conjunto destas, diversas civilizações não foram completamente passivas às forças da *Physis*.

Até o final do século XV, a Europa se inscrevia de modo marginal e periférico nos maiores circuitos econômicos e culturais que, como se sabe, chamamos de Oriente Médio. (...) A centralidade da Europa por seu turno, está indissolúvelmente ligada à América, pois foi a partir daqui, da América, que a Europa **reuniu as condições materiais** para que o **circuito norte-atlântico passasse a ser o centro geopolítico do mundo**. No entanto, a América foi integrada de modo subordinado **colonial**. Assim, a **colonialidade esteve desde o início formando parte da modernidade** e, talvez seja mais preciso afirmar que **passamos a viver as vicissitudes do sistema mundo moderno-colonial** (*Idem, Idem*).

¹³ Tal hipótese pode ser reconhecida nas ciências humanas e sociais nas teorias que convergem com a concepção de realidade construída de mundo. Buscando sua compreensão, este tema será recorrente nas diferentes sequências desta pesquisa.

O escalonamento axiológico entre os saberes, o concreto vale mais que o abstrato ou a obrigação de partir do concreto ao abstrato, hoje, lembra a cegueira paradigmática do progresso, parece ficção renitente da utopia evolucionária fabril e maquinocêntrica advinda da Europa, ou melhor, de uma leitura colonial desenvolvimentista, que se pressupõe superior ao movimento histórico e cultural dos grupos e povos ancestrais, dos movimentos de hibridização (que sua “raça” tergiversa) e das tecnologias e saberes, da fértil antropofagia cultural. A antropofagia, metáfora que Oswald de Andrade criou

Ironiza a fictícia ideia divulgada pela história oficial de **“descoberta”** do Brasil, **invertendo o sentido da palavra** e mostrando que os europeus quando aqui chegaram, não descobriram novas terras, que até então não existiam e estavam fora da sua **visão etnocêntrica**. Descobriram sim que existiam sim **outras possibilidades de vida e de organização social**, muito superiores à deles, (auto)consideradas mais civilizadas (REIGOTA, 2002, p.54).

Na problematização que marca a linguagem no seu uso, a ensaiar e ser, procuramos localizar os referenciais teórico-metodológicos em direção a concepções de realidade, mas também em relação aos estudos, à politicidade - eticidade inerente a qualquer esfera *cultural-social*, e mais especificamente aos referenciais e “baluartes” de existência e profissionalização. Hoje, confirmamos que a ciência se modifica, muito se descobriu, existe muito a descobrir, mas é preciso uma transparência maior, um compromisso maior planetário. Pensarmos o registro cultural da tecnologia industrial, trabalho, produção e consumo são necessários, o problema deve estar na “ótica” crescimento-competição-destruição, em relação ao desenvolvimento dos extremos, o lucro como moeda de aniquilamento e a massificação do consumismo e da obsolescência planejada.

Uma trajetória em educação sempre envolve, revolve, esforços de teorização complexos e profundos. Nela, estes verbos engendram normatividade cientificista e “contorno de gleba” em tensão de coerência com protestos do *holos* ecológico. Para uma aproximação viva, esta construção textual esforçou-se no tempo e na práxis autobiográfica. Nas sendas da pesquisa em educação, procuramos fazer pesquisa com educação, na educação do que fazemos de formativo. Quem sabe um processo “heraclitiano” movido por estudantes devirendos?

Buscando a reconstrução do conhecimento [e da cultura] pensamos situar este processo de subjetivação em sua trajetória discursiva, praticando contra esta tensão que desgasta a resiliência¹⁴ e a esperança; - na inevitabilidade da pirâmide social condicionada ao o citado paradigma. Existem vários conflitos quando se “acredita em escassez de recursos”, interfaces tornam-se arestas de fronteiras, bravatas solipcistas, prioridades de demarcação; onde a faceta burocrática e a visão regimental externa aos sujeitos, que corrobora o discurso dos *experts*, – dos especialistas. Contextos que pode caracterizar uma administração mesquinha, performativa e insustentável.

O que poderia “enfrentar”, como se deparam os estudantes, o protagonismo e a participação estudantil e a aprendizagem em relação a condição de trânsito institucional que é intrínseca à educação *permeandoperfazendo* a criatividade formativa? Frequentemente, contextos hostis ou estéreis de trabalho para fortalecer o crescimento do mesmo padrão de consumo e degradação. Poderíamos chamar de *autocratomias*, - uma neologia irônica- seriam modelos de gestão mental e de “atrofia” política que se legitimam administrativamente baseando-se em cortar a realidade para melhor controlar, e com isto, mais capitalizar parcelas desconexas, exercendo um poder opressor e centralizado.

Ao longo deste texto se delineia uma cultura rizomeira, no sentido de buscar outros caminhos, e traçar em direção à horizontalidade, compormos no tempo presente discursividade docente no processo da pesquisa. Tomamos parte, ao pensarmos a educação, para além do ensino e do disciplinar, como prática social e discursividade da cultura verbal, em sua mediação e coerência [em aproximações compreensivas] com a totalidade integrada e interdependente do mundo, formadora de subjetividades e existências que resistam e criem alternativamente às *autocratomias*. Alternativos aos efeitos da prescritividade e do formalismo, entre outras descontextualizações. Propomos como bem-vindos os acontecimentos férteis do processo de *lerescreverler* nos liames da interconetividade e sua possibilidade de evento exponencial mundano (dos ambientes de mídia e internet).

¹⁴ O dicionário Houaiss oferece duas significações para resiliência, que aqui são importantes, a saber: **1.** (física): Propriedade que alguns corpos apresentam de retornar à forma original após terem sido submetidos a uma deformação elástica; **2.** (derivação: sentido figurado): Capacidade de se recobrar facilmente ou se adaptar à má sorte ou às mudanças.

Movimento ou horizonte de teorização que enseja sustentar melhor valia do *cultivocuidado* da subjetividade na formação docente, inicial ou continuada. Propondo presença de discursividade participante na composição do currículo em movimento social. Para isto, privilegia a abordagem na contemporaneidade, na premência do gesto e da atitude, e busca auxílio no exemplo dos Estudos Culturais, entendemos como práxis social discursiva que parte da centralidade da cultura e entranha a epistemologia da educação, - por “via diagonal”. Desejavelmente, nem fora nem dentro, cima ou baixo, e vice-versa, no cerne da mediação teórica, sob influência do paradigma (centralidade) de cultura, entre “o popular e o erudito”, para além do imperial e colonial.

Pode assim um estudo ser válido em seu esforço quando se lança, ainda que possa ser apenas teorização advinda de um microestudo. Sob este aspecto, a teoria já é uma prática social. Podemos pensar no exemplo da influências nos movimentos sociais da perspectiva traçada pela teorização dos Estudos Culturais. Em virtude disto, ficou também conhecida, como “teoria viajante”. A locução foi proposta pela professora Heloísa Buarque de Hollanda, tentando expressar características comuns desta discursividade em sua trajetória como prática social e no alinhavo de algumas áreas, disciplinas e campos. Assim, “Teoria viajante” poderia ser entendida enquanto referência ao entendimento à maneira de uma conduta social formadora, heterodoxa, pós-disciplinar, feminista, transnacional, crítica e contemporânea. Mas qual relação deste “transversamento” com a teorização em epistemologia da educação? Como um processo poderia superar a oposição entre neutro e engajado? De acordo com Tadeu da Silva, para esta perspectiva “todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural. Além disso, como sistema de significação, todo conhecimento está estreitamente vinculado com relações de poder” (2003, p. 139).

Também guiam esta trajetória as considerações oriundas da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, incorporadas nas determinações da LDB n. 9394/96: a) a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural; b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, e aprender a ser.

Percursos e sentidos que pressupõem uma filosofia de percepção de mundo, na qual se valoriza uma concepção conjuntural-global, fazendo frente “ao comportamento”

reducionista do ensino em formar e certificar especialistas, para o mercado e para o progresso. Para administrar e gerir o mundo nos moldes da tradição que os certificou e que é indevida às instituições, à democracia e à justiça socioambiental.

O abandono da tirania desenvolvimentista deixa em aberto a metodologia como discursividade, não mais fundada numa consciência a-histórica e etnocêntrica, mas sim receptiva à poética de como chegamos a ser o que somos ou o que não somos, o que podemos vir-a-ser, onde se está ou irá. A pergunta do presente pode vir a resgatar dimensões da historicidade perdida em erudição e fechamento sobre si.

A inspiração no ensaio participa da construção do método, como acontecimento da subjetividade que leva a pensar que um projeto em educação formativa deve se voltar vivamente para o presente e para os processos, duvidando da determinação racional, dos objetivos firmados *a priori*.

Desta maneira, experienciamos a cultura verbal escrita sobre como valorizar a dimensão existencial da educação, buscando ênfases diferenciadas em relação à hegemonia da formação pelo conhecimento da racionalidade disciplinar. O processo de teorização e estudo no cotidiano dos estudantes certamente possui uma performatividade, enquanto linguagem que também os constitui, que transcende o alcance do rigor dos estudos do comportamento ou da mensuração.

O predomínio das pesquisas empíricas em educação pode ser vinculado estreitamente com a égide da “pedagogia técnico-científica” e do modelo realista, numa relação paradoxal com a liberdade de subjetividades que pressupõe a confluência da filosofia e as ciências em geral. Quando a objetividade se hipertrofia em relação aos contextos históricos e sociais, temos o perigo de transformar sujeitos de pesquisa em dados reduzidos e redutores, e solidificar a argumentação.

O caminho desta teorização, buscando modular no processo da pesquisa sua dialogicidade, criou como imagem do seu objeto de estudo uma “comunidade argumentativa textual”, baseada na empatia e alcance teórico em relação aos artigos publicados no congresso. Uma vez que pretendeu personificar¹⁵ seu objeto, como maneira de operacionalizar o acesso ao mundo virtual “contido” na textualidade dos

¹⁵ Conhecida como figura de linguagem, personificar significaria atribuir qualidades de pessoa a alguma coisa. Representar simbolicamente pessoa ou pessoas (v. FERREIRA, 1986).

artigos. A tentativa foi de não apenas uma personificação literária, não como atividade representativa de autores e obras. Assim, valorizando o movimento textual mais como (re)fluxo de um contexto, de uma cultura. Permitindo uma experiência de construção de historicidade, participando dos *espaçostempos* de significação, possíveis rumos reticulares coerentes, formativos.

Um boa continuidade desta tecitura será encontrar vida em outros textos, dos autores que circulam saberes e que contribuem para uma certa isonomia axiológica entre campos. É provável que diminuindo o grau de incoerência entre ciência e sociedade, a vida do mundo, considerando seu todo, seja mais promissora, mais efetiva, menos “entrópica”¹⁶.

Embora tais campos da ciência já não necessitem tanto da “heterocracia disciplinar” e das ligações com a economia industrialista, eles ainda “fundam ideologicamente” a estratificação hierárquica curricular, em geral – como padrão “do que se faz porque se fazia”. A educação, com sua centralidade no humano e na crença na organização social, aparece como desfecho de discursos, plataformas de governo, parece valer muito. Mas qual possível efeito na riqueza das nações, qual influência desta corrida nas pessoas? Horizonte de apaziguamento, aqui a educação é tratada como ensino. E o ensino hierarquizado axiologicamente em direção às especialidades necessárias à economia capitalista industrial mundial, *tecnoclasta* (aquele modelo de tecnologia que se opõe e destroi tecnologias para avançar). Serve como cadinho de aportes de verbas e programas. Uma panacéia para males difusos, porém em relação a sua cientificidade, pouco ainda se questiona, portanto é possível que a pedagogia¹⁷ possa contribuir para a formação científica e a mediação intersubjetiva? Como deve se orientar um currículo escolar que dialogue com o mundo cotidiano das gerações “vigentes” e vindouras? Sob quais paradigmas? Como avaliar a deontologia do currículo para uma formação multidimensional do seres humanos, profissionais para o

¹⁶ O termo “entropia” aqui é utilizado como analogia didática para se referir ao grau de organização dos sistemas interdependentes que faz diminuir as perdas de matéria e energia circulante. Se pensarmos no mundo interligado, interdependente e limitado (Ecosfera), onde suas “partes” discrepantes se perdem, se degradam, sofrem inutilmente. O progresso desenvolvimentista desconheceu ou ignorou nas premissas e prerrogativas de sua ação. Se pensarmos no mundo interligado, interdependente e limitado (Ecosfera), onde suas “partes” discrepantes se perdem, se degradam, sofrem inutilmente.

¹⁷ Adiante, mais oportunamente, será proposta uma discussão da pedagogia como “campo científico” e “área do saber”, em resistência à noção reducionista de profissão destinada aos serviços e ensino de crianças.

trabalho, em um mundo acentuadamente complexo, em processo de risco e indeterminação? Quando pensamos formação docente, pensamos formação humana? Nas circunstâncias de interdependência da globalização da economia, o ensino é inerentemente prescritivo, como dever ético?

Ajuda a compreender a formação multidimensional e integral do ser humano, o espírito proposto por meio das Leis Diretrizes e Bases da Educação:

A formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias a integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL – PCN, 1999, p.22)

A formação humana, pensada neste tempo, depende dos saberes socialmente construídos, que de certa forma, está na pauta do ensino tradicional. No entanto, o conhecimento científico problematizado como cultura põe em dúvida um currículo propedêutico e hierarquizado para profissionalizar, preparar pessoas para o trabalho e para o mercado. Pelo viés da cultura, haveria neste modelo a negligência da participação e da percepção do outro. Tornando-se desperdício e desmobilização das energias sociais. Havendo muitas vezes uma hierarquia implícita, na superioridade do professor pela precedência normativa e pela força da disciplina. Sob o paradigma tecnicista o ensino reduz a—importância da educação [multidimensional] voltando-se ao cumprimento de uma série de metas descontextualizadas do todo, num processo de alienação mútua.

No nosso entendimento a complexidade humana se relaciona com a consciência planetária, com a noção de sociedade mutuamente implicada, vivemos num mundo sistematizado e interdependente, mas também mundo histórico e cultural¹⁸. A construção do ser humano e de sua existência se dá no mundo e para o mundo. Um

¹⁸ De acordo com o professor Paulo Freire, se relaciona com a dialogicidade, “(...)por isso sou esperançoso, e não por pura teimosia. Para que a finitude, que implica processo, reclame educação, é preciso que o ser nela envolvido se torne dela consciente. A consciência do inacabamento sem a consciência dele engendra o *adestramento* e o *cultivo*. (...) A *consciência de*, a *intencionalidade* da consciência, não se esgota na racionalidade. A consciência do mundo que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não se reduz a uma experiência racionalista. É como uma totalidade- razão, sentimentos, emoções, desejos-, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona” (2003, p. 75-6).

processo que envolve a presença, o trabalho e a práxis, - esta reciprocidade formativa entre ação humana e meio ambiente, por mutuamente se constituírem.

Por estas perspectivas, traçando este contexto criamos conexões e ficcionamos uma comunidade argumentativa textual por tentar dialogar com trabalhos disponíveis na rede. Valorizamos assim o movimento de contextualização que considera os estudantes, e a formação continuada. Entre educação escolar ou não escolar, um evento coletivo, que tem influências no processo de subjetivação, pois é um momento importante do processo de pesquisa e da formação profissional docente.

Ainda, oportuniza experiência com diferentes repertórios possibilidade de intercambio e pesquisa em educação, próxima de sua divulgação que oferece uma boa pluralidade de experiências, de percepções, e testemunhos das realidades abordadas nos artigos.

Empreendemos esta discursividade por meio de problematização e construção de contextos procurando aproximar entendimentos. Ou noções não doutrinárias, propondo ensaios compreensivos que indicam valor científico e filosófico nas práxis pedagógicas dos professores, trazidas em momentos de interação, cumprindo um ciclo do conhecimento em rede social que, no caso de encontros de pesquisa como a ANPED, envolve a elaboração de uma síntese textual a ser comunicada no momento.

Tais práticas podem ser vistas como situações formativas, experiências de permuta e incremento de repertório. A reconstrução dos conhecimentos relevantes aos sujeitos [que aprendem]. As comunicações talvez tenham a possibilidade de selecionar uma parte da pesquisa que foi pouco privilegiada no processo. Ou de aprofundamento em um campo, um desdobramento de interesses. Frequentemente são recortes de estudos e pesquisas adaptados pelo/a professor/a ao tema do encontro e/ou eixo a que submeteu para seleção o artigo. Entre presencial e virtual são circulados variados temas, perspectivas e percepções. Sendo possível articular conhecimento com outros professores pesquisadores. Para outras interações com diferentes leitores os artigos são acessíveis estando disponibilizados na rede virtual.

1.1 Processos de conversação no horizonte das comunidades argumentativas

1.1.1 Panorama das temáticas e seleção de grupos de trabalhos

Na construção do foco desta pesquisa e na adequação ao seu planejamento justificamos alguns limites do estudo. Os grupo, ou eixos temáticos: Formação e Currículo, por serem dimensões candentes da educação. Os anos mais próximos por estarem mais perto do presente. E as teorias e autores compreensíveis ao alcance e no interesse do estudo. Metodologicamente o processo de delimitação, não se propõe a sistematizar ou analisar a totalidade do repertório e interações nem de perto representar a complexidade do evento e dos estudos circulados.

Entretanto, experimentalmente, fizemos por aproximação um levantamento baseado em contagem, leitura e categorização dos temas. Resultando numa classificação um pouco intuitiva, apresenta um “zapeamento do mosaico vibrante” que este site oferece (sítio eletrônico). Os trechos dos artigos seguem no horizonte coletivo de diálogo, e inspiração para este estudo. Buscamos ter uma ideia dos interesses, nos informar sobre as trajetórias dos pesquisadores, a modalidade de pesquisa e as possibilidades para a formação continuada.

Os gráficos abaixo oferecem uma noção geral das temáticas:

Gráfico 1: Trabalhos ANPED, GT Currículo – 2009

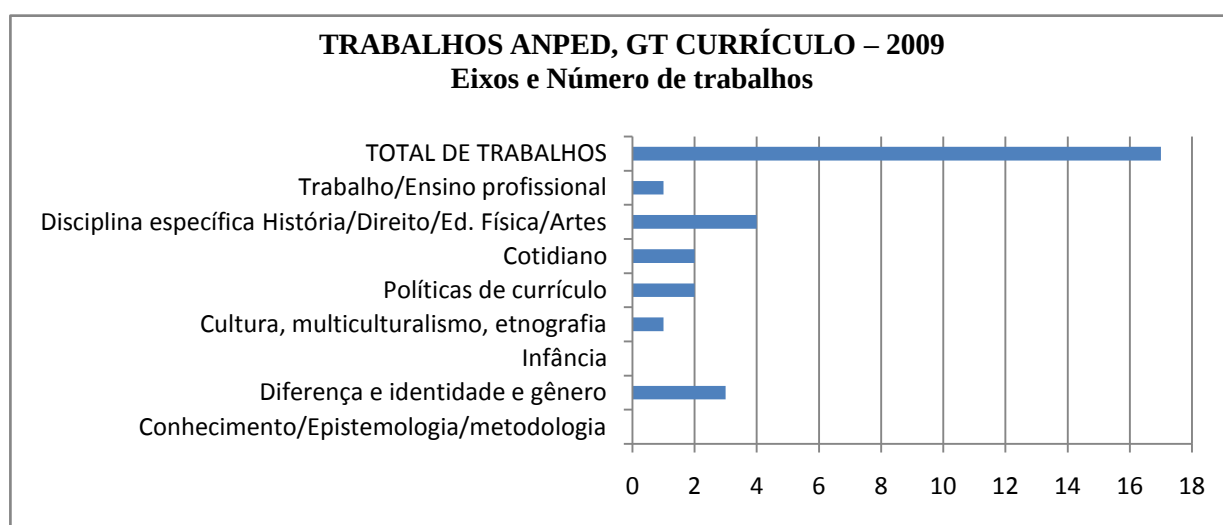


Gráfico 2: Trabalhos ANPED, GT Currículo – 2010

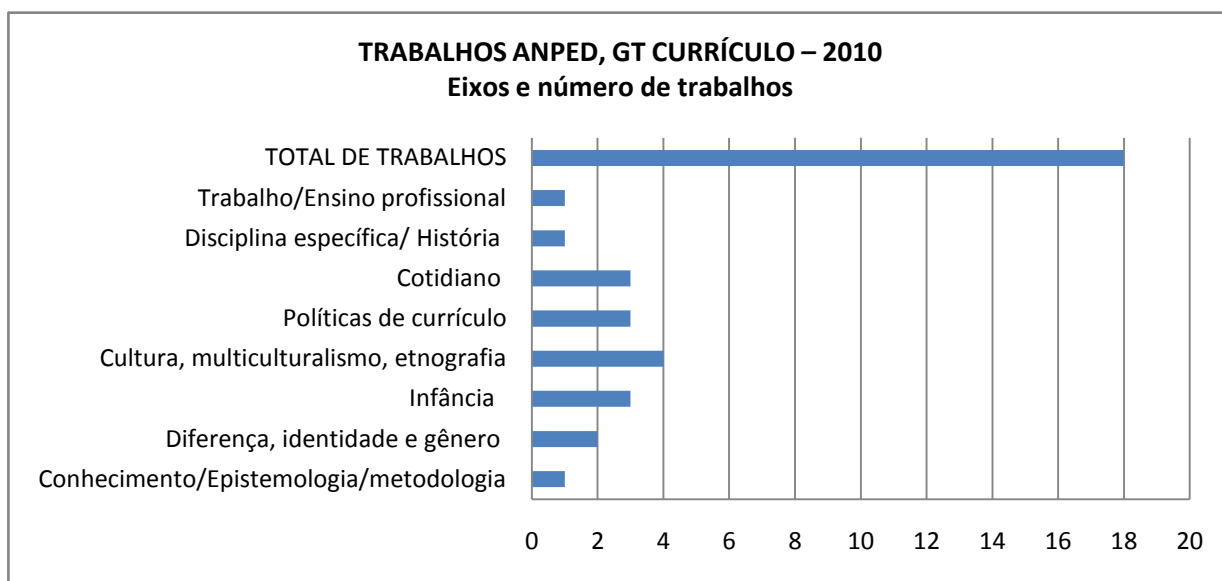


Gráfico 3: Trabalhos ANPED, GT Formação de professores – 2009

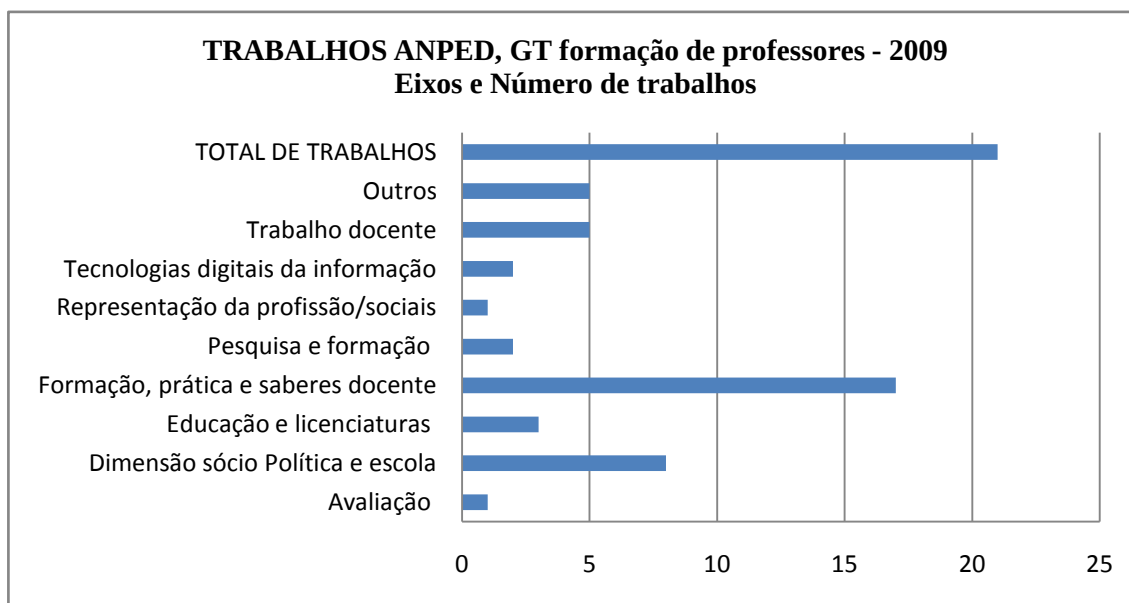
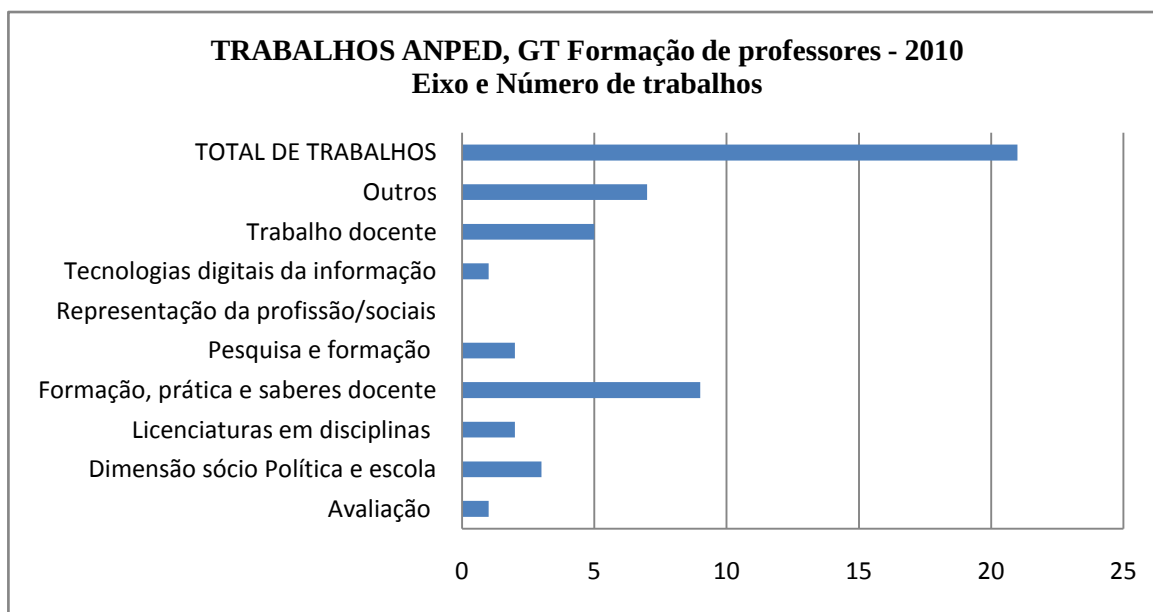


Gráfico 4: Trabalhos ANPED, GT Formação de professores – 2010

Os textos e suas intertextualidades, na nossa tentativa de dialogar, foram sendo escolhidos entre artigos de dois dos grupos de trabalho (GT) Formação de Professores e Currículo da 32ª e 33ª Reuniões anuais da ANPED, respectivamente do anos 2009 e 2010. Entendemos que chegamos aos “objetos de estudo” como experiência e modo de entrelaçamento teórico, isto é, criando uma estruturação hipotética para compor sentidos. No entanto, nunca pretendendo falar por eles, o objetivo não seria propor um bom resumo, avaliar o nível de verdade, analisar de um ponto fixo engajado. Seguimos o desejo de teorizar como forma de aprender com o outro, como processo em ação. Teorizar e produzir discursividade num processo de realimentação da disposição ao diálogo, por entre campos de força. Praticar como maneira performativa de pesquisar em educação, uma práxis pedagógica que tem no seu horizonte um tensionamento pelo contexto dos tempos atuais. Assim, nos aproximamos daquilo que se movimenta e viceja.

São os seguintes os artigos escolhidos:

- a. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007 – Luis Eduardo Alvarado Prado, Vânia Maria Oliveira Vieira e Andréa Maturano Longarezi, 2009.
- b. Conhecimento e escola: relação mediada no âmbito do currículo - Juarez da Silva Thiesen (2010).
- c. Concepções e experiências em pesquisa de licenciandos em conclusão de curso - Rita Buzzi Rausch – FURB, 2009.
- d. A formação continuada por áreas curriculares: possibilidades e limites de constituírem-se como ‘comunidades interpretativas’ - Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni – UFES, 2009.

Evidentemente, dedicamos respeito aos professores pesquisadores e suas obras, expressamos nossos agradecimentos à sua participação na importante faceta pública do processo de (re)construção do conhecimento, que é a circulação de saberes.

Desejamos produzir currículo de pesquisa com intenção comunitária, em *espaçostempos*, - como uma “tribuna ou tablado”, em virtude de que os fóruns possam ser um bom lugar de auto-reflexão do presente. Consideramos que circular saberes de saberes, de certa forma, é participar da comunidade científica. E a teorização na pesquisa em educação tende a ser performativa: isto é, criamos o que investigamos. Produzimos discursividade em busca de uma “conversa intertextual”, que remonta a uma tecnologia social da cultura verbal, que se relaciona com os conhecimentos e cuidados de si e dos outros. Seguimos a sabedoria, a escrita [e a leitura] se articula(m) com a constituição da existência. Uma prática antiga a de se conversar com textos, por meio de textos.¹⁹ Portanto, considerando que uma pesquisa em educação em princípio deve se expressar textualmente, todo o texto teria uma possibilidade formativa. Uma conversa intertextual, pois pode acentuar suas conexões formativas e seus “efeitos” de sentido?

Entre os artigos e seus trechos de destaque, segue inicialmente aquele que se referia aos estudos sobre os artigos da própria ANPED e sobre as concepções de formação de professores “veiculadas” neles. Possui um destaque de interesse por ser uma comunicação sobre processos e resultados de pesquisa coletiva, que contribui para

¹⁹ Os Gregos Antigos, por exemplo, “troçavam” impressões, conselhos, cuidados, consolos, com amigos, parentes, figuras ilustres...Ou se orientavam na vida, descreviam seu cotidiano (FOULCAULT, 2006).

a horizontalização da construção da epistemologia social²⁰ da educação. Trouxemos alguns trechos ao diálogo, sempre no intuito de realizar ensaio-experimento²¹ compreensivo de alguns sentidos centrais no processo de teorização.

a. **Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007** – Luis Eduardo Alvarado Prado, Vânia Maria Oliveira Vieira e Andréa Maturano Longarezi, 2009

O artigo tem o objetivo de pesquisar sobre concepções de formação de professores que estão presentes nos trabalhos da ANPED, durante o tempo informado. Aponta para um interesse crescente de diversos campos para esta área.

*“A formação de professores tem ocupado um lugar de **destaque na literatura relacionada com Educação** durante as últimas décadas. Nos congressos internacionais e principalmente os brasileiros ANPED e ENDIPE (...) **a maior produção é a relacionada com a formação de professores.**”*

A partir da afirmação que a temática do GT formação destaca-se na produção das pesquisas em educação, sugere perguntar por uma estimativa de quantos deles se referem à constituição cultural e humana relacionada à formação de professores e estudantes. A formação de professores seria um tema central na dimensão existencial do trabalho, da cultura, interessa a muitos especialistas e cientistas, pois todas as profissionalizações superiores dependem de professores. Formação docente talvez devesse reportar de imediato à formação humana, que tem “articulações de gênese” com aprender a ler o mundo e mudar sua própria vida. Muitas vezes, um anti-curriculo: transtornar-se, ignorar, aprender e ensinar. E o pesquisador de cada campo tem, talvez, um motivo existencial na sua subjetividade que lhe direcionou ao campo de origem. Ou talvez, a questão não seria origem, mas campo possível, aquele que foi possível atender às condições de acesso, o mais aproximado com as expectativas que conhece ao longo dos estudos “propedêuticos” e do currículo praticado. São pesquisas de profissionais que se voltam para a dimensão da educação.

²⁰ Epistemologia social, uma locução criada por Tomaz Popkewitz, para se referir à forma como o conhecimento, no processo de escolarização, organiza as percepções, as formas de responder ao mundo e as concepções de eu. O “social” que qualifica “epistemologia” enfatiza a implicação relacional e social do conhecimento (...) em contraste com as preocupações filosóficas americanas com epistemologia como a busca de asserções de conhecimentos universais sobre a natureza, as origens e os limites do conhecimento

²¹ A identificação das posições da fala nos trechos ficam destacadas em citação em itálico, algumas palavras, são negritadas, para motivar, e também, facilitar a interação e a discursividade.

*“Inúmeros profissionais da área de ciências humanas e especificamente sociólogos, filósofos, psicólogos, historiadores, antropólogos, administradores, políticos, médicos e outros direcionam seus estudos à formação de professores e fazem enunciados com o intuito principal de **levantar suas problemáticas**. Apesar das contribuições e do **interesse** desses profissionais, **os conhecimentos produzidos estão aquém** de compreender e atender às concepções e práticas específicas da formação de professores em seu cotidiano.”*

O interesse de outras profissões pelo campo da educação, especialmente a formação de professores foi confirmado por este estudo. É possível que nas categorias citadas haja a necessidade de subdividi-las. Um exemplo: Os profissionais que são professores formadores de sua profissão (cursos superiores) e profissionais que se tornaram professores (cursos superiores de outros cursos e professores de outros níveis e modalidades de ensino). Qual o modelo de ciência que fundamenta as licenciaturas disciplinares? Que efeitos na escolaridade e na formação multidimensional, podemos esperar quando o currículo é picotado e usinado em engrenagens? E se a pedagogia for silenciada em sua epistemologia, a serviço do ensino tecnicizante e da necessidade de docilizar a massa humana crescente, como interessa à economia mercadológica?

Os autores falam de uma insuficiência geral na qualidade das produções destas pesquisas, sem que possam ser úteis aos professores. A problematização sobre os debates em relação a “utilidade da produção científica e das teorizações” é muito importante, isto é claro. Como é importante “descristalizar” a concepção de ciência única e evolutiva que tende a subjazer em boa parte das afirmações em relação à educação.

As teorias podem ser úteis para a prática pedagógica, para a formação, mas elas já são úteis como prática social, como maneiras qualificadas de estudar a própria condição de ser, nosso mundo. A escrita e a leitura que também se voltam para o seu tempo, quando atenuados os signos da autoridade pela autoridade, são atividades do pensamento e da experiência, e, portanto, movimentos de reunião, de complexificação da constituição do ser do estudante.

*“Alguns estudos têm sido realizados para observar a produção sobre formação de professores na ANPED (...) foram desenvolvidas pesquisas para levantar **que tipo de produção** está sendo realizada sobre formação de professores, quais autores referenciados nestas pesquisas, qual a quantidade e qualidade de produção sobre o assunto na ANPED, **quais as concepções e práticas presentes nessa produção etc.**”*

Este trecho menciona a tendência da produção de trabalhos voltar-se para si e teorizar, produzir escrita. Instigar ideias, sugerir lacunas motivadoras. Tem-se sublinhado a importância dos eventos em educação e pesquisa como esferas de convívio, de aprendizagens, enfim os próprios fins do evento se interligam como meio, como mediação. Ao colocar inteligências em contato, promove um arranjo cujos efeitos seriam impossíveis de prever que interações, que conexões e propriedades podem emergir. Novas percepções aparecem e reconstruir torna-se primazia. Encontro e circulação que busca qualificar as variadas, imprevistas trocas, negociando a intersubjetividade permeando participações e ensaiando seu entendimento.

Espaçotempos como “lugar” de cultura e educação. Tratam-se de espaços de diálogo, de crítica e proposições. A teoria, ao dobrar-se sobre si mesma, permite renovar a percepção ética e estética, e criar. Uma perspectiva rizomeira, sugere aliar gestão, pesquisa, ensino e extensão. Em sua proliferação deseja amalgamar conhecimento com educação, envolver subjetividades em coerência reconstrutiva. Teorização à maneira de trabalho, práxis situada, socioambiental “pense e aja, local e globalmente”. A sua potência política e cultural como atributo da educação multidimensional. Nesse sentido, contribui, por exemplo, o programa de pesquisa coletiva sobre as condições da profissão ou campo da educação. Segundo o artigo:

*“A pesquisa foi desenvolvida com a participação de **3 professores e vinte e quatro alunos de um curso de mestrado em educação**, por ocasião da realização de uma disciplina, cujo propósito foi o de levantar e analisar as concepções e práticas de formação de professores presentes na produção da área. **A partir de uma abordagem qualitativa, os pressupostos teórico-metodológicos foram os da pesquisa coletiva.**”*

Disso se vale o argumento e a tematização desta pesquisa. Um jogo alternado de abordagens “macro e micro” indicam o “estilo” de pesquisa semiquantitativa, que, num contexto situacional geográfico, a partir de seu próprio continente, delimitou a abrangência do estudo. Nos estudos do grupo,

*“(...) foram destacadas concepções de formação de professores, bem como autores citados nos 64 trabalhos. Encontramos mais de **700 citações** sobre a temática, **sendo os autores estrangeiros os mais citados** e cuja presença na América Latina tem mais de 30 anos. **A repetição do pensamento desses, sem um maior aprofundamento tem estagnado as produções de novas concepções.**”*

A questão da repetição, sem aprofundamento, talvez possa ser entendida como pesquisas mecânicas que reproduzem interesses das elites e pouco privilegiam os

autores latinoamericanos. Apesar da intenção dos pesquisadores de colocar o nome de todos 24 alunos que contribuíram no desenvolvimento da pesquisa, escolheram não fazer por causa do risco de quebrar o sigilo na autoria do trabalho, o que pelas normas da ANPED ocasionaria a sua não avaliação. O trabalho coletivo durante a disciplina experimentou a metodologia principalmente no levantamento sistematização e análise dos dados.

*“A partir dessa **abordagem, os instrumentos e os procedimentos foram criados pela própria equipe de pesquisa.** Houve um estudo teórico/reflexivo **acerca das idéias dos autores** Domingos Contreras, Kincheloe, Schon, Marcelo Garcia, Kenneth Zeichner, Pérez-Gomez, John Elliott, Giroux, Selma Garrido, Vilela Pereira e outros. Com base nessa **literatura**, foram destacadas as concepções de formação de professores, bem como os autores citados nos trabalhos apresentados na ANPED”.*

A leitura de textos com as marcas do transcurso pode constar nos currículos, nos eventos educativos. Talvez, a marca na superfície do discurso seja a incompletude e a incerteza, mas é certo que tende ao acontecimento, ao devir da subjetivação. Na perspectiva da colaboração e da construção do conhecimento significativo, poder refletir sobre a constelação autoral e textual em movimento.

*“Conforme o mesmo autor, a **pesquisa coletiva, entendida como um processo de pesquisa formação é um processo** cujas atividades, em seu **desenvolvimento de compreender a realidade**, contribuem para a **construção do coletivo docente e da instituição** como um **todo** e, por sua vez, **esse coletivo se forma pesquisando.** A **apreensão da realidade e a construção do objeto de pesquisa é um movimento que permite o confronto de diferentes saberes**, a **análise de diferentes situações problemáticas e a elaboração de propostas** para resolvê-las. Isto e as muitas outras situações de **tomadas de posição individual e coletiva** formam **processos participativos, democráticos e, em definitivo, políticos.**”*

A cultura é caracterizada por essa “produtividade”, entre tradição, presente e horizonte; em contraste, a ciência moderna se opunha como princípio à tradição, voltando-se a um futuro utópico, - uma abstração etnocêntrica, chamada **progresso**. Da mesma árvore semântica, porém, em nova rede de significação, o **processo** pode valorizar o trabalho, sua historicidade, seu exemplo formativo, seu evento integrativo. A construção e o movimento que permitem o confronto de diferentes saberes, consideram os cuidados para possibilitar e prover a interação do individual com o coletivo, e vice-versa. Uma condição longínqua, porém uma ótima referência a seguir. Os encontros propiciam interações presenciais, virtuais. Muitos deles oferecem gradativamente mais “canais” de participação, como por exemplo, espaços de dança e artes, ciclos de curtas-

metragens, teatro, incursões aos locais, feiras de trocas solidárias, entre outras. Ainda, com a utilização das tecnologias da informação, cresce o uso das salas virtuais, espaços de teleconferência propiciando interações simultâneas.

Consideramos na sequência um artigo que demonstra bons esforços de contextualização e trabalha na direção política das ênfases para uma superação das dicotomias modernas. Contribui, assim, como todos da comunidade, colocando em cena conexões com o conjunto autoral, conceitual e teórico desta pesquisa.

b. Conhecimento e escola: relação mediada no âmbito do currículo -
Juarez da Silva Thiesen (2010).

Trata-se de pesquisa sobre a prática docente em torno do tema currículo, em que o autor defende uma função central do currículo em relação à escola. O artigo aponta como resolução das polaridades por meio de um nova ênfase que considere as inúmeras funções que a escola vem assumindo, entretanto que se ocupe, principalmente, da produção de saberes:

*Outro aspecto que parece destacar se, sobretudo com o fortalecimento das pedagogias críticas a partir da segunda metade do século XX, é o de **que à escola cabe a função de oportunizar aos estudantes, por intermédio do currículo, o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente relevantes (...), a escola, do modo como a concebemos hoje não deve ocupar-se prioritariamente com qualquer outro tipo de saber, senão com a produção de saberes formais considerados socialmente válidos.***

De acordo com a argumentação construída, recentemente, as pedagogias críticas têm promovido uma intermediação entre currículo e escola, fortalecendo o acesso dos conhecimentos socialmente relevantes. O chamado “patrimônio universal da humanidade” é uma metáfora para o conjunto de tudo o que se produziu, em termos de cultura e conhecimento, que pode estar registrado, e presente na cultura cotidiana e mesmo, de alguma forma, nas existências e suas expressões.

*“Essa leitura sobre o papel da escola esteve fortemente marcada durante toda a modernidade e serviu como um pressuposto tanto para os **conservadores que defendem um currículo pré-estabelecido, prescritivo e científico**, quanto para os **crítico progressistas que se pautam na ideia do fortalecimento de um currículo como política pública que garanta a democratização do acesso ao conhecimento como direito universal** (entenda-se por conhecimentos universalmente válidos os conceitos produzidos, sistematizados e disponibilizados no âmbito da Ciência, da arte e da tecnologia.)”*

Para tais classificações, existe uma dicotomia não dialógica entre as duas tendências dominantes de currículo, conservadora ou progressista, e esta última pode estar sendo secundarizada por outras funções da escola, não tão específicas, embora havidas como necessárias. Às pedagogias críticas e progressistas não caberiam prescrições e unilateralidade, mas sim lutas por políticas públicas de currículo visando ao acesso da população “alijada” destes bens:

*“Parece evidente que entre as muitas e mais variadas funções que a escola vem assumindo ao longo da história, uma das mais centrais, se não a mais central, **é a de ser ela um lugar de produção de saberes**. Independentemente do fato de os sistemas proporem e as escolas assumirem outros papéis/funções considerados por educadores como não essenciais, **a função de ser ela o espaço legítimo da produção de saberes pode ser considerada como uma invariante.**”*

Os estudos atuais sobre currículo e conhecimento fazem relações com a epistemologia e a pedagogia, e esta argumentação nos ajuda a conhecer as tônicas e agrupamentos políticos e de trabalho científico. Problemática importante para a formação continuada sobre concepções de ciência e pesquisa em suas relações com a escola [podendo ser vista como meio ambiente, parte participante, integrada ao mundo].

*“Tanto os estudos curriculares situados na perspectiva crítica, quanto os genericamente denominados de estudos pós-críticos **vêm discutindo com profundidade a problemática do conhecimento nos planos epistemológico e pedagógico**. Todavia, boa parte destes trabalhos dedica-se a defender posições teóricas em torno de um dos dois pólos a partir dos quais gravitam os atuais debates no campo do currículo”.*

A teorização nesse sentido é um processo, que se entrecruza com redes de forças não simplesmente sinérgicas, isto é, nem toda produção social da cultura e do conhecimento se soma ou sobrepõe como um efeito homogêneo na constituição existencial das pessoas, na sua profissionalização. Existindo divisões que se rejeitam pois:

*“Parte deles posiciona-se em favor da teoria crítica, enquanto outra argumenta a partir dos pressupostos das teorias pós-críticas. (...) essa **polaridade que marca a atual fase nos estudos curriculares**, a nosso ver, tem deixado questões importantes em segundo plano, sobretudo aquelas que se **referem ao campo específico da organização do trabalho pedagógico na escola**. Enquanto os estudos centram-se em discutir questões relacionadas com classe, ideologia, poder, gênero, cultura e diferença, os professores, nas salas de aula, continuam **realizando a transposição didática do conhecimento do modo como compreendem - muitos deles, certamente, distantes desse debate**”.*

Situação irônica, a polaridade tem sido estéril, enquanto confirmar a distância das teorizações reativas com a escola (comportamentalistas-realistas), que se abstraem de seu meio ambiente, se alienam de sua práxis. Segundo este estudo, o foco estaria em entendermos a escola ao longo da história como lugar da produção de saberes. Podemos aludir sobre a escolaridade vinculada esfericamente ao meio ambiente, assim processo vivo indissociável da cultura e do conhecimento. Entretanto, em diferentes momentos, os saberes socialmente válidos e currículo a ser praticado na escola, estão distantes do que é ensinando - de uma maneira pessoal e acrítica por boa parte dos professores. Esta situação leva a pensar na hegemonia da pirâmide administrativa presa ao cientificismo. Dessa maneira, o currículo, mediação existente da educação atual, possibilita teorizar contextos estreitamente ligados com a problematização que fazemos sobre formação profissional, formação humana e formação de professores, seja inicial, continuada.

*“É preciso prestar atenção para que **não se reproduza a lógica binária que marcou a teoria educacional na modernidade** – por um lado as **prescrições da teoria** e por outro a **empíria da prática**. Acreditamos que os estudos curriculares podem auxiliar mais significativamente o processo de mudança quando se utilizam de **formas discursivas** capazes de aproximar as **concepções da teoria** com a **materialidade da prática pedagógica**”.*

Neste sentido, o trabalho de escolarização seria entendido na relação vital com o meio ambiente e o cotidiano. Produzir e circular estudos sob outra perspectiva de currículo, quando se enfrenta a separação entre teorias, pesquisadores, professores e práticas , - “atrelados à linha de montagem industrialista”.

Os estudos do currículo indicam abertura e horizonte, sendo ao mesmo tempo movimento pendular onde há fragmentação e antipodia, para aproximar o conhecimento e a cultura nos diversos lugares em que são gestados. Processo rizomeiro em alternativa à heteronomia, buscando superar o excesso e a arbitrariedade presentes na divisão de níveis, sob a perspectiva colonial e fabril. Um exemplo, de prática mais coerente é a formação de professores que agrega ao seu currículo as pesquisas coletivas em educação, que estudam o seu ofício, sua historicidade e seu tempo.

Desta maneira, a ação social trabalha por um balanceamento, uma “reversão compensatória daquilo que predominou, e em contrapartida, valoriza partes “silenciadas” do processo formativo e as expressões dos estudantes. Neste enfoque, a

escola não é mais apenas representada por interesses externos [sobre ela], abandonada na “ponta passiva da cadeia formativa”. Ao contrário, num outro processo de significação e formação mútua, professores e alunos, têm uma “posição política” semelhante à aprendizagem cultural e científica no âmbito escolar, o que por sua vez, está aberta e sensível aos acontecimentos do planeta.

Adiante, acrescentamos mais uma “voz”. Neste próximo artigo, um importante aporte no “fluxo tissular”²² da teorização. Tal artigo dedica-se ao tema educação e pesquisa, entrevistando estudantes de graduação.

c. **Concepções e experiências em pesquisa de licenciandos em conclusão de curso** - Rita Buzzi Rausch – FURB, 2009.

O artigo relata uma investigação do tipo levantamento cujo objetivo foi conhecer concepções e experiências de pesquisa promovidas nas licenciaturas e sua repercussão na atuação docente. Raush, utilizou um questionário a 119 acadêmicos concluintes de dez licenciaturas. O seu artigo comunica a maneira de sua sistematização dos dados levantados:

*“Os resultados sinalizam que as concepções de pesquisa variam e vão desde uma acepção mais acadêmica a um entendimento calcado simplesmente em atividades de leitura e atualização. Dos participantes, **102 mencionaram ter produzido pesquisa na graduação**. No estágio e no TCC a pesquisa foi mais praticada. Dos 47 acadêmicos docentes, 38 consideram-se professores pesquisadores.*

Quais concepções e experiências de pesquisa são destacadas pelos acadêmicos concluintes dos cursos de licenciatura? Os licenciandos concluintes, que já atuam na docência, consideram-se professores-pesquisadores? A autora afirma, a partir da conclusão de sua investigação, a presença da pesquisa nos curso de formação.

*“a pesquisa já faz parte da maioria dos cursos de **formação inicial** de professores, embora em alguns casos, de maneira menos sistematizada. Analisar essas diferenças, e principalmente, a concepção e prática de pesquisa dos **acadêmicos concluintes** foi fundamental para verificarmos até que ponto estamos formando professores para atuarem no **complexo contexto atual da profissão**. O que desejamos, em última instância, é **superar em nossas escolas a premência pela repetição como método para ensinar crianças e jovens**. E os dados nos mostraram que há muito a ser feito neste sentido.”*

²² A metáfora, tissular refere-se à organização tecidual orgânica, biológica. Como se toda produção teórica buscasse alguma consonância produtiva com nossa condição corpórea e ambiental, e que de alguma maneira combata tudo que se oponha à organização da vida e à sua fruição.

Superar a repetição por meio do questionamento a partir da perspectiva do presente, que se depara com uma possível imobilidade, diante do complicado e complexo, da valoração dos acúmulos e adiamento da aprendizagem em função da memorização. Negocia-se intensidades, volta-se e avança-se. A linguagem é um poderoso instrumento político democratizador, frente ao poder das repetições com atributo do ensino.

Numa concepção estrita de ciência, em contrate, ao cientista caberia “descobrir a realidade”, no polo da pesquisa, e no/ao outro, caberia reconhecê-la e divulgá-la. Da mesma forma, a pesquisa não se mistura com a docência, e a docência tem assim a missão de ensinar, seus produtos. O professor não deve ensinar processos, a pirâmide propedêutica, permite somente acesso aos processos de modo hierarquizado, certificado pelos decanos.

Talvez, uma noção “ingênuas” de pesquisa, perceptível por meio de representações dos estudantes, leva a pesquisadora a propor questões da atualidade atravessando a pauta dos currículos. O currículo pode ser um poderoso significante, por ele ser requisito indispensável de qualquer campo formal, além de ter que atender às demandas da atualidade.

O currículo pode ser um “canal” de reivindicação, fiscalização, mas, sobretudo, de participação, enquanto vem a avaliação e lhe circunscreve e remodela. As próprias políticas públicas permitem pensar o currículo como uma esfera multiporosa e prolífica.

*“Avançar para uma concepção de pesquisa como investigação sistemática que requer **métodos científicos** e entendimento de **professor pesquisador** como aquele que **investiga seus problemas** docentes sistematicamente mostraram-se desafios à formação de professores.”*

A autora acredita na importância da pesquisa tanto na formação inicial, quanto na formação continuada. Quanto à formação continuada, que é aquela entendida como “a formação que sempre ocorre após a formação inicial. As professoras em exercício, lecionando e pesquisando, seus temas em sua realidade. Buscando um conhecimento significativo, que considere o tempo e os saberes dos estudantes, dialogando com uma pauta de conteúdos e outras demandas.

“Ao longo da história da universidade brasileira, parece-nos de que a pesquisa foi considerada importante e inserida com maior ênfase nos cursos de bacharelado,

*compreendendo-se de que nas licenciaturas esta atividade não faria muito sentido, já que se defendeu por muito tempo de que **ao professor cabia um ensino meramente técnico**. No Brasil, muitos profissionais concluem sua licenciatura sem nunca ter vivenciado ou participado de um processo de pesquisa.”*

Entretanto, difíceis são as condições, na rotina e no excesso de alunos e aulas, em geral, muitos professores dificilmente podem sistematizar e teorizar sobre sua prática. Por isso, já se disse que trata-se de um mito. Mas, algo que é raro, pode na verdade estar em expansão, ao menos paradigmaticamente. O “professor pesquisador” é uma corrente muito expressiva, como tendência dos currículos. Como fundamento da docência que se recusa à passividade, que se dispõe a avaliar, resgatar deficiências na sua trajetória, seja qual patamar ou nível “perdido”. Se um professor não pode ser considerado um “pesquisador” de fato, estrito senso significa que o Estado tem um passivo curricular? Sim, se sua formação privilegiou o ensino para atender às demandas do mercado e da nação, em prejuízo de outras facetas vitais.

Pode ser questão de atitude pessoal, de condições e circunstâncias, a formação continuada que os professores conseguem realizar nos “trânsitos” e produções, percorrendo diferentes *espaçotempos*. A imagem associada a esta professora pesquisadora é a do “intelectual orgânico”, aquele profissional que pensa sua epistemologia, sua cientificidade. O CNE, Conselho Nacional de Educação, expressando o espírito da Carta Magna e das LDBEN, corrobora esta visão, assim como a rede pública de ensino sob o enfoque da cidadania.

*“Coerente com tais diretrizes, algumas instituições de Educação Superior vêm incentivando a **participação dos licenciandos em atividades de pesquisa**, adaptando o currículo da formação inicial de professores, incluindo, além de **metodologias investigativas** nas diferentes disciplinas que compõem a **matriz curricular do curso**, **atividades diretamente voltadas à Pesquisa**.”*

Frente aos obstáculos das inúmeras tarefas, a azáfama diária, os acordos e reuniões, o rol das prescrições necessárias, alguns professores, enquanto gozam de vigor e saúde, transitam por diversos espaços formativos. A pesquisa não sendo incentivada concretamente na rede de ensino, transforma contrariamente o ensino, ao invés de (re) construtor de conhecimentos inovadores, em aparelho mnemonizador. Ao que a conjuntura indica, os professores necessitam de um retorno melhor qualificado a seu

trabalho docente. Complicado seria diferenciar, pois existem outras tantas variantes, como excesso de alunos por turmas, prescrição de conteúdos programáticos, condições de infra-estrutura e de meio ambiente, por exemplo.

O professor Maurice Tardif chega a sugerir, talvez, um experimento²³ a partir do qual se criassem formas de diferenciar a carreira dos/as professoras(es) que colaboram com pesquisas ou fazem pesquisa. Apostando numa diferenciação da docência pela experiência e pela trajetória em pesquisa, vislumbra um efeito produtivo para a educação, fomentando o mérito num contexto discrepante e complicado.

Quando pensamos na formação docente, pouco se reflete sobre a formação humana como um devir construível e condição indispensável e dimensão vital do *holos* da educação, a ser aquinhoadada nos interesses do currículo. Nesse sentido questiona-se: como o professor tornar-se-á professor pesquisador, se durante sua formação inicial, em muitos casos, não aprendeu a pesquisar? As licenciaturas disciplinares e a pedagogia tradicionalmente não ocorrem em “lugares integrados”, havendo uma cisão ambiental e social no seu cotidiano. Porém, isto não significa dizer que a formação inicial deve dar conta de todo o complexo processo de ensinar;

*“Sabemos que a **formação inicial não é suficiente** para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que é **por meio de um processo ativo e contínuo de reflexividade sobre a prática que ocorrerá o processo de formação permanente dos professores**, entretanto defendemos que a formação inicial exerce um papel importantíssimo na **constituição do futuro professor, pois, os conhecimentos adquiridos nessa formação servirão de base para iniciar o exercício do magistério**. Conforme Estrela (2002), a formação inicial é o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de **preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente** situada em que **confluem problemáticas de teor político, filosófico, histórico, científico e técnico.**”*

No Brasil, de uma maneira geral, só recentemente as políticas públicas voltadas à formação inicial de professores têm dado uma atenção mais específica à pesquisa e à sua relação com a educação.

²³ Segundo o autor, uma das pistas para solucionar esse problema seria justamente buscar uma **diversificação da carreira docente**. Concretamente, para ele, isso significa que uma parte da profissão docente deveria poder obter um novo estatuto em decorrência de seu **investimento na difusão e participação em pesquisas**. Esse estatuto oficializaria o envolvimento de professores experientes, uma parte de cuja carreira seria dedicada a atividades de pesquisa e difusão. A medida introduziria no ensino a possibilidade de diversificação da carreira (atualmente inexistente) e mecanismos de promoção para os professores mais **merecedores** e encarregados da pesquisa e de sua difusão (2005).

*“Destacamos a proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2001), elaborada pelo Conselho Nacional de Educação que defende a **pesquisa como elemento essencial na formação do profissional da educação**. Ressalta a importância de uma **postura reflexiva docente**; o **domínio de procedimentos de investigação científica pelo professor**; a sistematização de informações; a análise de dados; o levantamento de hipóteses e verificação, no qual deverá **produzir e socializar conhecimentos pedagógicos**.”*

Para formar professores, cientistas, estudantes é preciso considerar e incluir a formação humana multidimensional e integrada para um modelo de mundo acordado, que necessita ser constantemente avaliado pelos “cidadãos socioambientais”, pelas pessoas educadas a exercer um modelo de vida possível a todos, compatível com a Ecosfera. As atuais diretrizes da formação inicial, trazem na sua abordagem um modelo tradicional de ciência, simbolizado, por exemplo, pelo termo “verificação”, que é um termo limitado a certos contextos, e ambíguo em relação a estruturação de poderes, dependente das relações com a cultura e, em perspectiva histórica não aplicável a todas metodologias, assim como a toda complexidade humana.

A formação continuada com participação horizontal e criadora tem sido uma alternativa às ameaças do burocratismo e tecnicismo. Acrescentando mais aportes dos tempos atuais ao contexto, conversamos com o texto do artigo intitulado:

- d. **A formação continuada por áreas curriculares: possibilidades e limites de constituírem-se como ‘comunidades interpretativas’** -,
Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni – UFES, 2009.

O artigo em sua teorização faz circular mais um trabalho de professoras, numa perspectiva inovadora de equipe, que expressa politicidade próxima da gestão e da negociação e avaliação das regras de acordo em vigência. A administração técnica e dos acordos urgentes não devem ser inimigos da práxis pedagógica e do projeto participante político. Uma administração democrática pratica empatia com iniciativas solidárias, sustentáveis e cooperativas.

Não obstante, é de se observar que, as escolas, estando no mundo, não podem somente preparar para “lá para fora”, pois é na ambiência social que a educação relaciona-se com política, com as existências concretas em suas manifestações, negociam o convívio, seus significados, seus desejos. Isto contraria o padrão das pesquisas que tomam a escola como alvo dos seus estudos. Na referida perspectiva, este

texto evoca aquela que fala junto à escola, não por ela ou sobre ela. Em sua discursividade,

*“relata uma investigação sobre como professores e professoras [que] **praticam o espaçotempo de formação continuada a partir das reuniões das áreas curriculares de 5.ª a 8.ª séries do Sistema Municipal de Educação de Vitória, Espírito Santo. As reuniões de área são constituídas por **encontros quinzenais institucionalizados** pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), com **horários garantidos semanalmente**, nos quais professores e professoras de uma mesma disciplina **se reúnem para discutir questões da própria área do conhecimento, ou outras** decididas pelo grupo de professores e o coordenador de cada área”.***

É neste mesmo contexto que a formação continuada do professor acontece, se mantém, cresce ou arrefece. Neste enfoque, é no dia-a-dia que se pensa a influência dos aspectos regimentais, a necessidade de acordar certa harmonização da prática pedagógica, assim negociada entre prescrições ou compromissos pessoais intransferíveis, atender a solicitações e demandas dos estudantes, das famílias, grupos e responsáveis de sua comunidade.

A própria carreira da/o professor/a parece exigir a educação multidimensional para este ofício. Vivências e *espaçotempos* que nos fortalecem para buscar maior participação na práxis científica, com melhor assentamento nos processo de democratização da ciência, bem como nas decisões orçamentárias. Ao contrário, corre-se o risco, sob a perspectiva da interpelação e do produtivismo, acionar uma sobrecarga crônica e prejuízos à saúde das pessoas [de maneira dificilmente reverssível].

Em condições produtivistas, existe a pressão pela diretividade, encaminhamentos e deliberações. O grande problema, em que pese a alegação da necessidade, será excluir a educação formativa da cultura política,- a possibilidade de criar exemplos e participar da epistemologia *socioambiental* e de alguma maneira recriar ciência, por sua presença coerente fortalecendo a educação.

Para o horizonte do artigo, as questões práticas não são tratadas separadamente do fazer pedagógico de uma escola, sendo elas aporte para as discussões coletivas. Nesta perspectiva, garante-se a utilidade das reuniões pedagógicas, com suas infindáveis questões formais, técnicas e procedimentais, mas como foro de circulação de saberes, de discutir seu trabalho como uma parte significativa da escola. Assim, tornam-se

motivantes, para os/as professoras, pois aciona a qualificação de suas carreiras, suas aprendizagens e intercâmbios.

Sendo os artigos resultado de uma submissão à ANPED, passam por avaliação realizada por professores pesquisadores em educação. Tal comunicação aprovada é parte de pesquisa de mestrado, onde a professora estudou seu cotidiano aprofundando a perspectiva que atuava: a solidariedade e o compartilhamento;

*“Optamos aqui em fazer um recorte da nossa dissertação de mestrado defendida em 2006, analisando as possibilidades e os limites dessas reuniões constituírem-se como “comunidades compartilhadas”. Esclarecemos, entretanto, que, ao analisar como esse espaçotempo de formação é praticado por professores e professoras, não pretendemos desconsiderar o **lôcus privilegiado onde tal formação se efetiva: a escola**. Como afirma Azevedo (2004, p. 8), “É nesse contexto - o do cotidiano escolar - que são forjados os docentes. Nele se aprende a ser professor sendo professor”. Acreditamos que, nesses espaçotempos das reuniões de área, professores e professoras praticam “maneiras de fazer” e “maneiras de utilizar” (CERTEAU, 1994) que representam o cotidiano de sua formação, já que há diferentes espaçotempos de formação”.*

Que ordem de dificuldades encontra a escola para ter mais influência epistemológica cultural e social? Do discurso da “elite política”, escolaridade é condição da economia, o país trabalha por melhores posições na reta da civilização tecnicista desenvolvimentista. Para este paradigma, nada ajudou ter sido a escola considerada objeto central de estudo da academia, na nascente ciência moderna brasileira. Pouco valor político e epistêmico foi atribuído aos discursos enraizados na sua práxis cotidiana. Um objeto é uma metáfora para seres inanimados, e a escola, “alegorias do meio ambiente”, é um “organismo que percebe”. Percebe-se observada e abandonada pelo olhar estratosférico do seu observador, como um “parente longínquo e muito rico”. Numa direção idealizada, a escola é um *espaçotempo* de necessidades, vontades, desejos, política, participante do pulso social, e de práxis social e cultural.

Que modelo cultural estamos querendo caracterizar? Recusando a tradição e o mito, a modernidade contraditoriamente no seu método, exerceu ambos. Quando “uma geração”, um período, fundou seu tempo “eucrônico” como baluarte e juiz da história. Por isso, na sua faceta hegemônica, a ciência, ao ter deixado de estudar a si mesma humanamente, não consegue explicar a potência de sua razão.

Os significantes podem alimentar uma perspectiva, torná-la mais circulante e dinâmica na práxis social. Ao tentarmos experimentar a ótica do meio ambiente, como

“significante emblema”, concebemos um exemplo de “conceituação” política e epistêmica. Talvez, um caso de convenção de linguagem que se postou nas legislações contemporâneas. Uma noção urgente de totalidade, uma locução política na rede discursiva onde um tema mobiliza e chama esforços para construir um consenso mínimo. O que não devemos fazer? Onde começar a reparar? Os que têm mais ajudam mais, são mais onerados. Uma inversão da ação imperialista das nações ricas movida por uma consciência tensionadas de todas as dimensões micros?

O conceito de meio ambiente deve-se a uma confluência dos **movimentos sociais e ecológicos, aportes filosóficos e epistêmicos, contribuições estéticas, culturais e espirituais** cunhados pela **percepção da premência**. “Vozes” e presenças ativistas, cidadãos engajados mobilizados buscando uma **nova racionalidade** e uma outra maneira, **em que se diminuam [reparem] os absurdos e atrocidades** (VEIGA JÚNIOR, 2006, p. 59).

O tema meio ambiente participa da idéia constitucional de nação, que clama por uma qualificação da ação humana baseada na premissa da integração igualitária da humanidade como parte diferenciada da Ecosfera; não destrutiva, evita ações que levam à demolição, ao sofrimento e ao aumento das desigualdades e degradação. Existiu todo um ativo civilizatório, gerou acúmulos nas fontes do controle deste modelo, – estrutural, microestruturante. Historicamente, os maiores danos ambientais incidiam [e incidem] naqueles que não têm escolha; porém a intensificação do consumo,- e do diversionismo e da discrepância populacional mostrou ao mundo um tremor na base da pirâmide. E o progresso em direção ao infinito continuou nas economias, enquanto o paradigma do presente, o diagnóstico dos contextos, mostra-se retroativo, reparador, com freios cibernéticos e com avisos cataclísmicos ambíguos. O princípio da precaução e da prevenção²⁴, baseia-se neste paradigma “socioecológico”.

Tudo parece convergir: em todas as dimensões vivenciadas pelo educador, a escola é a dimensão central da profissionalização da docência. Quer dizer, aberta,²⁵ também remete e medeia a ação da vida, a ação dos estudantes em outros

²⁴ O princípio da precaução é um princípio moral e político que determina que se uma **ação pode originar um dano irreversível público ou ambiental**, na **ausência de consenso científico irrefutável**, o ônus da prova encontra-se do lado de quem pretende praticar o ato ou ação que pode causar o dolo. Em termos ambientais, surgiu na Convenção sobre Diversidade Biológica. A sua aplicação na área do ambiente prende-se, sobretudo em **precaver possíveis efeitos nefastos e irrecuperáveis**, causados por ações que embora possam não estar científica e empiricamente provados **que originem implicitamente esses danos, por precaução**, não havendo comprovação de impactes negativos, a ação não deve ter lugar (<http://pt.wikipedia.org/wiki/>).

²⁵ Como disse Dewey: “Creio que a educação **é um processo de vida** e não uma preparação para a vida.” (ARÉNILLA *et alii*, 2000).

espaçotempos. A escola, na perspectiva de espaço social público, constituído por cidadãos/aos, oportuniza processos de experientiação cultural, filosófica, política. O discurso acena para uma participação pedagógica da “gestão orgânica” da escola como formação profissional. Inserindo-se na composição baseada no direito e na participação dos estatutos na forma de contratualidade ativa, possibilita alto grau de coerência coletiva e horizontal onde práxis educativa amalgama-se com a formação profissional.

*“Defendemos que essas reuniões de área podem ser assumidas do ponto de vista da análise do cotidiano, não do cotidiano da escola, mas do **cotidiano da formação de professores e professoras, pois são espaçotempos de construir e desconstruir, ouvir, falar, silenciar, criar, transformar ... São os espaçotempos de deixar as vozes falarem também das bordas, das fronteiras nas quais muitos/as de nós, professores e professoras, nos encontramos**”.*

A autora de posse de seu testemunho biográfico exorta a valorizar o que é “periférico”. O periférico não é só uma condição geográfica espacial, mas resultado de segregação histórica. E a desconsideração do presente favorece a passividade e a adaptação sucede como referencial de existência. Se existe uma pluralidade de paradigmas que podem se auto-sustentar e conviver de acordo com os limites do planeta, tem outros que são “tubarão no tanque de sardinhas”. Sua existência pressupõe o devoramento incorporador do *alter*. Voragem que padroniza voragens, - inclui para cooptar. Ao extremo, o que pode acontecer se toda a população mundial, cada pessoa, povo e nação adotar o princípio do crescimento ao máximo e da competição aniquiladora do outro? Nesse sentido, uma gama de autores e teorias convidam a uma mudança de perspectiva. Poderíamos pensar nas muitas convergências com a noção de paradigma, num esgotamento de um padrão repetido aos limites concretos do planeta.

*“Para nós, existe uma multiplicidade de tentativas, de possibilidades, de caminhos e descaminhos, em que, com a ajuda do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), que nos ensinou a trabalhar com pistas, indícios e pormenores, **deparamos com uma imbricada rede de atravessamentos, cujos limites, incerteza e incompletude assumimos, como sujeitos que pesquisam com sujeitos**. Para Morin (1996, p. 285), “[...] o pensamento complexo não é o pensamento completo; pelo contrário, **sabe-se de antemão que sempre há incerteza**”. Nosso olhar não **pretendeu captar** tudo o que estava à volta, até porque, em nossa subjetividade, nós selecionamos o que queremos ver, o que achamos relevante. Assim como na entrevista somos nós que selecionamos a voz do outro, **na observação somos nós que direcionamos nosso olhar para “inventar a realidade”**”.*

A práxis social torna-se tessitura, mutirão que pode agregar justiça e sabedoria. Complexo²⁶ quer dizer incompleto, um todo que está por fazermos. Porém, as perguntas permanecem: Fazemos um todo para quem? Contra quem ou o quê? Em qual contexto, para quem pesquisamos? Um novo paradigma ético e estético deve dialogar [e praxicar] com a educação multidimensional, como meio, processo social que é responsivo pelos cuidados com o mundo. Acreditamos numa vida de abundância proporcional à conquista da equidade social, da *práxisparticipação*.

Desta maneira, a educação, pode ser compreendida como um poderoso emblema que lembra nosso estado leal à dependência do coletivo, das interações sociais, que são constitutivas como processo cultural constante que torna coerente a interdependência *socioambiental* das sociedades como um todo conjuntural mutuamente implicado.

A incompletude é condição e circunstância da construção [social] da existência. Nesse sentido, tecer juntas, integrar pessoas, significa enfrentar as incertezas e desafios com a construção das subjetividades consonantes, não por governo e controle, mas por reparação e acordo. Uma práxis conjuntural dos limites e reinvenção de possibilidades.

*“Desenvolvendo, criando,trocando saberes e fazeres os/as professores/as inscrevem-se em um espaço entendido como esse **“lugar praticado”** de que nos fala Certeau. Sendo assim, **ao praticar, marcar, viver o espaçotempo instituído como participantes e praticantes, professores e professoras tornam-se autores e autoras de um lugar coletivamente ocupado.** Ao praticar esse cotidiano de formação, professores e professoras vão inventando e **reinventando esse espaçotempo, onde movimentos instituintes vão sendo engendrados, à medida que o conjunto de conhecimentos e subjetividades se tornam interligados, atuantes e interativos.Uma experiência instituinte supõe uma organização que vai renascendo, reacendendo e iluminando mediante ações praticadas, mediante movimentos que vão surgindo das margens, de fora, do não instituído.”***

As boas experiências, as trocas produtivas, as relações férteis são referidas como “instituintes”, que buscam novos espaços por entre a encapsulação realizada pelo capitalismo industrialista bélico-consumista. Teorização não se resume a relatar por meio de linguagem, precisa resultados de pesquisa. Para a educação, importam os

²⁶ Complexo: diz-se de ou conjunto, tomado como **um todo mais ou menos coerente, cujos componentes funcionam entre si em numerosas relações de interdependência** ou de subordinação, **de apreensão muitas vezes difícil pelo intelecto** e que ger. apresentam diversos aspectos (HOUAISS, 2001).

rastros históricos e culturais. A qualidade da educação e das pesquisas dependem do protagonismo de estudantes e professores, *estudantesprofessorasestudantes*.

*Acrescentamos outros fios que se juntam aos de Certeau e Augé, ampliando a noção de lugar, para o que Santos (2002, p. 333) tem chamado de **heterotopia**: “Em vez da invenção de um lugar situado algures ou nenhures”, o autor propõe uma **deslocação radical dentro de um mesmo lugar – o nosso**. Esse deslocamento tem como finalidade “permitir uma visão **telescópica** do **centro** e uma visão **microscópica** de tudo o que o **centro** é levado a **rejeitar** para **reproduzir a sua credibilidade como centro**. O objetivo é **experienciar a fronteira da sociabilidade enquanto forma de sociabilidade**”.*

Se existe um domínio histórico arbitrário do velho mundo, faz-se necessário que sejamos sujeitos históricos da produção de conhecimentos e culturas ... um centro imperial nos legou a ortotopia: o polo da posição silenciosa, dos tesouros e altares, do método e da liturgia.

*“Defendemos esse espaço/tempo de formação como forma de **autoconhecimento e reconhecimento do/no/com o outro**, para que os **sujeitos possam narrar-se conjuntamente** e não ser narrados/enquadrados pelo **pensamento hegemônico**.”*

Alternativamente a este padrão gerador do indesejável, mantido por valores alicerçados na reta do tempo evolutivo, opõe-se a lutar por equalização, ao acionar a teorização como política da cultura verbal. Pelos processos de subjetivação tece sua metodologia, - que se volta para o presente motivada pelas possibilidades de criação de caminhos para um mundo mais prudente, justo e equilibrado. Torna-se assim urgente ser bem representado e fazer-se presente nos processos rizomeiros antivetoriais.

Os sujeitos históricos, suas obras e ações no mundo, conseguem sempre se expressar? O que seu legado pode [poderia] significar para a sabedoria futura para a participação na vida, nas entranhas culturais, nas continuidades e descontinuidades do tempo e do conhecimento, nos avanços, quedas e paradoxos? Isto aparece sempre nas suas expressões, na sua linguagem? Um uso democrático do significante pode “fazer justiça ao significado”?

Em todos estes textos, tomamos a hipótese de que o artigo tenha seu caráter comunicativo, trazendo intenções do pesquisador e suas necessidades de estudo e pesquisa. Por outro lado, quando considerado como produto cultural, não pode ser completamente representativo e intencional. Os textos podem veicular, ou construir sentidos aquém ou além da consciência e da intencionalidade. Um texto pode ser

comparável com uma filmagem, que, a partir do momento em que foi feita, pode servir a outros usos e estudos em tempos vindouros indeterminados.

Um autor não é completamente dono de sua obra, pois ele depende de seu tempo e do que pode fazer. Não que não haja efeitos da “presença da subjetividade” e suas marcas, há, o que não pode haver é uma representatividade cristalizada e os escólios certificados por alguma autoridade franqueada que pode auferir “lucros da formação discursiva”. confuso

Mas, muito interessa a esta teorização em educação, – que referencia-se como prática cultural simbolizadora e como realidade em si, conceber estas escritas pensadas enquanto discursividade; redes de discursos constituídos nas possibilidades e limites, nos entrenós das posições de poder e o fluxo do conhecimento vivo. Discursividade que pode representar ou não, parte ou tensão da totalidade, a rede de interações de uma geração do presente.

Talvez, por isso ocorra a necessidade em compensar a excessiva atenção das pesquisas formais nas abordagens indiretas à participação dos sujeitos, isto é, aquelas que estudam todos os tipos de fatos, fenômenos e dados, menos aqueles manifestados diretamente pelos estudantes, aqueles que acompanham sua presença, resistência e participação. Poderia se dizer: evitam objetificar os sujeitos da educação.

Como já foi dito, não pretendemos ser arrogantes e tentar dar conta de todas essas questões, mas é preciso dizê-las. Não foi tão de pronto que se percebeu mais concretamente as limitações do alcance do estudo; estas foram proporcionais ao crescente interesse na diversidade dos textos. De oito artigos pretendidos, “alcançamos” quatro. O que explica isto é a equação que procura revelar que, quanto maior o interesse nos temas diferentes, maior seria o receio de não expressar produtivamente a subjetividade, distanciando as possibilidades comunicativas da educação.

A temporalidade desta pesquisa corre regressivamente, o final ocorre, e muito do que se pretendia nunca é alcançado. Por isso, propomos uma aproximação cuidadosa como processo, que evitasse equívocos por falta de honestidade intelectual e humana. Esta aproximação, uma primeira aproximação, também é um convite circular textual,

inclusive aqueles textos que não foram aqui referidos. Seria possível que escrevêssemos uns/umas para as outras, nestes espaços e em outros? Poder-se-ia fazer da teorização como práxis um acontecimento educativo? Seguimos adiante um movimento teórico como um coro, uma orquestração e nesta circularidade não se nega divulgação, pratica-se convívio virtual, tecendo intertextualidade e perguntando pela epistemologia da educação.

1.2 Situando o pequeno universo da pesquisa

A educação como fonte de referência deste estudo propõe ser entendida no sentido oscilante nas amplitudes da ciência e filosofia. A sua complexidade requer pensar como campo de saber sem fronteira e parte necessária agregante do mundo sistematizado e interdependente, que não pertence a nenhum(a) especialista, disciplina ou área.

Que condições encontramos para este campo diante do desenvolvimentismo? A educação ou a pedagogia no jugo dos especialistas não se aproxima dos ritmos da vida, não se acerca da fertilidade da cultura e do cotidiano. A ofuscância da civilização moderna se irradia do topo da pirâmide e se entranha no currículo. E, dessa forma, o profissional arrogante não duvida de si, pois seu *modus operandi* está fundado no poder da parcela, - que num processo de alienação passa a se identificar com o sujeito (uma parcela identitária?).

Podemos pensar este modo de enquadramento de “varredura da realidade” como prática derivada de percepção de mundo verticalizada e prescritiva. Pensar diferente deste entendimento ameaça o rigor, as certezas e a obsessão normativa da verdade, a interlocução forja-se a partir da concepção gramatical da linguagem em sua credibilidade instituída de reduzir todas as linguagens em linguagem verbal.

A existência, de incomensurável é formalizada em comportamento, ou tida por consequência das condições materiais. Sob este escopo, a administração processa-se como técnica política e obstinação pelo detalhe, prática que se embate com a legitimidade das sínteses, dos esforços pela totalidade e pela consciência/invenção do mundo.

Assim, a pedagogia tem sido tratada, consciente ou inconscientemente, pela representação científica habitual como uma ciência aplicada e servente. Por exemplo, para o cientificismo, seja de cunho neoliberal ou estatal, tanto a pedagogia como o serviço social são consideradas atividades ponta de execução do projeto de uma ciência superior e evolucionária. Narcísica, e de certo, cega em relação à complexidade das expressões humanas e da existência, na sua aderência à noção de alta cultura e à classe econômica das elites. Nestas condições, a educação, derivada e aplicada, dificilmente pode ser concebida/percebida como fonte emanadora de saberes.

Em tempos de consumismo e crescimento quando se fala em educação o seu emblema é o ensino. Parte em que se pretendeu “representar o todo”. Uma metonímia que realiza uma publicidade nefasta à justiça devida ao *holos* da educação. Tal uso lingüístico remonta também ao eufemismo, pois, evocamos a educação, – dimensão ontológica das existências multidimensionais em sociedade, – para, em seu nome, transmitir e regular um tipo de existência.

Por outra via, sob o enfoque de uma educação [cultural e filosófica] contribui-se para voltar o pensamento para o tempo presente, pois o conhecimento se entenderá como prática social²⁷. Nesta perspectiva, o conhecimento é cunhado no sentido de sabedoria - que dialoga com os movimentos da vida, distanciando-se suspensivamente das abstrações do tradicionalismo de razão única, presente “no movimento da História”. Sob a noção de pluralidade e relativização, o abandono “da História” em direção a compreensão “radical” e rizomeira do presente desestabiliza a propedêutica edificada na acumulatividade e progressividade; os rumos sociais pensados coletiva e politicamente, conhecimento e educação em fronteiras de mútua negociação fértil. A pluralidade

²⁷Foucault propôs, em certo momento de seus escritos, o **conhecimento** como correspondência à constituição de discursos sobre classes de objetos julgados cognoscíveis, isto é, à construção de um processo complexo de racionalização, de identificação e de classificação dos objetos que até então teria **desconsiderado o sujeito que os apreende**. Em contraste, o **saber** designaria o processo pelo qual o sujeito do conhecimento, ao invés de ser fixo, sofre modificação durante o trabalho que ele efetua na atividade de conhecer. Neste sentido, o conhecimento tecido na teorização em questionamentos do presente, desloca-se aqui para o sentido de saber. Foucault, por meio de ensaios genealógicos, tenta reconstruir a maneira pela qual o saber implica, ao mesmo tempo, uma relação com os objetos de conhecimento -movimento de objetivação - e com o si cognoscente - processo de subjetivação (REVEL, 2005, p.77).

experenciada “ao porejamento” constitutivo das gerações, desloca a ênfase consagrada à autoridade para a participação²⁸.

Questões candentes ao campo nos interessam, atualmente, a pedagogia seria a estampagem única profissão institucionalizada, onde os estudantes têm contato com o futuro (insuspeito?) campo. Assim, a cosmovisão dos educadores estaria inclinada à reproduzir modelos e resistir ao currículo necessário à sua profissionalização. Quais contextos serão necessários para situar a educação em algum campo? Se a educação não tinha influência heurística na modernidade, sendo a faceta da replicação do conhecimento e da docilização das pessoas, hoje crescem perspectivas transversalizadoras e rizomeiras.

Na sua caracterização contextual entrementes, na etapa de projeto, o processo de estudo buscava referenciar a construção teórica de perspectiva relativizadora e política da linguagem, da cultura, da subjetividade. Poder-se-ia dizer que a teorização constituiu-se refletindo sobre determinados padrões culturais do “ocidente” e centrando sua análise pelo exercício da externalidade do pensamento e da relativização de valores e signos. Teorização que procura pensar a educação contemporânea, motivada por ser produção do tempo atual.

Entendemos também, ser produtivo caracterizar-se pela concepção de linguagem flexível, criativa e política. E isto pode ser possível através do entendimento da linguagem liberta do isomorfismo entre sujeito, objeto e realidade. Desta maneira, a linguagem não perderia sua condição de representadora de realidades, mas estaria extrapolando tal noção, concomitante e descontinuamente, sendo ela também a realidade em si, construtora e constructo. Considere-se um revezamento de posições compreensivas entre meio e fim, em seu movimento transmissivo.

No movimento em direção ao seu objeto, esta pesquisa apresenta como foco estabelecer teoricamente uma “comunidade argumentativa”, no sentido de propor

²⁸ Um processo que considere a importância da relativização nas práticas de simbolização - na cultura verbal, pressupõe uma maior presença e maior representatividade das pessoas, da população nos processos institucionais- organizativos da sociedade. O relativo negocia com o axiológico, dimensões do pensamento interligadas na noção de totalidade planetária. Por exemplo: a população X avaliando duas situações. A invenção de uma tecnologia para a otimização de um lucro ou tecnologia para ações de prudência e cuidado? Tal processo de escolha da população tem a ver com comprometimento e, assim torna-se relativo aos rumos do presente na sua relação de continuidade ou não com o passado.

diálogos virtuais, por meio da criação de conjunto de artigos que apresentassem aparentemente uma superfície fértil para um transitar teorizante, no presente. Este objetivo, um horizonte longínquo, movimento a ser alcançado, nos “efeitos” da circulação científica. Uma escrita que dialoga com o processo vivenciado por estudantes, professores, pesquisadores. A publicização, a escrita próxima da oralidade, do encontro, ou mesmo da aula.

Acreditamos que o texto dos artigos possuem caráter comunicativo aberto, trazem intenções conscientes ou não e revelam alcance do pesquisador e suas necessidades de estudo e pesquisa. Além do que, quando considerado como produto cultural, não pode o texto ser completamente representativo e intencional. Mas, muito interessa a esta teorização referenciar-se como prática cultural simbolizadora e como realidade em si. A prática cultural simbolizadora pode ser entendida como mediação, como ação realizada em direção a um tempo futuro [processo de criação e cuidado] e por outro lado, como realidade imediata, do agora, do acontecimento. Os meios fazem parte do (re)fluxo, da trama da vida, podendo ser entendidos ao mesmo tempo como devir e ser.

Portanto, coube conceber estas escritas pensadas enquanto discursividade; redes de discursos constituídos nas possibilidades e limites, nos entrenós das posições de poder e o fluxo do conhecimento vivo. Discursividade que pode representar ou não, parte ou tensão da totalidade, a rede de interações de uma geração do presente e, por isso, conclama a participação a ser parte influente na construção da inteligência social. A geração viva que representa o presente. Numa espécie de parábola: Se pudéssemos capturar o momento presente, para ter nele uma referência fixa de sua totalidade, poderíamos sugerir uma forma de pensar a importância deste presente como referencial ontológico da educação, como um *frame* de um filme que representasse todo o conhecimento atual vigente em todas as pessoas vivas – para fazer uma menção à interdependência do intelecto e da percepção, constituindo uma rede viva de “indivíduos” da qual deriva inicialmente a existência de seus sucessores geracionais.

Teorização *pedagogicoprática*, que não se prende aos sujeitos da utopia *tecnointustrial*, *motor* da aventura da história evolucionista. Propomos o caráter vivo do texto como cenário histórico ou paisagem (paisagem cultural), para além do

contemplativo. Estar e compor a noção de textualidade, onde a presença dos significados não coincide necessariamente com os signos a sua teorização. Mas não é uma condição cavilosa ou malévola, ao contrário: a linguagem no seu uso, no contexto cidadão socioambiental deve variar e servir aos processos formativos multidimensionais em movimento.

Quando a cultura verbal “flui e reflui” na interação social e nos sujeitos, os constitui. Por isto, os esforços de linguagem verbal podem caracterizar momentos de historicidade. Cultura em movimento que se desdobra e que, de alguma forma, repete-se. E recria-se, de diferentes formas e sentidos. Acreditamos que o texto possui presença histórico-espacial e nos esforçamos em considerar esta noção, ainda que possa ser mínimo seu efeito linear ou objetivo, mesmo que exista a sensação de se estar aquém desta presença seria preciso trabalhar em direção à horizontalização da educação.

Se a educação for considerada campo de interesse conjuntural da existência humana e ao mesmo tempo ação social, terá justificado o seu vínculo com a pesquisa: conhecer e renovar. Segundo o professor Pedro Demo, a pesquisa poderia ser entendida como [o, um] “questionamento reconstrutivo inovador” (2002, p.53). Assim, o processo de pesquisa pode guiar-se por problema e questões, como categorias linguísticas que alinham concepções metodológicas. Consideremos que o termo questionamento pode ser interpretado no sentido de querer saber o que não se sabe, isto é, *descobrir*, o que seria a acepção do termo mais comum na perspectiva da *tecnociência*; não obstante, e nem de forma mutuamente excludente, ele pode significar “despetrificação”, perplexidade, suspensão e estranhamento.

Questionar significa por em cena, portanto, valorizar. Por em cena por necessidade, desejo ou vontade, criando uma realidade, ao mesmo tempo em que interroga. O imaginário condiciona a ação das pessoas, ainda que pensamento no rigor profundo da ação, seja ação em si e imanente ao corpo. Também por isso que teoria conceitualmente não se opõe à prática, pois teorizar já é uma prática, e as práticas docentes, de alguma maneira são teorias. Sendo o processo de sua tessitura, sua circulação e posteriores interações, uma prática social, expressão do trabalho e da existência.

Questionar o mundo, o meio e com isso criar movimentos de diferença, lacunas significa um tecer do conhecimento voltado à “fertilidade mundana”, que precisa da tradição para conhecer, mas também afastar-se do tradicionalismo histórico [em sua pretensão de eternidade]. Num contexto coerente, que problematiza contradições, buscamos liames com a educação e a pesquisa como (re)construção de conhecimentos, em direção a dois sentidos: a partir de descobertas e a partir de invenções. Desta forma, o termo conhecer, teria esmaecida sua origem etimológica de saber o que não se sabe; conhecer tenderia mais para o momento aberto, não prontamente interpretativo. Com muitos cuidados ativados, talvez fluindo mais numa intuição criativa e criadora. Não de um ponto alto, externo e invisível, como uma antipodia ao divino que exige renúncia do presente e à vida.

A compreensão dos significados do conhecimento pode enfrentar a custosa, despolitizadora faceta da aporia linguística. Ou seja, quando um conceito que é criado para se estudar o todo de um fenômeno vem a caracterizar-se emblematicamente num ponto arbitrado, ambicionando “apreender numa metonímia,” toda a sua processualidade e movimento revelam-se. Isto pode estereotipar os processos mentais e favorecer a posse de um excesso de informações indiferenciadas a caracterizar um repertório desconectado e não operacionalizado. Parece um avanço o fato de os coletivos educadores praxicarem uma avaliação contratual, continuada, mediadora e coerente com a educação. Os esquemas paradigmáticos são um bom aporte para se incluir a processualidade na construção da epistemologia da educação. Podem auxiliar a aproximar pistas do sujeito vivo que tece a pesquisa e busca formação continuada, mesmo em sua etapa inicial.

1.3 Os esquemas paradigmáticos

Tal é a complexidade de uma pesquisa em relação à prática social e histórica do conhecimento, em virtude da existência de inúmeras teorizações e diferentes perspectivas que impedem a noção de abordagem reduzida, onde o rigor se baseie na fixidez de seu objeto, e nele não espere efeito que não o seu pretendido. A compor as metodologias temos seres humanos. Sendo, portanto, um processo histórico descontínuo com as ciências do rigor e da verdade, que nos seus métodos não consideram os seres humanos. Assim, o paradigma moderno talvez por influência monoteísta (por exemplo:

de tudo dispor, de tudo saber, de tudo poder) concebia somente uma cultura suprema, e projetava-se como via única.

O olhar para o todo do processo leva a problematização ética em construir de limites do conhecimento, a arte de cuidar no gesto novo, na horizontalidade da ciência intrínseca à educação. Como lidar com a complexidade e trabalhar um sentido coerente na totalidade das práticas pedagógicas? Como delimitar a totalidade e possibilitar focar coerentemente contextos e produzir argumentação performativa? Os esquemas paradigmáticos sugerem uma estrutura qualitativa para uma reflexão filosófica sobre a totalidade teórica de uma pesquisa. Estes esquemas, pensados na confluência da construção social, das ciências humanas e sociais podem orientar aproximações epistemológicas necessárias às pesquisas em educação. Práticas que considerem a construção de consciência histórica contemporânea.

Como a necessidade de uma formação humana multidimensional²⁹ é percebida por quem pesquisa em educação? Como essa questão é tratada na construção de currículos que formam pesquisadores? Como a participação dos professores e estudantes pode tornar mais representativo o processo de construção da subjetividade que “acompanham” (descontinuamente?) as pesquisas em educação?

Uma gama de questões movimentam outras.... Lidamos com a incompletude e sempre que buscamos uma resposta, e em um átimo, esta resposta já está em outro contexto. Escrever condensa um descompasso com a vida? Morosidade e dor, prazer muitas vezes mediato, adiado. Uma auto-promessa? Olhamos para o objeto e ele nos olha, sentindo-nos olhados, buscamos capturá-lo; – é quando nos lembramos que estávamos em movimento! Ler, escrever e ler obedecem a diversos tipos de entrega ao tempo. O que devemos levar em conta na formação curricular que subsidie, que dê aportes para a construção de uma outra subjetividade, nos estudantes? Lidamos com a incompletude, mas no horizonte da educação multidimensional, o que priorizar?

²⁹ Conforme LDB 9394/96, Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (...); Segue no Art. 2º. A educação dever da família e do Estado inspiradas nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o desenvolvimento da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL – LDB, 1999).

É possível que uma das saídas seja um maior protagonismo dos estudantes, para assim operacionalizar a horizontalidade e a participação como coletivos educadores, circulando culturas nos *espaçostempos* que vimos referindo, qualificando a presença e contato formativo na escolarização. Que os currículos possibilitem pensarmos a educação e a pesquisa como um todo, como é um todo a formação humana e profissional.

Tecido tal contexto, muitas questões apresentam-se na intrincada trama das diversas esferas que compõem a pesquisa. São exemplos: Como podemos pensar a pesquisa para que represente bem seus processos? Como temos pensado os programas, projetos e currículos, considerando as necessidades formativas dos estudantes e professores? De que modo deve ser o currículo na busca por **educação multidimensional** e por formação integral do ser humano? O que fazer para não objetificar os sujeitos de pesquisa e evitar efeitos indesejáveis no contato com o dado nascente? É possível garantir efeitos benéficos com uma pesquisa? O que não deve fazer a pesquisa, em sua performatividade em educação para não objetificar seus sujeitos? É possível a pesquisa diante dos desafios das demandas concretas dos currículos escolares? Todas estas questões são de interesse continuado, representam modos de reflexividade que buscam a qualificação e intentam acionar a ênfase política na teorização.

Tal problematização propõe a este contexto contemporâneo, solicita aproximações entre filosofia e epistemologia, que incluem às articulações lógico-linguísticas (mas que não são determinadas) para mover uma investigação. Segundo Gamboa:

Quando produzimos um conhecimento, construímos um objeto de conhecimento e estabelecemos uma relação gnosiológica com esse objeto. Quer dizer, criamos uma **relação cognitiva entre um sujeito e objeto**. Todo pesquisador deve perguntar-se sempre com qual teoria do conhecimento está trabalhando quando investiga (2007, p.20).

O conhecimento cria relações e os seus processos influenciam na formação humana e social. Por isso a pesquisa não deveria ser apenas uma prática micro, mas esforço globalizante de compreensão. Por conseguinte, a compreensão da cultura verbal tem essa dimensão da reciprocidade construtiva, e depende de seu posicionamento em relação aos paradigmas predominantes [reativos]. Sendo assim, necessários mais

trabalhos que envolvam criticidade e resistência no exercício de uma filosofia da educação formativa.

Propomos o entendimento flexível da noção paradigmática, para operacionalizar uma linguagem cultural e estética da educação. Um estudo orientado, por um trabalho sistematizado em “esquemas de percepção” envolvendo subsídios e elementos de dialogicidade em epistemologia social. O elemento central desta análise está em admitir a necessária relação lógica (na totalidade de uma pesquisa) entre os processos instrumentais (técnicas e métodos), os referenciais teóricos e os pressupostos epistemológico-filosóficos. Produz conhecimento em direção à complexidade e afasta-se da hegemonia do método único, considerando que a educação é uma “realidade multifacetária e contraditória”. Sob esta perspectiva, a partir de estudo extensivo da produção científica brasileira, nos mostra que existe uma carência de obras que tenham um enfoque no processo investigativo, pois a maioria privilegia os resultados, ou as que dedicam-se aos processos investigativos, não possuem uma linguagem acessível aos estudantes (*idem, idem*).

Num esforço de apreensão de múltiplas teorias, este autor propõe à epistemologia contemporânea um diálogo conceitual, indo ao Círculo de Viena (criado em 1919), a Jean Piaget (1896-1980), Gaston Bachelard (1884-1962), Thomaz Kuhn (1922-1996), Michel Foucault (1926-1984), à Escola de Frankfurt (criada em 1923) e às pesquisas participantes. Seu interesse pela significação do conceito [epistemologia], inicialmente opõe-se ao Positivismo, e assim segue aliando-se a Bachelard: “Quando o cientista realiza suas investigações, além de elaborar conhecimentos e produzir resultados, elabora também uma filosofia. Em toda a prática explícita dos cientistas, existe uma filosofia implícita” (*ibidem*).

A abordagem epistemológica pretendida pelo autor analisa as articulações lógicas de várias dimensões da pesquisa. Por meio de uma Hermenêutica-Crítica, da coerência lógica, busca relacionar as diferentes facetas do processo de investigação. A faceta crítica, interroga sobre todos os aspectos compreendidos no conhecimento científico: lógico, ideológico, histórico, social etc. Já a filiação à hermenêutica deve-se à concepção da obra como um texto completo com unidade de sentido, que é conhecimento e que integra a tradição: “o conhecimento maior da civilização”. Nesse

sentido, as teorias, e a teorização em movimento – são construções sociais, repertório e possibilidade, além de práxis social. A prática científica é condicionada pelos paradigmas epistemológicos, e pressupõe uma unidade de sentido relativa ao seu tempo.

A **análise epistemológica** supõe a compreensão da obra científica como um **todo lógico que articula diversos fatores**, os quais lhe dão unidade de sentido. **Essa unidade de sentido se produz em condições histórico-sociais** que a “determinam” e a caracterizam como única e como parte do processo maior da produção do conhecimento humano (*ibidem, ibidem*).

A respeito dos fatores que integram os processos de produção do conhecimento, o autor propõe que estes estão estruturados em diferentes formas de organização e níveis de amplitude. Citamos:

- a. **Técnico-instrumental**: relativo ao tratamento dos dados e informações;
- b. **Metodológico**: maneira de abordar e tratar o objeto investigado;
- c. **Teóricos**, entre os quais são citados os fenômenos educativos e sociais privilegiados, núcleos conceituais básicos, pretensões críticas a outras teorias, tipo de mudança proposta, autores mencionados, etc;
- d. **Epistemológicos**, relativos aos critérios de “cientificidade”, concepção de ciência;
- e. **Gnosiológicos**, que correspondem ao entendimento que tem o pesquisador sobre o real, o abstrato e o concreto no processo da pesquisa científica, as diversas formas de relacionar o sujeito e o objeto da pesquisa e que se referem aos critérios sobre a “construção do objeto” no processo de conhecimento.
- f. **Ontológicos**, os que referem-se à cosmovisão do pesquisador. Possuem uma função metodológica integradora e totalizadora que ajuda a elucidar os demais elementos de cada paradigma.

Como justificativa da abordagem epistemológica, Gamboa propõe um importante romaneio para a construção da cientificidade, que são citados para dar uma visão geral da obra: auxílio hermenêutico-crítico para a realização das leituras formativas do pesquisador e apoio, também, na identificação de características de pesquisas semelhantes em seus diferentes paradigmas, oferecendo uma maior clareza

para a seleção de estratégias para compreender melhor o objeto³⁰ que investiga. Esta lista traz algumas condições e tarefas como: permitir avaliar a produção científica em diferentes limites (grupos, instituições e períodos) e identificar tendências.

Esta análise pode suplementar os “estados da arte” tradicionais, que organizam cronologicamente o estado de determinada “discussão”, ou retratam “em que ponto o debate avançou”. A análise epistemológica permite, com uma classificação mais acurada, ir mais além. Por fim, funciona com um exercício de vigilância permanente, pois é necessário vigiar para perceber o inesperado, para aperfeiçoar o método, revisar os limites do conhecimento e abrir novos horizontes.

Considerando as relações complexas dos elementos que compõem uma pesquisa, renovamos a questão sobre como pensar a educação, como campo do saber e da ação, da mediação e da diretividade, em relação aos sujeitos concretos existentes. Qual aprendizagem e ensino deve-se prover, possibilitar e motivar as pessoas? Qual noção de currículo devemos pensar frente ao mundo, que hoje ultrapassa os 7 bilhões de habitantes? Quais políticas, nos níveis compreensivos micro e macro, devemos pensar, seguir, criar e ainda, o que combater? O que é necessário na pauta dos planejamentos para diminuir a incoerência de nosso *ethos* planetário? É preciso saber o que ensinar? A este respeito enfrentamos o problema da prescrição.

Não por coincidência, o currículo é também um dos elementos centrais das reestruturações e das **reformas educacionais** que em nome da **eficiência econômica** estão sendo propostas em diversos países. Ele tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é o espaço onde se concentram e se **desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político**. É por meio do currículo, concebido como **elemento discursivo da política educacional**, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade” (TADEU DA SILVA, 2003, p 10).

Que relações podemos tecer entre currículo, formação humana e meio ambiente? Como valorizar a práxis cotidiana na epistemologia da educação? Como valorizar a potência do presente nos processos discursivos? Seguimos nosso processo contextual

³⁰ Ou “sujeito” (contração de sujeito e objeto), o sujeito em “posição” de objeto ou coisa (se permitiu/serviu de objeto), ou objeto que foi considerado como sujeito em alto grau de coerência e transparência pelo sujeito. Foco e luz de uma racionalidade intersubjetiva em direção a uma objetificação dos sujeitos. Ou, sujeitos, são sujeitos que investigam (-se; a si mesmos e a outras), sem distinção de classe econômica, mandarinatos ou hierarquias ahistóricas.

problematizador. Para ajudar na compreensão de existência, uma convergência de linhas teóricas estudadas tensão produtiva que indaga pelo mundo. Empenha-se em expressar a importância da concepção ontológica para referenciar os processos da educação.

Uma maneira de situar o paradigma desta pesquisa refere-se ao Construcionismo Social, que pode ser entendido como referência para a cientificidade deste estudo, para a qualificação histórica do processo de teorização. Alinha-se à diretriz que aposta no valor performativo e cultural da linguagem. Este conceito pode ser compreendido “como uma confluência da teorização social, na qual o mundo, em reação à facticidade explicativa do mundo físico, é resultado de um processo de criação humana” (TADEU DA SILVA, 2006). Possibilita a expressão inventiva e estética da educação, desobrigada a apelar exclusivamente para o realismo como critério de verdade, como justificção de sua prática. Assim a realidade também é o que dissermos e pensarmos dela. Para esta confluência, contribui algumas correntes filosofia da educação e da linguagem. Nesse sentido, Larrosa propõe uma aproximação entre experiência e cultura, onde no seu entendimento,

O mundo não existe anteriormente a uma forma que lhe dê seu perfil. Ou existe, mas como algo amorfo [para nós], desordenado e sem limitações e, portanto, sem sentido. Não há uma experiência humana não mediada pela forma e a **cultura** é, justamente, um conjunto de **esquemas de mediação**, um conjunto de formas que delimitam e dão perfis às coisas, às pessoas e, inclusive, a nós mesmos. **A cultura, e especialmente a linguagem, é algo que faz com que o mundo esteja aberto para nós.** Mas quando uma forma converte-se em fórmula, em bordão, em rotina, então o mundo se torna fechado e falsificado. Porque, às vezes, nos livros, ou nos filmes ou, até mesmo na paisagem, **há tantos bordões que nada está aberto.** Nenhuma possibilidade de experiência. Tudo aparece de tal modo que está despojado de mistério, despojado de realidade, despojado de vida (2003, p.49).

Diante da pluralidade de concepções científicas, buscamos situar estas tematizações, que são discursividades de uma reflexão que parte do presente, em um mundo limitado e “expropriado da sua população”, mas no qual há espaço para a criação. Nesse sentido, que conexões a cultura verbal pode tecer com a realidade dos sujeitos? Como entender o mundo para além do realismo e das certezas causais como dimensões fundadoras da história?

Por exemplo, o próprio conceito de meio ambiente, que se relaciona com a educação, procura uma aproximação que considera os polos materialidade-empíria-sensações e idealismo-consciência-sensações. Assim posto, indica que para existir pensamento e ciência, é necessário existir uma Ecosfera. Entendemos, que para uma concepção de realidade, há contribuição imprescindível das ciências ecológicas. A referida noção de realidade também se amalgama com a linguagem que está presente na constituição do ser, e que a condiciona/ou e influencia/ou, mas que interage, depende de uma composição maior. Qual a importância da concepção de realidade para a construção da ciência e do mundo? A possibilidade de compreender e (re)construir um contexto significativo por meio da participação. Um percurso com sentido pressupõe que se tenha uma concepção de quem se é, quem se possa vir-a-ser e onde se está ou irá, embora devam ser outros riscos não ser dogmático ou estar fundado em certezas.

Entendemos, buscando coerência no cotidiano, que integramos um contexto complexo e interdependente, noção que desestabiliza a posição de certeza entre ser e estar dentro ou fora da natureza. Não é possível a divisão dos seres vivos de seu meio ambiente, que é constituído por outros seres vivos e não vivos, por suas relações, as decorrências de suas relações, a renovação das propriedades emergentes³¹.

As descobertas são importantes, questionam o uso dos significantes quando descobrimos que os corpos humanos, interna e externamente, são habitados por microrganismos. E não sendo nocivos, estão em equilíbrio, são benéficos, pois constituem uma barreira biológica, na pele, nas mucosas, no trato digestivo-alimentar, respiratório, contra outros microrganismos potencialmente nocivos. A flora intestinal, por exemplo, tem sua presença imprescindível, também como barreira e por sintetizar vitaminas- substâncias obrigatórias como requisito ao funcionamento da bioquímica celular. Na ecologia, surgem conhecimentos sobre a função dos microrganismos, como a decomposição da matéria morta em compostos inorgânicos (nos ciclos biogeoquímicos que permitem a reciclagem da matéria que por sua vez, constituem os ecossistemas), estabelecem relações benéficas com outros seres vivos (organismos simbiotes), controlam o excesso populacional (microrganismos patogênicos), ou

³¹ Quando surgem novas realidades de situações em interação, por exemplo, uma ilha oceânica, com vegetação densa, pode se originar de um devir simbiótico de colônias de corais, fitoplâncton, energia solar, e alguns minerais.

clorofilados que produzem o oxigênio aquático e terrestre que permite a respiração dos seres heterotróficos (principalmente o fitoplâncton marinho costeiro).

Por isso, o conceito de natureza³² estaria equivocado cientificamente, caso separare os seres, incluindo os seres humanos, de sua totalidade, do intercâmbio complexo e ancestral que lhe tem propiciado a vida até então, e desde sempre. Se nas origens do conceito ele era deificado; na modernidade, e por influência dos monoteísmos, é instrumentalizado através da razão. E a gana de dominação da natureza pela modernidade, criação humana, pressupunha que os “europeus” eram o centro do mundo e que poderiam criar uma segunda natureza, independizada, transcendente ao mundo das necessidades. Pressupunha também que a natureza fosse como uma cornucópia, fonte inesgotável de recursos, agindo por sua cegueira racionalista-empirista-reducionista, por seu método tirânico de mais dispor de tudo e todas/os que menos pertencessem aos seus sistemas, a sua lógica antropocêntrica.

Quando a modernidade começa a descobrir-se cientificamente para o mundo invisível³³, os microrganismos, o conceito de natureza já preocupava os filósofos e cientistas, a *intelligentsia*³⁴; assim como preocupava, pronunciava discursos, criava novas realidades.

Talvez, suspeitando deste arbítrio, possa-se superar uma posição ontológica absolutamente hierárquica. Somos meio ambiente como o meio ambiente que nos cerca. Decorre então, que a escola não só está inserida no meio ambiente, como também é meio ambiente e está em constante interação com ele, seja meio físico, social, cultural.

As ciências ecológicas, ciências das interações e interdependências, dos seres, contribuíram para o estabelecimento de uma noção de base material para a continuidade da existência do planeta. Uma questão de totalidade possível e prudente, o conceito de meio ambiente que, após a Conferência de Tbilissi, em 1977, incorpora não só o meio

³² Fernando Pessoa, em seu heterônimo, Alberto Caeiro, no poema “O Guardador de rebanhos” (escrito em 1914) entreviu a natureza após um insight “Como uma doença das nossas ideias” (O eu profundo e os outros eus, 1980).

³³ Louis Pasteur (1822-1895), químico que estudou a microbiologia e suas aplicações na saúde e na economia derruba a hipótese da geração espontânea ou abiogênese (na qual a vida se originaria da matéria orgânica) com a demonstração da existência de microrganismos no ar, na água, no solo, nos corpos. O processo de eliminação de microrganismos em alimentos inventado por ele originado de seu nome, a pasteurização.

³⁴ Os intelectuais, considerados como grupo, classe.

físico-químico e biológico, mas um meio sócio-cultural situado historicamente e coloca uma questão ontológica, onde o meio não pode ser definido através da dicotomia dentro e fora.

Os seres vivos em geral, não subsistem sem uma série de condições e substâncias que proporcionam sua sobrevivência e seu desenvolvimento. **Tudo que cerca o ser vivo, que o influencia e que é indispensável a sua sustentação constitui o meio ambiente.** Estas condições incluem o solo, o clima, os recursos hídricos, o ar, os nutrientes e outros organismos. (...) Na Conferência Internacional sobre educação ambiental em Tbilissi, Geórgia; **o meio ambiente foi definido não só como o meio físico e biológico, mas também como meio sócio-cultural e sua relação com os modelos de desenvolvimento adotados pelo ser humano** (ROCHA, NAVES E SOUZA, 1992, p.84).

Aqui, a compreensão como constituidora de uma metodologia propõe a centralidade da questão social e linguística do meio ambiente como “fundamentador” ontológico. Referencial de realidade. Inspiração através dos rastros culturais, de suas conquistas para as responsabilidades, para a prudência, para a sustentabilidade com justiça social. A aproximação da educação com os movimentos sociais, a tarefa social da “escolarização”, também imbuída de movimento social. Nos aproximamos da construção social no instante já, no cotidiano, no constituir-se ser social em coletividade e individualidade também neste aparente pequeno universo. Uma imagem: a escola tem participado como um *organismo*, como elemento de uma teia em funil que vai se auto tecendo em direção às realidades sociais mais normativas, que concernem ao institucionalizado, ao estabelecimento da sociedade vigente. A existência dos movimentos sociais, movimentos de resistência da dignidade frente às opressões e tiranias mostra uma historicidade, esforço político, de mediação e negociação em relação à causa ecológica e social³⁵, cremos que tem criado culturas, gestos e exemplos, configurando sua participação na educação, na constituição da sociedade, do meio ambiente.

Uma noção não reducionista de meio ambiente pode ser um paradigma constitutivo de intersubjetividades, devendo referenciar projetos de sociedades sustentáveis. Se nossa existência participante e dependente de uma complexa e incomensurável rede de interconexões entre seres vivos e não vivos, suas formas de

³⁵ Q.v. A história de Chico Mendes pode ser aproximada desta questão ecológica e social

organização, intencionalidade, linguagem, ações ... é a partir desta noção que podemos compreender a existência. Uma concepção de metodologia que aproxima o científico e filosófico do cultural e do cotidiano de como e por que escolher caminhos. Muito descobrimos sobre o mundo através da linguagem, do pensamento, das tradições, conhecimentos e cultura. Desta forma, a linguagem é cerne da metodologia, pois construímos realidades e imaginários ao exercê-la, ensaiá-la.

O conceito de meio ambiente – como noção de totalidade, contextual e problemática – é uma forma de pensar a realidade, que pode contribuir para uma noção epistêmico-ontológica-axiológica, pois traz a noção empírica de nosso pertencimento, de integração, indissociação. Não possuímos todos os elementos do meio, mas com alguns há uma dependência vital mais imediata do que com outros. Nossa dependência absoluta da respiração: necessidade primeira (junto com a água e alimentos em seguida) de existência de um organismo pensante: trocas constantes de gases com o meio. Com o ambiente.

Assim, a biologia, as ciências médicas dirão que não há pensamento, nem percepção sem um sistema nervoso vivo que consome energia, que respira, que necessita interagir com o fluir e devir das coisas, dos seres ... Mas seres humanos em devir, com seus sistemas orgânicos, só os desenvolvem em interação social, e meios ambientes mais benignos propiciam melhor interação e acesso aos repertórios e seus registros, nessa intrincada esfera [autoimplicada]. A mesma, quando coerentemente equilibrada, faz com que todas as pessoas “adquiram o uso” (tecnológico), ensaiem aprimoramento da linguagem. Os pensamentos são *energiamatéria* “do real”, pois são gerados, condicionados, mantidos por um complexo tecido orgânico ancestral que precisou de vida social, cultural, lingüística, educativa, histórica ...

1.4 Teorização e movimento textual em contextos

No horizonte do processo desta teorização, há o percurso de sistematizar suas fontes, de entrecruzar-se nas fronteiras de campo da pedagogia, de sua posição em relação a outros campos. Seguir no rumo de realizar, segundo Larrosa “um trabalho de ‘teoria’, se por isso entendemos um gênero de pensamento e de escrita que pretende

questionar e reorientar as formas dominantes de pensar e escrever em um campo determinado” (1994, p.35). Estando no caminho, se não conseguir tanto, é nesse sentido que a teoria pode mover-se na construção textual através de problematizações em contextos complexos. Pois esta se dá, também, nas interações relacionais e não somente através de ensino, conhecimento e saberes. Na trama textual a rede de significações em aproximação com o campo da pedagogia auxilia numa contextualização da [qualificação cultural, ética-estética] do processo, que se interessa por compreender a cientificidade da educação tangenciando a corporificação institucional. Na seguinte definição a pedagogia é proposta como campo científico ubíquo pelo professor José Carlos Libâneo, num entendimento que abrange, e que é advindo de, pesquisas brasileiras:

Sendo Ciência da e para a educação, estuda a Educação, a instrução e o ensino. Para tanto compõe-se de ramos de estudo próprios como a **Teoria da Educação, a Didática, a Organização Escolar e a História da Educação e da Pedagogia.** Ao mesmo tempo, busca em outras Ciências os conhecimentos teóricos e práticos que concorrem para o esclarecimento do seu objeto, o **fenômeno educativo.** São elas a **Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Biologia da Educação, Economia da Educação,** entre outras (LIBÂNEO, 1999, p.25).

Se o movimento histórico descontínuo da ciência torna-se referencial para a pedagogia, de maneira análoga, a pedagogia pode ser entendida como referencial de ciência. Em busca da realização da multidimensionalidade do campo podemos deslocar o pensamento como expressão da racionalidade científica moderna. Pois tem no seu processo de constituição histórica a aproximação com outras ciências, com seus contributos, na constituição de seu foco, o fenômeno educativo. Uma realidade de campos em disputa por espaço e posicionamentos políticos que condicionam a construção da discursividade dominante. Um campo do saber, que tem sua normatividade e suas discursividades predominantes, suas condições “cristalizadas” como padrão pouco problematizado. Na definição de Libâneo são arroladas algumas disciplinas lado a lado. O que poderia indicar um convívio harmônico, construído num processo “natural do mundo”. Isto significa dizer não que haja um devir natural e que os seres humanos estejam a salvo de suas leis. O sentido que se reivindica é que a história humana não é completamente passiva a este devir. Ao contrário, significa que criamos trilhas de invenção do social.

Na presença disciplinar hegemônica, há uma aura histórica com o devir natural, não cultural da visão nomotética. Assim como mais valiam, matemática, e as *physis* (as ciências naturais) - num modelo Positivista científicista³⁶, ou mesmo “criptopositivista”. Significativamente, Larrosa propõe dois pares de visões existentes na pedagogia e permite pensar que incidem na “práxis” da educação de maneira discrepante; a favor de uma concepção institucionalizada e colonialista, a favor da ciência que serviu à tecnologia industrialista para o consumismo e para a “interpelação” publicitária.

A existência da educação enfrentaria as forças da dimensão científicista, que mensura e quantifica sem problematizar seu contexto, cultural, histórico e geográfico. O reducionismo da linguagem, e alienação dos sujeitos dos processos de construção social são condições adversas que têm minorado as dimensões, política, cultural, artística, entre outras a compor a epistemologia social da educação.

A respeito dos dois pares costumeiros, costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica.

Muitas vezes a formação acadêmica e, especialmente, nas licenciaturas acreditam-na, a educação, como uma ciência caudatária (que é oposta à direção cranial) situando-a posteriormente através de uma analogia animal, ou botânica: um ramo derivado da árvore originária do saber.

Para o contexto brasileiro, abandonando alcançar o extremo destas macrotendências, podemos procurar explorar uma outra possibilidade, “digamos que **mais existencial** (sem ser existencialista) e **mais estética** (sem ser esteticista), (...), pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*” (LARROSA, 2002, p.1). Como

³⁶ Nos referimos aos “efeitos” do Positivismo na Ciência e principalmente na sociedade e nas Ciências brasileiras. Segundo Japiassu e Marcondes, um sistema filosófico formulado por A. Comte, tendo como núcleo sua teoria dos três estados, segundo a qual o espírito humano, ou seja, a sociedade, a cultura, passa por três etapas: a teológica, a metafísica e a **positiva**. As chamadas ciências positivas, surgem apenas quando **a humanidade atinge a terceira etapa, sua maioridade**, rompendo com as anteriores. Para Comte, a ciências ordenam-se hierarquicamente da seguinte forma: Matemática, Astronomia, Química, Biologia, Sociologia, cada uma tomando por base a anterior e atingindo um nível mais elevado de complexidade. **A finalidade última do sistema é política: organizar a sociedade cientificamente com base nos princípios estabelecidos pelas ciências positivas** (p.217, 1996).

movimento de sentidos da escrita que dialoga com uma constelação “autoral” composta entre “obras”, movemos esta teorização na busca da *experiência* na existência.

(...) a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “**o que nos acontece**”; em francês a experiência seria “*ce que nous arrive*”; em italiano, “*quello che nos succede*” ou “*quello che nos accade*”; em inglês, “*that what is happening to us*”; em alemão, “*was mir passiert*”. **A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.** Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. **A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.** Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. **Walter Benjamin**, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a **experiência é cada vez mais rara** (LAROSSA, 2002, p.4).

Valorizamos o acontecimento da experiência no movimento dialógico do conhecimento enquanto construção da subjetividade. E intensificamos o interesse na dimensão filosófica ética e estética, na cultura escolar e num *espaçotempo* curricular ou enquanto esferas do meio ambiente.

Uma argumentação compreensiva e analítica pretende contextualizar os focos da educação, priorizando o “diagnóstico” do tempo presente. À maneira da genealogia³⁷, há uma suspensão da noção de história progressiva, embora haja o pressuposto do acontecimento do tempo cronológico. Pois, este se trata de um estudo - pesquisa com princípio, meio e fim que são inscritos nesta dissertação. O texto move-se por esforços de compreensividade contextual. Os sujeitos em situação educativa, coletiva e capilar empenham-se em construir conhecimentos culturalmente.

Sobre a delimitação do campo de estudo, a metodologia é composta pensando-se no currículo e na contextualização aproximada do presente. O objeto texto permite somente estimar seu sentido, inspirar a textualidade pensada sob a perspectiva da escrita. O limite para “exaurir o método” configurado, que se consolidou nos textos que

³⁷ Para Japiassú e Marcondes, a genealogia de Foucault retoma o método inaugurado por Nietzsche, mas para investigar os processos de formação dos discursos, sua formação ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular. A genealogia passa a ser uma arqueologia dos conjuntos conceituais, que ele considera um tipo novo de epistemologia histórica, englobando tanto a filosofia, a literatura e as artes quanto os métodos científicos. Este estudo vai caracterizar esta genealogia pelo fato de não procurar as origens e as continuidades históricas, mas detectar, para uma fase dada, as mais fortes estruturas: as formações culturais deixam de ser consideradas “documentos” e se convertem em “monumentos” (1999, p. 115).

circulam nos congressos, que são escritos “sob a consciência” de que serão debatidos e traduzidos talvez por uma escrita candente, próxima da fala ... ou ainda escrita concebida para aquele foro de discussões e convívios. Poderia se dizer: foro útil à certificação da produção. Sim, mas há uma simultaneidade entre a presença pessoal do/a estudioso/a, em seus desdobramentos e contingências e a presença de um exemplar, uma parcela, de sua produção, na forma de escrita.

Por isso, não se trata de defender a produção, ou competir e “alimentar currículo”, mas uma oportunidade de socializar sua produção. Podemos pensar que o sujeito que participa de encontros organizados, à semelhança da ANPED, ou de outros que existem ou venham a existir tem a ocasião de experienciar fluxos de diálogos, debates, convívios diferentes de sua inserção social, institucional ou grupal e tenham, também, por característica, criar currículo. Seria muito difícil falar do vigor formativo de “eventos coletivos de discussão” se não pensasse que estes se constituem na qualidade de currículo: tudo que acontece relacionado à educação.

O currículo escolar é considerado um campo produtivo por oferecer mediações comunicativas, virtuais ou não. Mediações que se dão nos *espaçotempos* da vida dos estudantes. Mas como dialogar sobre relações que são possíveis estabelecer entre currículo e a educação no contexto da fala, da escrita e leitura em alguns espaços de circulação de saberes? Buscamos a educação considerada na sua caracterização global e radicalmente social. O professor Alfredo Veiga-Neto observa que o termo currículo, não obstante seu poder mobilizador para a teorização em educação, possui uma peculiaridade na tradição nomenclatural, que dificulta seu entendimento conceitual:

Esse **campo** ainda não recebeu uma denominação que seja suficientemente denotativa, quando amplamente aceita pelos muitos especialistas que nele trabalham (...) a expressão *Teoria de...* não [seria] adequada para indicar uma área de conhecimento, **um campo de saberes** (2005, p.93).

Segundo o autor, a locução “Teorias do currículo” pode viajar para significar um amplo campo de conhecimentos – que envolveria “posições intermitentes” em relação a outros campos e disciplinas. Para que esta teorização relacione-se com a cultura e a escola, tem buscado interlocuções. Trata-se de prática

que se vale ora da **sociologia**, ora da **história**, ora da **pedagogia**, ora da **economia**, ora da **epistemologia**, ora da **linguística** – e todas elas

nas suas mais variadas escolas, tendências ou perspectivas – para *descrever, analisar* – e, às vezes, *intervir sobre* – **aquilo que é tomado como conteúdo e prática de uma cultura e é trazido, explícita ou implicitamente, para ser ensinado na escola** e que vem sendo designado, nos últimos quatrocentos anos, de “currículo” (VEIGA-NETO, 2005, p.94).

A teorização em seus efeitos na cultura verbal ao longo do tempo em relação ao currículo traz à tona o que diz respeito à pauta e ao teor do conhecimento de cada campo, “suas necessidades de forma e conteúdo”. Mas não se sedimenta no sentido em que se desloca ao modo de um elemento atravessador de fronteiras. O elemento, um cenário móvel de questionamento, interesse e motivação.

E numa perspectiva macro, todo campo do saber pode ser pensado em relação à escolaridade. O que se centraliza na cultura escolar? O que tem sido “ensinado” na escola? O conceito de escola que inclui a educação básica e superior se referencia inicialmente na existência curricular dos conhecimentos. A escolaridade, outra dimensão da educação, abordada nas facetas institucional e ambiental, nas redes de poderes e em suas interações de *espaçotempos* com o mundo. O que se planeja o que se quer que ocorra na formação humana. Para além dos interesses disciplinares, gestores e das necessidades da produção e do consumo, o termo currículo, desta maneira, torna-se uma perspectiva temática através da qual se pode estudar e executar o que concerne à educação.

2 TEORIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

2.1 Metodologia: uma vertente na genealogia

Entendemos a necessidade de uma abordagem significativa à educação por meio de pesquisa. Acreditamos que uma maneira de se aproximar da complexidade vertiginosa da educação seja problematizá-la pelas perguntas do presente. Tendo o processo e a mediação valorizados frente ao vazio circular do produto. Frente ao ensino pontual e certificado podemos valorizar a problematização e o adiamento criativo da linguagem.

Talvez possa ser um processo que leve a outras compreensões e conflitos, ou adiamentos e esperanças. O currículo, nesta configuração aberta, motivaria discutir conflitos, “exercitar” e experienciar a educação na sua dimensão mais política. O currículo escolar é concebido neste texto como um termo operacional linguístico, construído para poder focar da educação a sua dimensão social mais societária, e sua finalidade existencial. Não, que tal abordagem aconselhe a excluir a concepção curricular conhecida como tradicional. Nem com isto se quer desmerecer a tradição, a tensão enciclopédica e a cultura dos clássicos.

É provável que uma arte da cultura verbal nem sempre encontre cenários favoráveis, pois a dialogicidade necessitaria continuar o processo como movimento agregador e motivante. Os conflitos e acordos nem sempre são produtivos. Em certo sentido, talvez como aprendizagem, a forma seria mais importante que o conteúdo. Se a polêmica pode gerar um “caos traumatizador”, uma perspectiva irênica tende a manter o convívio e aproximar.

Toda teorização permite uma trama multidimensional de abertura e de dialogicidade, – virtual ou presencial e faz acontecer o cultivo da arte da conversação; como uma prática simbolizadora, como a fertilidade de um ensaio compreensivo que problematiza as concepções de educação, ciência, mundo; – compreensões e aprendizados, num processo de contextualização e questionamento.

O currículo orquestrado pela cultura verbal pretende confrontar a sua delimitação com aquilo que compõe a seleção e o que é excluído. E, assim, coletivamente, devemos refletir sobre o currículo como o conjunto do que deve ser

estudado. A eliminação por falta de espaço, silenciamento ou mínima representação deve ser considerada. Pensar a composição e as metodologias que podem engendrar o currículo e a problematização da necessidade de seu direcionamento para a constituição de existências em sociedade, respeitando e recriando a Ecosfera, rumo a um mundo mais justo, prudente e pacífico representam ações imprescindíveis.

A professora Maria Vorraber Costa, reconhecida pesquisadora em educação, propõe o entendimento de currículo “como um conjunto de sentidos articulados segundo certa ordenação e em determinada direção e tal conjunto seria impulsionado por ímpetus não casuais e que dizem respeito as relações entre cultura e poder”. Para a autora, o currículo e seus componentes

constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, **regidos por uma determinada ordem**, estabelecida em uma arena em que **estão em luta visões de mundo** e onde se produzem, elegem e **transmitem representações, narrativas, significados** sobre as coisas e seres do mundo (2005, p.41).

O currículo busca ser compreendido no contexto de pesquisa como o teor do estudo e tem a ver com a seleção e a sistematização da cultura e do conhecimento, em direção à construção de sociedades mais estáveis, equânimes e sustentáveis, buscando compor a Ecosfera como menos sofrimento e degradação, num convívio mais pacífico e fértil entre povos e grupos, superando as atrocidades que também constituíram a história dos seres humanos.

São contextos que permitem pensar currículo como um tema central dos debates na comunidade científica e como uma esfera privilegiada para discutir e se conceber a epistemologia da educação e da pedagogia, alinhando a concepção de educação à sua amplitude filosófica e antropológica é sua possibilidade de elasticidade. Um campo inerente à pesquisa, portanto, é o estudo do currículo na linha de uma educação multidimensional – nos horizontes da filosofia de Karl Marx (1818-1883), da civilização grega, das diversas etnias e sociedades, no que tiveram de mais criativo na arte social e do convívio, entre e si e com o seu meio.

Uma noção de currículo proposta nesta pesquisa pode aproximar teorizações de “natureza filosófica” com o campo linguístico mais específico da educação e da pedagogia. O currículo é denominado tradicional, quando são priorizados os conteúdos

e disciplinas escolares. Ao invés de, por meio do currículo, construir e se reconstruir práticas em direção à pesquisa, à educação em *filosofocientidade*, pois ao contrário na perspectiva burocratizada e conservadora, privilegia-se a capacidade de acúmulo de informações e dados sem uma vinculação com seus processos constituidores e históricos.

Ademais, a capacidade de memorizar dados não significa ampliação ou qualificação de repertório; – os conhecimentos estereotipados se distanciam da possibilidade como acontecimento e da experiência da subjetividade no movimento. Pouco se considera “o durante” do processo, em função da cabalidade do produto. Nesta espécie de vazo circular, tampouco a percepção é convidada ou instigada a se “desenvolver”.³⁸

Na teorização em tónus com o presente, no rumo da procura de articulações entre um devir da existência, subjetividade e currículo, questionamos a tradição que aposta numa memorização quase passiva. Que se funda numa propedêutica arbitrada na égide das informações e produtos peremptórios.

Em resistência, mas não somente, por criatividade participativa, pode-se pensar sobre um currículo mais representativo³⁹, que convide o estudante a participar dos processos sociais e da vida. Talvez, propor currículo numa significação mais atual por ser presença “textual”, propiciar acesso de presenças, incluir experiências no “todo acordado”, na pauta flexível que existe e nas lacunas do que é prescrição e norma.

Perguntando pelos acontecimentos, podemos pensar uma fisionomia para o processo de teorização⁴⁰, como uma cultura verbal, os movimentos entre escrita e leitura no cotidiano veloz e confuso, como uma técnica de si que cria consistência e comprometimento, entre os movimentos da subjetividade que se guiam pelo conhecimento e cuidado de si.

³⁸ Este caminho do pensamento parece levar produtivamente a tematizar a aprendizagem. Talvez necessite como “incremento” de sua teorização voltar-se à aprendizagem e pensar nos seus rumos das relações entre subjetivação e aprendizagem.

³⁹ Representar e presentear. Numa posição de experiência em relação à textualidade, o texto não esgota o seu sentido na sua forma literária e estética, na sua materialidade.

⁴⁰ A teorização já não seria um processo? Mas um uso aqui se justifica esteticamente como forma de variar o significante, de dizer dialogicamente.

2.2 A teorização como trama da cultura: aproximações concêntricas

O caminho desta teorização segue como reflexão sobre o diálogo buscado, neste mergulho teórico nos cenários textuais. Contudo, não se propõe a criar generalizações hierarquizadas sobre sua metodologia, nem pretende dizer que a teorização como cultura verbal possa transformar o mundo. Esta teorização concebida como processo da pesquisa permite enfatizar os movimentos da escrita e leitura como tecnologia social imprescindível à educação.

A teorização como trama da cultura verbal, nos seus “mecanismos comunicativos”, onde a contextualização busca sua situação no processo, além de situar um leitor virtual, negocia com as virtualidades e multiplicidades de “eus” e posições da subjetividade. O entendimento de virtual busca evitar a oposição com seu par lógico, o real. O virtual segue o sentido de possibilidade, de acontecimento e experiência na composição de subjetividade, a caminho das trocas de experiências uma perspectiva dialógica em que não é obrigatoriamente necessária a presença de um interlocutor, pois o texto é parte de sua presença. É uma marca de sua existência e a textualidade tem alguns paralelos com os movimentos da subjetividade na relação de si consigo.

O texto, concebido na sua multiplicidade semiológica, traz presenças e ausências, nesta contradição, transcende à intencionalidade e demais correspondências simétricas em relação ao “sujeito autor”. Existe o interesse dos estudos contemporâneos em se dedicar a capacidade performativa da linguagem, isto é sob este paradigma da virada linguística, indaga-se pela potência da linguagem (principalmente a linguagem verbal- leitura, oralidade e escrita) em criar realidades. Portanto exclui-se a capacidade instrumental de descobrir [rigorosamente] as realidades, a não ser por aproximações e inferências. Não se pode descobrir o que está sendo permanentemente inventado, ao jogo das contingências históricas. Não se pode pensar numa origem única da linguagem no tempo como vertedouro da história.

Diante das contribuições destas teorias, as regularidades são ficções didáticas quando buscam o rigor e a certeza nas amplitudes das expressões da cultura. Assim se o texto de alguma forma comunica, ele, além disso, pode participar de uma educação sem ensino, quando conecta/produz acontecimento na subjetividade, que possibilite a

contingência do sentido em função da existência. E tal condição tem haveres com os interesses da epistemologia da educação, - em estudar este fenômeno, quando através da experiência com o texto alguma coisa significativa nos acontece.

Não podendo ser considerado como produto peremptório, ele é parte do processo que envolve o registro da linguagem verbal, e o interesse pela centralização da linguagem na recriação das realidades. Na busca da interpretação fidedigna não alcança suplantar toda a abertura e fuga que existe nas possibilidades do texto. Seguimos a noção aberta em sua historicidade, que pode resistir ao perigo da petrificação acionada pela autoridade e pelo dogmatismo. Larrosa exemplifica o professor como um mediador de multiplicidades e de presenças na cultura textual.

porque se a face exterior do texto é uma – a que poderíamos denominar ‘**o dito do texto**’, aquela que contém seu significado dado, fixado, literal, **mais ou menos transparente e idealmente homogêneo para todos os leitores – sua face interior é necessariamente múltipla**. E, assim, o professor, quando lê o texto, o lê simultaneamente para fora, para dentro e para os ouvintes (2006, p.141).

O exercício da cultura verbal no currículo poderia mediar os interesses e desejos estudantis? Como seria um currículo que atravessasse alguns níveis e compartimentos, alinhavando uma possível existência em devir? Como seria um currículo na busca de diálogos intergeracionais? Sendo atualmente tema central das discussões pedagógicas, o currículo nos ajuda a tecer a complexidade da educação no presente.

A educação como *espaçotempo* social e como negociação entre convivas, entre conflitos e limites exige uma teorização mais fluida e próxima da linguagem mediada culturalmente, entre reflexões, estranhamentos, relativizações e abertura ensaística.

Entretanto, podemos pensar a ênfase excessiva na transmissão de conteúdos informativos, conceituais como um tipo de mediação. Isto favorece a memorização passiva, pouco traz aos espaços educativos os processos de constituição e “transmissão” das culturas e dos conhecimentos. E pouco favorece o aprendizado dos movimentos, os processos de estudar, pesquisar e aprender. Num outro sentido, o currículo pode “funcionar” como interface textual na prática educativa escolar, conhecê-lo seria um exercício da cultura verbal.

Não é difícil supor que a concepção de texto está associada à complexidade, pois cenas da vida, produtos culturais e o próprio conhecimento podem ser concebidos e representados como textos. E complexidade relaciona-se com metodologia, com a propriedade da tecitura social da linguagem em direção ao fenômeno do conhecer.

O texto é uma tradução possível de eventos multidimensionais para uma noção verbal. Duas linguagens diferentes transitando pela representatividade mental e sensorial da cultura traduzindo para linguagem verbal, por meio da pesquisa. Vertigem compreendida, a relação incomensurável entre linguagem oral e escrita, de leitura silenciosa ou dita, individual ou em grupos.

O texto como metáfora potente de linguagem pretende tensionar a dimensão escrita que compõe realidades. Sua capacidade compreensiva tende às categorias da tradição e seu potencial criativo caminha em direção ao horizonte que se abre e é conquistado, apreendido. Pode ser em direção ao que não se é; em direção à alteridade dos *espaçotempos* ...do mundo, mas também pode manter, ou oscilar. Contudo, a experiência da linguagem em relação ao texto é inapreensível e não universal, é relativa e situada, na construção do objeto. E, no movimento da pesquisa, o currículo é composto por aproximações do texto com a cultura verbal e leva em consideração a dinâmica da escrita e da leitura.

O currículo pode ser um tipo de texto, vivo na sua escrita, que ajuda a problematizar a composição do objeto de estudo. Talvez uma representatividade e presença: a fluência da teorização em educação em *espaçotempos* como modo social de constituição dos pesquisadores. A educação e a pesquisa se interrelacionando comunicativamente e enfocando mais a temporalidade do processo, do que o produto peremptório.

O campo da educação trazido no texto como “tarefa do pensamento” pode ser motivador. Todo devir de estudo leva a mudanças na percepção, no raciocínio; e o que compõe a subjetividade, seja de um indivíduo, grupo, ou modelo social é de interesse da educação e de sua “epistemologia social”. A opção política de trabalhar a pesquisa junto à educação, na sua construção dinâmica da linguagem. Problematicando sobre este contexto exposto, buscamos criar sentido entre o currículo e o acontecimento da

discursividade da teorização. Com relação a isto, o professor Popkewitz argumenta sobre o processo de criação conceitual em seus estudos:

(...) chamei esta abordagem de “**epistemologia social**” quando fiz uma análise da reforma educacional. A epistemologia social fornece uma forma de analisar as regras e padrões pelos quais o **conhecimento sobre o mundo é formado e pelos quais as distinções, as categorizações que organizam as percepções**, as formas de **responder ao mundo e as concepções do “eu” são formadas através de nosso conhecimento sobre o mundo**. Embora eu tenha algumas vezes usado o conceito de “**discurso**” **intercambiavelmente** com o de “**epistemologia social**”, trata-se mais de um recurso literário, porque as [algumas] teorias do discurso desenfazem a historicidade dos sistemas linguísticos (2000, p.197).

O sentido deste devir está na constituição da existência e a pergunta pelo princípio da reciprocidade ética: da modelização do gesto ou atitude fica adiada, como padrão universal e transhistórico, a não ser que seja pela perplexidade e respeito imediato e prudente em relação ao referencial ecológico de realidade. Por meio da “categoria” currículo, podemos pensar que algumas ciências se complexificaram em relação a seus métodos, à sua historicidade cultural.

Sabidamente, tudo está em movimento, na nossa prática podemos inferir algumas regularidades, descobrir alguns padrões, muito há que se descobrir, mas é ciência também a invenção do humano, as tecnologias sociais e culturais, a comunicação, a política e a arte. Como seria pensar a educação como tecnologia social?

2.3 Sobre metodologia e ensaio

São estudos importantes na construção da noção de metodologia e ensaio que referenciam esta pesquisa, aproximações com Michel Foucault (1926-1984), pensador, professor e ativista francês, que por sua vez, é intensa referência na obra de Jorge Larrosa, atualmente professor de filosofia na Universidade de Barcelona. O nosso interesse está nestas referências, discrepantemente muito maiores que este alcance, com certeza, e portanto não pretendem ser minimamente representadas, mas que podem dar suporte a noção buscada de presente, de tempo presente a fortalecer a construção deste método. Como o todo é impossível, é preciso recortar. Para fazer tal escolha é preciso valorar, exercer uma ênfase buscando seu caminho.

Para sustentar tal idéia, seguimos ao propor uma abordagem cultural para pensar o conhecimento em outro contexto, que não o habitual e hegemônico. Tais autores nos ajudam a pensar a ciência sem um padrão ortodoxo dominante. Aproximada nesta construção textual com uma nova e radical concepção epistemológica que coloca em jogo o etnocentrismo da ciência. Nos ajuda no entendimento da epistemologia como teorização da ciência sobre si mesma e sua trajetória, incorporando contribuições de outros “pontos de vista”, evitando uma auto-reprodução tautológica, que seria, de maneira muito simplificada e esquemática, recriar circularmente a si mesma e padronizar um tipo de conhecimento de dentro do seu sistema axio-ontológico.

Até então, sem relativizar ou estranhar a cultura, a epistemologia era definida corriqueiramente como a ciência estudada por cientistas ou filósofos dentro da discursividade da razão e numa concepção isomórfica da linguagem. Nada tinha sido estudado por meio de uma abordagem cultural não eurocêntrica, afastando-se dos sistemas explicativos unitaristas e fundadores.

Os métodos criados por Foucault permitiram uma nova concepção da ciência e de história. Se a epistemologia foi um exemplo usado como “distensão conceitual”, também pode ajudar a compreensão utilizarmos algumas classificações de perspectivas teóricas como Pós-modernidade, Pós-estruturalismo, Pós-colonialismo, Estudos Culturais, Feministas e Pós-críticas e da Virada Linguística-Cultural e o Construcionismo Social. Tais classificações podem ajudar o entendimento desde que possam servir como esquemas provisórios e aproximativos. Poderíamos aprimorá-los através de teorias decorrentes e influenciadas, e que não buscam uma apropriação generalista e normativa. A liberdade de pensamento caracteriza melhor a obra deste pensador. Larrosa propõe uma maneira de se pensar parte da produção do filósofo francês:

Sabemos que Foucault foi muito sensível à **literatura e às artes**. Sabemos que Foucault fez de sua relação com a literatura e com as artes algo mais profundo do que uma ocupação marginal, e algo mais profundo do que uma ocupação crítica (...) para Foucault, talvez, a literatura foi (*sic*) um dos lugares que ele escolheu para uma **meditação sobre a relação entre escrita e pensamento** (2004, p.33).

Este algo mais do que uma ocupação crítica tem a ver com a construção do pensamento e da linguagem, com um lugar da prática da libertação do pensamento.

Meditação, também, pode significar silenciar nossas verdades, as nossas heranças. Permitir novos arranjos sensoriais, um reposicionamento e atenuação das informações, bordões, saberes e conhecimentos.

A literatura como linguagem tem a escrita-leitura como tecnologia de criação cultural e de criação de si, como comunicação e aporte para os repertórios das pessoas que participam desta circulação. E são diferentes subjetividades, para diferentes saberes e poderes. Para Foucault, a possibilidade de construção da história pode ter continuidades, muitas rupturas e abandonos, pois a nossa civilização deveria ser radicalmente estranha. A escrita [e a leitura] praticadas no sentido de experiência multissensorial permite ensaiar estilos, adequar projetos, avaliar. Podemos construir como narrativas e presença de pessoas ou grupos, em *espaçotempos*, e destes para outros sítios, para eventos mais coletivos, ou movimentos junto ao discurso social. O quanto vale uma voz por si, na sua presença, como parte atuante? O quanto vale um sistema de representação que luta, antes de tudo, para representar? Uma ética-estética de si e da cultura, movimento, que não é processo, nem produto. Mutante sem garantias, acontece com vidas finitas num mundo finito e inalcançável, composição que está relacionada com possibilidades e poderes. Tem a ver com a genealogia proposta por Friedrich Nietzsche (1844-1900). Uma outra relação do tempo do agora com seus legados e com os movimentos da existência, uma forma de se constituir,

(...) no ensaio não se trata do presente como realidade, mas como experiência. **No ensaio trata-se de dar forma a uma experiência do presente.** É essa experiência do presente a que dá o que pensar, a que deve ser pensada. A questão do ensaio é o que nos **acontece agora, quem somos agora**, o que podemos pensar e **o que podemos dizer** e o que podemos experimentar agora, neste exato momento da história. Por isso, quando o ensaísta adota a máscara do historiador, o tema de suas histórias não é o passado, mas o presente. O que interessa ao ensaísta- historiador é a **história do presente: não a verdade de nosso passado, mas o passado de nossas verdades**; não a verdade do que fomos, mas a história do que somos, daquilo que, talvez, já estamos deixando de ser (Idem, p.34)

No sentido da percepção do presente, o ensaio e a experimentação estética têm forte contribuição metodológica para genealogia. A pergunta do presente, da linguagem e da existência, buscam uma noção produtiva de política. Rachar as camadas de sentidos por sobre as palavras e o genocídio da linguagem é considerar uma “história a contrapelo”.

Os percursos da humanidade constroem sentidos, firmam critérios para definir a realidade. Estes sentidos não estão livres e não pairam fora da atmosfera, eles são emanados e vociferam prolixamente de lugares certificados. Mas, muitas vezes, os discursos não condizem com esta realidade, e, ao mesmo tempo a referendam, criam outros, na luta pelo poder e pela vida. Larrosa sabe que os métodos que Foucault criou foram para aqueles estudos, para aquela noção de história um relato dos avanços e acúmulos. Assim também, a humanidade, o homem, são invenções culturais, não são derivações privilegiadas da natureza. Se o pensamento ocidental pretendeu-se eterno, fundado na noção do constante progresso dos conceitos iluminados de uma era, a partir de projeções e diagnóstico de um sistema de valores cristalizado e sem relativização, Larrosa (2003, p.101) propõe uma das maneiras de compreender o ensaio “como um gênero híbrido **ancorado num tempo e espaço claramente subjetivo** e que parece opor-se, ponto a ponto, às regras de pureza e de objetividade que imperam na academia”.

Nosso presente não poderia ser refém de uma cultura evolucionária que não conhecia uma visão externa, que ao invés de duvidar de si, silencia ou ignora as diferenças e premia a ilusão de homogeneidade dos heróis e vencedores. Não poderia ser refém do método moderno, que de posse de algumas leis naturais, constrói seu edifício cultural-linguístico como estatuto da verdade e das predições. Não, o ser humano não é uma substância definida, capturável pelo método científico, não pode ser somente descoberto, ele é uma invenção. Os métodos de Foucault seriam, nesse sentido não-métodos, mas ensaios, experiências e meditações que permitiram externalidades, relativizações, estranhamentos, suspeições-suspensões, funcionamento e efeitos das regras dos jogos de poder. Como diz Larrosa ensaiar e experienciar o pensamento é des-realizá-lo:

A experiência do presente que o ensaísta isola e pensa tem que abrir caminho entre os porta-vozes do presente, entre os donos do presente, entre o **ruído ensurdecedor de tudo aquilo que nos é dado e nos é vendido como presente**, entre as imagens por demais evidentes com as quais, constantemente **se fabrica o presente**. Por isso o ensaio é uma escrita no presente e para o presente, **mas para o enfrentamento das certezas e das evidências do presente**. Uma **des-realização do presente**, que tem consequências inevitáveis na des-realização do **passado** e, então, na des-realização do **futuro** (*Idem*, p.36).

Que modelo ético de sujeito existe no reinado do indivíduo? Escrevemos em contrate ao “homem” inquieta como invenção da modernidade, um ser definido por este *ethos* através dos atributos da ordem do racional e comportamental, ele poderia ser re-inventado e re-descoberto como invenção. Mas ele é um ser de linguagem, de cultura, daí advém sua humanidade. Ele é um ser na história, inserido e criador, numa outra noção de história, de várias histórias, de historicidade. O ser humano é possibilidade e é sujeição, um ser social de uma sociedade que escapa das definições dos pensamentos hegemônicos e fundadores da discursividade institucional, que tantas vezes cunhou filisteus e mandarins. (LARROSA, 2001). Estes metáforas históricas de personagens humanos, – seres de poder e de discurso vazio projeções de outra coisa que não seja a expressão do medo e da vaidade, – acontecem e viabilizam discursos.

Se estamos em outra configuração da linguagem e cultura, e esta configuração não é necessariamente coincidente com o sujeito e com o real. Mas nem sempre é descontínua e discrepante, entre aquele que enuncia e sua existência e, nas diversas realidades fugidias e mutantes; nem por isso, deixam de ter seus padrões, normas e materialidades. E não é porque recusamos a ordem do mundo determinado, da realidade nomotética, que nos pomos a descristalizar e relativizar que tudo será relatividade e incerteza. Questionar um padrão de racionalidade não é corolário de irracionalidade. O mesmo ocorre com a metodologia comportamentalista de origem oculta, quando reduz as expressões do humano ao que se percebe, ao objeto mensurável.

Além do mais, viver em sociedade já pressupõe impactar, (gastar e mobilizar “recursos”), perceber níveis de gradiente, uma coerência entre o que se está *dizendovivendo* e os contextos a que pertencemos. Graus de coerência podem orientar práxis humana, entre as dimensões *qualiquantitativas*, em alternativa aos “binômios inimigos”, as mútuas excludências dicotômicas que acionam redes exponenciais. A verdade é um exemplo de redução e representação de poderes? É de se supor que a noção de verdade, presa aos fatos, quer ser medida de tudo, menos da existência. A linguagem em movimento busca ser reconstruída, útil sem ser utilitária. Porém querer capturá-la em objeto normativo passa a ser uma falta de limites. Como disse Larrosa, gostaria de proteção contra a fossilização das expressões de existência. Se existe transmissão e a necessidade de seguir é preciso considerar a fragilidade da experiência em educação, a impossibilidade de ensaiar o pensamento, quando a linguagem é

petrificada em redes regimentais. De acordo com este autor consideramos que existe nos contextos, na composição do presente e das culturas, forças que constroem noções de verdade impactantes, a exemplo dos falsos sacerdotes que arregimentam fieis.

(...) desse **destino professoral**, triste e moribundo que acompanha a todos os **epígonos** por demais covardes, por demais medíocres. Refiro-me a palavra **verdade**. Mas **não entendida como a relação entre um enunciado e a assim chamada realidade**, mas como a **relação entre cada um de nós e sua escrita, seu pensamento e sua vida**. Uma relação **que não seja de domínio, mas de compromisso**, que não seja de apropriação, mas de **transformação**. **Que exista alguém dentro de nossa forma de escrever, de nossa forma de pensar, de nossa forma de viver** (*Idem*, p.42).

Se a compreensão não pode ser dada diante da arrogância da nossa cultura, ensaiar a escrita e a leitura, para longe da prisão nas verdades *psi* do homem é inventar nossas autenticidades, conjurar sentidos, o que não quer dizer mentir, torná-las universais e geológicas ou, tampouco, particularismos e vapores. Seguramente, é mister que se possa responder melhor como *espaçotempo* característico da sociedade às constituições existenciais ou às composições da vida das pessoas uma educação que recuse o cenário de instituições arcaicas, e seja exemplo e possibilidade de experiências e de compromisso.

E é uma outra educação que se busca compreender aqui, na trajetória inteira do pêndulo, que pula os campos: mais complexa que a ciência é a existência. Nossa proposta trata da educação da cientificidade, na sabedoria vigorosa nascida da perplexidade humanista, desejante e volúvel dos acontecimentos da existência.

No ato de escrever, a presença do leitor, por ser apenas tácita e expectante, faz com que quem escreve, escreva de si dizendo-se a si mesmo coisas que jamais saberia se não confiasse ao corpo mudo da folha, expressando sentimentos e idéias que não experimentaria, se não escrevesse ou dissesse a alguém. Dessa forma, o escrevente é seu primeiro leitor/ parceiro na significância que só a interlocução empresta à fala ou à escrita. Por outra parte, o leitor/parceiro de sua própria escrita só o é porque sabe estarem a espia-lo outros virtuais leitores, tão mais exigentes quanto menos conhecidos. A chave do mistério da significância é, assim, a presença muda no ato de escrever, de virtuais leitores (*Ibdem*, p.82).

Foucault, inauguraria uma escrita como experiência linguística e filosófica, que implica compreender como o ser do presente tornou-se o que é, a realizando uma “hermenêutica do sujeito”- desde os gregos antigos até a modernidade. De acordo com Fischer,

É nos gregos clássicos, portanto, que o filósofo encontra **a delicadeza e a força do ato de escrever, como ato de alguém se mostrar, de meditar, de fazer-se ver, de fazer aparecer para o outro e para si mesmo o próprio olhar: escrever para constituir a si mesmo como sujeito de ação racional, pela apropriação, pela subjetivação em relação ao já-dito fragmentário de si.** Ora, essas **lições dos antigos** talvez possam nos fazer pensar um pouco **sobre outras possibilidades de nos constituir pela escrita**, no caso [referido], a escrita acadêmica (2005, p.119).

Os usos de tecnologias criam outras tecnologias sociais, outros artífices e inventos constituem tradições férteis, rizomeiras...A escrita e a leitura pensadas pela dimensão da subjetividade, do padrão civilizatório ou cultural; o complexo sistema axiológico e os efeitos da racionalidade na constituição ético-estética da existência. Como poderíamos tornar a escrita e a leitura fortes constituidoras de nossas existências? Como está implicada aí a constituição do estudante e do pesquisador?

Com que cuidados fazemos anotações sobre o que lemos? Com que **vibração estabelecemos relações** entre autores, obras, conceitos e o nosso “objeto de desejo”, nosso problema de pesquisa? Como, parafraseando Chico Buarque, catamos a poesia que [o mundo] entorna no chão, ou seja como **nos deixamos tocar pelo que lemos**, pelas aulas que assistimos, pelos problemas da educação (...) pela beleza dos conceitos que herdamos (...) (idem, idem).

Fisher parece também convergir para a ideia do acontecimento, o que nos afeta na experiência da cultura verbal pronunciada, escrita, lida; isto é, o ato de ler e escrever; a perspectiva socializadora da pesquisa e a tarefa de circular estes saberes, - e, na dimensão da geração viva da comunidade científica, que nos faz colocá-los em cena e nas arenas, parques e praças... E cabe pensar nos interesses destes movimentos para o currículo escolar e para a educação como tecnologias, métodos ou estilos de práticas sociais.

2.4 As comunidades de aprendizagem: os interesses do presente

Uma abordagem em perspectivas próximas da atualidade e dos acontecimentos, aproxima um exemplo de prática existente contextualizada com noções socioambientais

de meio ambiente. Como a educação poderia se relacionar com a multiplicação de informações, versões e distorções e o crescente “isolamento” dos sujeitos?

As professoras Isabel Orellana e Lucie Sauvé (2002) propõem que já não se trata de acumular saberes, o que em outras épocas foi a chave do “progresso”, mas de construir saberes que sejam significativos, que contribuam para mudar “comportamentos” individuais e coletivos, que permitam fazer frente às tendências destrutivas e (re)criar novas relações com o meio de vida (um complexo conjunto formado pelo meio ambiente, os elementos socioculturais e históricos e suas relações). Vinculado à consideração da dimensão social como “chave” no processo de “gênesis do saber”. Neste sentido as autoras aproximam-se da obra do professor Paulo Freire (1921-1997), que permite dizermos que o saber produz-se na complexa relação de reciprocidade que o ser humano desenvolve com o mundo, na qual a prática social é um elemento crucial.

Estas comunidades valorizam a aprendizagem e os interesses dos estudantes numa perspectiva sócio-histórica e cultural. Segundo a autora, os estudos de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) propõem a construção do conhecimento num processo de interação social. A educação sob esta ótica é indissociável em relação às realidades social, cultural e histórica. Os referenciais vygotskianos e freirianos apoiam a teoria das comunidades de aprendizagem (CA), tendo como orientação a ideia de interação dialógica nas relações educativas que produzam condições estimulantes e significativas, valores comuns que têm como finalidade gerar um saber-ser, saber-fazer e saber-viver juntos, solidária e responsavelmente.

As CA ainda integram o enfoque comunitário, exercitam a participação, a cooperação, os diálogos em interdisciplinaridade, a resolução de problemas, a aprendizagem reflexiva na ação, a relação dialógica, o vínculo entre o processo educativo e a realidade social, confirmando assim o seu caráter político e democrático. A CA é concebida por Orellana e Sauvé como um grupo organizado que constitui espaço de intercâmbio de ideias, de discussões, de cooperação, de pesquisa colaborativa, de confrontação de pontos de vista e de negociações.

Segundo as autoras, o processo de construção destes grupos implica rever distinções entre comunidade e escola e aproximar os âmbitos de educação formal, não-

formal e informal. Na sua cosmovisão, adota o princípio de uma visão integral e sistêmica da educação, coloca no centro a aprendizagem e a cultura em sentido amplo e mutuamente implicado. Relaciona-se com a educação multidimensional ao criar condições para os processos de construção da relação com o meio ambiente e o meio de vida, podendo desenvolver laços de pertencimento e de identidade, promovendo o respeito, a solidariedade e a responsabilidade. Compartilhando este processo, no seu horizonte idealizado, seus membros vivem uma progressiva maturidade e aprendizagem coletiva que permite penetrar na realidade de forma lúcida, compreendê-la, “objetivá-la”, aprendendo a atuar nela, ativa, comprometida e responsavelmente.

A participação envolve processos, em que muitas vezes são confundidos com adesão. Se o ensino é obrigatório, ainda temos mais uma injunção: E no seu “contorno” motivar, desafiar, modular: seria a mediação. A participação, por certo, depende de aprendizagem, avaliação e ensino. Como inverter a predisposição que a meritocracia inclina à heteronomia, emulação e especialismo de mercado. Em outras palavras, ela seria uma forma de resistência crítica e criativa ao ensino tradicional bancário. Como dissemos em outro lugar

Boas experiências incluem **uma abertura não determinada para um aprendizado, de educação participativa**, que comunica com outras instituições e a comunidade, **movimentando-se política, social e culturalmente através de uma concepção socioambiental** para se relacionar com o meio ambiente”(VEIGA JR. 2006, 68).

A proposta desta pesquisa se articulou em torno do objetivo de estudar processos de teorização em educação, muito inspirada na pesquisa ação participante. Esta denominação, ação ou participante engloba diversas tendências, algumas liberais, outras como as latino-americanas, engajadas, politizadas e críticas.

(...)várias correntes desta temática permite entendemos que a pesquisa participante mostra-se **comprometida com a redução da relação entre dirigentes e dirigidos**, podendo assim **despertar o nível de conscientização** da classe oprimida, **centrando-se nas relações político-sociais que abrem espaço para a participação**. (SILVA, 1994, p.97).

A participação também é um meio de aprendizagem política, de ativa mudança na própria política, e como aprendizagem necessita de avaliação, isto é, no meio social, aprender a avaliar e ser avaliado. É processo famoso pelas dificuldades na sua “operacionalização” prática institucional ou comunitária.

A abertura que o texto oferece, para o devir escrita e leitura, é uma forma de motivar a participação. Textos que motivam outras textualidades, que circulam na grande rede multinodal (internet) capilarizando o discurso textual. Por isso, a imagem de comunidades virtuais ... leituras intertextuais em discursividades abertas ao devir, é fomentadora de processos educativos, uma vivência da subjetividade. Como dissemos em outra ocasião:

Numa visão de **práxis educativa**, na **perspectiva de pesquisa participante** pode ser uma forma de **apropriação e (re)criação de linguagens, culturas e identidades em comunidades educativas**, devendo estar **interligada com a sociedade mais ampla**. Pode haver, assim, uma **vivência coletiva de processos** ônticos e [dialógicos] dialéticos, do(s) mundo(s) **cotidiano(s)**, da vida vivida com o(s) **conhecimento(s) sistematizado(s) e aprofundado(s) onde os seres humanos têm a possibilidade de se descobrir criticamente e poder participar e integrar da/a “dinâmica” da sociedade, deslocando os poderes hegemônicos**, estes, **historicamente** de uma minoria, **em direção à coletividade**. (VEIGA JR., 2006, p.69).

Tendo proposto estes entendimentos, de acordo com o que acrescenta Vorraber Costa (2002), contemporaneamente, acentuando a dimensão cultural e uma visão relativizadora dos conceitos modernos que orientaram historicamente a pesquisa participante, em desdobramentos, esgotamentos ou resistências, tal perspectiva aponta para outras possibilidades, pois se assumirmos a centralidade da linguagem como construtora de realidades, esta forma de pesquisar, como política cultural, permite a produção de significados e identidades pelos educadores e educandos.

Professoras e professores que se preocupam com a concretização de uma sociedade menos injusta e excludente precisam pensar urgente e seriamente sobre a política cultural. Todos e todas nós estamos envolvidos e implicados em uma grande **batalha cultural pela significação, pela identidade**. Estou convencida de que a **efetividade de nossa participação** dependerá, em alguma proporção, quem terá o direito de falar, onde e como, no próximo milênio. Se não contarmos nossas histórias a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas desde outros lugares, aprisionando-nos em posições, territórios e significados que poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de **desconstruir os saberes que justificam o controle, a regulação e o governo** das pessoas que não habitam **espaços culturais hegemônicos** (2002, p.93).

Afirmamos anteriormente que a educação atua como prática simbolizadora, no cotidiano, na tradição, na construção de conhecimentos cuidadores, inovadores, que acionam a sabedoria. Nesse sentido, torna-se imprescindível articular a práxis

pedagógica nos contextos dos *espaçostempos* do meio ambiente. Para tal noção a educação [multidimensional] relacionada à escola, em suas realidades situadas, pode propiciar a cidadania baseada na presença e na participação dos estudantes e professores dos processos constitucionais, nos movimentos, grupos e demais associações que abarcam nosso expressivo contingente populacional.

2.5 Currículo e delimitação – processos de estudo

O currículo, nesta concepção, converge numa “idéia-síntese” acerca do que deve/pode ser estudado e vivenciado – em situação escolar ou relacionada a ela, independente do seu nível, para contribuir e potencializar a constituição da existência dos estudantes. Sem pretender reduzir a educação, sempre aqui, ela é pressuposta na sua complexidade de campo científico e filosófico, no horizonte compreensivo dos movimentos da subjetivação e construção de existência.

Em decorrência, se o currículo objetiva o percurso educativo que acompanha os movimentos existenciais e aprendentes do ser humano, – em seus saberes, cultura e conhecimento, necessita de flexibilidade, abertura de *espaçostempos* de diálogo entre estudantes, professores, pesquisadores e outros profissionais. Desta maneira, também se relaciona com a formação de professores, por pressupor que a formação profissional não possa se dissociar da constituição existencial humana.

No cerne desta teorização, move-se o processo teórico-metodológico, – que, de acordo com os referenciais⁴¹ se situa na concepção de realidade dinâmica e se guia na força da invenção, nos cuidados da educação. Na experiência da teorização a construção do objeto de pesquisa parece consolidar-se. Mesmo tendo transcorrido o processo, ao longo do tempo tem esse trabalho o esforço do desenvolvimento: que, novamente para ser lido, – neste seu tempo, leitor/a-, acionam outros procedimentos.

Como se poderia nomear o “objeto de estudo”, diante do “cercamento” da teorização? Algumas tentativas ... um diálogo intertextual em espaços de circulação de saberes? Teorizações em torno do processo de escrita e leitura em alguns ambientes

⁴¹ A importância da autoria e das obras busca ser um pouco deslocada em favor de um grupamento discursivo constituído a partir da teorização atual sob a hipótese do Construcionismo Social. Perspectivas e proposições como a Pós-modernidade e Pós-estruturalismo são temáticas importantes no tensionamento do presente e se inspiram no Construcionismo Social.

institucionais da educação na perspectiva curricular? Conversas textuais que intentam aproximar a educação da pesquisa? Pensar a educação numa perspectiva de comunidade de estudo onde sua principal interação seja a cultura verbal escrita? Uma abordagem compreensiva e aproximada, – relativizado o sujeito da compreensão, em *filosofocientificidade* nas produções textuais como compositoras de currículo? Compor uma pesquisa metodológica em educação enfocando a processualidade da escrita e da leitura? Estudar produções textuais como alternativa heurística de campo empírico frente à opção de sujeitos de pesquisa “desavisados” ou “entorpecidos”?

Nos caminhos da problematização do objeto e estando sua configuração moldada nos termos do currículo, pode-se trilhar a experiencição da linguagem no movimento fértil da teorização como cultura verbal. Em virtude de que, em toda teoria, existem dimensões dialógicas, conflitivas e experienciais, pois sua circulação é uma prática social que se efetua como discursividade, como modos de linguagem vivos, junto às tradições dos grupos, das instituições. Todo este movimento tem a ver com a participação na composição de currículos.

2.6 Problematizar propriamente a educação: currículo escolar

Buscar evocar aportes e fortalecimento nos campos da epistemologia e da filosofia da educação, centrando suas fontes nas diversas contribuições da produção bibliográfica e acadêmica para operacionalizar a pesquisa. Tal acervo pode ser entendido como um conjunto estimado pelos debates da área e “minimamente acordado” por autores e pesquisadores da educação. Nesta problematização, consideramos o balizamento de campos profissionais. Na noção de conjunto formado de partes conflitantes, quando os recursos são escassos, perguntamo-nos a respeito de quais os campos científicos apropriados ou privilegiados para pesquisar sobre educação? É possível a temática de um campo ser estudada por outro campo, na sua perspectiva? E qual é a relação disto com a pedagogia? A pedagogia é estabelecida como campo científico, que abrange uma multiplicidade de interpretações e perspectivas.

Não obstante, supondo um avanço, um ponto de forte convergência, consideramos ser o objeto da pedagogia o fenômeno da educação. Mas, como

poderíamos conceituar educação? Como estimar sua amplitude? Para que fins deve constituir-se a educação? De acordo com o professor Antônio Joaquim Severino,

Além de prática técnica e política, a educação constitui-se ainda como **prática simbolizadora**, ou seja, suas ferramentas são fundamentalmente símbolos. Ela desenvolve sua ação, servindo-se predominantemente do equipamento que lhe é oferecido pela **cultura simbólica**. A **educação** atua sobre o **conjunto das demais mediações da existência**, a partir dessa sua especificidade, uma **prática cultural** (1994, p. 82).

Segundo o autor, a educação pode ser entendida como ação, como prática técnica e política, o que poderia significar ação presente. Considerando a complexidade do tempo e da história, poderíamos dizer que ações do passado estão no presente, e vice versa, entre outras tantas proposições, mas, pode significar o tempo da vida, dos vivos. Pois os vivos têm a possibilidade de descontinuar “tudo onde havia” continuidade cultural, social, ecológica; ação considerada no tempo presente desejando simbolizar uma resolução do impasse na compreensão da educação como meio ou fim.

Ela pode ser meio, pois gera, possibilita e dá passagem, motiva ou estimula, impede ou arrefece outras ações e reações. Por outro lado, ela pode ser fim, pois a ação sendo inerente à vida deve ser cultivada. A sociedade como grupamento humano interdependente da Ecosfera necessita ter um entendimento de mundo possível e desejável. A educação é condição da vida, pois é por meio dela que se pode conceber uma cultura. Um dos fins da educação é prover todas as condições para manter na cultura a sua condição de mediadora.

Portanto, pode-se concluir que os meios continuados passam a ser fins, conservar e transformar não reporta apenas ao que é compreensível. O cuidado com o mundo depende de uma atitude de abertura, agradecimento⁴² e de humildade. Ou, se quiser-se, um mundo existente e as existências vindouras, o devir das gerações, apontando para a importância dos (re)fluxos e processos. A educação é como macro objetivo, como fim e como próprio processo inexorável da existência do ser humano em sociedade.

⁴² Num aspecto, muito genérico, se alguma “herança” existe quando se chega ao mundo, a vida seria uma “graça”, uma dádiva ancestral e mundana.

Ao destacar-se na educação o viés que a caracteriza como prática simbolizadora, articula-se ênfases, priorizando-a como meio social, linguístico e cultural. Uma das suas facetas – aquela que pensa a educação como prática mediadora – também refere-se à ação de manutenção, criação e descoberta de meios. Relaciona-se com a existência, ao propiciá-la e permiti-la, mas concomitantemente é finalidade, na medida em que a existência humana nas gerações e entre as gerações é processualmente construída por esses meios. A existência, por conseguinte, é movimento, onde o “fim” seria conceber o “meio” como um processo *ad infinitum*. No entendimento de Libâneo, a educação converge como um conceito amplo e indissociavelmente vinculado à conjuntura social:

Se refere ao processo de **desenvolvimento onilateral da personalidade**, envolvendo a **formação de qualidades humanas** – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais (1999, p.22).

Quando vemos a educação como meio e fim social ao mesmo tempo, podemos ver também um processo de circularidade: uma prática cultural necessária que deve ser provida pelas sociedades; analogamente, uma sociedade pode constituir-se em decorrência da educação. Sob o ponto de vista da finalidade social, temos a posição de campo do saber que busca estudar a cultura, o fenômeno humano, abrangendo as suas intencionalidades e sentidos de destino comum em relações de sujeição cultural-histórica. Pode contribuir para o avanço ético-político das organizações sociais. Trazer a vida na Ecosfera para mais próximo de uma construção textual biográfica.

O percurso de constituição existencial cronobiológico deve propiciar a ativação ético-estética multidimensional, mas deve ter como horizonte a sociedade, que se transforma e tem seus processos históricos.

Podemos pensar novamente sobre a posição, ou se quisermos, sobre a função da educação diante das esferas, estruturas, campos, grupos, entre outros. Por exemplo, onde é possível sistematizar as diversas fontes de experiência existencial, como a família, a mídia, o trabalho, as relações pessoais? Como acontece a educação da subjetividade diante da “perspectiva caótica da atualidade”? De que maneira questionar as possibilidades e responsabilidades da escola como esfera institucional social? Problemática e contexto, desta forma, a educação seria uma instância privilegiada

para postular sobre a formação humana e social se entendermos o mundo como uma invenção cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os espaços de linguagem são *espaçotempos* de cultura em sua dinamicidade produtiva. Pensamos que a ciência na perspectiva de comunidade argumentativa possui potência formativa política e cultural. Constitui-se possibilidade exercendo práxis formadora de sentidos e sentidos podendo contribuir para a *filosocientificidade* da educação. Para o seu movimento de mediação e como prática simbolizadora de sociedades possíveis.

Entendemos que os artigos escolhidos buscaram exemplificar uma possibilidade de diálogo e um experimento de construção de currículo. Como maneira de fazer parte de sua constituição, das conexões de sua capilaridade intertextual. Acreditamos que os movimentos da escrita e da leitura criam teorização como meio e instrumentação da educação, nas possibilidades de compor a pauta do que se pretende estudar e do que se necessita. Como uma prática educativa complexa e fértil, o exercício da teorização se articula com a constituição da existência. Torna-se um modo de relação entre aprendizagem e subjetivação. Para tentar compreender minimamente algumas conexões possíveis entre cultura verbal e a constituição da existência cabe realizar estudos dos movimentos da construção do conhecimento/subjetivação.

Nessas aproximações percebemos, o GT Formação de professores possuindo inúmeras nuances e outras multiplicidades, que abrangem profissionais de diversas origens e formações e interesses, circulando suas comunicações e realimentando a presença da educação nas pesquisas e no cotidiano. Tematizamos a formação enquanto a interface da educação com o processo de profissionalização, se não o âmbito da profissionalização, se acreditarmos que o profissional docente é uma pessoa continuamente em formação. Este GT permite pensar em muitos profissionais que pretendem lecionar e retornam à pesquisa. Interessados em mudar buscam atuação/formação e voltam às escolas. De certo, trazem um motivo diferente da experiência da injunção escolar nos anos iniciais. De maneira semelhante o GT currículo, com seus panoramas diversificados e atuais, se relaciona com a complexidade da teorização social, da tessitura intertextual, portanto, faz parte significativa da práxis pedagógica e da performatividade da cultura verbal.

No processo de teorização, no horizonte da educação multidimensional buscamos interagir com parte das comunicações circuladas. Constaram neste trabalho os seguintes títulos: “Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007”, “Conhecimento e escola: relação mediada no âmbito do currículo”, “Concepções e experiências em pesquisa de licenciandos em conclusão de curso” e “A formação continuada por áreas curriculares: possibilidades e limites de constituírem-se como ‘comunidades interpretativas’”.

O artigo que iniciou o diálogo, “Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007”, Luis Eduardo Alvarado Prado; Vânia Oliveira Vieira e Andréa Maturana Longarezi, realizou uma práxis pedagógica contemporânea. Por praticar uma pesquisa que realimenta a teorização em *espaçotempos* de circulação de saberes ao desejar compreender a produção discursiva na ANPED. Por meio desta comunicação, convergimos com a noção de pesquisa coletiva do grupo, entendida como um processo de pesquisa formação. Acreditamos ser uma importante vivência educativa cujas atividades, em seu desenvolvimento de compreender a realidade, contribuem para a construção do coletivo docente e da instituição como um todo, um meio ambiente recriado pelo coletivo que se forma pesquisando.

Adiante, o texto do “Conhecimento e escola: relação mediada no âmbito do currículo” - Juarez da Silva Thiesen (2010), ajudou a compor a conversação sobre o tema do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente relevantes. O trabalho posiciona-se a favor de uma escolarização voltada à produção de saberes formais considerados socialmente válidos. Sob tal concepção, estudos atuais sobre currículo devem evitar as polarizações da modernidade, indo assim em direção aproximativa com a docência próxima da aprendizagem e da reconstrução dos conhecimentos e da cultura.

Por sua vez, o artigo “Concepções e experiências em pesquisa de licenciandos em conclusão de curso” - Rita Buzzi Rausch – FURB, 2009 comunicou sobre uma pesquisa do tipo levantamento, e produziu teorização cujo objetivo foi conhecer concepções e experiências na formação de professores para atuarem no complexo contexto atual da profissão. Propõe importantes reflexões que, circuladas, contribuem com a performatividade da linguagem em relação ao valor da docência para a

epistemologia da educação. Se soma às políticas sociais e sugere avançar no cenário atual, para uma concepção de pesquisa como investigação sistemática que requer métodos científicos. Nesta linha de argumentação, propõe o entendimento de professor pesquisador como aquele que investiga seus problemas docentes sistematicamente. Na O estado dos currículos sob paradigmas elitistas e reducionistas mostra-se como desafio à formação de professores. O entendimento de escola manifestado parece convergir com noções contemporâneas de meio ambiente e de educação multidimensional numa sociedade historicamente situada que subsidiou estes trabalhos.

Por fim, o artigo, “A formação continuada por áreas curriculares: possibilidades e limites de constituírem-se como ‘comunidades interpretativas’” - Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera – UFES, 2009, em sua teorização, contribui à educação contemporânea por circular mais um trabalho de professoras, numa perspectiva inovadora de equipe, que expressa um politicidade próxima da gestão, da negociação e avaliação das regras de acordo em vigência, por meio do enfoque do cotidiano. Dessa forma, a vivência política é parte indissociável do processo de formação humana.

Porém, nas instituições é comum a prática de hipertrofiar as esferas técnicas e formais e esmaecer a educação cotidiana obstaculizando a democratização cultural e política. Na esteira de forças, usa-se minar a dimensão pedagógica em base à normatização e a hierarquia. De maneira alternativa, através de seu exemplo, o grupo defende que reuniões de área podem ser assumidas do ponto de vista da análise do cotidiano, não apenas estrita aos ditames da burocracia regimental da escola, da interpelação e da diretividade normativa.

Em contraste, defendem a potência do cotidiano na formação de professores e professoras, que entendemos muito próxima da movimentação histórica contemporânea. Ainda convergem com a noção de meio ambiente coerente com a cultura verbal rizomeira. Segundo este grupo um espaço formal e normativo, não é necessariamente determinado, destino inexorável, ao contrário, podem ser

(...) espaçotempos de construir e desconstruir, ouvir, falar, silenciar, criar, transformar (...) são os espaçotempos de deixar as vozes falarem também das bordas, das fronteiras nas quais muitos/as de nós, professores e professoras, nos encontramos (FRIZZERA, 2009).

Sob a compreensão de reversibilidade e balanceamento de ênfases, este estudo também converge com o universo temático e com a abordagem da educação realizada na criação da cultura verbal do processo de pesquisar. No seu relato, motiva empatia pelo tempo presente e com o fato da ação cotidiana ser uma alternativa à paralisia e a imobilidade, e num processo alienador e tecnicista “deparamos com uma imbricada rede de atravessamentos, cujos limites, incerteza e incompletude assumimos, como sujeitos que pesquisam com sujeitos”(Idem).

Esta comunicação nos indica que o grupo produz educação e se organiza nas perspectivas convergentes das comunidades de aprendizagem, interpretativas e compartilhadas, onde a liderança é percebida como pressuposto de uma formação continuada e colaborativa. Em alternativa ao modelo administrativo vertical e externalista.

Em síntese, nesta teorização entrelaçamos exemplos de trilhas da pesquisa em educação, que fazem parte do currículo, das escolas e das instituições, um pequeno e intenso acercamento da complexidade, este tecer juntas rumo à incompletude, ao por fazer, e, ao mesmo tempo, urgentemente cuidar. Por isso, a formação multidimensional, concebida por noções éticas e estéticas, diz a respeito ao meio ambiente, ao que viceja nestes tempos.

Por meio destas aproximações, propomos uma gama de conexões entre educação e formação/existência, uma forma presente da cultura verbal (relação das linguagens verbais na construção da subjetividade), sintonizando perceptivamente o tensionamento de sentidos, a partir de contextos “concretos” atuais. Praticando a construção de linguagem *políticopoeticamente*. Ao mesmo tempo, pensar a produção de textos no caminho da pesquisa pode “confirmar” o valor formativo que tem o processo, o movimento “que ainda não resultou no esperado”. O caminho da educação seria morar no caminho? A tecitura ecológica pode servir de metáfora: o equilíbrio está no movimento – esférico do todo para suas partes, de partes com partes – em propriedades emergentes, e, partes novas com um novo todo, uma outra esfera.

O meio, o processo viabilizam-se como emblemas do presente, onde acontece a vida. Mas pode saber-se como condição da vida, e, portanto, a vida no seu

acontecimento. Então, por meio desta discursividade experimentamos uma abordagem voltada para o momento de criação, de reconstrução do conhecimento.

Por esse caminho nos movemos, ao questionar práticas redutoras de ciência, de conhecimento, de sociedade, - nas proximidades da textualidade, nas trajetórias dos debates, no horizonte da circulação e divulgação de conhecimentos. Com os cuidados da prudência e das dívidas com a degradação, opressão e sofrimento que se mantiveram ao longo das gerações.

Contexto e problematização foram utilizados para construir caminhos alternativos ao modelo que embasa o desenvolvimentismo economicista. Teorizamos historicamente pressupondo sabermos bastante por onde não ir, o que não fazer, - ao mesmo tempo criando abertura e tecendo a vida discursiva, e assim, recriando conhecimentos e culturas. Isto motivaria a pensar no universo ético e estético da pesquisa, relacionar os projetos e acordos sociais, com entendimentos e consensos sobre a interdependência e implicação do mundo existente para sociedades possíveis e agirmos em relação à totalidade interligada e sensível, como uma Ecosfera.

Pensamos ser possível responder à pergunta do forte consenso profissional sobre a necessidade de fortalecer o liame educação e pesquisa, buscando uma compreensão de ciência adequada aos tempos atuais, tensionando-a discursivamente por conhecimentos e saberes da totalidade, problematizando a linguagem como mediadora e ao mesmo tempo recriando-a em parte (como sempre fazemos ao reutilizar signos de outros contextos). Num mesmo empenho trabalhamos para romper com os binarismos utilizando tecnologia social, inspirados na educação múltipla, complexa, integrada, - e na práxis da linguagem em construção histórica.

A julgar por essas idéias, podemos aproximar a teorização das práxis educativas escolares, resistindo heterodoxamente às hierarquias e poderes de mando arbitrados na lógica colonial. Ao produzir nos desdobramentos da ciência, nos espaços e meios de circulação de [seus?] saberes realizamos exemplo de inclusão de práticas da cultura verbal como um mínimo de impacto aos sujeitos da educação.

O processo é a memória de cálculo ou a avaliação da receita na práxis. Pode avançar, mesmo não sendo uma sucessão de eventos de causa e efeito. Colocar em foco

o que estava na sombra, o valor disto está em praticar educação associada à pesquisa que desaliena os efeitos formativos cientificistas na ação profissional docente e discente. Na queda da mitologia e do mandonismo acercamos a epistemologia social que relativiza e estranha o conhecimento, como experimento de práticas de funcionamento da discursividade e da cultura, junto às contribuições dos estudos em linguagem.

Nesse sentido, a epistemologia social sugere novas fontes de cientificidade. No presente texto, é tida como fonte ao teorizar e praticar na busca de descobertas ou criações intertextuais aproximando coerência sistêmica e cultura na sua metodologia. Trata-se, desta maneira, de teorização na práxis, expor o percurso e incrustar no produto, uma “síntese cubista”, uma decomposição-montagem que não se resume ao risco reto do princípio, meio e fim. Tal esforço convida as pessoas a *vivenciarpropiciar* conscientização/sensibilização, participar historicamente da interlocução contemporânea e incorporar no currículo a cultura verbal do conhecimento e do cuidado de si e dos outros, balancear a favor da metodologia e do processo como configuração de um horizonte multidimensional formativo. Propomos não encarcerar o conceito de ciência na modernidade, numa definição conservadora, denotativa e fundacionista, experienciando um enfoque educativo, pondo tal significante em ação contingente e oscilante, sugerindo uma construção ética-estética.

Perguntamos desde o começo: Qual o valor de tudo o que se passa para o processo de pesquisar? Em suma, praticamente conhecermos os movimentos históricos da ciência e do conhecimento sob o enfoque da educação, da influência da metodologia em ensaio e experiência inclinada a participar dos interesses coletivos para um mundo possível. Consideramos que participar dos processos educativos pode fortemente desalienar e despertar para os conhecimentos e cuidados da subjetivação e da existência.

Estudos de autonomia solidária são estudos que se esforçam por praticar seu processo, - não se eximindo de oferecer um produto aberto, valorizam a metodologia como processualidade imersível consciente/sensível/somática no decurso dos projetos, movendo aprendizagens e registrando/ensaando experiência de linguagem (fortemente verbal, descontinuamente multissensorial) na constituição da existência. Por isso, pretendemos crivar o relatório com narrativas, entranhar as reflexões a cerca do percurso de pesquisa aliado à formação continuada na práxis docente.

Se como disse Dewey, existem experiências deseducativas, uma delas está em descontextualizar a aprendizagem e o ensino em função do prestígio de determinada área do saber (poderíamos pensar na autoridade fabril moderna fundada na utilidade técnica, na hierarquia do rigor/certeza e na propedêutica praticada na matemática, física, biologia...).

Acreditamos que com o vigor do conhecimento do processo a pesquisa se “materializa” em educação, isto é, a dimensão educativa deste processo de investigar busca construir e ressignificar um acontecimento formativo em direção à “apropriação” humana e histórica. Ao conhecer movimentos da vida decompondo processos, compreendendo certos padrões, podemos desmistificar as miragens publicitárias, e questionar a estereotipação do gosto pelas exigências do consumo, ou mesmo estranhar/rejeitar/desaconselhar a massificação de produtos que negligenciam/escondem os modos e impactos de sua criação; sem contexto e história se impõem em paralaxe feérica na cultura. Os processos de subjetivação necessitam de aproximações vigorosas e coerentes em alternativa ao caos da infosfera, - à expropriação e ao feitiço da publicidade que inculca valores antissociais (ou talvez, melhor: *contrassociambientais*).

A teorização contemporânea aqui abordada pode ser um antídoto ao pragmatismo alienador da docência, à servidão pedagógica (aos mercados e governos...), à performatizada/propalada dependência científica da educação. Praticar teoria em/como *filosofocientificidade* também vem a testemunhar e agir nos rastros das circulações de saberes e de nosso trabalho como seres históricos. Neste caso, como mundividência, a epistemologia tensiona-se para considerar trabalho e profissionalização docente em relação ao meio ambiente [à complexidade/incomensurabilidade do planeta e do universo].

Este trilhar trabalha nas contribuições da cultura, na tonificação de saberes como exemplo e prática de conversação. Anunciados os limites estruturantes, isto é, a delimitação do tema, produção e circulação de saberes a sistematizar a pesquisa e a mirar a produção de artigos e comunicações em eventos pedagógicos. Na procura de comunicação e circulação de saberes, gravitando em torno da valorização da ciência como “método” de uma educação democrática e *ecossocial*, faz deslocamentos em aproximação com experiências “felizes”, aquelas que justamente possam motivar outras

experiências educativas frutíferas e rizomeiras. Entendemos esta “cursividade letreira” na forma de escritura posicionada a favor de paradigmas nos quais as pessoas possam participar como protagonistas da vida social [*socioambiental*], acreditando numa cultura de reciprocidade de ações autoformativas, associadas aos estudos ético-estéticos em suas conexões com a metodologia *filosocientífica*.

O esforço de trazer o processo pode ser creditado a uma estratégia de inversão/atenuação do poder da tradição conservadora e neoliberal, baseada no binômio ensino-produto, para um balanço pujante em direção aos movimentos reflexivos e acontecimentos da subjetivação. As linhas à montante convidam a uma *leituraescrita* recíproca e empática à metodologia que foi praticada no próprio relato presente. Pensamos que seja um trilhar educativo expressar a metodologia como cerne da pesquisa, núcleo movedor que busca estruturação ao experimentar decompor sequências de inteligibilidade, porejar ou distender antipodias, recorrer espirais cosmovisivas para criar plasticidade/plausibilidade teórica movente num mesmo plano branco linear. Produzir literatura científica de modo “parlamentar” engajando discursividade histórica pós-moderna, firmando o valor idiográfico da práxis pedagógica articuladora num campo que em parte vem tendendo ao salvacionismo, ao comportamentalismo - apostando em direção à competição populacional como fator de mobilidade social, acumulatividade, crescimento e evolução. Grosso modo, reproduzindo este *ethos*, sob esta hipótese, a pedagogia deveria preparar os professores para missões pouco reconhecidas, perigosas e insalubres.

Esta teorização de matriz educativa utiliza os movimentos da linguagem e da epistemologia pedagógica tecendo-se entre contextos e problemas mundanos atuais. Expressa seus estudos enfatizando o movimento e a ação, a enunciação na tratativa da comunicação, convida a pensar a formação continuada em relações com o currículo e, também a conceber pesquisa e educação como maneiras de ser e criar - ao resistir à mecanização e a mercantilização da construção de realidades.

Este trabalho conclui que a experiência da construção de conhecimentos e saberes se movimentando interativamente nos meios sociais é uma maneira de ensinar, ensaiar e exercer um outro tipo de “currículo” nos processos de pesquisa. Em composições de visibilidade podemos criar mais esforços críticos/criativos ao modelo

do poder e do capital e [sendo] criativos, participando, fazendo, vivenciando aprendizagem.

Pensamos o ser do texto, a compreensão do texto como movimento de significação e o ser do pesquisador num movimento semelhante, que tem a possibilidade de se perceber e mudar *pari passu*. A concepção de textualidade que transcende a sua apreensão pode interagir/possibilitar propor questões, mesmas e outras, nos contextos em troca de posição e no movimento da linguagem.

Movimento de qualificação do aprendizado social no convívio dos diferentes que se educam. O currículo valorizado como campo pedagógico, pós-disciplinar pode ser pensado de outra forma. Para uma formação multidimensional, faz sentido participar da pauta do currículo. Uma aprendizagem do questionamento e da suspensão que se dirige aberta e experiencial aos processos de contextualização leva a pensar o que está se estudando. O que está sendo considerado como premente? Como os acontecimentos mundiais aparecem em cada ciclo de encontros? O que pode ocorrer no currículo? O que deve ocorrer no currículo?

Os sujeitos podem participar das diversas etapas, nuances e entraves do percurso de pesquisa, que não pretendemos representar, mas confluir no cotidiano da práxis científica, por que não aparecerão efetivamente na sua complexidade. Não obstante, propomos uma práxis teórica na convicção de que cabem mais esforços para participar como maneira de estudante, de estudioso, de pesquisador no fluxo da ciência. Não é difícil perceber que as etapas de um processo, início-meio-fim, têm uma gama de outras etapas desdobradas, ramificadas, reticuladas, desorientadas, como o princípio da indeterminação⁴³, mas ao mesmo tempo num horizonte construído e acordado de meio ambiente.

Seguimos ao constelar os repertórios que estão disponíveis perto ou não da oralidade e do presente, aqueles que indicam experienciar a complexidade do mundo. De participar da educação nos movimentos e práticas sociais e por meio destas, no meio destas, se imiscuir... em textos e maneiras de pensar e sentir: viver. Um modo de valorizar os processos e os transcurso e de se “inteirar no mundo” ao sabor da

⁴³ Uma analogia ao Princípio de Heisenberg, da mecânica quântica, princípio também conhecido por da incerteza ou desigualdade, levou ao questionamento das noções de espaço e movimento da física clássica. (JAPIUASSÚ e MARCONDES, p.124, 1999).

participação cultural e da construção social em consonância com sociedades possíveis. Foi o que buscamos fazer durante a escrita desta dissertação.

Para haver formação no “sistema de ensino”, é necessário conquistar e consolidar mais espaços para a esfera filosófica, estética e cultural, e valorizar os percursos, dilatar ou constringir os tempos interiores, nutrindo estranhamento, abstração e desacomodação. Nos processos da cultura verbal existe um imaginário de diversidades e esperanças, das experiências históricas, das histórias das idéias. Enseja-se para além daquilo que se tem chamado de ensino e progresso, uma educação do ser no mundo. Educação que propicie formação humana existencial multidimensional para um mundo limitado, finito e em mudança. O que não significa difundir um alarmismo paralisante, como apelo publicitário, mas lutando, estudando, uma consciência planetária. Que não pode ser ajudada com um poder administrativo concentrado em disciplinas do reino da tecnocracia consumista e conflagadora.

Nas flexibilidades do currículo, nas participações dos estudantes dos cursos de formação de professores, inicial ou continuados, são necessárias práticas cooperativas e oportunidades de interlocução comunitária na vivência da cultura verbal. Tais permutas permitem praticar coletivamente métodos que interliguem saberes. A apropriação da escrita, como escrita de si, como possibilidade de subjetivação e das estruturas metodológicas proliferadoras que podem criar meios de equalização e harmonia, beneficiários da tradição mantenedora da vida. Ler e escrever em socialização possibilita uma libertação mental do caos da infosfera, da poluição, da publicidade, da alienação e hedonismo. Estudar e espraizar o tempo interior formativo em contraste com o perigo da reificação comportamental dos sujeitos, o consumismo, a degradação e a guerra.

Compreendemos a teorização como construção histórico-cultural, circulação política de tecnologia formativa: o processo de escrita e leitura, dialógico, (inter)subjetivo e ampliador. Como dissemos ao longo, a ação de pesquisar é formativa para o pesquisador e seus sujeitos de estudo. Possibilita aprender construtivamente, podendo incrementar o grau de coerência entre as relações intersubjetivas, valorizando o tempo presente na participação cultural, política e histórica da composição do mundo. Práxis pedagógica como uma ação social que afasta-se do paradigma elitista e

centralizador, da hierarquia da cientificidade fundada nas ciências naturais e exatas, em busca de uma horizontalidade compreensiva para estender sua politicidade.

De inspiração rizomeira, tal prática de pesquisa tem efeitos conjunturais ainda pouco considerados e dificilmente mensuráveis, por outro lado, busca exemplos e experiência, testemunha e cria, aliando-se aos caminhos para uma educação espraidora da cultura da autonomia solidária, resistente, renovadora e sustentável.

REFERÊNCIAS

ARÉNILLA, Louis; GOSSOT, Bernard ROLLAND; Marie-Claire e ROUSSEL, Marie-Pierre. **Dicionário de Pedagogia**. LISBOA: EDITORA PAGET, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. SP: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases – nº 9.394/1996**. In Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. BSB: MEC, 1999.

CORAZZA, Sandra Mara. **Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos**. In VORRABER COSTA, Marisa (Org.). Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. RJ: DP&A, 2002.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. SP: Editora 34, 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa como princípio educativo na Universidade**. In MORAES, Roque e LIMA, Valderez Marina. Pesquisa em sala de aula – Tendências para a Educação em novos tempos. RS: Edipucrs, 2002.

DENZIN, Norman K. e LINCONL, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa - Teorias e Abordagens**. RS: Artmed, 2006.

DIAS DE CARVALHO, Adalberto (Coord.) **Dicionário de Filosofia da Educação**. Portugal: Editora Porto, 2006.

EDGAR, Andrew e SEDGWICK, Peter. **Teoria cultural de A a Z - Conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo**. SP: Contexto, 2003.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. RJ: Nova Fronteira, 1986.

FISHER, Rosa Maria B. **Escrita acadêmica: A arte de assinar o que se Lê**. In VORRABER COSTA, Marisa e BUJES E. Maria Isabel (Orgs.) Caminhos Investigativos III – Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. RJ: DP&A, 2005.

- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. RJ: Graal, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. SP: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. SP: Loyola, 2006.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. SP: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. SP: Olho d'Água, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido**. SP: Paz e Terra, 2003.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. SP: Peirópolis, 2000.
- GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. SC: Argos, 2007.
- GARCIA, Regina Leite. **A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano**. In GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método, Métodos e Contramétodo*. SP: Cortez, 2003.
- GATTI, A. Bernardete. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. BSB: LIBER, 2007.
- GHIRALDELLI, Paulo Jr. **Filosofia da Educação**. SP: Ática, 2006.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Objetiva, 2001.
- JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. RJ: Zahar, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. SP: Cortez, 1999.
- LARROSA, Jorge. **Tecnologias do Eu e Educação**. In SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *O sujeito da educação - Estudos Foucaultianos*. RJ: Vozes, 2000.
- _____. **Dar a palavra - Notas para uma dialógica da transmissão**. In LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel - Políticas e poéticas da diferença*. MG: Autêntica, 2001.

_____. **Literatura, experiência e formação.** In VORRABER COSTA, Marisa (Org.). Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. RJ: DP&A, 2002.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Campinas: Revista Brasileira de Educação/ nº 19, 2002.

_____. **O ensaio e a escrita acadêmica.** Educação & Realidade. RS: Faced/UFRGS, v. 28, n.2, 2003.

_____. **A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida.** Educação & Realidade. RS:Faced /UFRGS, v. 29, n.1, 2004.

_____. **Pedagogia Profana - Danças, piruetas e mascaradas.** MG: Autêntica, 2006.

LAVILLE, Christian e DIONE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** RS: Artmed/UFMG, 1999.

NAJMOVICH, Denise. **O sujeito desencarnado da modernidade.** RJ: Vozes, 2002.

NEVEU, Franck. **Dicionário de Ciências da Linguagem.** RJ: Vozes, 2007.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso - O princípio da pesquisa.** RS:Unijuí, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** SP: Cortez, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** RJ: Bertrand, 2003.

ODUM, Eugene. **Ecologia.** RJ: Interamericana, 1985.

ORELLANA, Isabel e SAUVÉ, Lucie. **La formación continua de profesores en educación ambiental: la propuesta EDAMAZ.** In: Revista topicos en educación ambiental. Universidad Guadalajara: México, 2002.

PESSOA, Fernando. **O Eu profundo e os outros eus.** RJ: Nova Fronteira, 1980.

POPKEWITZ, Thomas, S. **História do currículo, regulação social e poder.** In SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade – Uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed., MG: Autêntica, 2003.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Educação, meio ambiente e globalização in: V Congresso Ibero- americano de Educação Ambiental – Perspectivas da Educação Ambiental na região Ibero-americana.** SC:Associação Projeto Roda Viva, 2006.

SANTOS, S. Boaventura. **Um discurso sobre as ciências.** SP: Cortez, 2002.

SANTOS, S. Boaventura. **Pela mão de Alice - O social e o político na pós-modernidade.** SP: Cortez, 2003.

SILVA, Maria Aparecida. **Refletindo sobre a pesquisa participante.** In: ENGERS, Maria Emília (Org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão.** RS: EDIPUCRS, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da.(Org.) **O sujeito da educação - Estudos Foucaultianos.** RJ: Vozes, 2000-a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação – Um vocabulário crítico.** MG: Autêntica, 2000-b.

SILVA, Tomaz Tadeu da.(Org.) **O Currículo como Fetiche – a poética e a política do texto curricular.** MG:Autêntica, 2003.

TARDIF, Maurice. **Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005. Disponível no *Link*: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0335125.pdf>

REIGOTA, Marcos. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna.** 3ª Ed.SP:Cortez, 2002.

REVEL, Judith. **Foucault - Conceitos essenciais.** SP: Claraluz, 2005.

ROCHA, Antônio J. A.; NAVES, Márcio A. e SOUZA, José C. **Guia do Meio Ambiente.** BSB:Tablóide, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação – Construindo a cidadania**. SP:FTD, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22ª ed; SP: Cortez, 2002.

VEIGA, Álvaro Júnior. **À busca da cultura da relação educação e pesquisa: alguns projetos de ensino na escola Silva Gama como horizonte de tematização. Dissertação (mestrado) Rio Grande: FURG, 2006.**

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo e História: uma conexão radical**. In VORRABER COSTA, Marisa (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. RJ: DP&A, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da sociedade**. In VORRABER COSTA, Marisa (Org.). **A escola tem futuro? -Entrevista**. RJ: DP&A, 2006.

VORRABER COSTA, Marisa. **Currículo e política cultural**. In VORRABER COSTA, Marisa (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. RJ: DP&A, 2005.

REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS DIALOGADOS

PRADO, Luis Eduardo Alvarado; VIEIRA, Vânia M. Oliveira e LONGAREZI, Andréa Maturana , **Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007**. Disponível em <http://www.anped.edu.br/trabalhos/2009>.

RAUSH. Rita Buzzi. **Concepções e experiências em pesquisa de licenciandos em conclusão de curso**. Disponível em <http://www.anped.edu.br/trabalhos/2009>.

THIESEN, Juares da Silva. **Conhecimento e escola: relação mediada no âmbito do Currículo**. Disponível em <http://www.anped.edu.br/trabalhos/2010>.

DELBONI, Tânia Mara, Zanotti Guerra Frizzera. **A formação continuada por áreas curriculares: possibilidades e limites de constituírem-se como ‘comunidades interpretativas’**. Disponível em <http://www.anped.edu.br/trabalhos/2010>.

APÊNDICE - Memorial

Narrativas e trajetórias

Busco aqui relatar destacadas vivências profissionais e humanas. Acredito que o pesquisador deva se modificar, num transcurso de crescimento e qualificação, ao aprofundar, sistematizar, questionar seu conhecimento. Está em jogo a cultura. A sua posição textual em movimento; sim, pois o texto “traz biografia”. Se é que é possível separar assim. Mas são dois termos, texto e biografia, que são dimensões para se movimentar os rumos da escrita e da leitura. Penso no nosso repertório *imagéticotextual*, ou em como a cultura se inscreve nas biografias.

Um trecho de cunho memorial possibilita transparecer algumas reflexões do proponente do estudo em auto-relato escrito e, assim, oferece mais alguns dados sobre o contexto da pesquisa. Sendo opcional a este leitor, a compreensão da pesquisa não depende dele, mas pode aproximar o leitor do sujeito proponente da pesquisa que se narra textualmente. Não que isto deva ser tomado de maneira estrita, onde se busquem coerências isomórficas entre vidas e obras. A intenção seria de praticar a contextualização mental, oferecer conexões e “lapsos” entre estes dois textos, em suas possibilidade combinatórias e propriedades emergentes, como uma ecologia mental. Entendo como uma prática coerente com a educação contemporânea. A complexidade é crescente na nossa era?

Para pensar nosso tempo, proponho algumas questões balizadoras do contexto: É preciso que se busquem novos caminhos para educação e/ou se invista mais e melhor nos mesmos? Podemos compor por meio da educação um cenário com desejáveis maneiras de ser e estar no mundo? Seria uma característica inerente à educação o seu caráter propositivo? Parece que sim e não. Pois, se a educação não o fizer acontecer mudanças, qual campo fará? A educação não enfraqueceria encarcerada na prescrição? Mas, que mundos temos?

O presente tem mostrado um mundo em movimento acentuado, muitas vezes catastrófico ou em degradação ambiental e social. Se não o entorpecimento, a sensação é de risco, perigo e contingências. Pensemos em mudança de rumos, a escala axiológica da *tecnociência*, parece plausível, teria que mudar sua gênese. Uma espécie de

“harmonização de nuances e tons”, resultando sua plasticidade, onde importante não é só descobrir, mas sim reconhecer o ancestral valor da criação cultural. Podemos atuar na educação como prática simbolizadora e também, constituindo o corpo da sociedade mundial. Atuar por meio das tecnologias sociais e inventar composições de mundo - fortemente responsáveis e sustentáveis. Nesse sentido, a poética de pesquisar nos aproxima da filosofia, das circunstâncias do presente e da potência do viver.

- Currículo – biografando a obra

De uma noção abstrata de currículo, as primeiras vivências... e daí em diante fui construindo outros currículos. Quando recém formado, atuando nas ciências agrárias para a produção de alimentos, comecei a me interessar pela Epistemologia, e em consequência, pelas ciências sociais e humanas. A filosofia viria bem depois. Neste decorrer, iniciei a lecionar no ensino médio com professor leigo. Em seguida, curso uma especialização em Ecologia Humana, que propiciou um currículo no qual pode-se articular aproximações entre as ciências médicas e biológicas e as ciências sociais e humanas, estudando gnosiologia e epistemologia e iniciando o contato com a pesquisa.

A temática do meio ambiente passa a ter uma conotação epistêmica e filosófica, enfoque advindo de “cruzamentos” entre as denominadas ciências sociais e humanas e as naturais, especialmente as ecológicas. A afirmação de que o ser humano também é um ecossistema ajuda a compreender o mundo como esfera ecológica. O mundo vivo pode ser pensado como Ecosfera. Portanto, a educação, como campo do saber, tem uma nova abrangência: os *espaçotempos* educativos como dimensões do meio ambiente.

Foi na experiência como professor que conheci a educação de Paulo Freire. Isto se deu a partir de uma pesquisa participante nas escolas do Rio Grande do Sul, pesquisa que objetivava a realização de uma constituinte escolar⁴⁴. O processo se constituiu como pesquisa coletiva, envolvendo os diversos setores humanos que se relacionam com a educação, e incluía todas as escolas dos municípios. Nos seus diversos momentos vivenciou-se a Pedagogia Problematicadora e a práxis pedagógica. Dessa forma, influenciando intensamente a minha percepção disciplinar, curricular e escolar. Este é um momento bem significativo, quando começa a “surgir e ser vivida” a cultura da

⁴⁴ Cadernos Temáticos da Constituinte Escolar- Rio Grande do Sul. Publicação da Secretaria de Estado da Educação, 2000. Mimeografado.

relação entre educação e pesquisa. E esta relação vem a ser o tema da minha dissertação, quando concluí o mestrado em Educação Ambiental. Este estudo buscou valorizar a ação social que compreende educação e pesquisa em suas conexões contextuais. Somos tão meio ambiente como o meio que nos cerca, dicotomias são adiamentos da linguagem, sementeiras “dialógicas” e esquemas de resistência...tematizar de polo em polo, oscilação contextual.

A partir destas “práxis-vivências” começo a perceber que existem sentidos confluentes nestas duas dimensões do conhecimento, a educação e pesquisa. Por certo, relacionando isto com a noção de autonomia de Freire, quem estuda, estuda no mundo e para o mundo.

- Currículo, contexto educação e pesquisa

Por exemplo, as dimensões éticas e estéticas da educação são aprendidas no movimento das relações sociais. Nos movimentos curriculares. Pensarmos na pergunta pela realidade do mundo diante do que já se passou. O pensador da complexidade Edgar Morin, nos leva a pensar a multiplicidade da existência humana numa noção de todo interligado...

A consciência e o sentimento de que pertencemos à Terra e de nossa identidade terrena são vitais atualmente. A progressão e o enraizamento desta consciência de pertencer a nossa pátria terrena é que permitirão o desenvolvimento, por múltiplos canais e em diversas regiões do globo, de um sentimento de religião e intersolidariedade, imprescindível para civilizar as relações humanas (MORIN, p.73).

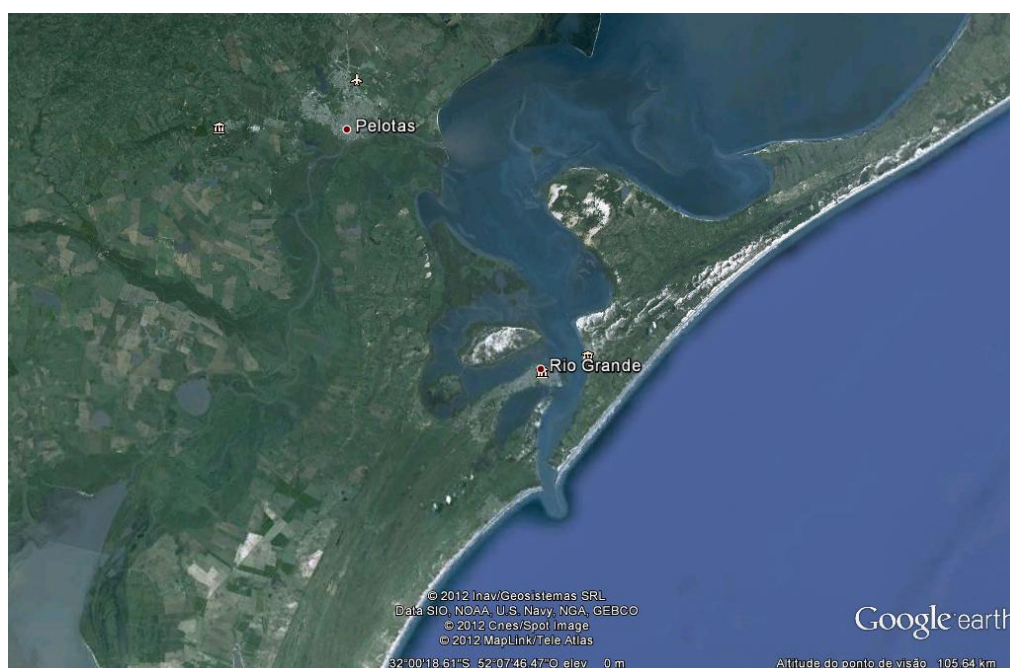
Dessa maneira, pequenos grupos, instituições, movimentos podem ser concebidos como culturas abertas conscientes e solidárias. Um projeto de sociedade, não direcionada para a formação de indivíduos independizados e competitivos, mas na constituição da educação, mais coletiva e socializadora, no seu todo. A professora Sandra Corazza (2002) disse que “se uma prática de pesquisa está implicada por nossa própria vida, uma outra só será possível caso o/a pesquisador/a empenhe-se em fazer sua existência de outro modo, a mudar suas relações procedentes como o saber e o poder (...)”

Por tudo isto, busco ver a vinculação da educação com a pesquisa em perspectiva coletiva e ontológica. Para assim, aproximar de práticas pedagógicas que envolvam convívio e experiências para além da dimensão verbal. Incluindo na prática social a possibilidade de resgatar o conhecimento da exclusividade constitutiva de uma razão instrumentalizada e monolítica, e pensar redirecioná-lo para as mudanças sociais que se fazem necessárias e urgentes.

Enfim, a respeito da prática curricular, que é apenas mais uma maneira de enfocar a educação, um frequente contato entre diferentes *espaçotempos* tem me permitido uma formação continuada em exercício, resultando em mudanças que posso intitular como: diversificação das aulas; projetos de aproximação entre áreas do saber com saídas de campo interdisciplinares, projetos de pesquisa planejados participativamente com professores e alunos e estudos coletivos escolares.

Aposto

O trabalho foi realizado entre as duas cidades que compõem a aglomeração urbana do Sul: Pelotas, onde se situa a Universidade Federal de Pelotas e Rio Grande, a Universidade federal do Rio Grande, e o Cassino bairro-balneário onde moro. Num ir e vir cursando disciplinas, encontros do grupo de pesquisa e lecionando.



No início do processo, de professor do estado passei à bolsista CAPES e depois técnico de meio ambiente, na fiscalização da ampliação dos molhes da Barra. Terminada a obra, hoje leciono como professor pesquisador no curso de Licenciatura em Pedagogia a distancia, na UFPEL. A maior parte desse trabalho foi escrita na casa do bairro Cassino. Muita coisa se passou desde 2010, quando iniciei esta pesquisa.

O município do Rio Grande localiza-se no Estado do Rio Grande do Sul, na desembocadura da Lagoa dos Patos. Pelotas dista 62 quilômetros daqui. Estes municípios estão situados próximos às coordenadas geográficas: latitude 32°08' S e longitude 52°08' O.

Para encerrar, preciso agradecer novamente à orientação, aos professores, ao grupo de pesquisa e demais colegas por comporem nosso meio ambiente de aprendizagem, por possibilitarem este trabalho.

