



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
INSTITUTO DE FÍSICA

MÁRCIO NICORY COSTA SOUZA

**“ENTRE BAGAGENS DECLARADAS E NÃO-DECLARADAS”: UM
ESTUDO SOBRE APROPRIAÇÕES DE AUTORES DA TEORIA
SOCIAL CONTEMPORÂNEA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS**

**Salvador
2018**

MÁRCIO NICORY COSTA SOUZA

**“ENTRE BAGAGENS DECLARADAS E NÃO-DECLARADAS”: UM
ESTUDO SOBRE APROPRIAÇÕES DE AUTORES DA TEORIA
SOCIAL CONTEMPORÂNEA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências do Instituto de Física da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Estadual de Feira de Santana como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências.

Orientadora: Profa. Dra. Rosiléia Oliveira de Almeida

Co-orientador: Prof. Dr. Eduardo Chagas Oliveira.

**Salvador
2018**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Souza, Márcio Nicory Costa
"Entre bagagens declaradas e não-
declaradas": um estudo sobre apropriações de
autores da Teoria Social Contemporânea na Pesquisa em
Educação em Ciências / Márcio Nicory Costa Souza. --
Salvador, 2018.
516 f.

Orientador: Rosiléia Oliveira de Almeida.
Coorientador: Eduardo Chagas Oliveira.
Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em
Ensino, Filosofia e História das Ciências) --
Universidade Federal da Bahia, Instituto de Física,
2018.

1. Apropriação. 2. Teoria Social Contemporânea. 3.
Educação em Ciências. 4. ENPEC. I. Almeida, Rosiléia
Oliveira de. II. Oliveira, Eduardo Chagas. III.
Título.

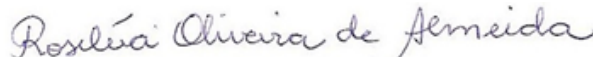
MÁRCIO NICORY COSTA SOUZA

“ENTRE BAGAGENS DECLARADAS E NÃO-DECLARADAS”: UM ESTUDO SOBRE APROPRIAÇÕES DE AUTORES DA TEORIA SOCIAL CONTEMPORÂNEA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e Histórias das Ciências do Instituto de Física da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Estadual de Feira de Santana como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências.

Aprovada em 23 de julho de 2018.

Rosiléia Oliveira de Almeida – Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Eduardo Chagas Oliveira – Co-orientador
Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS



Marcos Antonio Leandro Barzano



Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Andréia Maria Pereira de Oliveira



Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Marlécio Maknamara da Silva Cunha



Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Murilena Pinheiro Almeida



Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Acre – UFAC

Dedicatória

A Maria Flor que nasceu e cresce enquanto uma tese foi construída. Que, na aparência poderia ser um desafio concomitante para a pesquisa e suas exigências investigativas e de redação, mas na essência é o que me move, quem faz sentido.

A Angélica, minha companheira, por todo apoio, paciência, interlocução e conselhos, por todo o amor compartilhado.

Aos meus pais, Adelaide e Walmir, e irmãos, Grace e Fábio, pelo carinho, convivência e esforços em me tornar o que sou.

Aos meus avós, *in memoriam*, nas lembranças e aprendizados eternizados.

AGRADECIMENTOS

Os auxílios, críticas (severas e brandas, alentadoras ou desesperadoras), atenções, cuidados e incentivos fazem parte de todo o processo. Assim, agradeço imensamente a todos que colaboraram, de formas variadas, do incentivo tipo “vamos lá”, vai dar certo, às orientações meticolosas nas leituras e dicas preciosas para fazer continuar, rever, desfazer.

Assim, agradeço imensamente ao professor Eduardo Chagas, que, no início, já aceitou orientar e sempre esteve disponível, acessível para o trabalho de orientação e discussão, mesmo que a minha contrapartida nem sempre tenha, provavelmente, correspondido suas expectativas. Muito obrigado pela atenção, paciência e por continuar acreditando em mim e nesta empreitada. Muito obrigado, meu caro! Obrigado pelas dicas e revisões tão necessárias e precisas!

À professora Rosiléia Almeida, a quem eu tive a oportunidade de conhecer em participações nos seminários de pesquisa do PPGEFHC, que aceitou meu convite para ser debatedora quando apresentei o seminário e, em seguida, aceitou também assumir a condição de orientadora. Muito obrigado! Aprendo muito com suas revisões minuciosas, atenção e cuidado em destacar e orientar sempre que necessário. Suas sugestões abrangeram da revisão sintática e ortogramatical até a fluência do texto para a recepção. Muito obrigado por toda a atenção, cuidado, paciência e incentivo. Obrigado por todo o empenho e envolvimento e por aceitar essa empreitada quando parte dela já estava em curso.

Às professoras Andréia Maria Pereira de Oliveira e Murilena Almeida e aos professores Marcos Antônio Leandro Barzano e Marlécio Maknamara da Silva Cunha pela gentileza em aceitar os convites para serem examinadores(as) deste trabalho. Agradeço também pelas leituras pacientes e minuciosas, críticas e colaborações para o aperfeiçoamento deste texto e em contribuir com perspectivas para futuros trabalhos. Obrigado pelos olhos atentos e pelas palavras valiosas!

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História da Ciência: Dr. Charbel El Hani, Dr. Andre Luís Mattedi Dias, Dr. Jonei Cerqueira, Dr^a Andreia Oliveira, Dra. Amanda Amantes e Dr^a. Maria Cristina Penido, a partir das disciplinas e dos contatos, que em muito contribuíram para os caminhos trilhados para esta etapa na minha formação acadêmica e no desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos colegas do PPGEFHC – UFBA-UEFS pela convivência, apoio, trocas dadivosas e preocupações com as nossas caminhadas! Muito obrigado a todos aqueles e aquelas

com os quais trilhamos esta jornada, pela solidariedade especial com as leituras e compartilhamento de dificuldades. Obrigado também por fazerem acontecer a pesquisa e a vida acadêmica como cooperação e dádiva.

À secretaria do programa, aos servidores Lúcia, Marli, Priscila e João Paulo, sempre atenciosos, com muita presteza, cuidado e eficiência e eficácia ímpares para prestar auxílio e atendimento aos muitos pedidos e demandas, especialmente de um estudante que mora um pouco distante.

Ao IFBA e seu órgão, a PRPGI, pelo acompanhamento e fomento à qualificação dos servidores do quadro permanente.

Aos colegas e amigos do IFBA, campus de Paulo Afonso, pelo incentivo, apoio e diálogos dadivosos, em diferentes momentos e de formas variadas ao longo do percurso desta tese, em especial: Mariana Seixas, Antônio Joaquim e Liz Teles.

Aos meus cunhados, Isis e César, pela paciência e compreensão ao longo destes anos. A Isis por compreender e sempre procurar acolher e auxiliar, por experiência própria, às demandas inesperadas da pesquisa e redação de uma tese. Valeu!

À minha filhota, Maria Flor, pela sua existência e presença, pelo seu carinho à sua forma! À minha esposa, Angélica, pelo apoio, estímulo, paciência, pelas discussões profícuas e, muitas vezes, em horários improváveis, e persistência em continuar acreditando que em breve a atenção seria mais integral. Obrigado por suportarem, das suas maneiras, à angústia, impaciência, irritação e aborrecimentos que a construção e concepção deste trabalho fomentaram. Amo vocês com todas as minhas forças! Gratidão eterna!

Aos meus pais, Adelaide e Walmir, e irmãos, Grace e Fábio, pela compreensão e suporte na maioria das etapas desta empreitada. Obrigado por tudo apoio, tolerância e carinho em continuarem acreditando que um dia terminaria. E terminou! Obrigado por todo o amor, nos sutis e grandes gestos de apoio e solidariedade diante das incertezas, ansiedade e agonias que o doutoramento engendra. Amo todos vocês! Gratidão eterna!

Obrigado, pessoal!

“Na verdade, a grande perspectiva dos estudos humanistas talvez consista em eles contribuírem, através de um crescente conhecimento da história e do desenvolvimento culturais, para a eliminação gradativa de preconceitos, que é a meta comum de todas as ciências” (Niels Bohr)

“[...] Por trás de uma determinada abordagem está um interesse gnosiológico específico e a visão de mundo que o pesquisador consciente ou inconscientemente deixa, mais ou menos, transparecer no seu relatório, dissertação ou tese. [...] Nesse sentido, cada abordagem metodológica [da pesquisa] está vinculada a um determinado interesse de conhecimento.”
(GAMBOA, 1987, p. 208 apud DELIZOICOV, 2004, p. 161)

SOUZA, Márcio Nicory Costa. “Entre bagagens declaradas e não-declaradas”: um estudo sobre apropriações de autores da teoria social contemporânea na pesquisa em educação em ciências. 515 f. 2018. Tese (doutorado) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2018.

RESUMO

A presente tese tomou como objeto as formas de apropriação da teoria social contemporânea como conhecimento incorporado sobre as ciências humanas e sociais na pesquisa na área de Educação em Ciências. Tem como objetivos descrever e compreender os quadros teóricos (e seus respectivos autores) da teoria social contemporânea que se fazem presentes ou são apropriados na pesquisa em Educação em Ciências. Além de responder a questão: como a comunidade de pesquisadores em Educação em Ciências se apropria da produção da teoria social contemporânea para produzir interpretações/discursos no campo da Educação em Ciências, constituindo este campo? Para saber quais e como os teóricos e suas formulações conceituais circulam nas pesquisas na área, a partir do estudo das publicações nas Atas de cinco edições do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, combinou-se ao escopo teórico da Nova História Cultural, especialmente pelos conceitos de apropriação e representações, através do arranjo constituído por Roger Chartier, e conexões às teorias da recepção e diálogo com os estudos de Sociologia da Ciência, técnicas da análise de conteúdo, análise textual discursiva e análise de citações. Estas técnicas possibilitaram analisar os artigos como textos ou documentos, expressões de leituras, e estas como simultaneamente apropriação, identificação e criação. Assim, os autores apropriados, identificados nos artigos, foram organizados em quatro grupos teóricos: teoria social clássica, teoria crítica (Escola de Frankfurt), teoria social contemporânea e teóricos pós-estruturalistas. As análises permitiram concluir que: os autores se apropriam de variados autores do pensamento social; que os comentadores ou recontextualizadores têm papel fundamental como recurso às pesquisas e nas apropriações de teorias e formulações conceituais; que as leituras e as apropriações encaminham esquemas de compreensão que funcionam como representações para a área; que as pesquisas se aproximam, em termos de teorias sociais contemporâneas, pelas características de prescrição, projeção e visibilidades-desconstruções, de agendas “estruturalistas” ou “pós-estruturalistas”. Por fim, estudar as formas de apropriação dos autores mostrou-se profícuo a pesquisas bibliográficas na medida em que permitiu apresentar uma interpretação do funcionamento interno da produção textual da área, além de fornecer subsídios e perspectivas ao seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Apropriação; Teoria social contemporânea; Educação em Ciências; ENPEC.

SOUZA, Márcio Nicory Costa. "Between Declared and Unreported Baggage": a study on appropriations of authors of contemporary social theory in research in science education. 515 pp. 2018. Thesis (doctorate) - Institute of Physics, Federal University of Bahia, State University of Feira de Santana, Salvador, 2018.

ABSTRACT

The present thesis took as object the forms of appropriation of the contemporary social theory like incorporated knowledge on the human and social sciences in the research in the area of Science Education. It aims to describe and understand the theoretical frameworks (and their respective authors) of contemporary social theory that are present or appropriate in research in Science Education. In addition to answering the question: how does the community of researchers in Science Education appropriate the production of contemporary social theory to produce an interpretation / discourse in the field of Science Education, constituting this field? In order to know what theorists and their conceptual formulations circulate in the researches in the area, from the study of the publications in the records of the "Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências" - ENPEC, it was combined with the theoretical scope of the New Cultural History, concepts of appropriation and representations, through the arrangement constituted by Roger Chartier, and connections to the theories of reception and dialogue with the studies of Sociology of Science, techniques of content analysis, discursive textual analysis and citations analysis. These techniques made it possible to analyze articles as texts or documents, expressions of readings, and these as simultaneously appropriation, identification and creation. Thus, the appropriate authors identified in the articles were organized into four theoretical groups: classical social theory, critical theory (Frankfurt School), contemporary social theory and poststructuralist theorists. The analyzes showed that: the authors appropriated various authors of social thought; that commentators or recontextualizers have a fundamental role as a resource for research and appropriation of conceptual theories and formulations; that readings and appropriations convey understanding schemes that function as representations for the area; that research approaches, in terms of contemporary social theories, by the characteristics of prescription, projection and visibilities-deconstructions, of "structuralist" or "post-structuralist" agendas. Finally, to study the forms of authors' appropriation proved to be fruitful to bibliographical research insofar as it allowed to present an interpretation of the internal functioning of the textual production of the area, besides providing subsidies and perspectives to the development of this one.

Keywords: Appropriation; Contemporary social theory; Science Education; ENPEC.

SOUZA, Márcio Nicory Costa. "Entre les bagages déclarés et non déclarés": une étude sur les appropriations d'auteurs de la théorie sociale contemporaine dans la recherche en éducation scientifique. 515 f. 2018. Thèse (doctorat) - Institut de physique, Université fédérale de Bahia, Université d'État de Feira de Santana, Salvador, 2018.

RÉSUMÉ

La présente thèse a pris comme objet les formes d'appropriation de la théorie sociale contemporaine comme la connaissance incorporée sur les sciences humaines et sociales dans la recherche dans le domaine de l'éducation en sciences. Elle vise à décrire et comprendre les cadres théoriques (et leurs auteurs respectifs) de la théorie sociale contemporaine qui sont présents ou appropriés dans la recherche en éducation scientifique. En plus de répondre à la question: comment la communauté des chercheurs en sciences de l'éducation s'approprie la production de la théorie sociale contemporaine pour produire des interprétations /discourses dans le domaine de l'enseignement des sciences, constituant ce domaine? Pour savoir quoi et comment la théorie et ses formulations conceptuelles circulent dans la recherche dans tel domaine, l'étude des publications dans les Actes de la Réunion nationale de la recherche en éducation scientifique – ENPEC a été combiné au cadre théorique de la Nouvelle Histoire Culturelle et, plus particulièrement, à l'appropriation des concepts et des représentations, à travers l'arrangement composé de Roger Chartier, et les connexions aux théories de la réception et le dialogue avec la sociologie des études scientifiques, les techniques d'analyse de contenu, l'analyse textuelle discursive et l'analyse des citations. Ces techniques ont permis d'analyser des articles sous forme de textes ou de documents, d'expressions de lectures, et ce simultanément comme appropriation, identification et création. Ainsi, les auteurs appropriés, identifiés dans les articles, ont été organisés en quatre groupes théoriques: la théorie sociale classique, la théorie critique (École de Frankfurt), la théorie sociale contemporaine et les théoriciens poststructuralistes. Les analyses ont montré que: les auteurs se sont appropriés de divers auteurs de la pensée sociale; que les commentateurs ou les recontextualisateurs ont un rôle fondamental en tant que ressource pour la recherche et l'appropriation des théories conceptuelles et des formulations; que les lectures et les appropriations véhiculent des schèmes de compréhension qui fonctionnent comme des représentations pour le domaine; cette recherche s'approche, en matière de théories sociales contemporaines, par les caractéristiques de prescription, projection et visibilités-déconstructions, des ordres du jour « structuraliste » ou « poststructuralistes ». Enfin, étudier les formes d'appropriation des auteurs s'est avéré fructueux à la recherche bibliographique en ce qui a permis de présenter une interprétation des rouages de la production textuelle dans le domaine et de fournir des subventions et des perspectives pour son développement.

Mots-clés: Appropriation; Théorie sociale contemporaine; Éducation scientifique; ENPEC.

SOUZA, Márcio Nicory Costa. "Entre equipajes declarados y no declarados": un estudio sobre apropiaciones de autores de la teoría social contemporánea en la investigación en educación en ciencias. 515 f. 2018. Tesis (doctorado) - Instituto de Física, Universidad Federal de Bahía, Universidad Estatal de Feira de Santana, Salvador, 2018.

RESUMEN

La presente tesis tomó como objeto las formas de apropiación de la teoría social contemporánea como conocimiento incorporado sobre las ciencias humanas y sociales en la investigación en el área de Educación en Ciencias. Tiene como objetivos describir y comprender los cuadros teóricos (y sus respectivos autores) de la teoría social contemporánea que se hacen presentes o son apropiados en la investigación en Educación en Ciencias. Además de responder a la pregunta: ¿cómo la comunidad de investigadores en Educación en Ciencias se apropia de la producción de la teoría social contemporánea para producir una interpretación / discurso en el campo de la Educación en Ciencias, constituyendo este campo? Para saber cuáles y cómo los teóricos y sus formulaciones conceptuales circulan en las investigaciones en el área, a partir del estudio de las publicaciones en las Actas del Encuentro Nacional de Investigación en Educación en Ciencias - ENPEC, se combinó con el alcance teórico de la Nueva Historia Cultural, los conceptos de apropiación y representaciones, a través del arreglo constituido por Roger Chartier, y conexiones a las teorías de la recepción y diálogo con los estudios de Sociología de la Ciencia, técnicas del análisis de contenido, análisis textual discursivo y análisis de citas. Estas técnicas permitieron analizar los artículos como textos o documentos, expresiones de lecturas, y éstas como simultáneamente apropiación, identificación y creación. Así, los autores apropiados identificados en los artículos fueron organizados en cuatro grupos teóricos: teoría social clásica, teoría crítica (Escuela de Frankfurt), teoría social contemporánea y teóricos post-estructuralistas. Los análisis demostraron que: los autores se apropian de variados autores del pensamiento social; que los comentaristas o recontextualizadores tienen un papel fundamental como recurso a las investigaciones y en las apropiaciones de teorías y formulaciones conceptuales; que las lecturas y las apropiaciones encaminan esquemas de comprensión que funcionan como representaciones para el área; que las investigaciones se aproximan, en términos de teorías sociales contemporáneas, por las características de prescripción, proyección y visibilidades-desconstrucciones, de agendas "estructuralistas" o "post-estructuralistas". Por último, estudiar las formas de apropiación de los autores se mostró provechoso a investigaciones bibliográficas en la medida en que permitió presentar una interpretación del funcionamiento interno de la producción textual del área, además de proporcionar subsidios y perspectivas al desarrollo de ésta.

Palabras clave: Apropiación; Teoría social contemporánea; Educación en Ciencias; ENPEC.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de trabalhos por modalidade e por evento.	140
Tabela 2: Número de trabalhos submetidos e aceitos, por tipo de apresentação do V ao IX ENPEC	140
Tabela 3: Síntese de tábuas de codificação para qualidade da apropriação a partir da análise de citações.	157
Tabela 4: Total de trabalhos pré-selecionados por ENPEC.	171
Tabela 5: Autores da Teoria Social Clássica (século XIX) por edição do ENPEC e totais. ...	182
Tabela 6: Autores da “Teoria Crítica”, Escola de Frankfurt, por edição do ENPEC e totais.	204
Tabela 7: Teóricos sociais contemporâneos estrangeiros por edição do ENPEC e totais.	245
Tabela 8: Autores Pós-Estruturalistas por edição do ENPEC e totais.....	343
Tabela 9: Autores “TSClássica” e “TC” por grupo e por modo de apropriação e totais.....	415
Tabela 10: Autores “TSContem” e “TPós” por grupo e por modo de apropriação e totais. ...	417

SUMÁRIO

Introdução.....	15
Elementos de um percurso: motivações, objeto, questões e objetivos	19
Situando a problemática: indicadores de relevância, sobre paradigmas e usos teóricos e teorizações que sustentam o estudo	22
1. Lentes para compreender/interpretar: “escutando os mortos e vivos com os olhos”	39
1.1 Sobre representações, apropriações e práticas: apresentação de uma lente teórica para lidar com as relações entre textos, autores, leituras e abordagens na pesquisa em Educação em Ciências.....	44
1.2 Sobre representações, apropriações e práticas: polimento de uma lente teórica para lidar com as relações entre textos, autores, leituras e abordagens na pesquisa em Educação em Ciências.....	83
2. Para as práticas e interpretações dos dados: sobre método e procedimentos ou “o que colocar sob as lentes teóricas”	91
2.1 Esclarecimentos de termos-conceitos empregados na explicitação da problemática/questões de pesquisa e objetivos: teoria social e teoria social contemporânea	108
2.2 Nos ombros dos antecessores e atuais: estudos sobre os ENPEC e esforços similares	118
2.3 Sobre procedimentos e recursos técnicos: ferramentas, construção do <i>corpus</i> de análise e considerações sobre o campo	137
3 Apropriações de autores/teóricos/teorias na pesquisa em Educação em Ciências: os trabalhos dos Encontros Nacionais de Educação em Ciências - ENPEC.....	173
3.1 Considerações sobre apropriações de teóricos sociais clássicos	182
3.2 Considerações sobre as apropriações de teóricos da Escola de Frankfurt (Teoria Crítica)	199
3.3 Considerações sobre as apropriações de teóricos sociais contemporâneos	245
3.4 Considerações sobre as apropriações de teóricos pós-estruturalistas	334
3.5 Considerações alinhavadas sobre apropriações, representações, citações, comunidades científicas, “recontextualizadores” e retórica nos textos científicos a partir dos trabalhos dos ENPECs	384
Considerações Finais: De “muletas” a um “exoesqueleto robótico”: presença e apropriações da teoria social na pesquisa em Educação em Ciências	428
Referências:	443
Apêndice:.....	474

Introdução

De modo geral desconfiamos da solidão de nossas próprias ideias e, portanto, estudamos muito as dos outros e com frequência as salpicamos no que escrevemos, entre referências e citações. (BRANDÃO, 2005, p. 157).

Como historiador, entendo que toda ideia tem origem e tem desenvolvimento e que tudo é transformado pelo tempo. As ideias nascem de determinadas complexidades sociais e individuais e, uma vez estabelecidas, agem sobre essas complexidades. Ideias criam e são criadas. Ideias são partes da chamada realidade e vivem relações de circularidade com o mundo concreto. (KARNAL, 2014, p. 10).

Em texto sobre sua própria trajetória como antropólogo, Carlos Rodrigues Brandão (2005) tece considerações sobre as relações entre imagens e fotografias às palavras e ideias que desenvolveu como pesquisador e estudioso de culturas brasileiras. O que se delineia como um texto de cunho autobiográfico parece nos incitar para um aspecto sutil, mas relevante, ao que se pretende introduzir nesta seção, de suas confidências como pesquisador: o fato de se mover por “intuições” no uso de signos icônicos (imagens e fotografias) nas publicações por ele assinadas. Nas suas próprias palavras:

Mas creio que de modo geral imaginamos que temos intuição própria suficiente para lidarmos com as imagens com que lidamos entre as palavras que escrevemos. Devo dizer que só comecei a ler com atenção teorias sobre a imagem quando achei que era chegada a hora de escrever alguma coisa sobre ela. (BRANDÃO, 2005, p. 157).

A despeito das dificuldades técnicas indicadas por Carlos Rodrigues Brandão – “registrar e escrever eram o nosso ofício, fotografar e colocar imagens nos escritos, o nosso luxo” (BRANDÃO, 2005, p. 163) – o registro de imagens e sons a partir de câmeras filmadoras e fotográficas e gravadores de sons tornou possível a “reconstrução” dos fenômenos sociais observados, da “realidade” como algo não mais “[...] redutível às palavras ditas em respostas às perguntas feitas. Era visual, plástica, interativa, performática, teatral, dramática. Ela era síntese frágil, efêmera e poderosa de tudo isto; o tempo todo e ao mesmo tempo”. (BRANDÃO, 2005, p. 160).

Estas novas formas de “captura” dos fenômenos sociais, técnicas e tecnologias, tal qual ocorreu com a relação entre o gravador de voz e o desenvolvimento da História Oral, enriqueciam as possibilidades de descrições, percepções e ilações/interpretações sobre os objetos antropológicos, nos diz o citado autor. Diante das dificuldades de reprodutibilidade nas publicações, quando usadas as imagens não eram objeto de rebatimentos teóricos e assumiam um caráter, aos olhos do autor, “meramente ilustrativo”. Ademais, em sua formação em nível

de pós-graduação as discussões teóricas sobre imagens e textos não eram abundantes: “Eram tempos, repito, de uma ainda pobre elaboração teórica a respeito da interação entre palavra e imagem nos escritos das ciências humanas” (p. 163).

Confidenciando que não empregou fotografias “[...] assistido por fundamentos teóricos consistentes” (BRANDÃO, 2005, p. 169), em olhar retrospectivo, Brandão reavalia os usos e “teoriza” sobre os mesmos, sobre estas “presenças” icônicas que coalharam muitos de seus textos.

Esta dimensão da imagem na escrita do texto desdobra-se quando lida em duas dimensões. Na primeira, a mais ilustrativa e rudimentar, a fotografia de fato apenas ilustra. Ela é o retrato que sugere, a cena que complementa algo, mas que poderia ser até dispensada sem grande perda. Uma espécie de pequeno luxo visual de um autor, de um editor. Mas há uma segunda espécie de uso primário da imagem, e é quando ela aparece como uma ilustração de fato. Isto é, quando ela retrata aquele de quem se fala, a cena humana que se descreve, o fragmento de história que se narra. Dispensável ainda – e há muito mais livros e artigos sem fotografias do que com elas – a imagem é, entretanto, uma boa companheira do texto. Ela faz, digamo-lo assim, a ilustração visual do que se diz. Alguns de meus trabalhos de campo trazem fotos que de verdade não vão além desta vocação. (BRANDÃO, 2005, p. 169-170).

Sem as teorias sobre as imagens e suas relações com os textos, as imagens eram usadas, apareciam nos seus textos. E, em suas “anotações de um itinerário”, texto sobre o qual nos detemos aqui, surgem reflexões sobre critérios e entendimentos sobre imagens e textos numa mesma folha ou página. Para Brandão, a imagem fotográfica, por exemplo, pretende ser “quase um outro texto inserido no texto em que digo algo a poder de palavras”; pode ser como uma “comprovação”, “aquilo que foi dito, e que se ‘dado’ também como imagem ficaria não apenas mais claro, mas mais comprovadamente compreensível”. Estes são exemplos de usos sob critérios funcionais aos auspícios da escrita etnográfica-antropológica. Seriam, respectivamente, as “fotografias descritivas” e as “fotografias compreensivas”, de acordo com seus arranjos e sequencialidades sob/sobre o texto.

Mas, não é só isso, há condições, exigências, sob a triagem do pesquisador, que se fazem a estas duas categorias de fotografias. A primeira é de cunho estético: “[...] é preciso que, até onde isto me seja possível, elas representem uma forma de beleza” (p. 170). É preciso que seja “[...] uma imagem que não apenas diga, mas diga com graça, com densidade, que nunca se esgota na informação ou em uma compreensão, mas que prende o olhar porque é bela, bem acabada”¹. A segunda assume uma função de ênfase, destaque: “[...] as fotos estão ali para dar

¹ “Outro tipo de imagem, identificada quanto à aparência que revela, é a imagem fotográfica, fruto do desenvolvimento técnico/tecnológico, obtida inicialmente por meio de aparelhos ótico-químicos e hoje ótico-digitais. Sua principal característica é revelar os aspectos óticos daquilo que mostra. Sendo originária de aparelhos,

destaque a algo ao mesmo tempo belo e raro. Algo às vezes pitoresco, exótico mesmo. Exótico no sentido mais generoso desta palavra” (p. 171). As imagens fotográficas atuam como testemunhas oculares do seu contexto existencial, como se cumprissem, sobre as intencionalidades do fotógrafo e/ou selecionador de fotografias tiradas sob outras mãos operantes, funções documentais, proporcionando registros de tipos físicos, rituais, aparência e vestuários, certas práticas de grupos ou etnias. Brandão também, ao considerar a “beleza” das fotografias, remete a uma função poética embutida aos usos de imagens nos seus textos.

Ainda que seja um olhar das imagens aos/nos seus textos de outros momentos, Brandão procura dar sentido, dar uma ordem aos usos. Como notas explicativas ao que fez, revela intencionalidades, ordem e coerência à presença dos signos icônicos em seus textos e livros publicados há anos. As imagens das quais fala parecem se apresentar como evocações representativas de eventos, situações ou facetas dos fenômenos e pessoas observadas e estudadas por ele. Evoca (representa) porque possibilita a remissão pela condensação de dados e informações fenomênicas e fatuais da ocorrência a que está se referindo.

O efeito que uma imagem causa pode ser mais denso do que a fala, uma imagem parece conter uma “prova cabal” de verdade *a priori*, deste modo, o sentido de *representação* é estendido para o de *significação*. *Significar* implica, portanto, apreender os sentidos que extrapolam a representação. (CAMARGO, 2011, p. 207, grifo do autor)

Tal qual a importância que o autor dá à intuição para os usos ou funções/finalidades das imagens, “sem teorizações” declaradas, em seus textos do passado, cremos que – ainda que não cite referências bibliográficas que versem sobre imagens, como a semiótica e outras teorizações sobre signos icônicos (apropriação que expressamos ao escolher esta terminologia alguns parágrafos acima) – a ciência e leituras de suas existências e imbricações mais recentes às ciências humanas sejam de conhecimento do autor. Informação intuída que, não fosse a publicação que aqui citamos e recorremos, não seria passível de comprovação². Mas, no máximo uma inferência plausível impregnada de subjetividade. Entretanto, a apuração disso não é nosso objetivo neste trabalho. Resguardamo-nos na provocação como ponto de partida à

não revela gestos ou traços de seu autor, mas serve à transposição de uma cena, de um evento ou ocorrência do meio para um suporte condensado e bidimensional. Os aspectos visuais do ambiente são, em parte, preservados como perspectiva, sombra e luz, mas não as dimensões originais. As marcas autorais não são dadas por gestos ou traços, mas por escolhas, recortes, iluminação e temas.” (CAMARGO, 2011, p. 208-209).

² De acordo com as considerações de Georges Didi-Huberman (2013), em nossa aproximação às imagens, o olhar nunca é neutro ou desinteressado: como a rima em francês de “voir” (ver) e “savoir” (saber). Diante das imagens, o visível é enlaçável a palavras, modelos de conhecimento e categorias de reflexão e pensamento.

enunciação do objeto, das questões e dos caminhos que trilhamos a fim de construir interpretações como respostas aos inquéritos desta pesquisa.

Assim, ainda que “não-declaradas”, aproximações às teorizações acima citadas parecem-nos que poderiam ser feitas à semiótica de Peirce (1983; 2003), como é possível acompanhar a partir de outros autores que se apropriaram de suas elaborações (COELHO NETO, 1996; JOLY, 1999; PERASSI, 2008; SANTAELLA, 1990, 1995, 2004), especialmente quanto à relação entre imagens e textos em publicações ilustradas (SANTAELLA, 2012), as funções que têm as imagens, como signos icônicos, nos textos com os quais dividem o limite de um suporte (uma mesma página, por exemplo).

Como podemos ler na primeira citação epigráfica desta introdução, e vamos além, parece haver “entre referências e citações” muita coisa, o que nos levaria a desconfiar da “solidão” de nossas próprias ideias. Sobre e com os textos, e uma miríade de outras influências, como leitores, mantemos uma relação de troca e frequentes usos e reusos de ideias, palavras e expressões, conceitos, abordagens, formas de escrever e de organizar materialmente as ideias. E, como movimento contínuo e circular, isso se faz presente naqueles textos e noutras fontes desde as suas origens.

Ademais, como escreve Boaventura Santos (2010), sobre as relações ou conexões entre trajetórias e saberes, ou sobre os conhecimentos que produzimos e materializamos nos nossos trabalhos acadêmicos:

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, **este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos.** (SANTOS, 2010, p. 85, grifo nosso).

Nesta introdução, perseguimos a finalidade de apresentar a pesquisa intitulada “Entre bagagens declaradas e não-declaradas”: um estudo sobre apropriações de autores da teoria social contemporânea na pesquisa em Educação em Ciências. E, para tal, recorreremos a analogia ou ilustração com o exemplo das imagens e o trabalho antropológico. Como escreveu Durkheim (2007, p. 9), sobre as analogias:

Se a analogia não é um método de demonstração propriamente dito, é todavia um procedimento de ilustração e de verificação secundária que pode ter sua utilidade. [...] a analogia é uma forma legítima de comparação e a comparação é o único meio prático de que dispomos para conseguir tornar as coisas inteligíveis.

As perguntas, objetivos, metodologia e ações metodológicas etc. são derivadas da adoção de uma abordagem teórica que é mais largamente apresentada e discutida no capítulo seguinte. Assim, a apresentação do estudo que motivou as práticas que convergiram nestas e nas próximas linhas é fim desta introdução.

Elementos de um percurso: motivações, objeto, questões e objetivos

Sem me comprometer com um esforço retrospectivo alongado, tanto em consideração ao leitor, como pelas limitações de resgate retrospectivo por parte deste que aqui escreve (salvo se recorresse à utilização de recursos ficcionais, os quais tão presentes e sob debate na historiografia contemporânea), procedo a contar algumas das motivações ou raízes que culminaram na pesquisa que se segue: como uma repetição de juízos excederia o prazo e o espaço por demais, somos constrangidos a abreviá-la aqui.

Creio que as motivações originárias desta pesquisa estão associadas a uma relativa constatação, um incômodo e uma curiosidade derivada dos anteriores.

Como estudante de ciências sociais, professor de Sociologia na Educação Básica, preocupado com o ensino e educação, indagava-me sobre a docência e aprendizagem de uma “sociologia para não-sociólogos”, isto é, algo do conhecimento sociológico acumulado e perspectivas que fossem ensinados e/ou aprendidos pelos estudantes da educação básica, meus alunos. O que ensinar? Como ensinar? E sob quais objetivos ou para quê?

Essas indagações práticas me levaram a buscar compreender mais e reflexivamente as práticas dos docentes de Sociologia e suas intersecções com o ensino e o aprendizado de ciências na Educação Básica. As leituras preliminares de textos sobre o ensino e história das ciências me aproximaram um pouco mais de uma compreensão dos objetivos, caminhos, abordagens da área de Educação em Ciências. O que nos leva a concordar com Flickinger (2014, p. 20), quando afirma que: “[...] não há, portanto, como evitar que a própria perspectiva particular do pesquisador interfira no questionamento e na interpretação da realidade social”.

Mas, foi o contato com as disciplinas, colegas, na audiência aos seminários de pesquisa e bibliografias específicas, especialmente sobre os fundamentos teóricos das pesquisas, que me mobilizaram a indagar sobre qual seria o lugar das ciências sociais na pesquisa em Educação em Ciências, especialmente da Sociologia enquanto ciência e campo de saber. Aqui estariam os elementos da motivação associados a alguma constatação: o uso ou

presença de autores com os quais estava acostumado a ver, ler ou ouvir sobre, como estudante de Sociologia, na graduação e na pós-graduação, nestes estudos, em suas fundamentações teórico-metodológicas. Estes autores faziam-se presentes nas referências bibliográficas básicas em metodologia da pesquisa, em referenciais teóricos de estudos diagnósticos de ensino e aprendizagem etc. Alguns deles sociólogos de formação, como Basil Bernstein e Pierre Bourdieu. Concorria para esta “constatação”, a sensação de uso secundário, como um suporte, não descartável, das contribuições da Sociologia e da Sociologia da Ciência (ou seriam Sociologias das ciências?) no ensino de ciências. Esse uso secundário, ou subutilização das contribuições destas disciplinas, intensificaram a sensação, convertendo-a em um incômodo, e os olhares passaram a escrutinar textos para a reunião de indícios que “comprovassem” o lugar (secundário) da Sociologia na Educação em Ciências. Mas, não combinaríamos um diagnóstico da sociologia como “muleta” na Educação em Ciências, tentaríamos argumentar para a sua importância na Educação Científica ou em como o seu ensino e aprendizado concorreriam para a compreensão da “natureza da ciência” ou uma alfabetização científica, às metas de uma educação científica.

Esta última preocupação, mobilizada por um “incômodo”, não foi totalmente descartada, o que poderíamos ser levados a pensar pela leitura do título desta pesquisa, bem como pelas linhas que se seguem nesta introdução. A constatação e o incômodo foram, sobre esta temporalidade, sedimentos para esta proposta de investigação: a curiosidade em conhecer mais da produção da pesquisa em Educação em Ciências.

Assim, é objeto deste estudo: as formas de apropriação da teoria social contemporânea como conhecimento incorporado sobre as ciências humanas e sociais pela produção da pesquisa a partir de textos das Atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC.

E sobre este objeto lançamos as seguintes questões de pesquisa/problemas:

- Quais os quadros teóricos (e seus respectivos autores) da teoria social contemporânea se fazem presentes ou são apropriados, no sentido da forma em que são compreendidos e utilizados, nos trabalhos de pesquisa publicados nas ATAS dos ENPECs?
- Daí, como estes teóricos e suas teorias circulam nas pesquisas sobre Educação de Ciências?

- Ademais, em quais contextos, em quais objetos e a partir de quais conceitos as pesquisas em Educação em Ciências têm se apropriado da teoria social contemporânea?

A partir destas questões, lançamos o problema central da pesquisa: qual a importância dos autores e das teorias sociais contemporâneas nos estudos/pesquisas em Educação em Ciências? Ou, reelaborando: Como é que a comunidade de pesquisadores em Educação em Ciências se apropria da produção da teoria social contemporânea para produzir uma interpretação/discurso do campo da Educação em Ciências, constituindo-o?

E o que precisamos empreender para responder a essas questões? Ou seja, quais esforços foram mobilizados para solucionar estes “impasses”, problemas? Estas são questões relacionadas às indagações que nos orientam (ou reorientam) quanto aos conceitos e categorias que utilizamos, elucidaram e reanimaram os pressupostos de que partimos e iluminaram os procedimentos metodológicos que foram utilizados.

Definimos os seguintes objetivos:

- Compreender as formas/modos de apropriação teórica de conceitos, noções, autores e abordagens da teoria social contemporânea nos trabalhos de pesquisa publicados nas Atas do ENPEC;
- Identificar as representações derivadas a partir das apropriações dos conceitos e autores das ciências sociais contemporâneas nos trabalhos de pesquisa em Educação em Ciências – arregimentando indícios para percepção de modelos teóricos ou perspectivas/paradigmas predominantes nos estudos;
- Identificar tendências emergentes e delinear/propor perspectivas da Pesquisa em Educação em Ciências a partir dos trabalhos publicados nas Atas do ENPEC.

Como os objetivos são verbos que mobilizaram ações para engrossar o caldo de indícios ou pistas para resolver as questões propostas, entendemos que as seguintes ações metodológicas precisaram ser realizadas:

- Mapear a presença de autores da teoria social contemporânea nos artigos, a partir de citações, abordagens e referências;
- Identificar os conceitos, termos, noções e abordagens dos autores da teoria social contemporânea apropriados pelos pesquisadores;

- Discutir os modos de apropriação dos conceitos, termos, noções e abordagens dos autores da teoria social contemporânea pelos pesquisadores;

As três ações acima pretenderam identificar indícios para inferências sobre a repercussão das obras e conceitos da teoria social contemporânea na Pesquisa em Educação em Ciências.

Situando a problemática: indicadores de relevância, sobre paradigmas e usos teóricos e teorizações que sustentam o estudo

Como veremos a seguir, foram as leituras contemporâneas e os inter cruzamentos sedimentados de outros textos e compreensões dos mesmos que culminaram nesta pesquisa. As mesmas lastrearam a conversão de elementos, antes em arranjos esparsos das incursões exploratórias, no desenho da pesquisa aqui apresentada: situando a problemática.

Ao objeto, objetivos e questões levantadas acima, para nós concorrem como “indicadores de relevância” os seguintes aspectos, alguns inclusive destacados da literatura que nos levou ao incômodo descrito acima:

- Na Declaração de Budapeste (UNESCO, 2003) vemos o destaque para “uma cultura universal da ciência”. O documento sugere a promoção de interação e colaboração intensas entre todos os campos da ciência. Sugere também que pesquisas interdisciplinares, envolvendo as ciências naturais e as ciências sociais, sejam também intensificadas. De acordo com o documento:

As ciências sociais e humanas têm que desempenhar um papel importante na definição do lugar ocupado pela ciência e de seu impacto na sociedade, particularmente no que tange às consequências globais das transformações científico-tecnológicas e seus vínculos com as questões ambientais, éticas e de desenvolvimento. (UNESCO, 2003, p. 17)

- Há um reconhecimento sobre a importância das ciências humanas (história e sociologia) e filosofia para a educação científica. (MATTHEWS, 1995; LEDERMAN *et al.*, 1998). De acordo com Matthews (1995, p. 165), por exemplo, tanto a teoria como, particularmente, a prática do ensino de ciências “estariam sendo enriquecidas pelas informações colhidas da história e filosofia das ciências”.

- Acompanha este enriquecimento, uma reflexão sobre o que seria a incorporação da História, Filosofia e Sociologia (HFS):

Não se trata aqui da inclusão de história, filosofia e sociologia (HFS) da ciência como um outro item do programa da matéria, mas trata-se de uma incorporação mais abrangente de temas da história, filosofia e sociologia da ciência na abordagem do programa e do ensino dos currículos de ciências que geralmente incluíam um item chamado de “A natureza da ciência”. (MATTHEWS, 1988, p. 12).

Para Matthews (1995; 1988), deveria haver uma incorporação mais abrangente de “temas” das HFS sobre o item curricular denominado “natureza da ciência”, que “[...] refere-se aos valores e suposições inerentes ao conhecimento científico e/ou ao desenvolvimento do conhecimento científico” (LEDERMAN *et al.*, 1998, p. 55). São valores que incluem, por exemplo: independência de pensamento, criatividade, provisoriade, experimentalidade, base empírica, subjetividade, testabilidade, imersão cultural e social etc.

Matthews (1995) também afirma que ensinar HFS da ciência poderia contribuir para: humanizar as ciências; aproximá-las dos interesses pessoais, éticos, culturais e políticos da comunidade; e, tornar o ensino de ciências mais próximo da realidade dos estudantes.

Aduríz-Bravo (2011, p. 9) destaca, quanto a natureza da ciência a ser ensinada que:

Nesse quadro de idéias, a sociologia da ciência gera uma plataforma de pensamento crítico e anti-cientificista, para admirar a profundidade, poder, rigor, imaginação e beleza da ciência, mas podendo, ao mesmo tempo, considerá-los empreendimentos genuinamente humanos, não isentos de limitações, erros e desvios (ADURÍZ-BRAVO, 2011, p. 9, tradução nossa)³

Aduríz-Bravo (2005) considera a Sociologia da Ciência, a Epistemologia e a História da Ciência como “metaciências”, pensadas dentro de ações que configuraram um “panorama de renovação” na Educação em Ciências. O campo da Educação em Ciências se nutre dessas metaciências⁴. Para ele, a sociologia da ciência contribui com uma lúcida exortação contra o dogmatismo e o cientificismos das visões tradicionais sobre a ciência. Pensando nos aportes dessas 3 “metaciências” para pensar o ensino de ciências naturais, o autor considera que a educação científica pode se organizar em 3 grandes campos temáticos ou perspectivas de

³ “En este marco de ideas, la sociología de la ciencia genera una plataforma de pensamiento crítico, anticientificista, para admirar la profundidad, potencia, rigor, imaginación y belleza de las ciencias pero siendo capaces, al mismo tiempo, de considerarlas empresas genuinamente humanas, no exentas de limitaciones, yerros e desvios.” (ADURÍZ-BRAVO, 2011, p. 9)

⁴ “Estas disciplinas estudian las ciencias naturales desde diferentes perspectivas teóricas, que atienden, entre otras muchas cosas, a como son el conocimiento y la actividad científicas, como cambia la ciencia a lo largo del tiempo, quiénes han sido los científicos más relevantes de la historia, qué valores sostiene la comunidad científica, cómo se relaciona la ciencia con las demás disciplinas (tecnologías, humanidades, artes) y con las formas no disciplinares de entender el mundo (tales como la religión y el mito)” (ADURÍZ-BRAVO, 2005, p. 11)

⁵ Para Bourdieu (1983, p. 28), “talvez a única função da sociologia seja a de mostrar, tanto por suas lacunas visíveis quanto por suas aquisições, os limites do conhecimento do mundo social e dificultar, assim, todas as formas de profetismo, a começar, é claro, pelo profetismo que se apresenta como científico”.

análise, que denominada de “ojos de la naturaleza de la ciencia”: o olho epistemológico (o que é a ciência e como se elabora), o olho histórico (como muda a ciência com o tempo) e o olho sociológico (como se relacionam ciência, sociedade e cultura).

Há um reconhecimento por parte do autor de que as metaciências podem contribuir de muitas maneiras a partir do componente “natureza da ciência”. Aduríz-Bravo (2005, p. 11-12) considera que elas proporcionam uma reflexão teórica potente sobre a elaboração e a natureza do conhecimento científico, permitindo compreender os limites e alcances das ciências; são uma produção intelectual valiosa a ser integrada também à cultura geral dos cidadãos em geral; provêm ferramentas de pensamento e discursos rigorosos; contribuem para a superação de obstáculos na aprendizagem de conteúdos, métodos e valores científicos; são capazes de gerar ideias, materiais, recursos, enfoques e textos adaptáveis ao ensino de ciências; e, contribuem na facilitação da estruturação curricular para as diferentes disciplinas científicas a partir da identificação de modelos fundamentais e cada uma destas.

Diante deste recorte de indicadores de relevância, nos quais estes autores vêm sinalizando a importância e necessidade de incorporação da HFSc ao ensino e à pesquisa em Educação em Ciências, cremos que mapear como as teorias sociais e seus conceitos vêm circulando nas pesquisas apresentadas no ENPEC concorreria para um diagnóstico desta presença (ausências, usos/apropriações, tendências/perspectivas), nos permitindo acessar formas de interpretação da Educação em Ciências, constituidoras do campo/área no Brasil.

Quanto ao tipo de pesquisa, de acordo com o roteiro didático apresentado por Gil (2002), poderíamos classificar a presente pesquisa como bibliográfica. Ainda que a pesquisa bibliográfica em si seja uma demanda em qualquer estudo⁶, este tipo caberia como distintivo para classificar as pesquisas desenvolvidas sobre exclusivamente fontes bibliográficas, especialmente publicações periódicas e, dentre estas, revistas, anais ou outras formas de textos seriados em coletâneas.

Ao mesmo tempo, esta pesquisa também poderia ser classificada como documental. Neste tipo, ainda que semelhante à bibliográfica, a natureza das fontes utilizadas é distinta: tratam-se de estudos que se detêm em materiais que não receberam um tratamento analítico ou sobre os quais outro tratamento será dado/reelaborado. Entre estes documentos, temos os de primeira e de segunda mão, distintos apenas pela presença anterior ou não de tratamento

⁶ Para Clingan (2008), a pesquisa teórica (bibliográfica) é em si um método e que está presente em todas as pesquisas. Todos os pesquisadores começam com uma pesquisa textual ou teórica para se situar no conhecimento existente no campo, ainda que não seja uma revisão de literatura, independente da questão de pesquisa e dos métodos de coleta de dados.

analítico⁷. É característica dela também a não exigência de contato com os sujeitos da pesquisa, seja pela impossibilidade, seja por prejuízos à objetividade.

No nosso caso, os documentos são artigos aprovados e publicados nos Anais (atas) do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, o ENPEC. Trata-se da apresentação de estudos que comunicam pesquisas, em andamento, concluídas ou em proposição, sobre os quais, a partir de critérios de triagem, incidiremos esforços de análise para compreensão sob orientação das questões e objetivos da pesquisa. "No entanto, o texto ou discurso gravado não são apenas traços deixados pelas pessoas, mas instrumentos privilegiados para estudar as mudanças ao longo do tempo" (NOGUERO, 2002, p. 171)⁸. De natureza bibliográfica, nossa pesquisa tem caráter descritivo.

Senão como ação metodológica para a viabilidade do estudo, nesta pesquisa não recorreremos a uma “revisão de literatura propriamente dita” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999; CLINGAN, 2008; O’HARA *et ali*, 2011). O que temos são esforços de apropriações e arranjos teóricos conjugados aos propósitos (objetivos) e questões de pesquisa. Isto é, a teoria que intentamos para sustentar este estudo é resultado coligido da combinação (usos e apropriações) de estudos e de conceitos derivados a partir de textos atribuídos a diferentes autores. Esforços estes que apresentamos no capítulo seguinte. Isto é, realizamos revisão bibliográfica (de literatura), teórica, (CLINGAN, 2008) a fim de erigir o suporte teórico a esta pesquisa. A revisão bibliográfica é, portanto, meio para viabilizar qualquer pesquisa.

Simplificando, cremos que podemos dizer que neste desenho da pesquisa, primeiro acessamos exploratoriamente, sob leituras, aquilo que se tornou fonte, mesmo, em conteúdo, sendo expressão/resultados de outras pesquisas (os artigos publicados nas Atas do ENPEC). Em seguida, epistemologicamente, recorrendo-se a uma literatura específica, tomando estes artigos de pesquisas como textos, fomos deslizando para a constituição de um referencial teórico que os construísse como fonte para o objeto de investigação: as representações e apropriações teóricas na pesquisa em Educação em Ciências.

É a revisão bibliográfica – desenvolvida no capítulo 1 – que procura constituir e polir as lentes que “enquadram” ou focalizam, definindo ou delimitando o olhar sobre essas

⁷ “A pesar de la gran diversidad de fuentes susceptibles de análisis, la fuente documental más importante es ele vestígio escrito. [...] A pesar de sus inconvenientes, estudiar rigurosamente documentos escritos constituye un aspecto principal de investigación hoy día. Así, conviene subrayar que en las sociedades modernas la escritura y los medios de comunicación ocupan una posición cada vez más destacada y predominante.” (NOGUERO, 2002, p. 171).

⁸ “Sin embargo, el texto o discurso grabado no son sólo huellas dejadas por las personas sino instrumentos privilegiados para estudiar los cambios a través del tiempo” (NOGUERO, 2002, p. 171).

produções ou objetos culturais, os textos publicados, aqui brevemente apresentados, porém, mais detalhada e discutidamente agremiada ou posta em sintonia no capítulo seguinte, que guiam esta investigação.

A harmonização dos autores, conceitos e ideias precisam, conforme Guba e Lincoln (1994), nos termos da investigação, que um certo paradigma prescreva e/ou nos oriente. Para estes autores, os paradigmas são como sistema ou conjunto de crenças básicas que lida com fundamentos. É também uma visão de mundo que define, para o seu titular, a natureza do mundo. Como construções humanas, são invenções da mente, passíveis de erro, e são aceitas na “base da fé”, ainda que bem argumentado, não haveria um caminho para se estabelecer uma verdade definitiva: “Se houvesse, os debates filosóficos refletidos nestas páginas teriam sido resolvidos há milênios atrás” (CUBA; LINCOLN, 1994, p. 107)⁹.

As crenças básicas definidoras de um paradigma podem ser dadas ou resumidas pelas respostas a três tipos de questões fundamentais: (I) qual a forma ou natureza da realidade (ontológica), (II) qual a natureza da relação entre investigador e investigado (epistemológica) e (III) como o investigador pode conhecer (metodológica)?

Essas são questões que permitem analisar, de acordo com Guba e Lincoln (1994) os quatro paradigmas propostos em suas tipologias. Assim, sob esta classificação, cremos que nosso esforço investigativo melhor se enquadre no construtivismo. Para este paradigma, o objetivo final da investigação é a compreensão e a reconstrução das elaborações que as pessoas (inclusive o investigador) fizeram e mantêm; e, a natureza do conhecimento consiste naquelas construções sobre as quais existe um relativo consenso (algo se movendo neste sentido), múltiplos conhecimentos podem coexistir sob discordâncias ou disputas, e são passíveis de revisão e síntese dialeticamente.

Resumidamente, o construtivismo preocupa-se com a compreensão/ reconstrução, tem a hermenêutica e a dialética como metodologia e compreende a realidade como uma construção/reconstrução individual, relativa e apreensível sob múltiplas formas.

Se considerarmos a classificação efetuada por Crotty (1998), há indícios para enquadrar esta pesquisa em termos de duas posturas/perspectivas teóricas: o construcionismo e o interpretativismo. Antes de desenvolvermos esta afirmação, é necessário situar o que Crotty considera como “perspectiva teórica”.

Crotty (1998) utiliza a expressão “perspectiva teórica” para significar uma posição filosófica por trás de uma metodologia.

⁹ “If there were, the philosophical debates reflected in these pages would have been resolved millenia ago” (GUBA; LINCOLN, 1994, p. 107).

A perspectiva teórica fornece um contexto para o processo relacionado e a base para a sua lógica e seus critérios. Outra maneira de dizer é, sempre que se analisa uma metodologia particular, descobre-se um complexo de suposições subjacentes/subsumidas a ela. São estes pressupostos que constituem a própria perspectiva teórica e que em grande parte tem a ver com o mundo previsto pela metodologia. Diferentes formas de ver o mundo moldam diferentes formas de pesquisar o mundo. (CROTTY, 1998, p. 66).¹⁰

O sentido empregado por Crotty (1998) para “perspectiva teórica” aproxima-se de algo como pressupostos ou visões de mundo.

Sob esta classificação e considerações do autor sobre as duas perspectivas destacadas acima, acreditamos reunir elementos para pensar esta pesquisa como “mix paradigmático”: entre formas de ver o mundo pelas ferramentas do interpretativismo, especialmente por elementos da hermenêutica contemporânea e, sem dúvida, pela abordagem interpretativista/compreensiva; e do construcionismo, pelas proximidades ao interpretativismo, mas especialmente pelo fato de considerar, de forma inequívoca, que não há uma interpretação verdadeira ou válida, bem como por considerar o significado como algo não descoberto, mas construído.

Tanto o construcionismo como o interpretativismo são perspectivas que surgiram em contraposição ao objetivismo positivista, contemplando a visão segundo a qual o conhecimento, toda a realidade significativa, está subordinada às práticas humanas, construídas, portanto, dentro e fora das interações entre os seres humanos e o seu mundo, desenvolvidas e transmitidas dentro, necessariamente, de um contexto social.

Ainda como característica do construcionismo e da perspectiva que este engendra, é preciso afirmar a origem social do significado. Como nascemos em um mundo de significados, herdamos um sistema de símbolos significativos. A cultura nos “fornece” as lentes com as quais interpretamos e compreendemos o mundo. Toda a realidade, como realidade significativa, é socialmente construída. E o construcionismo volta-se para toda a gama de realidades significativas.

Ora, como afirma Crotty (1998), é um truísmo que as realidades sociais são construídas socialmente. Isto seria difícil de ser contrariado até mesmo por um positivista fervoroso. Mas, o que distingue o construtivismo, em oposição ao objetivismo positivista, é o

¹⁰ “Theoretical perspective is being taken here to mean the philosophical stance lying behind a methodology. The theoretical perspective provides a contexto for the process involved and a basis for its logic and its criteria. Another way to put it is to say that, whenever one examines a particular methodology, one discovers a complexus of assumptions buried within it. It is these assumptions that constitute one’s theoretical perspective and they largely have to do with the world that methodology envisages. Different ways of viewing the world shape different ways of researching the world.” (CROTTY, 1998, p. 66)

seu entendimento de que toda a realidade significativa, precisamente como realidade significativa, é socialmente construída. Assim, o “social” no construcionismo social é sobre o modo de geração de significado e não sobre o tipo de objeto que tem um sentido.

Ao recuperar as considerações de Anthony Giddens e Blaikie sobre as diferenças entre mundo natural e mundo social, e sobre as formas de apreendê-los ou conhecê-los, Crotty aponta para o quão controversa é esta percepção da realidade como construção social. Para Giddens, os cientistas sociais precisam realizar uma dupla hermenêutica, operar com dois níveis de interpretação ao estudar o mundo social. Para Blaikie, por exemplo, o cientista natural estuda “por assim dizer, a partir do exterior”, não precisa inventar conceitos e teorias para descrever e explicar. Crotty (1998) discorda destes autores e defende que o conhecimento do mundo natural é tão socialmente construído como o nosso conhecimento do mundo social. “O cientista natural não vem para o estudo das árvores como uma ardósia limpa”. Segundo o autor, o que diz Blaikie do mundo social é válido para o mundo natural: as pessoas desenvolvem significados juntos e o mundo já está interpretado antes do cientista chegar. O mundo social e o mundo natural não são para serem vistos, então, como mundos distintos existentes lado a lado. Eles são mundo humano. Nós nascemos, cada um de nós, em um mundo já interpretado e que é ao mesmo tempo natural e social. (BLAIKIE, 1993; GIDDENS, 1979 apud CROTTY, 1998)¹¹.

Outro aspecto bastante interessante a considerar é o fato de que as ciências humanas e sociais precedem as ciências exatas nessa consciência mais aguçada de que, rigorosamente falando, a teoria transforma a realidade observada, ou ao menos revela certos aspectos de uma realidade observada e não outros, conforme essa teoria seja construída de uma maneira ou de outra, ou a partir de certos pontos de vista e parâmetros. (BARROS, 2011, p. 5)

Em seguida, Crotty (1998) passa a diferenciar Construcionismo de Construtivismo. Para ele, o Construcionismo estaria mais associado às abordagens de autores como Alfred Schutz, Kenneth Gergen e Peter Berger pela noção de que o mundo que as pessoas criam em processo de interação social é uma realidade *sui generis*. E, para o construtivismo, o foco seria sobre a geração de sentido como forma de pôr as convenções da linguagem e outros processos sociais. Assim, Giddens e Blaikie teriam, segundo Crotty, uma visão construtivista do conhecimento científico do mundo natural, e uma visão construcionista do conhecimento científico do mundo social. Mais uma vez, discorda deles e defende uma visão construcionista

¹¹ Se quisermos amplificar este debate, a remissão a Boaventura de Souza Santos (2010, p. 70): “[...] o avanço do conhecimento das ciências naturais e a reflexão epistemológica que ele tem suscitado têm vindo a mostrar que os obstáculos ao conhecimento científico da sociedade e da cultura são de facto condições do conhecimento em geral, tanto científico-social como científico natural. Ou seja, o que antes era a casa do maior atraso das ciências sociais é hoje o resultado do maior avanço das ciências naturais”.

em ambos os domínios científicos. Para ele, construtivismo tem a ver com a experiência única de cada um de nós. Já o construcionismo social enfatiza a manutenção da cultura que temos em nós: moldando a maneira como vemos as coisas e até como sentimos.

De qualquer sorte, o termo “construcionismo” deriva da obra de Karl Mannheim e da obra dos sociólogos americanos Berger e Luckman, intitulada “A Construção Social da Realidade” (1985). A fundamentação alegada por estes autores é mais antiga e remete a Marx, especificamente ao se referirem que o social determina a consciência. Há uma crítica ao poder econômico nesta asserção e esta criticidade perpetua-se no movimento fenomenológico até Merleau-Ponty, declarando-se como anti-objetivista e completamente construcionista. Segundo Crotty (1998), esse impulso crítico também aparece no Pragmatismo norte-americano, ainda que muitas acusações de conformismo lhes tenham sido imputadas. E, neste sentido, o interacionismo simbólico, segundo o autor, um pragmatismo sob uma roupagem sociológica, atribuído à obra de George Mead, promulga um mundo bem diferente daquele dos investigadores da tradição crítica. Ora, a análise de Mead compreende o comportamento humano como de origem social, moldado por forças sociais, e permeado pelo social, mesmo em seus aspectos biológicos e físicos. Para Crotty, isso seria uma dicotomia na pesquisa construcionista: crítica e conformista. O mundo do interacionismo simbólico, como para o pragmatismo, é “pacato e certamente grandioso”. Bem diferente do mundo aos olhos da teoria crítica, que é um campo de batalha de interesses hegemônicos, com grande disparidade na distribuição de poder. Assim, a metodologia de pesquisa baseada numa ou noutra dessas perspectivas será muito diferente em termos de objetivos ou fins. Noutras palavras, pontos de origem comuns podem se converter em *scripts* e perspectivas de pesquisa bem distintas.

O construcionismo social seria, então, ao mesmo tempo relativista e realista. Ora, considerar a realidade significativa como socialmente construída não significa dizer que não seja real. Endossam isso Giddens e Sutton (2016, p. 48), quando, como definição prática, dizem que o construcionismo social, na Sociologia, por exemplo, seria uma “postura agnóstica em relação à realidade dos fenômenos sociais, preferindo investigar o modo como eles são produzidos dentro das relações sociais”.

De acordo com Giddens e Sutton (2016), as origens do construcionismo social remontam à perspectiva dos chamados “problemas sociais” no início dos anos 1970. Estes eram considerados como “pedidos de atenção” das pessoas e grupos (minorias) e por mobilização de recursos do Estado às agendas colocadas pelos movimentos sociais. Há forte inspiração também na Sociologia do conhecimento científico, ainda que um campo de saber passível de traçável longevidade e controvérsias (CRESPI; FORNARI, 2000; MATTEDI, 2006), na consideração

da ciência como atividade social, que as teorias científicas são produtos de sua sociedade e nos questionamentos sobre a validade aparentemente “universal” do conhecimento científico.

Como toda perspectiva teórica ou paradigma, o construcionismo não estaria imune às críticas ou aspectos controversos. Críticas estas que muitas vezes partem de “aspectos pétreos” a outros paradigmas, como, por exemplo, a crítica dos realistas críticos ao agnosticismo dos construcionistas, segundo os quais o conhecimento produzido por aqueles seria uma coletânea de estudos “que observam declarações, documentos e textos sem nunca chegar ao cerne do real problema” (GIDDENS; SUTTON, 2016, p. 51). Assim como as objeções quanto a sua utilidade e validade científicas: de que os estudos construcionistas serviriam mais como munição às lutas dos movimentos políticos e sociais do que à ciência.

Ademais, se considerarmos que “todos os fenômenos sociais são potencialmente abertos à análise construcionista social” (GIDDENS; SUTTON, 2016, p. 52). O próprio construcionismo também o é. Como construção, o conhecimento construcionista está passível ao que ele oferece. A rigor, isso poderia ser caracterizado ou como um problema de origem ou como ponto de vulnerabilidade.

Ora, e por que cremos uma aproximação ao construcionismo social?

Ainda que não intencionemos, nem alimentaremos esta aproximação, reconhecemos muitas raízes comuns na “construção” e afirmação do construcionismo social como paradigma ou perspectiva teórica. Raízes comuns no sentido de, tanto tomá-lo como bricolagem, quanto de perceber a movimentação de ideias e noções que fundamentam ou coalham a “história” e instituição de outros paradigmas ou perspectivas teóricas: como as ideias de Marx e dos marxismos, a fenomenologia, o construtivismo, o estruturalismo antropológico etc. E essas raízes, como bagagens declaradas pelos autores que agremiam ou interpretam sintonias para produzir taxonomias (cf. CROTTY, 1998; DENZIN; LINCOLN, 1994), mesmo que triadas dentro das limitações de reconstrução/reconstituição histórica e arranjadas sob uma seleção de importância, ao fundamentarem/delinearem o que constituiriam (o ser) do respectivo paradigma, nos permite ver por analogia ou similitude de perspectivas (uma forma de ver e fazer-fazendo) ou por prospecção de verossimilhança interna, aproximações ao construcionismo social. Assim, nos aproximamos desta perspectiva teórica na medida em que, ao nos propormos inventariar e estudar os usos e apropriações conceituais e teóricas das ciências sociais, acabamos por nos deter em perceber como – por ocorrência e conexões derivadas – certos assuntos, temas, conceitos tratados e desenvolvidos nas pesquisas em Educação em Ciências são veiculados nos artigos submetidos e publicados nas Atas/Anais dos encontros de pesquisa (ENPECs). Por exemplo, tratar certa temática/assunto de forma mais solidária a tal

corrente, paradigma ou, como corolário, mas próxima de tal ou qual representação, tributária a uma ou outra perspectiva teórica ou ideia – neste caso, até subestimando outras possibilidades ou estudos.

Quanto ao interpretativismo, recorreremos igualmente às considerações feitas por Crotty (1998). Como perspectiva teórica ou abordagem, as raízes do interpretativismo estão muitas vezes associadas ao pensamento de Max Weber. Weber estaria preocupado com a *Verstehen* (compreensão) nas ciências humanas. Weber absorveu e desenvolveu influências, apropriando-se de vários outros autores, tais como Wilhelm Dilthey¹², Wilhelm Windelband e Heinrich von Rickert. A sociologia interpretativa (ou compreensiva) derivada dessas influências e reelaborações de Weber considera o indivíduo e sua ação como unidade básica de investigação. Para Weber, as ciências naturais estão principalmente preocupadas com a dimensão nomotética e as ciências humanas ou sociais estão mais voltadas ao idiográfico¹³. Ao postular isso, Weber está expressando a necessidade de concentrar a investigação social sobre os significados e valores das pessoas, compreendendo o significado subjetivo ou sentidos da ação. Weber está interessado tanto na compreensão como na explicação, nas causas dos fenômenos sociais. Qualquer compreensão da causalidade vem através de uma compreensão interpretativa da ação social e envolve uma explicação dos fenômenos antecedentes relevantes. Este é o papel atribuído a *Verstehen*, portanto distinto em comparação com as ciências naturais.

Advém da apropriação feita por Weber de Rickert, por exemplo, sua concepção de realidade. Para este, o mundo é infinitamente extenso de objetos, por sua vez infinitamente subdivisível intensamente sob o qual estamos às voltas com essas particularidades. Segundo Ringer (2004, p. 46), Rickert considera que “[...] não podemos, com efeito, conhecer um objeto ou acontecimento em todos os seus aspectos. [...] compreender a realidade é, conceitualmente, simplificá-la e transformá-la à luz de uma estratégia cognitiva”, de um projeto, de um esforço investigativo orientado.

¹² As ciências humanas se voltam para um objeto que ele mesmo produz conhecimento, sentido. Wilhelm diz que o mundo humano é perpassado por sentidos. A influência de Dilthey na obra de Weber é grande. A oposição entre ciências humanas e ciências naturais. “Se os seres humanos como entidades psicofísicas ou biológicas constituem parte da natureza, alegava Dilthey, os profissionais das disciplinas interpretativas trabalham essencialmente com a mente e o espírito (Geist) humano tais quais se expressam no mundo histórico” (RINGER, 2004, p. 36) Estes não se voltam para regularidades ou “leis”, nem pretendem um conhecimento que domine ou permita subjugar o ambiente. Para Dilthey, a ação humana só pode ser compreendida de dentro, na investigação sobre as intenções e as crenças.

¹³ Ideias e conceitos apropriados por Weber do filósofo alemão Wilhelm Wildenband, neokantiano, crítico dos positivistas. Windelband argumentava que a filosofia deve dialogar com as ciências naturais e não se apropriar (como pensavam os positivistas) acriticamente das suas metodologias.

Weber admite sua dívida a Rickert e expressa isso em carta à esposa Marianne¹⁴. Para Weber, o real é múltiplo e inesgotável. O conhecimento é parcial e assim o é também todo esforço interpretativo. Isto fica evidente no trecho abaixo:

[...] o homem civilizado, posto em meio ao caminhar de uma civilização que se enriquece continuamente de pensamentos, de experiências e de problemas, pode sentir-se “cansado” da vida, mas não “pleno” dela. Certamente, jamais ele pode apossar-se senão de uma parte diminuta do que a vida do espírito incessantemente produz. Ele pode captar apenas a provisória e jamais o definitivo. (WEBER, 2001, p. 38-39)

Crotty (1998) afirma que o que hoje é considerado como abordagem interpretativista para a investigação humana assumiu ou surgiu sob alguns disfarces. Para ele, seria útil considerarmos três correntes ou perspectivas históricas para tal: a hermenêutica, a fenomenologia e a interacionismo simbólico. Estas mesmas geram variados caminhos e perspectivas em diferentes áreas do conhecimento social.

Comparativamente, podemos dizer, grosso modo, que, enquanto o construcionismo social compreende o mundo social como aquele dos significados construídos, focando na forma em que as pessoas constroem os significados (por isso a observação minuciosa, a descrição de processo sociais), o interpretativismo foca-se nos significados compartilhados ou nas experiências subjetivas.

Entre as vertentes ou correntes sob o guarda-chuva do interpretativismo, cremos que a hermenêutica melhor ilustra e fundamenta nossa afirmação quanto à presença ou orientação intepretativista nesta pesquisa – destarte relevantes aspectos que “salpicam” da insuficiência de nossas próprias ideias ou no uso de nossas apropriações – e esforços para que, ao apresentá-las, estejam edificadas sob necessária coerência – de autores classificados como interacionistas simbólicos (como Howard Becker), ou de hermeneutas históricos (como Hans-Georg Gadamer), bem como as alusões às bagagens declaradas de outros autores (como Roger Chartier e suas dívidas e apropriações à Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Paul Ricouer, Michel de Certeau).

Quanto à hermenêutica, segundo Crotty (1998), ainda que a origem do termo esteja associada aos estudos bíblicos, à exegese, há por detrás uma série de teorias, princípios, regras e métodos. Com o tempo, a palavra migrou para várias áreas de estudos. Exercida sobre outros

¹⁴ “Terminei Rickert. É muito bom. Em grande parte, encontrei nele meus próprios pensamentos, embora não em forma logicamente acabada. Tenho algumas reservas quanto à sua metodologia”. (WEBER, 1975, p. 260 apud FINGER, 2004, p. 45)

textos além das “escrituras”, tem sido utilizada sobre outras fontes não escritas como eventos humanos, situações, práticas etc., onde houver linguagem.

Esse termo remete atualmente de maneira mais ampla a toda teoria da interpretação e se estende assim à psicanálise ou à semiótica, que veem nos fenômenos observáveis os signos de um sentido mais profundo. (DORTIER, 2010, p. 268).

Etimologicamente, a palavra deriva da palavra grega “hermeneuien” que significa interpretar ou entender, aos quais está subjacente o uso grego antigo das noções de “dizer”, “explicar” e “traduzir”. Diz Crotty (1998) que a hermenêutica, como uma abordagem disciplinada para interpretação, pode ser rastreada até os gregos antigos que estudavam literatura e exegese bíblica na tradição judaico-cristã.

De qualquer maneira, a hermenêutica é definida como um método para decifrar significado indireto, oculto sob as aparências. O que era originalmente utilizado ou compunha a prática dos teólogos para investigar as escrituras sagradas, foi sendo reorganizado por pensadores modernos para “decifrar” o homem no mundo como um ser da linguagem.

A princípio, a hermenêutica se detém a textos estranhos e distantes, o que tornaria a tarefa de interpretação um tanto problemática e questionável. Contudo, textos não são apenas curiosidades antigas ou estrangeiras, mas meios de transmissão de significado – experiência, crenças, valores – de uma pessoa ou comunidade para outra. E a hermenêutica assume uma ligação entre ambos. A hermenêutica tem efeitos práticos. Desde as suas origens na exegese, foi muito mais uma forma de investigação sobre como os textos podem e devem ser aplicados. Não se trata apenas de um mero exercício acadêmico. A hermenêutica, por partilhar sentidos entre comunidades ou indivíduos, situa-se dentro da história e na cultura. A teoria crítica da interpretação, mesmo defronte o lugar-comum de que “todos nós interpretamos” – é a única corrente de pensamento ocidental que transformou isso como parte da cultura de auto compreensão. Neste sentido, a hermenêutica é a perspectiva de obter uma compreensão do texto que é mais profunda ou vai mais longe do que a própria compreensão do autor, podendo descobrir significados ou intenções escondidas.

Um dos temas de maior consistência da literatura hermenêutica é a noção de “círculo hermenêutico”. É este esforço de entendimento pelas partes e pelo todo, do inteiro pelas porções. E isso é fundamental em termos de ciências humanas. É preciso se mover, dialeticamente entre parte e todo, no tratamento de assuntos humanos.

Nesse sentido, Gadamer teria desempenhado um papel fundamental na abordagem hermenêutica (DORTIER, 2010). Para ele, o entendimento hermenêutico é histórico. Estamos

em uma tradição, e toda tradição está casada a uma linguagem. E esta é o cerne do entendimento. A sua hermenêutica é histórica, medeia o passado e o presente, reúne estes diferentes horizontes. Para ele, o ponto de partida não é o eu individual autônomo, mas a tradição na qual estamos firmes, e que estamos para servir. A história não nos pertence, nós pertencemos a ela. É na tradição cultural que encontramos um universo de significado. E este, num texto transmitido, é determinado pela tradição como um todo, tal como a tradição como um todo é uma unidade que compreende o significado dos textos transmitidos dentro dela.

[Gadamer] defende que as ciências humanas são prisioneiras dos preconceitos positivistas que veem os métodos das ciências experimentais como os únicos válidos. Segundo H.G. Gadamer, “a experiência da verdade” que as ciências humanas propõem é diferente daquela das ciências naturais. De fato, a compreensão dos fatos humanos se faz pela mediação da linguagem e se funda no fato de se pertencer a uma tradição. Repousa, portanto, numa interpretação que demanda um diálogo entre esta tradição e aquilo que se vai interpretar. Cada nova interpretação constitui por sua vez um evento e integra essa história. (DORTIER, 2010, p. 269).

Como já mencionamos acima, o interpretativismo engrossa a fila de abordagens antipositivistas. Contemporaneamente, a separação entre ciências naturais e ciências sociais, entre mundo social e mundo natural, assume um reconhecimento das antigas reivindicações positivistas de certeza e verdade que não se sustentam e que as descobertas das ciências naturais são também construções sociais e interpretações humanas, ainda que sejam construções e interpretações de formas particulares¹⁵.

Crotty (1998) também resgata a presença da hermenêutica em outros campos relativos ao ato da leitura. Contudo, embora diferentes maneiras e ênfases particulares de compreender o ato de ler ou analisar o processo de crítica textual tendam a retratar cada uma delas de forma exclusivista, talvez devêssemos, diz o autor, apenas reconhecer que existem diferentes formas de leitura e interpretação. Cada curso tem algo a oferecer a pesquisadores: como eles reúnem seus dados e principalmente como eles interpretam os dados recolhidos.

Por fim, Crotty apresenta três abordagens aos textos: a empática, a interativa e a transacional. Diz que todas são formas possíveis de leitura. E que há outras e somos livres para nos engajar em qualquer uma ou em todas elas. Todas são formas de leituras, de como tomamos as situações humanas e interações como textos, ao reconhecermos os dados da pesquisa como texto.

¹⁵ Uma boa e sintética discussão sobre isso está em “Um discurso sobre as ciências”, de Boaventura de Sousa Santos (2010).

De acordo com o tipo ou os objetivos norteadores das pesquisas, diz Crotty, seja sobre percepções, atitudes ou sentimentos como efeitos culturais, ou em pesquisas com conotações espirituais, religiosas ou histórico-ontológicas, há possibilidades na abordagem hermenêutica.

Há toda uma discussão sobre as relações aproximativas entre a teoria hermenêutica da leitura e a crítica literária. Ainda que controverso e gerador de dissenso amplo, possíveis lugares da hermenêutica no âmbito da interpretação e crítica de textos literários estão desenhados pelas posições atribuídas ao texto, autor e leitor. Com diferentes privilégios associados aos possíveis extremos entre autor e leitor e autor e texto, configuram-se as apreensões sobre as intenções daquele, a liberdade e usos/apropriações deste no ato de ler (leitura).

É a partir deste ponto que enxergamos proximidades desta pesquisa ao interpretativismo como abordagem. Para além das conexões declaradas por Roger Chartier ou dívidas ao caloroso debate sobre a leitura, a autoria, a obra e a crítica literária, que nos detemos no capítulo 1, estamos tomando os artigos como textos e seus autores (pesquisadores) como leitores/intérpretes de outros textos. E os usos ou apropriações que aqueles fazem destes são as formas de construção de significação que vão delineando possíveis padrões¹⁶ na pesquisa em Educação em Ciências – aos quais voltam-se lentes calibradas ou ajustadas por elementos da teoria hermenêutica.

No paradigma interpretativista encontramos isso fortemente em Max Weber, como mencionado anteriormente, a compreensão de que o estudo dos fenômenos sociais é diferente do estudo dos fenômenos naturais. Em geral, a teoria no interpretativismo deriva do conjunto de dados, do processo de descrição – no sentido em que vemos nos trabalhos de Clifford Geertz (1989) – densificada. A teoria não é a força motriz, não se pretende preditiva, mas é ajuda na interpretação do mundo social.

Se a pesquisa textual ou alguma teoria é ponto de partida fundante dos caminhos da pesquisa, os usos dela – ou mais especificamente os sentidos/significados da teoria – são muitos por parte dos cientistas sociais. Não há consenso “amplo” sobre o uso e produção/descoberta

¹⁶ O “padrão cultural” aqui utilizado é tributário a combinação do esforço investigativo que se faz presente nos trabalhos de Roger Chartier, bem com, ou talvez principalmente, as bagagens declaradas e de difícil descarte por parte deste autor, sob imersão daquilo que seria chamado de crença sociológica na significação da regularidade. Em termos de Análise de Conteúdo, isto está associado à não estandarização de mensagens provenientes de um único ou de vários emissores, à singularidade, à particularidade da expressão – daí a atenção à raridade, ao acidental, às ausências ou aparecimentos fortuitos.

das teorias. Os significados e propósitos da teoria na pesquisa social, como a variabilidade nos usos, é algo frequentemente encontrado.

As teorias dirigem ou situam as pesquisas. Situar-se é razoável para as pesquisas qualitativas, quando as generalizações teóricas e empíricas norteiam ou localizam em termos de uma configuração maior do pensamento, na formulação de perguntas iniciais, de hipóteses, se for o caso, ou conjecturas e respostas provisórias do trabalho no início da coleta de dados. Se assim acontece durante os estágios iniciais, mais tarde, quando os pesquisadores se concentram mais sobre os dados em diferentes perspectivas, o trabalho que se sucede pode ou não vir acompanhado de demonstrações da teoria nas quais se baseiam os dados.

De qualquer sorte, os usos e os sentidos, ou mesmo o lugar, dos tais fundamentos teóricos, declarados ou subentendidos, não declarados, “consciente ou inconscientemente”¹⁷, inscritos ou definidores de abordagens ou paradigmas variam bastante. As teorias afetam as perspectivas teóricas e os valores que motivam as escolhas dos temas de pesquisa, as perguntas a serem feitas e como os “achados” são descritos pelos pesquisadores. Ainda assim, mesmo que isso seja implícito, paira uma responsabilidade por descrever as predisposições teóricas aos leitores.

De acordo com o paradigma, os papéis da teoria são distintos. Para o positivismo, a teoria é como uma ferramenta para ordenar, explicar e prever fatos. A função final é a explicação e predição dos fenômenos. No realismo crítico, a teoria tem o papel de guia para a pesquisa e interpretação dos fatos encontrados na realidade. Haveria estruturas subjacentes da realidade social e a possível explicação causal é encontrá-las. Nestes, a teoria é uma abstração da realidade, na qual os conceitos estão relacionados a outros conceitos, passível de explicações e levantamento de hipóteses.

Para o interpretativismo, e no sentido que compartilhamos nesta pesquisa, a teoria é como uma linguagem específica com a qual o mundo social estudado é descrito e explicado. Como lentes, a teoria guia a visão com o fim de construir/erigir interpretações plausíveis a partir de indícios e conexões efetuadas pela pesquisa a partir de elementos do *corpus* de análise.

Pelo exposto, quais as teorizações que “suportam” o estudo?

Ainda que nos detenhamos mais acuradamente no capítulo 1, mencionamos as noções e alguns dos conceitos que nos parecem suportar esta pesquisa:

¹⁷ Guba e Lincoln (1994, p. 117), em nota de fim de texto, escrevem: “Workaday scientists rarely have either the time or the inclination to assess what they do in philosophical terms”. Em português: “Cientistas viciados em trabalho raramente têm tempo ou inclinação para avaliar o que eles mesmos fazem em termos filosóficos”.

- a concepção de leitores como consumidores ativos, produtores de sentidos, e das produções autorais, os artigos publicados nas Atas, como textos. E, como tal, objetos/produções culturais – a partir do que escreveram Michel de Certeau (1998) e Roger Chartier (1992; 2011; 2012);
- os conceitos de campo científico, capital, ortodoxia e heterodoxia, correlação de forças, habitus, como os desenha e articula Pierre Bourdieu (1983; 2002; 2003; 2004; 2013);
- os conceitos de representações, apropriações e práticas, comunidades de leitores em Roger Chartier, a partir dos usos em suas investigações sobre leitores e autores na Idade Média e no Início da Modernidade;
- o conceito de representações sociais como princípios geradores de tomadas de decisão, nos termos em que desenvolve Willem Doise (1993).

É na interação entre estes autores, inclusive por suas tergiversações, que constituímos um prisma teórico.

Grande parte das leituras desses autores foi regida pela busca por, como denomina Howard Becker (2015, p. 192), “módulos de grande utilidade”. São como partes pré-fabricadas que serão usadas em futuros argumentos, muitas vezes envolvidas por conceitos que foram cunhados para explicar outros fenômenos ou outras realidades.

Essas considerações de Becker compõem um conjunto de dicas que apresenta para usos da bibliografia na produção de textos. Para este autor, nem sempre as ideias serão utilizadas em sua forma original, mas, como “módulos”, funcionarão como peças reutilizáveis consoante as intencionalidades e questões formuladas pelo usuário, que muito dizem sobre o quanto a ciência se faz de trabalho colaborativo.

Assim como as dicas de Wright Mills (2009) sobre o “artesanato intelectual” que se cerca de artefatos como diários de anotações e arquivos de leituras. Referindo-se às suas anotações de autores como Marx, Michels, Weber, Pareto e Schumpeter para seu livro sobre a elite nos Estados Unidos, afirmou:

Examinando algumas das notas sobre esses autores, constato que elas oferecem três tipos de formulações: (a) a partir de algumas, aprendemos diretamente, repetindo sistematicamente o que o autor diz sobre certos pontos ou sobre um todo; (b) há algumas que aceitamos ou refutamos, dando razões e argumentos; (c) há outras que usamos como uma fonte de sugestões para nossas próprias elaborações e projetos. (MILLS, 2009, p. 30)

Eis alguns dos elementos que denunciam as minhas próprias apropriações destes conceitos e ideias/abordagens circunvizinhas, que parecem girar ou, sob minha seleção compartilhada e fundamentada pelas bagagens (que o treinamento e o estudo oportunizam), passam a orbitar, por força da gravidade constituída por este arranjo escrito.

Grosso modo, poderíamos dizer que esta pesquisa e sua problematização, a partir dessas teorizações e dos conceitos de apropriação e representação, lançam um olhar sobre as relações entre certa “comunidade da ciência social contemporânea”, tomada como produtora de conceitos, noções e abordagens – representações sobre as “coisas”, sobre fenômenos sociais” – , e certa comunidade de pesquisadores em Educação em Ciências, que se utilizam destes conceitos, recorrem a estas abordagens etc. (apropriação). Conceitos que, uma vez elaborados por aquela, configuram modelos que interpretam e configuram representações ou discursos sobre o mundo social, por exemplo.

E, por fim, também objeto de capítulo adiante, quando retomamos com mais detalhes, o que metodologicamente orientou os procedimentos desta pesquisa?

Pretendemos usar uma combinação de recursos especialmente da Análise de conteúdo (BARDIN, 1977) – destacando os diálogos e intersecções contemporâneas da denominada Análise Textual Discursiva ou Análise Textual Qualitativa (MORAES, 1994; 1999; 2003; 2007; KRIPPENDORF, 1997; MORAES; GALIAZZI, 2006; 2001) –, com a análise de citações (MACEDO; PAGANO, 2011, LIN; CHEN; CHANG, 2013) e a abordagem serial dos textos. Esta inspirada nos usos feitos pela história cultural (BURKE, 2005), para a qual as Atas dos ENPECs são consideradas como coleções ou inventários de textos que carecem de um triagem e seleção.

No capítulo 2, apresentamos as considerações sobre o método, os procedimentos e componentes do desenho da pesquisa, esclarecemos alguns dos termos utilizados para explicitação da problemática, além de elementos utilizados para a construção do *corpus* e considerações sobre campo.

Diante do exposto acima, esperamos que os arranjos feitos por este autor tenham admitido a construção de uma lógica de compreensão, nos permitindo construir uma interpretação verossímil a partir deles. Acreditamos que, com base nestas arrumações, seja possível abordar nossa problemática.

1. Lentes para compreender/interpretar: “escutando os mortos e vivos com os olhos”

APRECIANDO O AUTOR A SOLIDÃO E OS SEUS ESTUDOS (Francisco de Quevedo)

Retirado na paz destes desertos,
com poucos, porém doutos livros juntos,
vivo em conversação com os defuntos,
os mortos a escutar com olhos certos.

Se não sempre entendidos, sempre abertos,
emendam ou secundam meus assuntos,
e em musicais, calados contrapontos,
ao sonho de viver falam despertos.

Grandes almas, que a morte nos suprime,
das injúrias dos anos vingadora,
o alto saber liberta que se imprime.

Escapa em fuga irrevogável a hora,
mas aquela o melhor cálculo estime
que na lição e estudos nos melhora.

(Disponível em: <http://www.arquivors.com/quevedo2.htm>. Acesso em: 26.06.2016.)

Iniciamos a introdução deste trabalho com duas epígrafes que nos remetem ao peso ou presença da influência das ideias alheias, ou no mínimo anteriores às nossas, e das quais partimos ou colhemos algo, “entre referências e citações”, quando declarado e explícito, relatável e verificável, passível de comprovação. Quando não, sob a incorporação atenta e laboriosa, e muitas vezes sob os auspícios do “fenômeno psicológico inelutável, como é a distração”¹⁸. Em ambos, estamos falando do fenômeno ou da ação de apropriação. E sobre seus sentidos e correlatos conceitos, sob a égide de autorias e proposições teóricas, nos deteremos neste capítulo. São elementos que nos remetem à angústia da influência, de que fala Harold Bloom (2002).

O poema do poeta espanhol Francisco de Quevedo, destacado na epígrafe desta seção, evidentemente disposto sobre intencionalidades relatáveis por nós, nos remete a reveláveis imagens. A primeira diz respeito à compreensão do ato de estudar, compreendido como apreensão ocular/visual, contato tátil a objetos impressos e formas de leitura socialmente

¹⁸ ASSIS, Machado de. A sereníssima república. In: ASSIS, Machado de. **50 contos de Machado de Assis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. Introdução, seleção e notas de John Gledson.

construídas, historicamente situadas, acompanhadas de glosas aos textos impressos (ou outros recursos no caso de leituras em suportes eletrônicos, como as notas, comentários etc.), e remete também à ambiência que parece ser capaz de desenhar um cenário com atores e objetos para interação. Questões das materialidades, das práticas, a que se detém Roger Chartier e suas histórias da leitura e do livro. A segunda, talvez mais imediata inclusive, é a identificação deste autor que aqui escreve estas linhas com a imagem do “autor inominado” do poema de Quevedo que já no título é descrito como em solitária companhia. Quevedo inclusive nos dá elementos para projetar esta materialidade e indícios da sua prática autoral: uma presente “paz destes desertos”, a companhia de “doutos livros juntos” e, num diálogo, ou melhor, “conversação” com defuntos, remissão aos autores mortos dos livros à disposição para leitura. Esta imagem, seja por identificação imediata, neste momento da escrita destas linhas, ou em possível recordação por releitura, ou sugestão aos leitores não-autores deste texto, desliza para o quarto verso da primeira estrofe do soneto: “Os mortos a escutar com olhos certos”.

O que seria escutar os mortos com os olhos certos? Haveria uma maneira certa? Uma leitura correta? Ou talvez, uma leitura adequada? Para Quevedo, o recolhimento e isolamento que parecem demandar “os estudos”, demandam também no contato com os livros de autores “defuntos” certa acurácia de olhos certos. Há uma forma ou um olhar, digamos, uma leitura para acessar, revelar o que escreveram os mortos. Ainda que nem “sempre entendidos”, se fazem presentes, mediados pelo contato do olhar (leitura), emendando ou secundando os assuntos do leitor. E de mortos, ao falarem por paradoxais “calados contrapontos”, tentam o despertar pelo sonho de viver novamente. Assim, se a morte os suprimiu a vida, as grandes almas autoras de “doutos livros” pelo “alto saber” libertam-nas/nos. Haveria uma maneira certa de “escutar com os olhos os mortos”? Se há, então os textos escritos podem prescrever maneiras de ler, orientar e delimitar a leitura.

Quevedo nos desenha um cenário de estudo, da leitura de livros, materialidades, práticas. Quevedo também nos dá pistas, indícios, da leitura como atividade cognitiva. No contato com os doutos livros, que precisamos de tempo, de solidão, de “retirada na paz [dos] desertos”, o autor descrito por Quevedo, em conversações, emaranha-se em seus assuntos e nos contrapontos, num aparente esforço ativo dos mortos em se fazer ouvir pelos seus escritos.

Seria então a leitura um ato criador de sentidos singulares? E, como tal, uma prática criadora de significações irreduzíveis às intenções dos autores de textos? Mesmo sozinho, quase no claustro, Quevedo nos desenha um ato quase comunitário em que o autor conversa com os textos, livros que tem sob sua posse, e é provocado, “emendado”, atravessado pelos seus assuntos a tal ponto de parecer que os mortos clamam pela vida.

Em entrevista (conversa) com Claude Bonnefoy, Michel Foucault (2016) nos transporta para uma imagem interessante sobre nossas relações com os autores que lemos e da prática da escrita.

Para mim, escrever é mesmo lidar com a morte dos outros, mas é essencialmente lidar com os outros na medida em que já estão mortos. Falo de certa forma sobre o cadáver dos outros. Devo confessar, postulo um pouco sua morte. Falando deles, estou na situação do anatomista que faz uma autópsia. (FOUCAULT, 2016, p. 45)

Para Foucault, a folha de papel poderia ser representada como o “corpo dos outros” e a caneta como “um bisturi”: “Será que não traço na brancura do papel aqueles mesmos signos agressivos que meu pai traçava no corpo dos outros quando operava” (FOUCAULT, 2016, p. 44). A ideia de morte dos outros não é de assassinato, de eliminar o outro (o autor), mas de lidar com algo morto, algo que passou, que está a ser examinado, disponível à autópsia, e que está à disposição do leitor. Seria possível, do exame, trazer à luz, como um escrutínio minucioso, tudo aquilo que tornou possível o produto sob exame.

Essa ideia é um tanto distinta daquela que nos incita o poema de Quevedo, mas resguarda um ponto de semelhança fundamental: há algo da/na materialidade da produção textual (cultural) que incita ou deixa indícios ao leitor e sobre o qual recaem suas habilidades (práticas) prévias e criativas ao ato de dissecar. E são essas habilidades e leituras prévias que tornam o dizer/o falar (por escrito ou oralmente) possível, na materialidade “conclusiva” (o texto “finalizado”) ou anteriormente já na definição da acurácia das lentes que possibilitam as leituras, as relações com os textos, as obras.

Remetendo às considerações de Kar-Otto Apel (1985 apud CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p. 26), Roberto Cardoso de Oliveira escreve: “Alguém já escreveu que o homem não pensa sozinho, em um monólogo solitário, mas o faz socialmente, no interior de uma ‘comunidade de comunicação’, e ‘de argumentação’”. Para Cardoso de Oliveira (2000), estamos todos imersos ou contidos no “espaço interno de um horizonte socialmente construído – o de sua própria sociedade e de sua comunidade profissional”.

As representações estão presentes também em como pensamos sobre o que vamos estudar, em como são elaboradas nossas imagens sobre o que vamos estudar e em como vemos o trabalho da pesquisa social na comunidade acadêmica de pertencimento ou de pretensão, ou mesmo de inauguração (Como o caso de Roger Chartier). (BECKER, 2015)

Para aqueles um pouco mais familiarizados com a comunidade de comunicação das ciências sociais, especialmente com a Antropologia, Cardoso de Oliveira (2000) está se referindo ao conceito de representação coletiva.

Essa noção acompanha uma discussão sobre mundo/realidade e representação deste mundo. De uma visão sobre o conhecimento do mundo como representações exatas e fidedignas para a entendimento de que este conhecimento é uma construção. Esta última é desenvolvida por Bachelard, Kuhn e Foucault. Não haveria, como diria Bachelard, gratuidade no conhecimento sobre o mundo, mas construção. Esta visão ou posição veio a ser definida como “epistemologia construtivista”. “Isso faz parte da tendência descrita pelo historiador francês Roger Chartier como a mudança ‘da história social da cultura para a história cultural da sociedade’”. (BURKE, 2016. p. 165)

Bourdieu (2004b), nas ciências sociais, chama atenção para como a posição social dos cientistas afeta a percepção que eles têm das sociedades que estudam. Essa ideia é bem desenvolvida e amplamente difundida com os estudos de Bruno Latour e Stephen Woolgar (1997)¹⁹, em etnografias sobre cientistas em exercício de suas atividades.

Novamente, os acadêmicos muitas vezes encontram o que esperam ou desejam encontrar, ou veem o mundo social através de lentes tingidas por paradigmas intelectuais, sem contar os estereótipos menos sofisticados como (para os ocidentais) o passivo ou preguiçoso uso do termo “oriental”. Os historiadores ocidentais, por exemplo, familiarizados com a ideia de sistema feudal, “descobriram” o feudalismo na Índia e no Japão, ficando totalmente impressionados com semelhanças específicas e ignorando significativas diferenças entre esses regimes. (BURKE, 2016, p. 166)

Os “construtivistas” destacam o papel ativo dos “descobridores”, conscientes ou não, na criação/elaboração daquilo que acreditaram terem descoberto. Há, segundo essa compreensão, uma imposição de categorias, esquemas de análise, conceitos e abordagens às coisas estudadas e que, em situações de poder, as configuram/estruturam, via ortodoxia (BOURDIEU, 1983; 2013), como se fossem naturais²⁰. Isso aproxima a ideia de representações coletivas de um horizonte comum de percepção, compreensão e ação entre os iniciados e/ou partícipes de diferentes comunidades de comunicação.

Para o que tratamos a seguir, foram importantes as noções/conceitos de apropriação, representação, leitores e leitura, textos. Acreditamos que, a partir da própria apresentação destas noções/conceitos, nos arranjos dos usos que fazemos deles – produto passível de estar sob as próprias lentes que os descrevem, isto é, quase como uma metalinguagem – possamos deslizar

¹⁹ LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

²⁰ Entretanto, nos parece importante lembrar que a crítica esboçada ao campo científico em Bourdieu não reduz a produção científica a meras exibições retóricas. Recordar e ressaltar a dimensão social das estratégias científicas, isto é, as condições sociais históricas de produção de conhecimento e, ainda, manter a validade e seus critérios de prova, são mais indicadores de tensão central, do que uma desqualificação. “Dizer que o capital simbólico desempenha um papel de ferramenta e de aposta dentro das competições científicas não é fazer da busca do lucro simbólico o fim ou a razão de ser exclusiva das condutas científicas”. (CHARTIER, 2012, p. 99)

para a exposição do estudo que motiva as práticas que convergiram nestas e nas próximas linhas.

Escrevendo sobre a “reorientação epistemológica da educação em ciência”, Praia, Cachapuz e Gil-Pérez (2002, p. 127) nos lembram que:

É o conhecimento teórico que nos abre possibilidades de interpretação, que de outro modo seriam impossíveis. Pode mesmo observar-se um objecto ou fenómeno durante muito tempo sem que consigamos tirar algo de interesse científico para o que pretendemos investigar. Tais situações são muito frequentes quer na investigação quer no ensino.

É a teoria que nos habilita à interpretação. Como tal, procedemos a tratar dos autores e suas teorizações que possibilitam construir o objeto desta pesquisa, ou melhor que tornaram possível a sua concepção e o desenlace da mesma.

De acordo com as pesquisas realizadas por Chartier (2003) sobre os autores e os livros no interstício da Idade Média ao Século de Ouro, especialmente ibérico, era crença corrente que “podia-se ouvir a palavra do outro na leitura silenciosa dos textos”. Por isso que Quevedo, no poema da epígrafe deste capítulo, descrevia um diálogo mudo com os mortos.

Pegando emprestadas dos mestres que caminharam e abriram piquetes para apropriações e usos a partir de suas referências/arranjos e escritos, cito as palavras do próprio Roger Chartier em revisão retrospectiva à seara e ao campo de pesquisa que abriu com o estudo da história cultural da leitura, dos autores e dos livros. Para Chartier (2011):

[...] todo percurso científico é feito de escolhas inconscientes, de encontros imprevistos, do acaso. Perigo, também, de esquecer que os avanços intelectuais são sempre resultados de esforços coletivos, partilhados por pesquisadores que pertencem a uma mesma geração ou a uma mesma tradição ou que, para além das fronteiras, constroem juntos – por vezes sem sabê-lo – um mesmo questionário e respostas semelhantes. (CHARTIER, 2011, p 22)

Reiteração feita. A nós necessária diante de uma pesquisa que foi constituída e apresenta a partir de conceitos como **representações** e **apropriações**, especialmente da produção de uma comunidade de pesquisadores, um coletivo de pessoas diversas imbuídas e agremiadas por compartilhamento de práticas, sentidos e institucionalidades.

Dito isso, passemos a compreender um tanto do autor e dos conceitos, em suas imbricações originárias e, conseqüentemente, nossas apropriações e tergiversações entre autores e referências para efeitos de inteligibilidade de nossa problemática.

1.1 Sobre representações, apropriações e práticas: apresentação de uma lente teórica para lidar com as relações entre textos, autores, leituras e abordagens na pesquisa em Educação em Ciências

As noções complementares de ‘práticas e representações’ são bastante úteis, porque através delas podemos examinar tanto os objetos culturais produzidos como os sujeitos produtores e receptores de cultura, os processos que envolvem a produção e difusão cultural, os sistemas que dão suporte a estes processos e sujeitos, e por fim as normas a que se conformam as sociedades quando produzem cultura, inclusive mediante a consolidação de seus costumes. (BARROS, 2005, p. 135)

É uma crença forte em Chartier, segundo Venâncio (2014, p. 291), a “ideia de que as modalidades do agir e do pensar devem ser remetidas para condições de possibilidades associadas a laços de interdependência que regulam as relações entre os indivíduos”. Assim, na obra de Chartier, é transbordante a noção de que “os modos de pensar de um sujeito só são compreensíveis e abordáveis se em relação a outros que o precederam e lhe são contemporâneos” (VENÂNCIO, 2014, p. 291). E outras variáveis poderíamos conjugar, por exemplo, no quesito “leitura”: acesso às obras, condições de leitura e apropriação, níveis de contemporaneidade dos escritos e autores etc.

Quais são meus interlocutores privilegiados? A despeito do protagonismo expresso na escolha que constitui as linhas escritas que se seguem, – e mesmo considerando as possíveis determinações variadas [condições de possibilidade como nos diz Chartier (2002)] que configuram as oportunidades de contato, leitura e apropriações – os escritos, ideias e conceitos derivados de Chartier, Bourdieu, De Certeau, Foucault, estes sob os auspícios que a memória permitiu relatar pela retenção, estão sob a vantagem da enunciação e citação nominal e substancial neste trabalho. São eles partes da minha bagagem declarada, conhecida, revelada. São estes os nomeados pelo impacto e escolhas em função do diálogo propiciado pelo acesso a seus textos, que apresentamos como nossos interlocutores neste estudo e cuja contribuição ao alinhavo teórico-conceitual, habilitador deste esforço investigativo proposto, queremos juntos apresentar.

Roger Chartier pertence à quarta geração de historiadores franceses do grupo dos *Annales* e na sua obra ressoam as inquietações do campo intelectual francês na década de 1980. A história enquanto disciplina e campo de saber, com os estudos ligados ao social e à compreensão do homem como um ser completo, nas décadas de 1960 e 1970, erigiu a Nova

História, ou História das Mentalidades, como uma disciplina vigorosa, entretanto, nos anos 1980, cheia de incertezas²¹.

A História Cultural, segundo Peter Burke (2005), abarcaria, enquanto conceito, estudos que remontam ao final do século XVIII. Burke propõe uma cronologia, fases para a História Cultural, que vai da clássica, entre 1800 e 1950; a História social da Arte, a partir da década de 1930; a História da Cultura Popular, iniciando na década de 1960; e, a Nova História Cultural, a partir da década de 1980. É nesta fase que aparece Roger Chartier como crítico da terceira geração dos Annales. Chartier abre um novo nicho de pesquisa a partir da crítica e de uma nova compreensão para conceitos e abordagens da historiografia, inclusive propondo um amplo diálogo, generoso e aglutinador (apropriação) de autores.

Para ele, o surgimento da história das mentalidades (década de 1960 e 1970) e a estratégia de adentrar em novos domínios para a pesquisa (modos de pensar e sentir dos indivíduos numa mesma época, visões de mundo, sistemas de crenças, de valores e representações de uma época por grupos, sensibilidades e emoções do homem – temas como morte, medo e feitiçaria etc.) aconteceu sem se abrir mão dos pressupostos sagrados da história econômica e social. E quais seriam esses pressupostos, segundo Chartier? A cifra, a série, o quantitativo, a longa duração, o recorte socioprofissional²² (classes sociais) etc. Ademais, Chartier volta-se contra o entendimento de mentalidades como um só imaginário inerente a todas as camadas sociais, como se todo um grupo de pessoas compartilhassem de um mesmo imaginário, anulando as singularidades.

O contexto epistemológico de Chartier é o debate sobre a dicotomia sujeito/ação social e estruturas sociais: caracterizado pela retomada das “filosofias do sujeito” escanteando as determinações sociais, o triunfo da ação individual; e, de outro, a reformulação dos estruturalismos, quando o sujeito aparece imerso ou como mero executor/reprodutor das estruturas sociais. Debate este circunscrito, na década de 1980, às ciências humanas e sociais, do qual também participam outros autores que vão abrindo proposições de sínteses entre ação e estruturas sociais, como Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Jurgen Habermas. E na história,

²¹ “Os historiadores da quarta geração dos Annales, como Roger Chartier e Jacques Revel, rejeitam a caracterização de *mentalités* como parte do chamado terceiro nível da experiência histórica. Para eles, o terceiro nível não é de modo algum um nível, mas um determinante básico da realidade histórica. Como afirmou Chartier, ‘a relação assim estabelecida não é de dependência das estruturas mentais quanto a suas determinações materiais. As próprias representações do mundo social são os componentes da realidade social’. As relações econômicas e sociais não são anteriores às culturais, nem as determinam; elas próprias são campos de prática cultural e produção cultural – o que não pode ser dedutivamente explicado por referência a uma dimensão extracultural da experiência.” (HUNT, 1992, p. 9)

²² “Por um lado, os critérios e os recortes clássicos que por muito tempo fundamentaram a história social (por exemplo, a classificação socioprofissional ou a posição nas relações de produção) perderam sua força de evidência.” (CHARTIER, 2002b, p. 9)

para Chartier, seria o momento de “crise de inteligibilidade histórica”, caracterizada pela perda de confiança na quantificação, no abandono dos recortes clássicos, no questionamento de noções como mentalidades e cultura popular, classes sociais, bem como nas incertezas quanto aos modelos de interpretação (estruturalista, marxista, demográfico etc.), outrora triunfantes. (CHARTIER, 2002b)

Por grande parte do século XX, essa polarização²³ persiste nas ciências sociais (inclusive na história) e encontra na obra de Pierre Bourdieu um esforço de síntese, uma tentativa de reconciliação entre as duas vertentes: da ação social e das estruturas sociais.

No que concerne às ciências sociais, a polêmica estruturas sociais versus sujeitos é organizada por vários autores na década de 1980. Na Sociologia, temos na voz de Jeffrey Alexander (1987; 1999), uma localização sobre este debate. Para Alexander, o fracasso ou pouco sucesso teórico da síntese funcionalista (Talcott Parsons) levou a uma descrença e a duas preocupações com o entendimento dos processos sociais: de um lado as teorias que valorizam a subjetividade, a experiência primeira do ator-sujeito social (microteorizações); de outro, teorias que centram a compreensão do mundo social como resultados das relações objetivas capazes de orientar e determinar as práticas individuais (macroteorizações). São abordagens, de acordo com Alexander (1987), que tendem a pensar ou a ação, o indivíduo, ou a estrutura social, isolados e suficientes como aspectos/dimensões explicativas da realidade. A unilateralidade dessas duas grandes, polarizadas e antagônicas compreensões ou abordagens dos fenômenos sociais explica o pouco crédito, o pouco impulso motivador, ou melhor, a perda de confiança, esta também motivadora de uma ruptura efetuada por “jovens cientistas” que, discordando em fundamentos, concordam e apontam o eixo de compreensão sociológica contemporânea: “[...] não é possível mais dissociar, ou tratar em separado as estruturas e as ações individuais. É insuficiente a compreensão pela micro ou macroteorização”. (ALEXANDER, 1987, p. 6)

Um desses “jovens cientistas” é Pierre Bourdieu. Ele é um dos autores contemporâneos que se inscrevem no panteão daqueles autores que propuseram teorias de síntese. Estas buscam romper com as antigas e originárias dicotomias das ciências sociais: indivíduo-sociedade, objetivismo-subjetivismo, ação-estrutura etc. Encontramos em Bourdieu

²³ “Tal clivagem atravessou profundamente a história, mas também outras ciências sociais, como a sociologia ou a etnologia, opondo abordagens estruturalistas e perspectivas fenomenológicas, trabalhando as primeiras em grande escala sobre as posições e as relações dos diferentes grupos, muitas vezes identificados com classes, e privilegiando as segundas o estudo dos valores e dos comportamentos de comunidades mais restritas, frequentemente consideradas homogêneas. Os debates recentes entre os defensores da *microstoria* ou dos *case studies* e os da história sociocultural serial, herdeira directa da história social, ilustram bem esta polarização constitutiva do campo das ciências sociais.” (CHARTIER, 2002, p. 18)

esforços de proposições teórico-conceituais que visam não tratar as individualidades como partes separadas do social²⁴. Percebemos nele uma postura que reclama pela relacionalidade, ou seja, não vê separação estagnada entre os agentes e as estruturas sociais.

Segundo Ortiz (1983), o pensamento social de Bourdieu, neste movimento de produzir uma “mediação” entre o objetivismo estruturalista e a fenomenologia, desenvolve o que chama de “conhecimento praxiológico”. Esta abordagem epistemológica – baseada na articulação dialética entre os agentes e as estruturas – tem como objeto as relações objetivas e a dialética entre as estruturas objetivas e as disposições estruturadas que atualizam, refazem e reproduzem essas estruturas.

Na procura por esta “mediação”, Bourdieu tece várias críticas às abordagens objetivistas, estruturalistas, buscando recuperar o ator social, ou os agentes sociais, como prefere, então relegados a “epifenômenos das estruturas” ou mero executores das normas sociais, concepção esta que acaba tornando o entendimento da vida social como explicada pela compreensão da ordem moral da qual os indivíduos são meros executores. A própria interação comunicativa da linguística estrutural pressupõe uma língua disponível e situações meramente criadas pelos sujeitos.

Eu queria reintroduzir de algum modo os agentes, que Lévi-Strauss e os estruturalistas, especialmente Althusser, tendiam a abolir, transformando-os em simples epifenômenos da estrutura. [...] A ação não é uma simples execução de uma regra, a obediência a uma regra. (BOURDIEU, 1990, p. 21)

Na verdade, a origem desse debate advém dos paradigmas de fundadores do campo da Sociologia, das contribuições de Durkheim e Weber, da polêmica deixada pelo pensamento desses autores (GIDDENS, 2006). Durkheim (1999, 2015), ao pensar o mundo social enquanto realidade *sui generis*, e reagir fortemente ao psicologismo de sua época – dá quase nenhum ou pouco espaço para os valores e manifestações individuais. E, principalmente no tratamento da sociedade e de suas formas de expressão (os fatos sociais, os fenômenos) os concebe como coisas: processo de reificação do social. Já Weber (1979), tentou entender o mundo objetivo como realidade dos sentidos denotados ou conotados pelos atores sociais que agem com fins prévios. E Alfred Schütz (1979), discípulo e continuador (apropriador) da obra de Weber, ao

²⁴ “[...] com uma constante preocupação em unir a teoria rigorosa à observação sistemática, tanto contra as tendências empiricistas da Sociologia norte-americana, quanto contra a inclinação teorizadora do meio intelectual francês fascinado pelos modelo literários, e com um reconhecimento total da ‘dupla objetividade’ do social, como composto de distribuições de recursos materiais e posições, de um lado, e classificações incorporadas por meio das quais os agentes simbolicamente constroem e subjetivamente experimentam o mundo, por outro.” (WACQUANT, 2002, p. 98)

considerar o mundo social objetivo como rede de intersubjetividades, introduz a perspectiva fenomenológica de Edmund Husserl, e enfatiza a subjetividade dos atores que – investidos de um estoque de conhecimentos adquiridos em suas trajetórias, em especial em suas experiências – fazem uso dessas experiências e esquemas de entendimento e ação quando em interação.

Bourdieu está debatendo com as polarizações e, para constituir suas “mediações”, introduzindo conceitos englobantes como os de “habitus” e “campo”, argumenta rompendo os “extremos”. Assim, rompe com a ideia de interação meramente simbólica a partir da introdução do poder e pela localização dos agentes como estruturados por disposições para a ação. Critica certo mecanicismo objetivista e propõe uma teoria da prática, da ação prática, definida como uma correlação entre o *habitus* e a situação.

Afirmar, portanto, que a interação se dá de forma socialmente estruturada implica negar a apreensão do mundo como intersubjetividade, como o fazem os interacionistas simbólicos. Bourdieu, aceita, pois, a consideração de Marx, segundo a qual “os homens fazem sua própria história, mas não sabem que a realizam”, ou seja, que a sociedade nos é dada enquanto fenômeno social total ou como “totalidade sem totalizador”, como diria Sartre. (ORTIZ, 1983, p. 14)

Mas, o que vem a ser *habitus*?

[É um] sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulamentadas” sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptada a um fim, sem que se tenha necessidade de projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 1972 apud ORTIZ, 1983, p. 15)

Ademais, o *habitus* ajusta as chances/possibilidades objetivas e as motivações subjetivas. “Ele dá a ilusão da escolha nas práticas e representações, ao passo que os indivíduos apenas mobilizam o *habitus* que os modelou” (BONNEWITZ, 2005, p. 87). De qualquer sorte, “o *habitus* não é um mecanismo auto-suficiente para a geração da acção: opera como uma mola que necessita de um gatilho externo e não pode portanto ser considerado isoladamente dos mundos sociais particulares, ou ‘campos’, no interior dos quais evolui” (WACQUANT, 2007, p. 7).

Chartier (2012) expressa a sua apropriação do conceito de Bourdieu:

Tenho aqui uma definição de *habitus* – há muitas, na obra de Bourdieu – que aponta para um sistema de esquemas de percepção, de juízo, de apreciação e de ação inscritos no corpo pelas experiências passadas e permitindo atos de conhecimento prático. Quer dizer que, no sentido desta definição, há uma vontade de distanciar-se de algo muito conceitualizado. O *habitus* é algo que está no corpo. E *habitus* neste sentido é uma incorporação, uma incorporação de esquemas, e como disse, que permitem o

conhecimento prático, o ajuste à situação, algo não reflexivo. (CHARTIER, 2012, p. 120-121)

O conceito de *habitus* mostra que os homens e as mulheres, como seres sociais, tem comportamentos que lhes parecem naturais, como se fossem inatos, mas que são, em verdade, apenas produtos de múltiplas aquisições sociais²⁵. Assim como o conceito de campo, apropriado por Chartier, o conceito de *habitus* tem o status englobante, uma vez que os estudos de Bourdieu gravitam em torno deles. O campo estrutura o *habitus*, que é, por sua vez, produzido pela incorporação de necessidades desse campo ou de um conjunto de campos. O *habitus* existe também como relação de conhecimento ou de construção cognitiva:

[...] o habitus contribui para constituir o campo como mundo significante, dotado de sentido e de valor, no qual vale a pena investir energia [...]. A realidade social existe, por assim dizer, duas vezes, nas coisas e nos cérebros, nos campos e nos habitus, no exterior e no interior dos agentes. E, quando o habitus entra em relação com um mundo social do qual ele é o produto, sente-se como um peixe dentro d'água e o mundo lhe parece natural [...]; é porque ele me produziu, porque ele produziu as categorias que eu lhe aplico, que ele me parece natural, evidente. (BOURDIEU, 1992 apud BONNEWITZ, 2005, p. 85) [grifos do autor]

Para Chartier (2012), uma das principais contribuições de Bourdieu é:

[...] sempre pensar as relações que podem estar visíveis nas formas de coexistência, de sociabilidade, ou de relações entre indivíduos, ou ainda de relações mais abstratas, mais estruturais, que organizam o campo. [...] E o conceito de campo é justamente o conceito que se introduz entre as determinações sócio-econômicas na definição mais tradicional da sociologia, da história social e a produção simbólica de idéias ou de obras. (CHARTIER, 2012, p. 88-89)

Para Bourdieu, a prática se delinea na correlação entre a situação “campeada” e um *habitus* (entendido como matriz da forma de percepção, de apreciação e de ação dos agentes). Os agentes, então, têm posições definidas ou fixadas a priori, detêm capitais ou *quantum* social – representativos de autoridade, reconhecimento, honra, legitimidade e para o domínio ou condição de dominante dentro dos campos – para montarem suas estratégias de dominação (manutenção da ortodoxia) ou de subversão (descréditação) e desarranjo dos seus instrumentos e instituições para o exercício da dominação. O capital, dessa forma, é entendido como investimentos estruturados das posições de poder num campo. É esse *quantum* social

²⁵ “O *habitus* não é o destino que às vezes acreditou-se ser. Como produto da história, é um sistema de disposição aberto, que está incessantemente diante de experiências novas e, logo, incessantemente afetado por elas. É duradouro, mas não imutável. Dito isso, devo acrescentar imediatamente que a maioria das pessoas está estatisticamente destinada a encontrar circunstâncias afinadas com aquelas que modelaram originariamente o seu *habitus* e, por conseguinte, a ter experiências que virão reforçar as suas disposições.” (BOURDIEU, 1992 apud BONNEWITZ, 2005, p. 90) [grifos do autor]

desigualmente distribuído que reproduz as desigualdades basais (desde as relações de produção) e que tende a ser incessantemente acumulado pelos agentes.

Sobre o conceito de *habitus*, em conversa com Chartier (2012), Bourdieu diz:

A noção de *habitus*, tal como é encontrada em Aristóteles ou São Tomás – ou, além deles, em pessoas tão diferentes como Husserl, Mauss, Durkheim ou Weber –, acaba exprimindo algo muito importante: os “sujeitos” sociais não são espíritos instantâneos. Ou, dito por outras palavras, para compreender o que alguém vai fazer, não basta conhecer o estímulo; existe, no nível central, um sistema de disposições, ou seja, as coisas que existem em estado virtual e vão manifestar-se em relação a uma situação. Eis o processo, em grandes traços. Trata-se de um debate extremamente complicado, mas a noção de *habitus* tem várias propriedades. Ela é importante para lembrar que **os agentes têm uma história, que são o produto de uma história individual, de uma educação associada a determinado meio, além de serem o produto de uma história coletiva, e que em particular as categorias de pensamento, as categorias de juízo, os esquemas de percepção, os sistemas de valores, etc. são o produto da incorporação das estruturas sociais.** (BOURDIEU; CHARTIER, 2012, p. 58) [grifos nossos]

A obra de Bourdieu tem propiciando uma nova maneira de compreender o mundo social. *Habitus*, poder simbólico, campo, violência simbólica, capital, espaço social etc. habilitam muitos usos/apropriações. A noção de campo, por exemplo, pode ser utilizada em um duplo sentido: como o campo de inscrição do pesquisador e como o campo do objeto a ser pesquisado. O campo, para Bourdieu, normatiza o ingresso de seus membros, define as regras de produção e é o mesmo campo que reconhece essas produções. A leitura ou apropriação da obra de Bourdieu é declarada e evidente no trabalho de Chartier, como veremos a seguir. Os conceitos de campo, *habitus*, práticas, capital social e a apreensão das interações e ações dentro dos campos como jogos sociais (“sentido do jogo”, de senso prático) amalgamam-se aos conceitos de representação, prática e apropriações nas pesquisas desenvolvidas por Chartier.

Os trabalhos de Chartier tentam reconciliar também na História as duas tradições, na medida em que a cultura é compreendida tanto como instrumentos do conhecimento criados na prática/exercício da liberdade (sujeito), como instrumentos da dominação que aprisionam e constroem os homens (estruturalismos).

De acordo com Carvalho (2005), o projeto intelectual de Chartier para a História Cultural perpassa por duas renúncias. A primeira renúncia diz respeito ao que Chartier denominou de “tirania do social”. Para ele (CHARTIER, 2002), considerar que as divisões sociais prévias, tal qual as categorias socioprofissionais, são anteriores e determinam a apropriação dos bens culturais, seria muito simplificador e esquemático, seria uma perspectiva muito redutora.

Um primeiro distanciamento estabeleceu-se face a uma concepção estreitamente sociográfica que postula que as clivagens culturais estão forçosamente organizadas segundo um recorte social previamente constituído. [...] De fato, as clivagens culturais não estão forçosamente organizadas segundo uma grade única do recorte social, que supostamente comandaria tanto a presença desigual dos objetos como as diferenças nas condutas. A perspectiva deve pois ser invertida e traçar, de início, a área social (muitas vezes compósita) em que circulam um corpus de textos, uma classe de impressos, uma produção, ou uma norma cultural. Partir assim dos objetos, das formas, dos códigos, e não dos grupos, leva a considerar que a história sócio-cultural repousou demasiadamente sobre uma concepção mutilada do social. Ao privilegiar apenas a classificação sócio-profissional, esqueceu-se de que outros princípios de diferenciação, igualmente sociais, podiam dar conta, com maior pertinência, dos desvios culturais. Assim sendo, as pertenças sexuais ou geracionais, as adesões religiosas, as tradições educativas, as solidariedades territoriais, os hábitos de ofício. (CHARTIER, 1991, p. 181)

Da primeira renúncia brota uma proposição: a recomendação para que se parta, como modelo de inteligibilidade, dos códigos e não das classes sociais (categorias socioprofissionais). Assim, seria possível apreender a diversidade de apropriações dos códigos culturais.

A segunda renúncia diz respeito ao que Carvalho (2005, p. 147) chama de “tirania do símbolo”. A apropriação da obra de Bourdieu, especialmente a compreensão das “lutas de representações”, concorre para a rejeição do simbólico como compreende a antropologia simbólica norte-americana (Cliffort Geertz e Robert Darnton), ao considerar os signos, atos e objetos como formas simbólicas.

Grosso modo, sob uma apressada consideração, podemos identificar – considerando as renúncias e a afirmação consequente de um objeto novo para a História Cultural, Chartier nos mune de elementos para aproximá-lo de grande parte das teorizações sobre os campos de Pierre Bourdieu. A rejeição das “tirantias” concorre para a delimitação de um “lugar”, uma “posição” lastreadora do seu próprio projeto intelectual. Por isso, sua carreira e as ações bibliográficas retrospectivas e analíticas – como as obras “História cultural – entre práticas e representações” (CHARTIER, 2002a) e “À beira da falésia” (CHARTIER, 2002b) – são perfeitamente associáveis às disputas/lutas ou concorrências que são inerentes ao campo intelectual dentro do qual conduzirá e elevará seus níveis de capital, sob a forma de prestígio, diante de outros pesquisadores.

Chartier reafirma o pertencimento da História às ciências sociais e ao fazê-lo postula aos historiadores uma espécie de mediação:

[...] toda história deve levar em conta a irredutibilidade da experiência ao discurso, prevenindo-se contra o emprego descontrolado da categoria ‘texto’, com muita frequência indevidamente aplicada a práticas (ordinárias ou ritualizadas) cujas táticas e procedimentos não são em nada semelhantes às estratégias discursivas. (CHARTIER, 1994, p. 102).

Parece ser necessário manter a distinção entre textos e práticas sociais, uma vez que os interesses veiculados pelos discursos são socialmente determinados e conformados em função dos recursos desigualmente distribuídos ou sob posse/disposição dos seus produtores (linguagem, conceitos, materiais etc.)

Circunscrito o desafio à localização intelectual de Chartier – no reconhecimento dos interlocutores e nas reconfigurações diante das ideias de sua historicidade – chegamos à apropriação de um conceito fundamental: **representação**.

Para Chartier, o objeto de estudo da História Cultural é “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16). Pensar este objeto decorre de uma definição “dupla” de cultura: primeiro, “[...] enquanto obras e gestos que configuram e justificam uma apreensão estética, um princípio de classificação e de demarcação intelectual do mundo [...]”; e, segundo, enquanto práticas comuns, “[...] sem qualidades, que exprimem a maneira pela qual uma comunidade produz sentido, vive e pensa sua relação com o mundo” (CHARTIER, 1990, p. 16)

Há nos seus trabalhos a combinação de duas noções: interdependência dos sujeitos e historicidade das práticas. O projeto historiográfico de Chartier é evidenciar, em cada configuração histórica:

[...] a tensão entre as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e os constrangimentos, as normas, as convenções que limitam – mais ou menos fortemente, dependendo de sua posição nas relações de dominação – o que lhes é possível pensar, enunciar e fazer. (CHARTIER, 1994, p. 102 apud VENÂNCIO, 2014, p. 292)

É preciso, em termos de superação das clivagens ou dicotomias, ou oposição clássica entre “singularidades subjetivas e determinações coletivas”, entender que o desafio da nova história cultural consiste

[...] na necessária articulação entre, de um lado, a descrição das percepções, das representações e das racionalidades dos atores e, de outro, a identificação das interdependências desconhecidas que, juntas, delimitam e informam suas estratégias. (CHARTIER, 2002b, p. 10)

Para trilhar os caminhos conceituais que orientarão a pesquisa da história cultural do social, Chartier busca a contribuição de vários autores que, cumulativamente, tornarão operacionalizáveis conceitos como o de “representações” e o de “apropriação”. Neste quesito,

mais uma vez é revelável a sintonia com a obra de Bourdieu, para quem o desenvolvimento conceitual sempre foi cumulativo.

A preocupação com teoria é característica distintiva da Nova História Cultural, segundo Burke (2005). Autores como Mikail Bakhtin, Norbert Elias²⁶, Michel Foucault e Pierre Bourdieu – a partir de conceitos e noções como “sistemas de classificação”, “epistemes” e “regimes de verdade” de Foucault, ou “campo”, “distinção”, “habitus”, “reprodução cultural” de Bourdieu –, são citados e apropriados pelos pesquisadores da Nova História Cultural. Para Chartier (2005 apud BURKE, 2005, p. 148), a ideia do social não deve ser alijada, mas reconfigurada. Na prática, diz Burke:

Os historiadores especializados em leitura, por exemplo, precisam estudar “comunidades de interpretação”; os historiadores da religião, “comunidades de crença”; os historiadores da prática, “comunidades da prática”; historiadores da linguagem, “comunidades de fala”, e assim por diante. [...] Na verdade, os estudos sobre a recepção de textos e imagens [...] fazem a grande pergunta social: “quem”? Em outras palavras, que tipos de pessoas estavam olhando para esses objetos em particular em um determinado espaço e tempo. (BURKE, 2005, p. 148)

A Nova História Cultural tornou-se possível na historiografia a partir da expansão de objetos historiográficos. Abre-se a estudos em cultura popular, cultura letrada, representações, práticas discursivas, sistemas educativos, mediação cultural por meio dos intelectuais etc. (BARROS, 2005)

Chartier desenvolve e trabalha a partir de três conceitos, num esforço de renovação no campo da História Cultural, para além do dissenso contemporâneo a ele: série versus mentalidade. São os conceitos de práticas, apropriação e representações. Para ele, podemos apreender do passado as representações que os sujeitos fizeram de si mesmos ou de outrem, ou seja, as representações formuladas pelos grupos sociais, na forma como eles quiseram se colocar à leitura e memória, ou quiseram que determinados contextos e sujeitos e suas ações fossem compreendidos.

Essa consideração nos leva a compreensão de que as representações sociais, enquanto construções dos grupos sociais, são forjadas no jogo das forças sociais.

Mas, o que Chartier chama de **representações**?

Antes é preciso compreender, reiterando também, que o conceito de representação é produto do acúmulo da contribuição ou apropriação de vários autores. Desde Louis Marin,

²⁶ “[...] uma atenção particular deve ser dada ao conjunto das noções (‘configuração’, ‘habitus social’, ‘sociedade dos indivíduos’) que, para Norbert Elias, permitem pensar de uma maneira nova, liberada da herança da filosofia clássica, as relações entre o indivíduo e o mundo social” (CHARTIER, 2002b, p. 10)

historiador, semiólogo e crítico de arte, que desenvolveu o que denominava de análise política da representação a partir de releituras semióticas e políticas do século XVII francês, a Durkheim e Mauss, Foucault e Bourdieu. E se relacionarmos ao imbricamento dos dois outros conceitos, práticas e apropriação, a presença de outros autores, exercícios de elaboração (apropriação) e participação nos debates que os circunscrevem, é maior ainda. Para Chartier (2002b),

[...] o trabalho de Marin permite assim compreender como os confrontos baseados na violência bruta, na força pura, transformam-se em lutas simbólicas – isto é, em lutas que têm as representações por armas e por objetivos. [...] as lutas de representações cujo objetivo é o ordenamento do mundo social, logo, a ordenação reconhecida a cada estado, a cada corpo, a cada indivíduo. [...] De fato, é do crédito dado (ou recusado) às representações que um poder político ou que um grupo social propõe de si mesmo que depende a autoridade do primeiro e prestígio do segundo. [...] Sua obra reuniu assim em um mesmo procedimento de análise dos dispositivos, discursivos ou formais, retóricos ou narrativos, que devem coagir o leitor (ou o espectador), assujeitá-lo, “prendê-lo na armadilha”, e, por outro lado, o estudo das variações possíveis em vista dessas mecânicas persuasivas – tanto mais potentes quanto dissimuladas, mas tanto menos eficazes quanto desmontadas. (CHARTIER, p. 2002b, p. 170-172)

Há na obra de Louis Marin o que Chartier (2002b, p. 176-177) chama de dupla pertinência para o conceito de representação. A representação pode ser pensada como uma ferramenta para “[...] compreender os modelos de pensamento e os mecanismos de dominação próprios à sociedade” e, em uma pertinência mais ampla, “[...] designando o conjunto de formas teatralizadas e ‘estilizadas’ (segundo a expressão de Max Weber) graças às quais os indivíduos, os grupos, os poderes, constroem e propõem uma imagem de si mesmos”.

Há uma base nas formulações de Pierre Bourdieu²⁷, especialmente na compreensão das representações como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real. Por isso que as representações são também variadas, consoante as disposições dos grupos sociais ou classes sociais.

[...] o conceito de representação leva a pensar o mundo social ou o exercício do poder de acordo com um modelo relacional. As modalidades de apresentação de si são, certamente, comandadas pelas propriedades sociais do grupo ou pelos recursos próprios de um poder. No entanto, elas não são uma expressão imediata, automática, objetiva, do estatuto de um ou do poder do outro. Sua eficácia depende da percepção e do julgamento de seus destinatários, da adesão ou da distância ante mecanismos de apresentação e de persuasão postos em ação. (CHARTIER, p. 2002b, p. 177-178)

As representações aspiram à universalidade, ainda que sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. Por isso que o poder e a dominação estão sempre presentes

²⁷ As citações de Bourdieu habilitam a ênfase nas funções políticas das representações, como legitimidade de uma ordem arbitrariamente constituída e como sanção de um regime de dominação fundado no reconhecimento. (CARVALHO, 2005)

nas representações. E isso não é feito com discursos neutros, uma vez que os grupos produzem ou nutrem estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade, uma deferência e mesmo a legitimar escolhas, decisões, dissolvendo dilemas. Isso situa as representações num campo da concorrência e das lutas. E nestas, tenta-se impor ao outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social²⁸. (CHARTIER, 2002a)

Estas considerações sobre o conceito de representações são ancoradas na revisão do marxismo que Bourdieu realiza, e no esforço de construir articulações de síntese entre indivíduo e sociedade. “Chartier chama atenção, seguindo Bourdieu, para as lutas de representações decorrentes do recuo da violência física direta; e para a constatação de que o poder depende do crédito concedido à representação” (CARVALHO, 2005, p. 150).

O esforço de síntese ou de produzir uma superação para separação sujeitos/atores sociais e estruturas sociais²⁹ leva Chartier a recorrer ao conceito elaborado por Marcel Mauss e Émile Durkheim e endossar, para tal, a importância de se “[...] considerar os esquemas geradores dos sistemas de classificação e de percepção como verdadeiras ‘instituições sociais’, incorporando sob a forma de representações coletivas as divisões da organização social”, sendo preciso também considerar “[...] estas representações coletivas como as matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social”. (CHARTIER, 1991, p. 183)

Como o próprio menciona:

Este retorno a Marcel Mauss e Émile Durkheim e à noção de “representação coletiva” autoriza a articular, sem dúvida melhor que o conceito de mentalidade, três modalidades de relação com o mundo social: de início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais “representantes” (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe. (CHARTIER, 1991, p. 183)

Ora, para Chartier (2002b), a noção de representação é mais adequada para articular as divisões objetivas do mundo social com as estruturas de percepção, de julgamento e classificação dos grupos e dos indivíduos. Apropriar-se do conceito de Mauss e Durkheim possibilita a análise das representações coletivas como incorporação sob forma de categorias

²⁸ “[...] a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito, num instrumento que produz uma exigência interiorizada, necessária exatamente onde faltar o possível recurso à força bruta.” (CHARTIER, 1991, p. 185-186)

²⁹ Segundo Carvalho (2005), as citações de Durkheim e Mauss demonstram uma preocupação de Chartier em equilibrar a balança entre estruturalismo e filosofia do sujeito. As citações de textos escritos em conjunto por Mauss e Durkheim, especialmente “As formas primitivas de classificação” (1981), enfatizam a função lógica e reguladora dos significados das representações.

mentais das classificações da própria organização social e como matizes que constituem o próprio mundo social, na medida em que comandam atos e definem identidades sociais.

Para Durkheim (2007), o sistema social da união dos indivíduos, sua associação, variável em termos de natureza, comunicação e território, constitui a base sobre a qual se eleva a vida social. As representações são como “tramas” e elas se livram das relações que se estabelecem entre os indivíduos assim combinados. E, ao se livrar, as representações – produzidas pelas ações e reações trocadas entre os indivíduos – não são obra do indivíduo, “mas emanam de uma potência moral que a ultrapassa, que se imagina miticamente sob a forma de um bem ou que disso se faça uma concepção mais temporal e mais científica” (*idem*, p. 34).

Parece-nos importante compreender um pouco mais as considerações de Durkheim sobre as relações indivíduo e sociedade. Para Durkheim, não há dúvida de que cada um tem sua colaboração no resultado comum, na vida social. Mas, as individualidades privadas se tornam sociais somente ao se combinarem sob a ação de forças *sui generis*. A vida social não é mero somatório dos indivíduos.

Essas formulações de Durkheim, que culminaram em elementos de uma teoria do conhecimento ou uma sociologia do conhecimento social, situam-se no terreno de uma crítica a uma metafísica materialista e a uma metafísica idealista³⁰ – ao reivindicar o fato social, como as representações coletivas, como realidade *sui generis*, nem somatório, nem redutível às partes (indivíduo).

Durkheim, no livro “As regras do método sociológico” (1999), apresenta e reivindica uma classe de fenômenos “que se produzem no todo pelas propriedades características do todo, o complexo pelo complexo, os fatos sociais pela sociedade, os fatos vitais e mentais pelas combinações *sui generis* das quais eles resultam” (DURKHEIM, 1999, p. 38-39). Para Durkheim, as categorias de pensamento têm origem social porque constituem representações coletivas (MATTEDI, 2006, p. 47). A proposta de Durkheim é tentar explicar todas as atividades cognitivas e lógicas através da análise da sociedade: o entendimento de que o conhecimento se constituiu como uma transfiguração da sociedade³¹.

³⁰ Para Durkheim (2007, p. 38): “Em definitivo, a sociologia individualista faz somente aplicar à vida social o princípio da velha metafísica materialista: ela pretende, com efeito, explicar o complexo pelo simples, o superior pelo inferior, o todo pela parte, o que é uma contradição nos termos. Certamente, o princípio contrário não nos parece menos insustentável; não seria mais possível, com a metafísica idealista e teológica, derivar a parte do todo, afinal o todo não é nada sem as partes que o compõem e ele não pode tirar do nada aquilo de que tem necessidade para existir”. Para Durkheim, nem a consciência individual é anterior ao mundo, à natureza, não é realidade primordial, pré-existente; nem é um reflexo passivo da realidade material.

³¹ “A abordagem durkheimiana do problema do conhecimento pode ser interpretada como uma extensão do argumento kantiano, na medida em que conserva a ideia de que as categorias de pensamento são a priori a todo ato cognitivo, mas atribui este a priori à experiência social.” (MATTEDI, 2006, p. 47)

Para Durkheim, a razão é obra das representações comuns, não é redutível à experiência individual, ultrapassa-a. A razão impõe-se aos membros de uma sociedade, tem caráter coercitivo, geral e exterior, como todo fato social. Já as categorias de entendimento, segundo a teoria do conhecimento de Durkheim, são instrumentos coletivos de pensamento que os grupos foram criando ao longo dos séculos e é por meio deles que as inteligências se comunicam, interagem. Já os conceitos são modos como as sociedades, em certas épocas, representam a natureza, os sentimentos, os objetos e as ideias; e as categorias são conceitos que expressam coisas sociais. (QUINTANEIRO, 1995)

Tanto as categorias como os conceitos são representações coletivas. Ambas não devem ser pensadas como “fatos primeiros”, a priori, “imanescentes ao espírito”, nem como noções reflexos da experiência, como concebiam os empiricistas³². Durkheim desenvolve essa ideia e apresenta as categorias de tempo, espaço e razão, como exemplos, Mas, o que vêm a ser as representações coletivas?

[...] são o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para produzi-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas ideias e seus sentimentos; longas séries de gerações acumularam aí a sua experiência e o seu saber. Uma intelectualidade muito particular, infinitamente mais rica e mais complexa que a do indivíduo aí está como que concentrada. (DURKHEIM, 2008, p. 45)

Uma compreensão que podemos coligir dos estudos de Durkheim e Mauss (1981) sobre as formas primitivas de classificação e do livro “As formas elementares da vida religiosa” (DURKHEIM, 2008) diz respeito ao quanto a ciência depende do contexto social em que é praticada. Os aparatos conceituais são relacionáveis aos sistemas socioculturais, as formas de classificações simbólicas têm correspondências com a organização coletiva³³. Em síntese, para Durkheim e Mauss, todo o conjunto de categorias cognitivas tem uma gênese social. É sob essas e outras imersões que Chartier parece ter imergido e submergido para resgatar e se apropriar do conceito de representação.

Assim, para Chartier, o conceito de representações diz respeito às:

[...] classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis

³² A origem dos conceitos e categorias é a comunidade. E eles dependem da forma como a comunidade é constituída e organizada. Ao mesmo tempo, o conceito é universalizável: “ou ele é comum a todos os homens, ou pode ser a eles comunicado, isto porque é obra da comunidade, supera os limites da experiência pessoal”. (QUINTANEIRO, 1995, p. 53). É fato social além de expressar coisas sociais.

³³ “O que caracteriza as referidas classificações é que as ideias estão nelas organizadas de acordo com o modelo fornecido pela sociedade. Mas, desde que esta organização da mentalidade coletiva exista, ela é susceptível de reagir à sua causa e de contribuir para modificá-la.” (DURKHEIM, 2008, p. 45)

consoantes às classes sociais ou aos meios intelectuais são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado. (CHARTIER, 2002, p. 17)

Considerando as representações como formas de classificação do mundo, como acessá-las? Seria possível, segundo Chartier, por meio de palavras manuscritas ou impressas. Estas seriam evidências às formas primeiras e mais fundamentais dos conflitos sociais.

As representações, ou formas de classificação do mundo, realizadas pelos grupos ou indivíduos, podem ser percebidas a partir das palavras impressas ou manuscritas. Na vida social são elas que figuram as lutas simbólicas sob a forma de conflitos, disputas por poder e hegemonia nas relações ou práticas sociais prescritivas.

Ora, ao historiador caberia investigar as lutas de representações, de importância equivalente às lutas econômicas, uma vez que estas permitem compreender “[...] mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio”. A realidade passada, só passível de acesso pela mediação das representações constituídas pelos indivíduos e grupos, pode ser fonte para a compreensão “dos modos de classificação, divisão e delimitação por meio dos quais cada agente social organiza e categoriza a apreensão do mundo”, considerando-se que as percepções do social não são discursos neutros. (CHARTIER, 1990 apud VENÂNCIO, 2014, p. 296)

Chartier resgata a noção de representações coletivas, tributária às formulações de Marcel Mauss e Émile Durkheim, afirmando que ela permite conciliar “[...] as imagens mentais claras – aquilo que Lucien Febvre designava por ‘os materiais da mente’ – com os esquemas interiorizados, as categorias incorporadas, que as gerem e estruturam” (CHARTIER, 2002, p. 19).

Essa noção desloca a atenção não mais para os processos psicológicos, ainda que singulares e partilhados, mas para as próprias divisões do mundo social. Com isso, Chartier está definindo o campo da História Cultural do Social que tem como objeto:

[...] a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse. (CHARTIER, 2002, p. 19)

O resgate efetuado por Chartier com o conceito de representação se inscreve no âmbito da problemática sujeito e narrativa histórica, bem como as relações entre verdade e

ficção na escrita da história³⁴. Os historiadores que trabalham com o conceito de representações questionam a ideia de verdade em História. O movimento da década de 1980 assume a história como narrativa, mas uma narrativa como trama, que não é invenção, não se trata de uma ficção mas também não é a realidade contida no texto, quiçá próxima de mero reflexo do real. Trata-se de representação.

Está inscrita a este movimento uma crítica a uma postura positivista, para o qual o historiador seria um mero “copista da verdade”. Ciência ou não ciência não é mais uma questão, mas sim se a história como narrativa está mais para literatura ou não³⁵.

Uma vez questionado o estatuto de verdade da história, os sujeitos reaparecem e de forma distinta da figura do sujeito universal, como receptáculo, passivo e determinado pelas estruturas. Como estratégias e nichos de pesquisa novos, surgem conceitos como o de “mediação” em Raymond Williams, as noções de “táticas” e “estratégias” em Michel De Certeau e de “apropriação” em Roger Chartier. Sobre este conceito nos deteremos melhor adiante.

Estes conceitos sustentam uma compreensão do sujeito histórico como alguém que elabora, cria, se apropria, e o faz de forma diversa, dinâmica nos usos e não de forma universalizada. O novo estatuto do sujeito moderno confere uma compreensão de táticas, astúcias, intenções, configurações, ações individuais que conferem sentido ao mundo. É nesse sentido que as representações, para Chartier, aparecem como construções que os grupos fazem sobre suas práticas. Com isso, Chartier está desmantelando a ideia de história como tradução da realidade e desenhando uma nova epistemologia. O real existe e só é dado a perceber como representado, no sentido de que há uma organização, historicização de evidências. “O conceito de representações coletivas proposto por Chartier contribui para a formulação renovada do estatuto do real, não mais entendido como oposto às representações” (CARVALHO, 2005, p. 139). A representação não é o contrário de realidade.

Nas palavras do próprio Chartier (2011), sobre a “realidade de representação” ou “da força social das percepções do mundo social”: “As representações não são simples imagens,

³⁴ “As noções de representação, práticas e apropriação que se encontram no meu livro de 1988 [História cultural: entre práticas e representações (CHARTIER, 2002)] propunham uma aproximação que insistia mais nos usos particulares do que nas distribuições estatísticas. Nesse sentido, chamava a atenção para os gestos e comportamentos, e não apenas para as ideias e os discursos, e considerava as representações (individuais ou coletivas, puramente mentais, textuais ou iconográficas) não como simples reflexos verdadeiros ou falsos da realidade, mas como entidades que vão construindo as próprias divisões do mundo social.” (CHARTIER, 2015, p. 7)

³⁵ Neste debate a figura do historiador Hayden White é fundamental. Para ele, o historiador é um preenchedor de lacunas, um intérprete. Os documentos não fornecem tudo, os historiadores precisam preencher as lacunas. A história aparece como uma prática manipulável, com ações de escolher, destacar, recortar entre documentos e fatos.

verídicas ou enganosas, do mundo social. Elas têm uma energia própria que persuade seus leitores ou seus espectadores que o real corresponde efetivamente ao que elas dizem ou mostram”. (CHARTIER, 2011, p. 27)

Pegando emprestado o esforço analítico-apropriativo da obra de Chartier, a partir de Carvalho (2005), concordamos com a compreensão de que o conceito de representações expressa várias tensões. A representação aparece como condicionada pelo social e como matriz constitutiva do social; como função política e como função lógica; como representação da realidade e como realidade da representação, como modalidades do fazer-criar e formas de crenças; e, como imposição de um significado ou pluralidade de apropriações. Essas tensões compõem a apropriação por bricolagem, de certo, que Chartier faz ao propor representação como um conceito para a História Cultural do social. “O recurso à tensão explicativa é consciente por parte de Chartier, mais do que a ‘ambiguidade’ ou a deficiência teórica de que o acusam os críticos mais apressados”. (CARVALHO, 2005, p. 157)³⁶

Para Chartier (2002a, p. 23; 2002b, p. 169) a noção de representação é elaborada em oposição ao conceito de mentalidades e é desenvolvida por um fio condutor que orienta três registros de realidade nos quais os indivíduos ou os grupos mantêm relações com o mundo social. É uma noção tripartite: classificação, práticas e institucionalização, como modalidades de registro da realidade (CARVALHO, 2005).

[...] primeiramente, as **operações de recorte e de classificação** que produzem as configurações múltiplas graças às quais a realidade é percebida, construída, representada; em seguida, os signos que visam a fazer reconhecer uma **identidade social**, a exibir uma maneira própria de estar no mundo, a significar simbolicamente um estatuto, uma ordem, um poder; enfim, as **formas institucionalizadas** através das quais “representantes” encarnam de modo visível, “presentificam”, a coerência de uma comunidade, a força de uma identidade, ou a permanência de um poder. (CHARTIER, 2002b, p. 169) [grifos nossos]

Essa noção tripartite dá abertura a dois caminhos teórico-metodológicos possíveis para o estudo das representações coletivas. São eles, segundo Carvalho (2005):

[...] (1°) estudar a construção de identidades sociais a partir do confronto entre as representações impostas por aqueles que detêm o poder de classificar e nomear, e as representações construídas pela própria comunidade, seja passivamente, seja resistindo à imposição; e (2°) estudar a capacidade do grupo de fazer com que se

³⁶ Carvalho (2005) chega a recuperar uma declaração feita por Chartier em entrevista concedida ao programa Roda Viva da TV Cultura, em 3 de setembro de 2001, para deixar claro o grau de ciência do autor quanto às tensões em sua obra: “a ideia de tensão [...] é sempre a ideia de demonstrar que não há a possibilidade de ler qualquer fenômeno de maneira unitária, de uma maneira que não englobe as contradições. [...] É porque se reconhecem essas tensões que nós, como cidadãos, temos um espaço de intervenção”.

reconheça sua existência a partir da exibição de uma unidade instrumentalizada pela representação.” (CARVALHO, 2005, p. 158)

Para Chartier, os dois caminhos para se estudar representações sociais desenham uma proposta que se caracterizaria como um duplo “retorno útil ao social” para a História Cultural ao lançar o olhar para o choque de forças sociais que move as “lutas de representações” e o olhar para a capacidade que o grupo tem de se fazer reconhecer como unidade e identidade. (CARVALHO, 2005, p. 158)

Em vários momentos acima utilizamos ou destacamos a palavra “apropriação” e flexões para o verbo “apropriar”, num certo sentido, isto é, como sinônimo corrente para “tomou posse”, “usou”, “tornou como próprio”, apoderou-se etc³⁷. Este sentido, dicionarial, de uso comum, toca em parte do significado do conceito apropriação, consoante erigiu Chartier. Dessa forma, o que é apropriação? A que e para que uso Chartier o posiciona na tríade (metáfora emprestada de Charles Peirce) conceitual para a Nova História Cultural? Passemos então às demais noções/conceitos e a um movimento de imbricamento entre os mesmos.

O conceito de apropriação é desenvolvido por Chartier, especialmente num texto intitulado “Textos, impressão, leituras” (CHARTIER, 1992). Logo no início, o autor recupera uma questão lançada por Fernando de Rojas, quanto a sua obra “Celestina”, publicada em Saragoça, em 1507, motivada pela compreensão de que a obra tinha sido entendida, avaliada e utilizada de maneiras diferentes desde a primeira edição. A questão que considera simples é:

[...] como é que um texto, que é o mesmo para todos que o lêem, pode transformar-se em “instrumento de discórdia e de brigas entre seus leitores, criando divergências entre eles e levando cada um, dependendo do seu gosto pessoal, a ter uma opinião diferente?” (CHARTIER, 1992, p. 211)

O próprio autor inquiridor sobre a diferença de recepção da obra, no mesmo prólogo que a questiona, levanta algumas possíveis explicações para tal. Em síntese, diz Chartier, as recepções contraditórias são tributárias aos próprios leitores, que possuem opiniões incompatíveis derivadas de diferentes caracteres e tendências. Aptidões e expectativas dos leitores variam também conforme suas idades e usos feitos do mesmo texto.

Com este ponto de partida de “um autor clássico sobre um velho texto”, Chartier está trazendo à baila uma tensão fundamental à história da leitura.

Deveríamos colocar no centro de tal história o texto oferecido à leitura ou o leitor que o lê? Na verdade, o leitor é sempre visto pelo autor (ou pelo crítico) como

³⁷ “Apropriar v.t.d.i 1. Tomar como seu. 2. Tomar como próprio, conveniente; adaptar. P. 3. Apoderar-se. [C.: 1] § Apropriação sf.” (FERREIRA, 2004, p. 133)

necessariamente sujeito a um único significado, a uma interpretação correta e a uma leitura autorizada. Segundo essa concepção, compreender a leitura seria, sobretudo, identificar as combinações discursivas que a constroem, impondo-lhe uma significação intrínseca e independente de qualquer decifração. (CHARTIER, 1992, p. 213)

O texto ou o leitor deve ser considerado? A leitura é intrínseca ao texto? E a autonomia do leitor? Chartier, a partir do conceito de apropriação das relações entre autores, textos e leitores (leitura), problematiza uma compreensão corrente de que a leitura é algo inscrito no texto, que a leitura teria algo como um efeito automaticamente produzido já na estratégia de escrita específica da obra ou de seu gênero.

A problematização ataca a estética da recepção³⁸, a história social e o debate suscitado nas ciências humanas pela virada linguística (“giro linguístico”) e os desdobramentos quanto aos estudos dos textos, dos autores e do ato de ler.

Os autores não escrevem livros: não, escrevem textos que outros transformam em objetos impressos. A diferença, que é justamente o espaço em que se constrói o sentido – ou os sentidos –, foi muitas vezes esquecida, não somente pela história literária clássica, que pensa a obra em si, como um texto abstrato cujas formas tipográficas não importam, mas também ela Rezeptionsästhetik [estética da recepção] que postula, apesar de seu desejo de historicizar a experiência que os leitores têm das obras, uma relação pura e imediata entre os “sinais” emitidos pelo texto – que contam com as convenções literárias aceitas – e “o horizonte de expectativa” do público a que se dirigem. Numa tal perspectiva, “o efeito produzido” não depende de modo algum das formas materiais que suportam o texto. (CHARTIER, 1991, p. 182)

A leitura não significa apenas submissão ao mecanismo textual. “Ler é uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos produtores dos livros” (CHARTIER, 1992, p. 214). Na compreensão do ato de ler, mais uma vez Chartier expressa as influências de outros autores. Neste caso, é declarado a papel de Michel de Certeau (1998) nas leituras ou apropriações para o desenvolvimento de uma história cultural da leitura.

Dialogando com Michel de Certeau, e interessado em compreender os usos sociais das práticas culturais (da ciência, da arte, da literatura etc.), Chartier volta-se não para os objetos, mas para as práticas, as apropriações, a preocupação com a historicidade das práticas. Para ele, caberia desviar o olhar/atenção da produção dos objetos culturais para o consumo dos mesmos objetos. Isto é, como escreve em “À beira da falésia” (CHARTIER, 2002):

³⁸ “Os pensadores da Estética da Recepção não buscaram discorrer sobre a materialidade dos textos e deram às práticas de leitura, ou à interação texto-leitor, contornos muito genéricos e amplos. O caráter abstrato das formas de ler, assim como o alcance de sentido atingido pelos discursos no ato de leitura, estratificou, na referida corrente teórica, a cultura que produz os textos, relegando ao produto dessa cultura uma posição de ‘objeto que sustenta a escrita’.” (TRAGINO, 2013, p. 30)

Restituir essa historicidade exige que o “consumo” cultural ou intelectual seja ele mesmo tomado como uma produção, que certamente não fabrica nenhum objeto, mas constitui representações que nunca são idênticas àquelas que o produtor, o autor ou o artista investiram em sua obra. [...] Anular o recorte entre produzir e consumir é, primeiramente, afirmar que a obra só adquire sentido através das estratégias de interpretação que constroem suas significações. A do autor é uma dentre outras, que não encerra em si a “verdade”, suposta única e permanente, da obra. Através disso, pode ser restituído um justo lugar ao criador, cuja intenção (clara ou inconsciente) não contém mais toda a compreensão possível de sua criação, mas cuja relação com a obra não é, no entanto, eliminada. (CHARTIER, 2002, p. 52-53)

Assim, na relação entre textos, leitores, autores e sentidos, muitas são as estratégias constitutivas de significações. Essas noções, apropriadas de Michel de Certeau, que, por sua vez, sob o diálogo com as questões postas na obra de Foucault, a saber, as alternativas à implacabilidade do poder, ganham corpo nos estudos de Chartier sobre livros, leituras, e leitores no recorte temporal por ele desenhado.

A partir das noções de táticas e estratégias – aquelas entendidas como o jogo que os homens se utilizam para anular ou minimizar os efeitos das regras que os disciplinam e os oprimem; e estas últimas como ações planejadas do conjunto de forças relacionadas que orientam um lugar de certo alento ou vislumbre, exterior de alvos – Chartier afasta o foco do conteúdo dos objetos culturais para as práticas de apropriação.

Michel de Certeau entende a cultura comum e o cotidiano como apropriação ou reapropriação pelos indivíduos. O consumo ou recepção dos objetos culturais é prática ativa. Para ele, assimilar, como sinônimo de “assemelhar-se”, é diferente de apropriar-se, de fazê-lo próprio, de se reapropriar. De Certeau discorda sumariamente da convicção de que o público é moldado pelo escrito (verbal ou icônico), de que o público se torna semelhante (“assimila”) o que recebe, de que o público deixa-se imprimir pelo texto como lhe é imposto. Discorda também do postulado de uma passividade própria do consumo, de um público passivo, “informado”, marcado, tratado, sem papel histórico. Tudo isso De Certeau (1998) chama de ideologia do consumo-receptáculo, um sistema que privilegia os produtores e toma o consumidor como receptáculo. E propõe abandonarmos o binômio produção-consumo para o binômio escrita-leitura. Assim, para ele: “Toda leitura modifica o seu objeto”, “toda literatura difere de outra menos pelo texto que pela maneira como é lida” ou “se o livro é um efeito do leitor, deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de *lectio*, produção própria do leitor” (DE CERTEAU, 1998, p. 264).

Ao contestar a ideia de leitura como recepção passiva, De Certeau fala de “astúcias”, de micro-resistências que fundam micro-liberdades, de uma inversão ou subversão

pelos mais fracos na hierarquização social. Há uma concepção política do agir subjacente a isso: é o que chama de “liberdade gazeteira das práticas” (GIARD, 1998, p. 19). Em síntese, com as palavras do próprio De Certeau:

[...] o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam. Torna-se texto somente na relação à exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de astúcias entre duas espécies de “expectativa” combinadas: a que organiza um espaço legível (uma literalidade) e a que organiza uma démarche necessária para a efetivação da obra (uma leitura). (DE CERTEAU, 1998, p. 266)

Com De Certeau, Chartier se apropria também da compreensão da leitura como ato complexo, da necessidade de se investigar os modos de ler e não simplesmente o que é lido. Junto com Bourdieu e a noção de campo, fundem-se em Chartier também a compreensão de leitura como um ato político, uma “arma cultural”, “uma reserva de caça”, uma vez que plural³⁹.

Chartier – na apropriação das obras de Foucault⁴⁰ e de Bourdieu, por um lado; e de Michel de Certeau, de outro – na “lucidez do [seu] olhar atento”, e pensando em construir uma mediação que possibilite um caminho investigativo entre as liberdades - a agência, e as determinações – as estruturas sociais, desenha uma apropriação ou uso híbrido, harmonizador destes autores. Chartier demonstra uma rica possibilidade de trabalhar o mundo social ao, sob essas bagagens generosamente declaradas, pensar o “consumo cultural criativo”. Ao desviar a atenção dos objetos culturais e dos dispositivos de poder dos seus produtores, focando nos usuários, nas práticas destes consumidores, Chartier está pensando nas apropriações, entendidas como resultado de “uma negociação entre produtores e consumidores” (VENÂNCIO, 2014, p. 298).

Respondendo à pergunta lançada acima, entregamos às próprias palavras de Chartier (1992):

Um conceito que nos parece útil aqui é o da apropriação, pois, compreendida em termos mais sociológicos do que fenomenológicos, a noção de apropriação torna possível avaliar as diferenças na partilha cultural, na invenção criativa que se encontra no âmago do processo de recepção. [...] que chame atenção para os usos diferenciados

³⁹ Nesse sentido, apostar na existência de um “sentido literal é o sinal e o efeito de um poder social, o de uma elite” (DE CERTEAU, 1998, p. 267)

⁴⁰ O sentido de apropriação em Chartier é distinto daquele dado por Foucault. Este, através do conceito de “apropriação social dos discursos”, centra-se nas exclusões por confisco, mecanismos que restringem a distribuição de manuscritos e tal. “Meu ponto de vista é diferente, mas não contraditório, pois focaliza não as exclusões por confisco, mas as diferenças no âmbito do uso comum, como aquelas indicadas por Pierre Bourdieu: ‘o gosto, a tendência e a aptidão para a apropriação (material e/ou simbólica) de uma classe específica de objetos, ou de práticas classificadas ou classificadoras, é a fórmula geradora que se encontra por trás do estilo de vida. É um conjunto unitário de preferências distintivas que expressam a mesma intenção na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos’.” (CHARTIER, 1992, p. 235-236)

e opostos dos mesmos bens, dos mesmos textos e das mesmas ideias. (CHARTIER, 1992, p. 232-233)

A apropriação é o processo pelo qual um indivíduo, ou um grupo, de acordo com sua “utensilagem cultural” (termo emprestado de Lucien Febvre), produz sentido a partir das leituras que realiza do mundo. Essa abordagem pretende “caracterizar as práticas que se apropriam distintamente dos materiais que circulam numa determinada sociedade”. Nesse sentido, Chartier sugere o abandono de abordagens estatísticas feitas pela histórica cultural francesa, sem que com isso as séries e as medições deixassem de ser feitas. Para ele, a “história dos textos e dos livros deve ser, acima de tudo, uma reconstituição das variações das práticas – em outras palavras – da leitura”. (CHARTIER, 1992, p. 213)

Compreendendo as apropriações culturais assim, podemos ver que as palavras e os textos propostos para delinear/configurar pensamentos e ações nunca são eficientes nem eficazes, nem radicalmente aculturadores. “As práticas de apropriação sempre criam usos ou representações muito pouco redutíveis aos desejos ou às intenções daqueles que produzem os discursos e as normas” (CHARTIER, 1992, p. 233-234). Esta compreensão é endossada por Pécora (2011, p. 12): “[as] apropriações do texto pelo leitor [...] muitas vezes, como todos os estudos vão acentuar, escapam completamente ao controle ou previsões significativas do texto, submetendo-o a desvios semânticos e imprevistos pragmáticos notáveis”.

Com essa dimensão das apropriações, a recepção de mensagens, ideias, textos e modelos está sempre permeada por ajustes, combinações e resistências. A autonomia criativa dos leitores diante dos esforços ou mecanismos de controle é destacada por Chartier. Para ele, “a crença e a descrença andam juntas, e a aceitação da verdade naquilo que se lê ou se ouve não diminui as dúvidas fundamentais acerca dessa suposta autenticidade” (CHARTIER, 1992, p. 235). Isto nos leva a pensar que as apropriações dos textos pelo leitor sempre implicam a consciência de que as possibilidades de leitura dão-se por processo de aprendizado particulares, o que habilita muitas competências.

“A leitura é sempre produção de sentido”, sentencia Jean Marie Goulemot (2011, p. 107). Para Goulemot a leitura é sempre cultural e não há leitura ingênua, no sentido de “pré-cultural”, longe de qualquer referência externa. Buscando entender os jogos de conotações que a leitura produz, escreve:

Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém.

Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. [...] Se admitirmos, como o faço, que um texto literário é polissêmico, a análise do leitor parecerá, portanto, pertinente, porque constitui um dos termos essenciais do processo de aprovação e de troca que é a leitura. (GOULEMOT, 2011, p. 108)

Para Goulemot (2001), o sentido é constituído por uma leitura historicamente situada, datada, construída por um indivíduo que tem um destino singular e, portanto, nasce do trabalho executado pelo “fora do texto” (como chama o leitor e a situação de leitura), para além das palavras, ajuntamento das frases, sobre o texto. O autor chama atenção para os modelos dos atos de ler e que o leitor, a partir dessa relação com o texto, é uma fisiologia, uma história e uma biblioteca.

Chartier (2002a) analisa a cultura a partir da relação interativa entre os pólos “práticas” (pelos modos de fazer) e “representações” (pelos modos de ver, perceber, sentir). Os sujeitos, como produtores e receptores ativos da cultura, bem como os objetos culturais produzidos, circulam e são criados “entre práticas e representações”. As práticas geram representações e estas geram práticas, numa circularidade que dificulta localizar os começos uma sem a outra. Assim, a leitura é uma prática criadora, igualmente importante como o ato de escrever um livro. Cada leitor, por sua vez, como receptor ativo, recria o texto acessado (original) de uma nova maneira, consoante as dimensões de sua “competência textual” e suas idiossincrasias: sua capacidade de comparar os textos com outros lidos/apropriados, desconhecidos ou não do autor “original”.

A leitura é uma atividade dinâmica, em constante evolução; as maneiras de ler, de compreender, de interpretar, variam segundo as aptidões e os investimentos individuais. O modo de apropriação dos textos é criação, invenção, sempre em movimento [...] a escrita é o prolongamento da leitura. “É preciso parar de admitir uma censura qualitativa entre o ato de ler e o de escrever. O primeiro é criatividade silenciosa, investida no uso que se faz de um texto; o segundo é essa mesma criatividade, mas explicitada na produção de um novo texto” (CERTEAU, 1980 apud HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 144-145)

Para Barros (2005), as práticas não estão presentes somente na feitura de um livro ou numa técnica, procedimento, mas também em maneiras, de uma dada sociedade, em que as pessoas falam e silenciam, se alimentam, postam-se e interagem, dialogam, solidarizam-se e se desentendem, nos ritos variados de vida e morte e como lidam com a alteridade. São as práticas que configuram padrões culturais, que definem o cotidiano. A produção de um livro, por exemplo, envolve práticas autorais, práticas editoriais, práticas artesanais etc. É um processo colaborativo, envolve a ação de diferentes operações humanas. Essa afirmação introduz a ideia

de “instabilidade dos textos”⁴¹. Assim, já na proposição de escrita de um livro, o autor está conformado a determinadas representações sobre o livro, o que ele deveria ser; representações quanto ao gênero ao qual se inscreverá a sua obra e representações quanto aos temas por ele desenvolvidos. É possível também que este autor torne-se criador de novas representações, que, por sua vez, encontrarão em alguma temporalidade uma ressonância/reverberação maior ou menor no circuito leitor ou na sociedade mais ampla. A partir da leitura e difusão do conteúdo do livro, inúmeras representações novas sobre temas que o constituem poderão ser geradas, podendo, inclusive, passar a fazer parte das representações coletivas – a partir de variadas apropriações, combinações, bricolagens ou configurações derivadas de práticas etc.⁴²

[...] um livro não chega jamais ao leitor sem marcas. Ele é marcado em relação a sistemas de classificação implícitos, e um dos papéis da sociologia da leitura é tentar descobrir o sistema de classificação implícita que os leitores põem em ação ao dizer o livro “é pra mim” ou “não é para mim”, “muito difícil” ou “fácil”, etc. Quando o livro chega a um leitor, está predisposto a receber marcas que são históricas. [...] o leitor é defrontado com um texto já codificado e que sua leitura vai ser orientada inconscientemente. [...] Sempre se trata de poder na escrita e na leitura. [...] esse poder varia consideravelmente segundo as conjunturas. (CHARTIER; BOURDIEU, 2011, p. 248-249)

Assim como a leitura é apropriação ativa do texto⁴³, dinâmica, feita de antecipações e previsões, é também coerção, é esforço de enquadramento. O texto não é em si o único ponto de ancoragem, não é uma ilha, isolado, está inscrito num momento histórico, pertence a um gênero que tem ligações com códigos, é publicado de um jeito, tem prefácios, prólogos, advertências, comentários embutidos etc. O livro também é um objeto, há uma dimensão

⁴¹ “Esta interpretação, que destaca a materialidade dos textos e a historicidade de cada uma de suas ‘encarnações’, coloca Chartier em clara oposição àquelas análises que atribuem todo o valor do texto ao autor, ou àquele que o enuncia. Do seu ponto de vista, o ‘conceito de um ideal texto original’, visto como uma abstrata entidade linguística presente atrás das diferentes instâncias de trabalho, é considerado com uma completa ilusão” (VENÂNCIO, 2014, p. 300)

⁴² Recuperamos este exemplo de Barros (2005, p. 134).

⁴³ Vale a pena destacar a contribuição de conceitos como “efeito do texto”, desenvolvido por Wolfgang Iser e os conceitos de “horizonte de expectativa” e “biblioteca interior” elaborados por Hans Robert Jauss. Cabe lembrar, como resgatado em citação de Chartier sobre a estética da recepção, que, por mais interessantes que pareçam, Chartier critica essas abordagens. Para ele (2015, p. 36 e 37): “[...] na maioria das vezes, consideram os textos como se existissem em si mesmos, fora dos objetos ou das vozes que os transmitem, enquanto que uma leitura cultural das obras lembra que as formas como são lidas, ouvidas ou vistas também participam da construção de seu significado. [...] Por outro lado, os enfoques que interpretam a leitura como uma ‘recepção’ ou uma ‘resposta’ universalizaram implicitamente o processo de leitura, considerando-o como um ato sempre similar cujas circunstâncias e modalidades concretas não importam. Contra esse ‘desbotamento’ da historicidade do leitor, convém recordar que a leitura também tem uma história (e uma sociologia) e que o significado dos textos depende das capacidades, das convenções e das práticas de leitura próprias das comunidades que constituem, na sincronia ou na diacronia, seus diferentes públicos”.

material⁴⁴: tipografia, capa, contracapa, paginação, ilustrações etc. Isso constitui a materialidade do livro, do texto. E assim podemos estender para elementos contidos nos textos: imagens, tabelas, diagramas, figuras, fotografias, desenhos, variações e destaques nas fontes, seções e suas ordens, partes, encadeamento e destaques outros etc. que o constituem. Os textos estão entre liberdade, criação e coerção. A leitura alterna estes elementos e, se pensado como um ato (ação), está sujeita a motivações, intencionalidades disciplinadas pelo campo em que se insere o leitor, autor e área de inscrição, e contexto de uso/apropriação de um certo texto⁴⁵.

Em síntese, a apropriação diz respeito às formas como compreendemos a leitura. Isto vai das formas de ver os textos e seus usos até as informações neles contidas. O conceito também está associado às variadas práticas e interpretações, do conteúdo escrito (cores, suporte, textura do papel etc.), dadas por nós aos impressos (textos), bem como aos sentidos e significações às coisas do nosso dia-a-dia. O texto é um objeto cultural, dentro outros, maleável no ambiente social⁴⁶, que assume formas e funções distintas consoante fatores e contextos diferentes: lido e compreendido, recuperado ou descartado de diferentes maneiras. E, como objeto cultural, um produto, para ser reconhecido, carece que uma crença seja produzida a seu respeito.

[...] entre as condições que devem ser preenchidas para que um produto intelectual seja produzido, está a produção da crença no valor do produto. Se, querendo produzir um objeto cultural, qualquer que seja, eu não produzi simultaneamente o universo da crença que faz com que seja reconhecido como um objeto cultural, como um quadro, como uma natureza-morta, se não produzo isso, não produzi nada, apenas uma coisa. Dito de outra maneira, o que caracteriza o bem cultural é que ele é um produto como os outros, mas com uma crença, que ela própria deve ser produzida. (CHARTIER; BOURDIEU, 2011, p. 240)

Uma discussão interessante que está relacionada à apropriação é a história da difusão do impresso⁴⁷. Como um fenômeno gradativo, vem impactando de formas variadas as apropriações, levando a uma significativa diferenciação das leituras. E, logo, na multiplicação

⁴⁴ “Os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são os veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados”. (CHARTIER, 2002c, p. 61-62)

⁴⁵ Quanto ao ato de ler, podemos ver mais em Alberto Manguel que, em sua “história da leitura” (MANGUEL, 1997), nos lembra da complexidade do “aprender as letras”, que envolve desde visão, percepção do sujeito, juízos, inferências, memória, reconhecimento, conhecimento, prática e experiência. Além, evidentemente, de tudo isso em um momento (contexto), lugar e suporte dos textos escritos. Tudo isso afeta a leitura.

⁴⁶ “Uma vez escrito e saído das prensas, o livro, seja ele qual for, está suscetível a uma multiplicidade de usos. Ele é feito para ser lido, claro, mas as modalidades do ler são, elas próprias, múltiplas, diferentes e segundo as épocas, os lugares, os ambientes.” (CHARTIER, 2003, p. 173)

⁴⁷ A preocupação com a difusão remete às questões com os livros. Citando Darnton (2010, p. 39), Tragino (2013, p. 30), nos lembra que “com o desenvolvimento das questões culturais do século XX, o livro foi ‘redescoberto’ e alçado como produto cultural (de consumo, principalmente), o que trouxe a ele um novo status: sua produção e circulação social se tornou relevante para a difusão do conhecimento atual. Dessa compreensão do livro derivam as teorias recepcionais (Estética da Recepção) e as teorias histórico-culturais, nas quais Chartier se posiciona.

dos sentidos. Chartier (2003) destaca o papel desempenhado com o surgimento das bibliotecas públicas, dos gabinetes de leituras, das práticas de locação/empréstimo institucional ou pessoal de livros, e das formas de leituras (apropriações do escrito) em cartazes, folhetins, panfletos, pasquins, leituras públicas etc. Novas práticas de acesso aos textos, novos níveis de circulação dos impressos/textos com efeitos um tanto contraditórios.

Sua circulação numa nova escala tem efeitos possivelmente contraditórios: por um lado, ela permite inculcar as novas disciplinas, sejam elas da fé, da civilidade, ou das técnicas; por outro lado, ela permite uma libertação dos espíritos que, pela informação apreendida ou pela ficção investida, podem escapar das repetições obrigatórias de um cotidiano estreito. (CHARTIER, 2003, p. 233)

Isso remete à questão das coerções/constrangimentos e liberdades. E, portanto, aos mecanismos de apropriação. Aquelas são as regras, o direito, as formalizações do escrito, são as imposições sociais que limitam a liberdade de ação/apropriação dos leitores, constroem o caráter inventivo da leitura. E estas podem partir do próprio leitor também, através da auto-censura, consciente ou não, em função da sua socialização. São exemplos de coerções as decisões e estratégias editoriais, as intervenções legais ou institucionais dos Estados (censura de conteúdos), direitos autorais, expectativas do leitor, opiniões externas, condições de acesso e condições físicas da leitura etc. E quanto às liberdades? Dizem respeito às capacidades dos leitores de se apoderarem dos textos, imputando ou criando sentidos a partir de suas leituras e expectativas⁴⁸.

A concepção de apropriação, entre as coerções e as invenções, fecha-se com a noção de comunidades de leitores ou “comunidades interpretativas”, que reúne indivíduos que “[...] partilham as mesmas habilidades, códigos, hábitos e práticas, e, de outro, a caracterização dos efeitos produzidos nos textos por suas diferentes formas de publicação e de transmissão” (CHARTIER, 2002c, p. 59). São pessoas com maneiras, técnicas e gestos comuns de leitura. Um mesmo indivíduo pode, evidentemente, pertencer simultaneamente a diferentes comunidades.

Chartier critica a chamada “nova crítica” (new criticism) e a “analytical bibliography, e a própria história do livro até a sua época, na medida em que ambas entendem

⁴⁸ “No interior dos territórios assim propostos aos seus percursos, os leitores se apoderam dos livros (ou dos outros objetos impressos), dão-lhes um sentido, envolvem-nos com suas expectativas. Essa apropriação não se faz sem regras nem sem limites. Algumas provêm das estratégias usadas pelo próprio texto, que deseja produzir efeitos, ditar uma postura, obrigar o leitor. As armadilhas que lhe são preparadas e nas quais ele deve cair, sem nem mesmo dar-se conta, estão na proporção da inventividade rebelde que sempre se supõe existir sobre ele” (CHARTIER; CAVALLO, 1998, p. 38)

a produção de sentido dos/nos textos a certo funcionamento automático e impessoal de um sistema de signos.

[...] elas se recusam a considerar que a maneira como uma obra é lida, recebida, interpretada, tenha qualquer importância para o estabelecimento de seu significado; por outro, elas proclamam “a morte do autor” (para retomar o título de um célebre artigo de Barthes), cuja intenção não se investe de qualquer pertinência particular. (CHARTIER, 1999, p. 33)

Para Roland Barthes, no conhecido ensaio “A morte do autor” (BARTHES, 2004), a posição de leitura era o espaço em que o texto adquire significação. O leitor é onipotente. E, uma vez escrito e dado a ler, o autor desaparece, morre. Apesar de endossar a afirmação de Barthes, Chartier (2002c) imprime um pouco mais de cuidado ao falar sobre “onipotência” do leitor. Ora, como dissemos acima, se com os conceitos de práticas e apropriações, estratégias e táticas, Chartier e sua bagagem estão se posicionando contra a perspectiva que afirma que há uma “servidão” dos leitores aos textos e seus sentidos, também o fazem contra o inverso, isto é, quanto a existência de uma absoluta liberdade e imaginação sem limites para o leitor. Todo processo de apropriação se encerra no campo das possibilidades historicamente variáveis e socialmente desiguais.

Endossando esta compreensão de crítica à linguagem como um sistema fechado de signos e que estes signos, uma vez relacionados, produzem sentido, independente das intenções, dominações e relações de poder – constitutiva da “virada semiótica”, está Timothy Lenoir (1997).

Eu concordo com Bourdieu: nós não queremos cometer o erro de reduzir a experiência ao discurso. Um corretivo importante para a virada semiótica são os estudos que enfatizam o caráter historicamente situado da representação científica, sua natureza multivalente e competitiva, bem como o investimento que a argumentação científica faz nas estruturas narrativas, vocabulários, gramáticas, padrões de analogia e metáforas, tanto internos quanto externos ao texto científico. (LENOIR, 1997, p. 51)

Quanto à liberdade do leitor, Chartier (1999), no afirmar do papel ativo do leitor aos textos, a partir da operação de *lectio* de que fala Michel de Certeau (1998), desenvolve produção própria, inventa no texto suas “intenções”, combina seus fragmentos, cria “algo não-sabido” etc. O leitor é capaz de dar sentido ao que lê, mas também, agora com os novos suportes, intervir de forma mais ativa. Assim, até as relações de autoridade impostas pelo escrito outrora podem estar perdendo terreno: mudam-se as reverências, a obediência e meditação ante o texto por parte do leitor com suportes materiais que imiscuem a distinção entre autor e leitor, autoridade e apropriação.

Chartier articulou-se por apropriação filosófica à obra de Gadamer⁴⁹ e a elementos da estética da recepção alemã, em especial às formulações de Iser e Jauss. Isso o leva a debater e configurar uma reação a uma a-historicidade pretendida e a um processo de mitificação do autor presente na teoria literária até meados de 1950.

Em vez de “refetichizar” o texto idealizado como ente abstrato, trata-se de dois tempos importantes: primeiro, integrá-lo no fluxo histórico concreto e determinável; em seguida, tentar perceber nele, em seus signos, em sua semântica, bem como em sua forma, os indícios da própria cultura que o engendrou, ou seja a cultura do livro e da leitura. (SILVA, 2011, p. 248)

Os três conceitos – práticas, representações e apropriações –, como podemos depreender dos parágrafos anteriores, são tributários de muitas apropriações e presenças de autores na constituição das problemáticas de Roger Chartier, enquanto historiador cultural.

A citação de José D’Assunção Barros (2005) na epígrafe desta seção resume a utilidade das noções/conceitos de “práticas” e de “representações”. E a complexidade – já expressa nos variados usos e ajustamentos feitos por outros autores, bem como nas suas inscrições epistemológicas, que suscitaram apropriações distintas – da noção de representação, nos leva a destacar a intensidade e inquietude que o seu uso engendra, como escreve Carvalho (2005):

O entendimento das representações como forças reguladoras da vida coletiva e exercício do poder permite o diálogo com vários autores – Marx, Durkheim, Weber, Elias, Marin, De Certeau, Bourdieu, Chartier – e uma alternativa teórica possível diante do ceticismo instaurado pelo *linguistic turn* nas ciências sociais. (CARVALHO, 2005, p. 152) [grifos do autor]

O uso da noção/conceito de representação por Chartier é ato de recuperação e diálogo múltiplo com as ciências humanas e sociais. Além de alternativa teórica ao ceticismo dos determinantes às ações sociais e à instauração de certa autonomia ou abstração dos sentidos aos textos e discursos, a chamada virada semiótica/linguística, é esforço de mediação, como já mencionado, e intersecção ou apropriação e leitura intensa a partir das concepções ou entendimentos produzidos por autores clássicos do pensamento sociológico.

Representações sociais, grosso modo, podem ser entendidas para as ciências sociais como percepções sobre o real, categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a. Para Durkheim, como mencionamos acima, a vida social causa as ideias, as concepções. Através do conceito de representações coletivas, Durkheim

⁴⁹ Para Gadamer, textos e intérprete devem ser tomados como parceiros de um proto-diálogo ininterrupto, sem resultado previsível.

afirma que elas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Entendendo a sociedade, podemos compreender os indivíduos⁵⁰.

Com Max Weber, a noção de representações sociais aparece sob outros nomes: “ideias”, “espírito”, “concepções”, “mentalidade”, que juntas configuram o que o autor chama de visão de mundo. As representações sociais (ideias) são juízos de valor que os indivíduos dotados de vontade possuem. Para Weber, e vemos isso no estudo sobre “a ética protestante e o espírito do capitalismo” (WEBER, 2001), as concepções ou representações sobre a realidade têm uma dinâmica própria e podem ser tão importantes como a base material na compreensão da sociedade. A análise da história do avanço e desenvolvimento do capitalismo no Ocidente conjuga, na compreensão weberiana, as transformações materiais e a eficácia das ideias (afinidades eletivas). Weber afirma que o capitalismo, enquanto sistema sócio-econômico-político, cria e educa seus sujeitos pela seleção econômica; de outro, através de ideias como a “prosperidade é uma benção” ou o “trabalho é uma virtude e vocação do homem”, e a convenção sobre o lucro como fator legítimo das relações econômicas. Tudo isso contribuiria para o desenvolvimento histórico do capitalismo no Ocidente.

Weber compreende as representações como um quadro de referência e um vetor da ação dos indivíduos. Como um saber comum, tem o poder de antecipar e de prescrever o comportamento dos indivíduos, “programá-los”.

É evidente que essas situações coletivas que fazem parte do pensamento cotidiano ou do pensamento jurídico (ou de qualquer outro pensamento especializado) são representações de algo que, para uma parte do ser, para uma parte do dever ser, para sobre a cabeça dos homens reais (não só os juízes e os funcionários, mas também o público), segundo as quais eles orientam sua atividade; e tais estruturas têm uma importância causal considerável, até mesmo frequentemente dominante, para a natureza do desenvolvimento da atividade dos homens reais (WEBER, 1971, p. 12 apud MOSCOVICI, 2001, p. 47)

Weber nos chama atenção para a autonomia do mundo das representações, das ideias e concepções, e da possibilidade concreta de estudarmos a eficácia histórica das ideias na orientação e compreensão dos sentidos e motivações para a ação e relações sociais. Concepções de mundo abrangentes são necessárias para que determinada sociedade se mantenha.

⁵⁰ “Em Durkheim, a representação designa, prioritariamente, uma ampla classe de formas mentais (ciências, religiões, mitos, espaço, tempo), de opiniões e de saberes sem distinção. A noção é equivalente à de ideia ou de sistema [...] Tem certa constância, tratando-se de um conceito, e objetividade, já que é partilhada e reproduzida de modo coletivo. É o que lhe dá o poder de penetrar em cada indivíduo, como vindo de fora, e de se impor.” (MOSCOVICI, 2001, p. 47)

Weber e Durkheim remetem à importância da compreensão das ideias e de sua eficácia na configuração da sociedade, apelando para o estudo empírico do desenvolvimento histórico. E, inclusive, não negam a possibilidade histórica de conjunturas socioeconômicas forçarem concepções e atitudes específicas.

O diálogo erigido por Chartier perpassa estes autores clássicos do pensamento social, e os mais contemporâneos, que sobre diferentes apropriações, efetuaram leituras das questões e representações científicas da realidade social distintas e com pontos de convergência.

A obra marxiana também, de acordo com Minayo (2013), dialoga com a noção de representações sociais. A obra de Marx e Engels, especialmente a “Ideologia alemã” (MARX; ENGELS, 2006), relaciona as ideias ou representações à base material em que vivem os indivíduos. Neste livro, Marx e Engels debatem contra o idealismo alemão que considerava as ideias, os dogmas, as ilusões como produções e reproduções da consciência⁵¹. Para eles, o modo de vida dos indivíduos é o princípio ou fundamento do pensamento e da consciência. Assim, a produção de ideias, de representações, está, “originalmente”, diretamente entrelaçada às atividades ou práticas materiais e as interações humanas. As representações não conformam a realidade. Se pensarmos assim, estaríamos reduzindo a realidade à concepção que os homens fazem dela.

A produção das ideias, de representações e da consciência está, no princípio, diretamente vinculada à atividade material e o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio espiritual entre os homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. [...] São os homens os produtores de suas representações, de suas idéias, etc. mas os homens reais e atuantes tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações a eles correspondentes [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência. [...] A consciência, conseqüentemente, desde o início é um produto social, e o continuará sendo enquanto existirem homens. (MARX; ENGELS, 2006, p. 51-56)

Entendendo a consciência como um produto social, Marx e Engels elegem a mesma como categoria-chave para o tratamento do mundo das ideias, das representações. Entretanto, apesar de ver a anterioridade da vida material sobre as ideias, vida material e representações/ideias estão relacionados dialeticamente. Com isso, a abordagem marxiana está destacando a inerência das contradições existentes entre as forças produtivas e o estado social,

⁵¹ “Para os jovens hegelianos as representações, os pensamentos, os conceitos – em uma palavra, a produção da consciência transformada por eles em autônoma – são considerados os verdadeiros grilhões da humanidade [...] já que, segundo suas fantasias, as relações dos homens, toda a sua atividade, seus grilhões e seus limites são produtos de sua consciência.” (MARX; ENGELS, 2006, p. 43)

as ideias e as representações. Ademais, relativiza o determinismo mecânico de uma compreensão apressada da relação entre base material e ideias/representações.

A linguagem é o *locus* de manifestação da consciências⁵². A linguagem é consciência real, prática. Para Marx, a classe dominante materialmente é também a sua força espiritual dominante. Por isso, as ideias dominantes são as ideias da classe dominante, tomadas como ideias gerais, comuns e universais a todos os membros da sociedade. E dessa formulação se deriva o conceito de ideologia.

Gramsci (1981) desenvolve as ideias marxianas e, a partir das noções de senso comum e bom senso, recupera de forma crítica o conceito de representações sociais. Para ele, existem elementos de conservadorismo, conformismo e ilusão no senso comum, mas também elementos que possibilitam mudanças. Com o conceito de bloco histórico, Gramsci produz sua própria compreensão para a relação entre base material e representações/ideias.

Pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente ao de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens coletivos. [...] Nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas e instituições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. (GRAMSCI, 1981, p. 12)

Dessa forma, tomando a noção de representação, a partir dos conceitos de bloco histórico e de senso comum, na caracterização dos conteúdos deste, Gramsci percebe e endossa o papel criativo e transformador, de construção “contra hegemônica”. A concepção de mundo à qual pertencemos configura modos de pensar e agir.

Gramsci define o que chama de concepção de mundo:

A concepção de mundo de uma época não é a filosofia deste ou daquele filósofo, deste ou daquele grupo de intelectuais, desta ou daquela grande parcela das massas populares: é uma combinação de todos estes elementos, culminando em uma determinada direção, na qual sua culminação torna-se norma de ação coletiva, isto é, torna-se história completa e concreta. (GRAMSCI, 1981, p. 32)

⁵² Bakhtin vai desenvolver essa discussão ao dar ênfase à palavra. Só em pensarmos na vida cotidiana, vemos o quanto a palavra é importante. São as tramas de fios ideológicos que compõem as relações sociais em todos os campos. Cada época e cada grupo social constitui um repertório, formas de discursos a partir de uma base material (relações de produção e estrutura sócio-política). As palavras representam a realidade, mas não são a realidade. (Ver BAKHTIN, 1986)

Esse entendimento nos leva a uma compreensão de representações sociais como uma coleção amalgamada de ideias que povoam o universo de determinada época e que contêm elementos de mudança e de tradição.

Segundo Minayo (2013), ainda a partir da abordagem histórico-dialética, marxiana, o conceito de representações sociais tem contribuições de Lukács, através da noção de “visão de mundo”. Para este, visão de mundo é um instrumento conceitual para tratar as expressões imediatas do pensamento dos indivíduos. Esta seria “o conjunto de aspirações, de sentimentos e ideias que reúne os membros de um grupo e os opõem a outros”.

Referendando o princípio da determinação da base material sobre as ideias, Lukács nos diz que as classes sociais são ligadas por um fundamento econômico que tem importância primordial para a vida ideológica dos homens, simplesmente porque os homens são obrigados a dedicar a maior parte de suas preocupações e de suas atividades a garantir sua existência, e quando se trata das classes dominantes, à conservação de seus privilégios e à gerência e aumento de sua forma. (MINAYO, 2013, p. 102)

A visão de mundo dos diferentes grupos sociais expressa os conflitos e contradições inerentes às condições em que foram constituídos. Ainda que algumas representações sejam abrangentes, “[...] cada grupo social faz da visão abrangente uma representação particular, de acordo com a sua posição no conjunto da sociedade. Essa representação é portadora também dos interesses específicos desses grupos e classes sociais” (MINAYO, 2013, p. 110).

O conceito de representações sociais também é elaborado por Mikail Bakhtin e por Pierre Bourdieu. As representações para Bourdieu se materializam nas práticas sociais e nas instituições, mas não têm autonomia em relação a elas mesmas. Para ele, a partir do conceito de *habitus*, as condutas e práticas cotidianas são passíveis de compreensão/decifração, ainda que um tanto automáticas ou impessoais. São significantes e expressão de uma realidade objetiva. Para Bourdieu, “[...] cada agente, ainda que não saiba ou que não queira, é produtor e reproduzidor do sentido objetivo, porque suas ações são o produto de um modo de agir do qual ele não é o produtor imediato, nem tem o domínio completo” (BOURDIEU, 1973, p. 182 apud MINAYO, 2013, p. 104). Como já mencionamos acima, o *habitus* articula sujeito e estrutura, conhecimento e realidade. Vivemos num mundo de símbolos e eles são instrumentos fundamentais para a integração social (poder simbólico). Os símbolos são instrumentos de conhecimento e de comunicação. E, como tal, viabilizam o consenso acerca do sentido do mundo social e contribui para a manutenção (reprodução) da ordem social.

As representações sociais têm caráter social. O *habitus* é “inconsciente” aos indivíduos em suas práticas ordinárias. As suas marcas, posicionamentos e situações de classe

configuram o *habitus* a ser inculcado/depositado em cada agente social, desde a infância. Como mediação universalizante, são fonte do sentido, razão e organicidade às práticas aparentemente sem razões explícitas ou sem intenção significativa.

As relações interpessoais numa pesquisa nunca são apenas relações de indivíduos e a verdade da interação não reside inteiramente na interação. [...] É a posição presente e passada na estrutura social que os indivíduos trazem consigo em forma de “habitus” em todo tempo e lugar, que marca a relação. (BOURDIEU, 1973, p. 184 apud MINAYO, 2013, p. 105)

Isso é possível, segundo Bourdieu, em função de que o comportamento social e individual correspondem a modelos ou padrões culturais interiorizados. Mesmo que estejam em conflito, como no sentido de senso comum para Gramsci.

Em meio a esta discussão podemos localizar também a noção de apropriação desenvolvida por Chartier. Para João Hansen (1995), a noção de apropriação de Chartier dialoga por apropriação, digamos, do conceito de “*aneignung*” de Marx, como sinônimo de apropriação, de apropriar-se (flexão verbal). O sentido em Marx está associado a papel ontológico e prático do trabalho, enquanto ação transformadora de materiais, numa situação determinada e segundo uma posição determinada na produção social, em que, ao fazê-lo, transforma-se, produz um sujeito para o objeto. Entretanto, Chartier se apropria de forma a romper com uma perspectiva epifenomênica da compreensão dos textos e discursos, que os toma como “espelho onde se deposita a imagem pálida de algo já conhecido na base e que se oferece ao reconhecimento” (HANSEN, 1995, p. 125). Em Chartier, ainda segundo João Hansen::

[...] os discursos são reais e absolutamente contemporâneos de seu tempo, obviamente. Como os discursos são práticas, sua operação descarta também a concepção empirista que os põe como um instrumento transparente para se atingir a consciência do sujeito das práticas como uma unidade prévia de consciência, alienada ou não, mas prévia à própria prática discursiva onde sua representação aparece como ideologia. [...] A noção de apropriação de Chartier relaciona-se, assim, às condições de possibilidade de uma iniciativa individual de uso dos objetos que pode, inclusive, subverter-lhes o sentido inicial. (HANSEN, 1995, p. 125)

Esta é uma compreensão do sentido de apropriação em Chartier, identificando uma semelhança no ato de apropriação do historiador de certo sentido marxiano para a prática-reflexão, isto é, a práxis. Esta, possível no terreno da apropriação.

Dessa forma, nos parece possível afirmar que os três clássicos⁵³ aqui apresentados em brevidade concordam com a importância de se compreender as representações sociais. Para

⁵³ No sentido que lhe dá Jeffrey Alexander (1999), para o qual as obras são consideradas clássicas por darem uma contribuição singular e permanente à ciência da sociedade. E, acrescentamos: por suscitarem o debate posterior e prolongado após suas publicações. Neste sentido, imiscuem-se autor, pensamento e obra.

Marx, o estudo e a análise das representações sociais são um dado sobre o real, informam sobre a base material sobre a qual se movimenta um grupo social. Para Durkheim, o pensamento social deve ser estudado em sua forma e em seu conteúdo, como obra coletiva, por já resguardar caráter coletivo. E Weber, ao ressaltar as representações e ideais como possuidoras de dinâmica própria.

Em síntese, podemos compreender as representações sociais como imagens construídas sobre o real. Elas se manifestam em palavras, sentimentos, emoções, condutas ou comportamentos e tendem a se institucionalizar. São também indicadores ou fontes para a análise/pesquisa social e também, a partir do seu estudo e compreensão, ferramentas para a ação pedagógica-política de mudança, transformação social, uma vez que retratam (representam) um determinado segmento social.

Das representações coletivas, tal qual contribuição nas origens as obras de Durkheim, Mauss e também Lévy-Bruhl, até a mais recente adjetivação como representação social – em função da ênfase dada às trocas e interações entre as pessoas⁵⁴ – a noção tomou fôlego considerando, nas últimas décadas do século XX, a necessidade de explicação/compreensão que assumiram a importância da dimensão cultural nos fenômenos sociais de toda ordem⁵⁵. Se antes, a cultura, a economia e a política eram dimensões privilegiadas para se avaliar a realidade social, e vemos isso nas objetificações dos clássicos do pensamento social no século XIX e início do século XX, a partir da segunda metade do século passado adquire relevância a dimensão cultural, mais precisamente, os sistemas simbólicos nas dimensões política, econômica e/ou social.

As mudanças tecnológicas e o aumento vertiginoso do fluxo de informações vêm impelindo os cientistas sociais para o estudo das “[...] novas formas pelas quais as sociedades,

⁵⁴ “De um lado, era preciso considerar uma certa diversidade de origem, tanto nos indivíduos quanto nos grupos. De outro, era necessário deslocar a ênfase sobre a comunicação que permite aos sentimentos e aos indivíduos convergirem; de modo que algo individual pode tornar-se social ou vice-versa. Reconhecendo-se que as representações são, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas, tira-se-lhes esse lado preestabelecido, estático, que as caracterizava na visão clássica.” (MOSCOVICI, 2001, p. 62)

⁵⁵ A partir de 1980, as noções de representação e memória social aparecem e abundam nas pesquisas sociais. A própria obra seminal de Serge Moscovici, data de 1961, “La psychanalyse, son image, son public”, não ganha projeção imediata, só reaparece no início dos anos 1980. Fatores que podem explicar esse retorno, ou apropriação de Moscovici: afrouxamento do paradigma behaviorista, crise explicativa dos modelos estruturalistas e, especialmente, as demandas e agendas colocadas pelos novos movimentos sociais desde a década de 1960. Segundo Arruda (2009, p. 129), “são atores sociais que explicitam energeticamente suas demandas, propondo à ciência novos conceitos a incorporar na análise da realidade, como o de gênero, ou levando-a a repensar categorias para poder levá-las em consideração – como é o caso da noção de novos movimentos sociais”. As teorias das representações sociais e as teorias feministas nascem na mesma conjuntura de degelo dos paradigmas totalizantes. “Na verdade, trata-se de um zeitgeist [“espírito da época, espírito do tempo ou sinal dos tempos”] que percorre as ciências, marcado pela necessidade de novos instrumentos conceituais que se afinem com os tempos que correm” (ARRUDA, 2009, p. 131)

os grupos e os indivíduos pensam a si mesmos e aos outros e como, a partir disso, o consenso e o conflito, as identidades sociais e individuais são construídos, mantidos ou transformados. (JUNQUEIRA, 2005, p.146)

A adoção apropriativa de Chartier à noção de representação se aproxima desse movimento e dialoga com Michel Foucault, que destaca o papel central dos discursos, mas opta pelo desenvolvimento da relação entre poder e o conhecimento/saber. De acordo com Cardoso (2000), a vertente a qual se inscreve Foucault, que prioriza a relação poder e representação, seria a responsável pela retomada da noção de representação social nas ciências humanas. Como podemos depreender do esforço acima, Chartier, ainda que teça críticas à obra de Foucault, se inscreve nesta retomada.

Embora oriundo da sociologia funcionalista, de Durkheim e Mauss, é na psicologia social que o conceito de representações sociais ganha uma teorização mais desenvolvida por Serge Moscovici e aperfeiçoada por Denise Jodelet. A partir das formulações desses autores que, contemporaneamente, o conceito se torna categoria analítica para outros campos das ciências humanas e sociais.

As teorizações sobre as representações sociais derivadas destes autores parece, contemporaneamente, produzir zonas de consenso e operacionalização. É um exemplo a compreensão da inadequação em se considerar as representações como réplicas ou espelho do mundo⁵⁶, como reflexo. Além do caráter positivista embutido a essa visão, as “[...] representações [também] evocam igualmente o que está ausente desse mundo, elas o constituem mais do que o simulam” (MOSCOVICI, 2009, p. 212). Ademais, os contextos da comunicação em que as representações são elaboradas são os responsáveis pela variabilidade em termos de sociedade, da cultura e meios de expressão linguística.

Em todos os intercâmbios comunicativos, há um esforço para compreender o mundo através de ideias específicas e de projetar essas ideias de maneira a influenciar outros, a estabelecer certa maneira de criar sentido, de tal modo que as coisas são vistas desta maneira, em vez daquela. Sempre que um conhecimento é expresso, é por determinada razão; ele nunca é desprovido de interesse. (DUVEEN, 2009, p. 28)

⁵⁶ Tal qual a imagem a partir do texto citado, em texto de Jorge Luís Borges intitulado “Sobre o rigor a ciência” (1999): a de um mapa que alcançou tal perfeição que eram cada vez maiores a ponto de alcançarem as dimensões das próprias áreas representadas. Ora, um mapa que representasse com sucesso absoluto está condenado ao seu fim. A representação fidedigna, absoluta, a completa identificação entre a representação e o real é a negação da sua natureza enquanto representação de algo. Constituir a palavra como a própria coisa é anular a distância sem a qual a palavra não vive.

É através da comunicação que exercitamos nossa capacidade de nos ligarmos a outros e de nos distanciarmos também⁵⁷. Este é o poder das ideias, diz Duveen (2009). As representações são produto da comunicação, mas também, sem as mesmas, não haveria comunicação. A estabilidade ou não das representações depende dos interesses humanos e das formas de acionamento dos mesmos. Isso nos remete à ideia apropriada por Chartier (2002b) sobre “luta simbólicas”, nas quais as representações são as armas.

De acordo com Moscovici (2001), tudo o que resulta da ideação coletiva nos afeta em alguma medida. Cada saber produzido e comunicado – tornando-se parte da vida coletiva – nos diz respeito, nos afeta. Como recebemos e nos apropriamos das representações nos leva à aproximação da ideia de “resistência”. Esta, segundo Bauer (2013), seria constitutiva das representações sociais. Essa ideia, na psicologia social (Teoria das Representações Sociais – TRS) nos remete ao caráter transformador, criativo⁵⁸, reelaborativo (Michel de Certeau) da noção de apropriação e da margem ou possibilidades de mudança no sentido que emprega Gramsci para o senso comum. A resistência é produto do diálogo ou recepção ativa das representações, ou de recriação, capaz de produzir contra-efeitos simbólicos, preservando ou mutando possibilidades e a heterogeneidade cultural, especialmente por aquilo que os saberes expressam em relação à vida de uma comunidade ou grupo social⁵⁹. (BAUER, 2013)

O ser humano, portanto, não pensa isolado, desligado do social. Ele pensa atravessado por este. Ele carrega no seu pensar a marca dos grupos que incidem sobre a sua experiência, sobre a sua identidade, bem como a marca da história, da política, das divisões sociais e tantas outras, e isso não se configura como uma simples retradução na linguagem daquele grupo. A invenção do pensamento no dia a dia mistura, portanto, elementos que envolvem interesses, exercício do poder, desejo de aceitação, eventuais questões circunstanciais, compondo um novo desenho traçado pelos diversos atravessamentos do social – os mais próximos, os mais distantes – que vão da experiência vivida à necessidade de comunicação, de reconhecimento, passando pela presença ou pertença aos grupos sociais, valores e interesses do grupo, bem como pelo momento histórico, a posição sociocultural, geográfica, étnica, religiosa, até a situação política mais próxima e mais geral – não obrigatoriamente nesta ordem. (ARRUDA, 2009, p. 746-747)

A representação social, sempre de alguém e de alguma coisa, é uma preparação para a ação. É como um sistema, fundamentalmente, de classificação e de denotação, de alocação de

⁵⁷ “Em síntese, as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros.” (DUVEEN, 2009, p. 8)

⁵⁸ “[...] pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam.” (MOSCOVICI, 2009a, p. 45)

⁵⁹ Essa ideia faz muito sentido quando falamos de popularização ou divulgação científica, quando o saber popular se mescla, nas analogias de transposição ou nos artifícios de apropriação, ao saber científico. Ou, numa via de mão-dupla.

categorias e nomes. Por isso, como escreve Jodelet (2001, p. 138), “as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um grupo social”. É, portanto, um campo estruturado de significações, saberes, informações. E, como tal, tem natureza convencional e prescritiva⁶⁰ (MOSCOVICI, 2009a). Eis a função das representações sociais: de convencionalizar os objetos, pessoas e acontecimentos; e de prescrever, ao se impor sobre nós como força irresistível, ações, comportamentos.

Eu quero dizer que elas são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações. Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente. [...] Sob muitos aspectos, o passado é mais real que o presente. O poder e a claridade peculiares das representações – isto é, das representações sociais – deriva do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje através da de ontem e da continuidade que isso pressupõe. [...] À luz da história e da antropologia, podemos afirmar que essas representações são entidades sociais, com uma vida própria, comunicando-se entre elas, opondo-se mutuamente e mudando em harmonia com o curso da vida; esvaindo-se, apenas para emergir novamente sob novas aparências. (MOSCOVICI, 2009a, p. 37-38)

A compreensão de Moscovici sobre as representações parece ser localizada às raízes dos fatos sociais em Durkheim e dos fatos sociais totais em Marcel Mauss. Contudo, Moscovici retira das representações o caráter estático, preestabelecido, presente na visão clássica. Entre convenção e prescrição, geradas e adquiridas, as representações são estruturantes das ações e comportamento social. Para ele, não são os substratos, mas as interações que contam (MOSCOVICI, 2001).

Uma palavra e a definição de dicionário dessa palavra contêm um meio de classificar indivíduos e ao mesmo tempo teorias implícitas com respeito à sua constituição, ou com respeito às razões de se comportarem de uma maneira ou de outra – uma como que imagem física de cada pessoa, que corresponde a tais teorias. Uma vez difundido e aceito este conteúdo, ele se constitui em uma parte integrante de nós mesmos, de nossas inter-relações com outros, de nossa maneira de julgá-los e de nos relacionarmos com eles; isso até mesmo define nossa posição na hierarquia social e nossos valores. (MOSCOVICI, 2009a, p. 39)

⁶⁰ “[...] cada um de nós está obviamente cercado, tanto individualmente como coletivamente, por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, nossos ouvidos e nossa mente, quer queiramos quer não e que nos atingem, sem que o saibamos, do mesmo modo que milhares de mensagens enviadas por ondas eletromagnéticas que circulam no ar sem que as vejamos e se tornam palavras em um receptor de telefone, ou se tornam imagens na tela de televisão.” (MOSCOVICI, 2009a, p. 33)

A teoria das representações sociais demonstra grande potencialidade explicativa-compreensiva para os estudos sobre sistemas cognitivos relacionados ao estudo de sistemas relacionais e sociais (SANTOS; ALMEIDA, 2005). E os conceitos de ancoragem e objetivação, desenvolvidos por Serge Moscovici, entendidos como mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas, permitem relacionar ciência e senso comum. As representações são criadas por estes mecanismos⁶¹.

Assim, a teoria das representações sociais, a partir das contribuições da psicologia social, nos conceitos de ancoragem, de objetivação, de resistência, são úteis à compreensão de aspectos que dizem respeito a produção, transposição/recontextualização, divulgação e recepção do conhecimento científico. O trabalho de Moscovici de 1969, por exemplo, “La psychanalyse, son image et son public”, um estudo sobre a apreensão/recepção de conteúdos da psicanálise por diferentes segmentos da população francesa a partir dos meios de comunicação, aponta para certa autonomia que os conceitos científicos têm quando saem dos “laboratórios” e se imiscuem socialmente pela divulgação científica. Novas ideias e descobertas precisam ser nomeadas, acomodadas, apropriadas (para usar um termo de Chartier e De Certeau), classificadas, por diferentes grupos sociais que farão suas leituras a partir de outras teorias já conhecidas, com as quais estão mais familiarizados, ancorando e dando origem a novas representações. Esse processo nem sempre é positivo. Se a ancoragem não se efetuar, as ideias ou seu teor podem ser rejeitados ou simplesmente ignorados. A objetivação completa o mecanismo criativo de representações pelos grupos ao dar certa concretude, domesticando o que não era familiar, movendo de uma abstração para algo mais, digamos, palpável, consoante as exigências do grupo social. Na recepção também atua o mecanismo da resistência, que intervém na troca pelo contato/acesso às ideias científicas. A resistência, como elemento constitutivo das representações sociais, aparece em níveis variados em função do grau de impacto à exposição de novos conceitos ou ideias científicas. Em função disso, se representarem alguma ameaça ou comprometimento da identidade do grupo, podem ser transformadas por resistência.

Uma vez que as representações estão relacionadas a categorias de pensamento, a modos de classificar, codificar, organizar o real, atuando como uma espécie de “filtro interpretativo” (ABRIC, 1989 apud JODELET, 2001, p. 191), elas configuram nossas ações como uma preparação ou fundamento das disposições sociais. Assim, podemos considerar suas

⁶¹ “Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.” (MOSCOVICI, 2009a, p. 78)

relações com as práticas sociais. As representações informam essas práticas (DUVEEN, 2004), promovendo atitudes e valores. Como sentenças axiomatizadoras, formam a base de uma sintaxe de relações entre as pessoas e determinam sua semântica e pragmática (MOSCOVICI, 2009). Ainda assim, a noção de prática informada é muito negligenciada pelos pesquisadores. Subjaz a isso o fato temporal de que as práticas sociais são consequências de atitudes e valores ou dos aspectos cognitivos das representações.

Segundo Nascimento-Schulze (2008, p. 30):

Admitimos que tanto os grupos sociais de leigos como os de cientistas estejam ambos submetidos às mesmas normas e pressões grupais que nós psicólogos sociais estudamos, e que o conhecimento gerado por cada um destes grupos, embora sendo de uma ordem distinta, esteja igualmente submetido a representações compartilhadas pelos membros dos grupos.

As práticas, de acordo com os estudos de Denise Jodelet (2001), por exemplo, são categorias indissociáveis das representações. As práticas são orientadas pelas representações. Essa compreensão remete à literatura da Sociologia da Ciência e Tecnologia. Duas concepções, grosso modo, disputam a partir do desenvolvimento de pesquisas do campo dos Estudos Sociais da Ciência. Estaria de um lado a concepção de que a desenvolvimento da ciência se dá pela observação e descoberta de fatos; de outra, a ciência como construção, fruto da criatividade e inovação dos cientistas.

Por fim, ainda consideramos importante resgatar dois trechos escritos por Willem Doise, membro do grupo de Genebra, referentes à chamada abordagem societal⁶² (SANTOS; ALMEIDA, 2005):

Representações sociais são princípios geradores de tomadas de posição ligados a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações. (DOISE, 1990, p. 125)

Doise soma a sua definição de representações sociais as proposições de Pierre Bourdieu e enfatiza nos estudos a influência do que chama de “metassistema social” sobre o sistema cognitivo. Assim, as relações e os elementos cognitivos que constituem o conteúdo de uma representação social são marcados por um condicionamento social, que operou no processo de sua formação.

⁶² Essa abordagem contribui com a teoria das representações sociais por meio de esforço de articulação de explicações de ordem individual com explicações de ordem societal, destacando que os processos/mecanismos mentais que os indivíduos põem para funcionar vivendo em sociedades são orientados por dinâmicas sociais (suas posições, interações, valores e crenças gerais). (SANTOS; ALMEIDA, 2005)

No meu entender, grandes teorias nas ciências humanas são concepções gerais sobre o indivíduo e/ou o funcionamento societal que orientam o esforço de pesquisa. Elas devem, não obstante, ser completadas por descrições mais detalhadas de processos que sejam compatíveis com a teoria geral, mas que podem também às vezes ser compatíveis com outras teorias. (DOISE, 1993, p. 161)

Compartilhamos desta compreensão de Willem Doise e tentamos expressar um tanto dela neste capítulo, nesta seção. Para Doise, a teoria das representações sociais, a despeito das variadas nuances e reelaborações, bem como apropriações por variados campos da pesquisa em ciências humanas, é como um metassistema constituído por regulações sociais, disposições (para usar um termo de Bourdieu), que afetam e intervêm sobre a cognição e, logo, no comportamento social.

1.2 Sobre representações, apropriações e práticas: polimento de uma lente teórica para lidar com as relações entre textos, autores, leituras e abordagens na pesquisa em Educação em Ciências

Uma palavra trocada separa o objetivo desta seção daquele que foi perseguido na seção acima: “polimento”. O objetivo dessa seção é construir um “polimento”, no sentido de “tratamento específico”, de lapidação da lente teórica que propomos para dialogar/interpretar as relações entre textos e autores, entre referências e recursos textuais-comunicacionais (retóricos), entre leituras e abordagens na pesquisa em Educação em Ciências.

Para tal, tomamos emprestado a metáfora do leitor como “caçador na floresta” de Michel de Certeau (1998), no sentido daquele que avança em territórios alheios, que circula em campos que não escreveu, mas não abandona as trilhas constitutivas ou os terrenos de mais familiaridade, arrebatando bens para usufruto, quando excursionamos sobre a obra de Roger Chartier, suas influências e apropriações, bem como de outros autores que, sob uma espécie de força gravitacional, circundam em termos de sentidos/ significações e materialidades (acesso e viabilidades) – constituindo redes de leituras e apropriações –, entre relações de dependência e criatividade, a fim de capturarmos categorias e noções úteis para aqueles que, como eu, manifestam interesse em construir interpretações ou sentidos sobre/a partir de textos escritos coligidos.

Dessa forma, o que aparecerá adiante envolve um duplo movimento: primeiro de retorno aos conceitos tomados como principais sob motivações de usos e sobre as intencionalidades de elencá-los; e, segundo, de necessária articulação para fazê-los dialogar

com o desenho da problemática, dando a ver uma espécie de apropriação conjugada entre as noções/conceitos apresentados acima e nossas proposições de uso e operacionalização.

Assim, ao falarmos sobre a leitura como prática inovadora, a partir de Chartier e De Certeau, tomamos a mesma como criadora de sentidos singulares, como criadora de significações irreduzíveis às intenções dos autores dos textos sob leitura e apropriação. O leitor é um comentador e um criador. O leitor não é receptor passivo e passa a ser percebido como um produtor, como um consumidor cultural que não só recebe os sentidos sugeridos, impostos, e cujo entendimento se resume a uma assimilação da intenção do autor. O leitor é um produtor cultural. E as obras, os textos escritos, os livros, portanto, não podem ser pensados, enquanto repositórios de conteúdo, dissociados de um meio de comunicação. Segundo Chartier, é errado reduzir os textos também ao seu conteúdo semântico. Mudando o suporte, por exemplo – do acesso aos impressos para a virtualidade dos ebooks ou formatos acessíveis pela tela de um monitor –, o texto mudou, as práticas e as apropriações mudam. As tecnologias intelectuais de acesso aos conteúdos e todas as operações envolvidas na produção de sentidos ou significações vão variar conforme os suportes.

Dessa forma, podemos pensar os autores, os pesquisadores que assinam os trabalhos (artigos) publicados nos anais dos ENPECs, como leitores de tantos outros autores e variados textos escritos, leitores de referências, consumidores, no sentido que emprega Michel de Certeau. São consumidores de livros, teorias, pesquisas, referências bibliográficas, uma vez inseridos em grupos e comunidades de interpretação, e, como tal, partilham sentidos, significações, assim como as reconstróem nas leituras e práticas sobre excertos do mundo pesquisado, objetificado. “O leitor é o produtor de jardins que miniaturizam e congregam um mundo” (DE CERTEAU, 1998, p. 269).

Os autores ou as pessoas que assinam os artigos publicados podem ser embutidas na noção de comunidades de leituras, de pensamentos, de interpretação, no sentido de Chartier, mas também são comunidades de comunicação, no sentido que recuperamos no início deste capítulo por Cardoso de Oliveira (2000), uma vez que partilham habilidades, práticas, gestos e orientações comuns de leituras, focos, direcionamentos específicos, preocupações e eixos tácitos de aceitabilidade para a pesquisa: da construção dos objetos, das normas de ingresso às condições de possibilidade e aceitabilidade para pertencimento e/ou trânsito na área. Trata-se de um coletivo de pessoas diversas que compartilham formas comuns de ler e representar o mundo, ou a parcela deste tomada como espectro objetificado e objetificável.

Isso nos leva aos sentidos de representações em Chartier. Um primeiro sentido diz respeito a como os grupos sociais se colocaram à leitura e memória (lembrança e

reconhecimento posterior) a partir das suas produções culturais por textos escritos. Outro sentido é o pensar as representações como formas de perceber e conceber que orientam e legitimam escolhas, decisões, dissolvem impasses e fazem as pesquisas andarem e constituírem horizontes de expectativas ao campo e seus pesquisadores, que “acolhem e confortam”, porque organizam e classificam a apreensão do mundo social, as produções culturais (as pesquisas) e constroem contribuições que nutrem e expandem a área de educação em ciências. Esse segundo sentido é tributário a Mauss e Durkheim, no entendimento das representações como incorporação sob formas de categorias mentais das classificações do próprio mundo social, que Chartier se apropria como construções/elaborações que os grupos fazem sobre suas práticas. Ainda que não sejam só imagens sobre o mundo objetificado, as representações têm energia própria que persuade os seus leitores e seus expectadores que o real corresponde efetivamente ao que dizem ou mostram. Estamos nos referindo à noção tripartite (classificação, práticas e institucionalização), que é teorizada por Chartier (2002b).

Entre os dois caminhos teórico-metodológicos possíveis a partir dessa noção tripartite, tomamos a segunda: o estudo da capacidade do grupo de fazer com que se reconheça sua existência a partir da exibição de uma unidade pela representação (CARVALHO, 2005, p. 158). Esta foi a nossa orientação à apropriação colegiada que erigimos neste texto voltada à construção de entendimentos sobre a problemática apresentada na introdução. A capacidade, dentro das lutas simbólicas, cuja munição são as representações e práticas, que o grupo tem de se fazer reconhecer, pela apropriação de autores e conceitos da teoria social contemporânea, por exemplo, desenha sua unidade na diversidade (no caso da educação em ciências) e sua identidade.

O conceito de representações sempre suscita controversas digressões. Imaginar a representação como espelho do real ou mesmo como meta para as investigações sociais seria paradoxal e a negação/anulação da própria natureza representacional. Uma completa identificação entre coisa representada e representação seria o fim desta. O retorno ou uso/apropriação que Chartier faz do conceito nos remete à convencionalidade da representação. Ainda que seja sócio-historicamente situada, produção de grupos para grupos e para si mesmos, as representações são parciais e, nos usos, ao orientar as práticas, aspiram à universalidade, à totalidade, sem o ser. Há uma distância “existencial” entre palavra e coisa. E é isso que, na epistemologia da Nova História Cultural, compreende as representações sociais como parte do real, constituem aquilo que tomamos como realidade social.

As formas de ler e de se apropriar dos textos escritos são variáveis e relativas. Variam conforme as relações de poder que são travadas entre os seres humanos ou entre

instituições e mudam também no tempo e no espaço. As representações hegemônicas ou triunfantes se “materializam” em discursos, em conhecimento, em saber incorporado e, por isso, configuram os grupos.

“Um livro muda pelo fato de que não muda enquanto o mundo muda”, diz Bourdieu (CHARTIER; BOURDIEU, 2011, p. 250). Quando um livro permanece (existência física de um livro) e o mundo que o circunscreve muda, o livro muda. Para Bourdieu, o intelectual seria aquele indivíduo que perde o controle do sentido de suas obras. Seus textos são lidos e apropriados, ganham o mundo e estão sujeitos a leituras por leitores em diferentes contextos, culturas ou condições históricas. É por isso que vemos o “resgate” ou “releituras” de autores, ou vemos também alguns autores parecerem atemporais, em termos de que a existência e usos de seus textos e livros assumem uma longa duração, uma constância. A própria constância pode remeter ao caráter “clássico” do texto (sentido de cânone ou de fundadores, pioneiros – epítetos historicamente construídos ou representações sobre obras e produção cultural duradouras), à persistência de apropriações convergentes, à aceitação ou continuidade da validação dos usos para questões ou temáticas de pesquisas. Para Bourdieu:

Um texto que hoje parece estruturalista amanhã vai parecer durkheimiano, pelo simples fato de que o universo dos possíveis terá mudado. O esforço do intelectual para controlar o uso de seu próprio produto é necessariamente desesperado, e isso apenas porque transformará a recepção por meio desse produto. [...] De um ponto de vista normativo, penso que se pode dizer que, no universo cultural como em toda parte, enquanto há luta, há esperança. Atualmente, onde há uma ortodoxia, um monopólio da leitura legítima, um monopólio absoluto, não há mais leitura e frequentemente nem mesmo leitores! (CHARTIER; BOURDIEU, 2011 p. 250-251)

Bourdieu está se referindo às noções de campo e de lutas simbólicas: disputas entre interpretações ou sentidos mais hegemônicos, monopólios das leituras legítimas e legitimadas. O que vai na contramão da compreensão sobre leitura ativa, no sentido de que esta seria capaz de imputar sentidos, de impor significações.

Ainda que não tenha lugar (Michel de Certeau), as leituras, gazeteiramente, jogam e manipulam, inventam e resistem, entre táticas e estratégias, às filigranas do poder, da imposição e da disciplina, produzindo articulações entre subversões e acordos. Entretanto, as práticas e as representações são sempre resultado de determinadas motivações, interesses e necessidades sociais. No caso em pesquisa, estas necessidades/demandas são apresentadas por uma agenda do campo da Educação em Ciências (pesquisa e ensino), pelos documentos oficiais, por diretrizes educacionais, sínteses e parâmetros elaborados pelas autoridades do campo (constituidoras ou com maior capital social-simbólico, mais ou menos prestígio e atendimento aos mecanismos de afirmação e distinção dentro do próprio campo). As apropriações para as

ações de pesquisa podem ser guiadas pelo movimento de resolução das dificuldades ou problemas desenhados no próprio campo da Educação em Ciências.

Assim, a leitura gazeteira tem limites. Apesar da noção de autonomia do leitor engendrar uma percepção de liberdade e flexibilidade sem fim, ou infinitesimal para as leituras do mundo, não se confunde real inesgotável ou “multi-possível” com leituras possíveis e feitas pelas pessoas em grupos e, como tal, sob determinações, regras etc. Não existem maneiras infinitas de ler, mas modelos ou normas socialmente compartilhadas, técnicas que organizam as práticas de uma comunidade de leitores no tempo e no espaço. Assim, na medida em que não há maneiras infinitas de ler, é possível encontrar regularidades. Dentro de um campo científico, submetido às regras e aos jogos definidos pela ortodoxia, leituras e sentidos hegemônicos são indiciados nas conformidades/consensos, constituindo regularidades dos usos (apropriações) de autores, abordagens, conceitos, metodologias, esquemas de redação/argumentação etc. – bem como os critérios ou limites da aceitabilidade para ingresso e permanência para novos membros. Os textos são objetos culturais (construídos física e simbolicamente) por homens e mulheres cuja atuação é marcada por constrangimentos históricos e sociais. As modalidades contemporâneas de recepção de textos escritos e ideias estão submetidas a convenções que regulam a apropriação dos textos e que os associam de maneiras peculiares a outros textos e a outras situações vividas.

Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. É raro que leiamos o desconhecido. O gênero do livro, o lugar de edição, as críticas, o saber erudito colocam-nos em posição valorizada de escuta, em estado de recepção. [...] **a cultura institucional nos predispõe a uma recepção particular do texto.** Quer dizer que cada época constitui seus modelos e seus códigos narrativos e que no interior de cada momento existem códigos diversos, segundo os grupos culturais. [...] deve-se reconhecer que diversos modos de narrativa coabitam no mesmo espaço cultural e social. A posse dos códigos que os regem permite a leitura. Ela constitui, por outro lado, o horizonte de expectativa [...] a leitura é jogo de espelhos, avanço especular. Reencontramos ao ler. Todo o saber anterior – saber fixado, institucionalizado, saber móvel, vestígios e migalhas – trabalha o texto oferecido à decifração. Não há jamais compreensão autônoma, sentido constituído, imposto pelo livro em leitura. (GOULEMOT, 2011, p. 113-115, grifo nosso)

E junto aos esforços de compreensão, leitura e apropriações, atuam sobre os textos um conjunto de operações humanas, um conjunto de práticas e representações preexistentes sobre o que lerá, o que deve ser, sobre o gênero e sobre os temas ou conteúdos que estão desenvolvidos/apresentados no volume, fragmento, texto virtual etc. Na apropriação das práticas de difusão e das formas de circulação do texto lido, por citações, referências, usos de abordagens e esquemas de escrita e argumentação etc., novas representações podem ser

constituídas ou modificadas, uma vez que as apropriações passem à disponibilidade: se dando a ler e, portanto, se dando a ver para novos ou conhecidos leitores.

A representação, como categorização do mundo, é ação de distinguir, produzir distinções, estabelecer conjuntos, classificar as coisas objetificadas do mundo, do real. Na nossa sociedade, a ciência é o espaço/agência que mais tem poder para categorizar/representar o mundo, as coisas. E, assentada sobre essa credibilidade, é capaz de orientar práticas e prescrever/receitar comportamentos.

Dessa forma, tomamos os trabalhos dos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC como registros escritos de leituras do mundo, de apropriações. As leituras, por sua vez, produzem sentidos, que codificam e decodificam significados. “Penso que uma parte muito importante da atividade intelectual consiste em lutar pela boa leitura” (CHARTIER; BOURDIEU, 2011, p. 242). Sobre isso, no diálogo que constitui esta citação, reproduzimos trecho de Chartier:

É preciso, portanto, insistir-se sobre o que há de criador e de distintivo na leitura. Mas, de outro lado, nosso trabalho não nos conduz, como leitores, a procurar constantemente a interpretação correta do texto? E essa leitura plural que identificamos como realidade e como instrumento de análise, não a negamos também, de um certo ponto de vista, ao estabelecer o que deve ser a justa leitura dos textos, que é reencontrar a posição do clérigo que dá a correta interpretação da Escritura? Não está aí o fundamento, o enraizamento mais profundo do exercício intelectual na definição que lhe dá a sociedade ocidental. (CHARTIER; BOURDIEU, 2011, p. 242)

Como intelectuais buscaríamos a (uma) leitura mais correta, mais geral, melhor que outras leituras particulares, mas tomamos os textos escritos sob a análise das leituras e apropriações dos mesmos como plurais. A esse questionamento de Chartier, Bourdieu (2011) desenvolve argumentação sobre “boa leitura”. Para ele, um dos sentidos que resguarda a palavra “leitura” é o de “uma certa maneira de estabelecer o texto”. E, neste campo, há livros que são “cartadas” de lutas, de brigas por uma (a) apropriação legítima. Neste quesito, as obras classificadas por seminais têm nos comentadores o depósito de créditos no processo de leitura. São as autoridades num dado campo que literalmente “se apropriam” e direcionam, classificam, orientam o que merece ser lido, o que merece ser descartado, como deve ser lido, em que ordem, sob quais relações. E o faz de variadas maneiras: nas citações, nas recomendações, nas escolhas para enunciação e resgate de autores e/ou abordagens nos textos escritos ou outros suportes para divulgação ou veiculação. “Uma parte considerável da vida intelectual se esgota nessas reversões da tábua de valores, da hierarquia das coisas que devem ser lidas” (p 242). Definido o que deve ser lido, passamos para a imposição da boa leitura, isto é, a boa apropriação/uso. “Desde que o livro [...] é um poder, o poder sobre o livro é evidentemente um poder. [...] O

poder sobre o livro é o poder sobre o poder que exerce o livro” (p. 243). O livro, quando se torna um modelo para a vida, segundo Bourdieu, tem um poder extraordinário: constitui as representações, guia as práticas e direciona outras apropriações – são como profetas exemplares ou mágicos guias.

É por isso que os intelectuais têm frequentemente sonhos de mágicos, pois o livro é algo que permite agir a distância. Existem outros meios, como a ordem política, sendo o homem político aquele que pode agir a distância ao dar ordens. Mas o intelectual é também aquele que pode agir a distância ao transformar as visões de mundo e as práticas cotidianas, que pode agir sobre a forma de aleitar as crianças, a forma de pensar e de falar à namorada, etc. Assim, penso que a luta pelos livros pode ser uma cartada extraordinária, uma cartada que os próprios intelectuais subestimam. Eles estão de tal maneira impregnados de uma crítica materialista de sua atividade que terminam por subestimar o poder específico do intelectual, que é o poder simbólico, o poder de agir sobre as estruturas mentais e, através da estrutura mental, sobre as estruturas sociais. Os intelectuais esquecem-se de que por meio de um livro se pode transformar a visão do mundo social e, através da visão de mundo, transformar também o próprio mundo. (CHARTIER; BOURDIEU, 2011, p. 243)

Apesar e com o diálogo intenso com tantas referências e ideias de variados autores, como podemos ver na composição que apresentamos acima, Chartier se aproxima de Bourdieu, num esforço de transição de uma tendência abstratizante para uma concreta-cotidiana (cultural). Ainda que a obra de Bourdieu tentasse explorar a dimensão cultural, e é apropriada assim também, há uma ambição ou tendência totalizante ao pensar, a partir de conceitos-chaves (“poucos”) – *habitus*, campos, distinção, capital –, uma teoria geral da sociedade. Chartier renuncia à totalização, por isso “flerta” com os estudos culturais e com o pós-estruturalismo, ainda que controversamente, na medida em que não abandona o esforço de síntese.

Segundo Silva (2011, p. 245), que chama o fazer historiográfico de Chartier de “pontilhismo”, ou “[...] a análise pontual de Chartier tem se concentrado em uma investigação sobre as beiradas esquecidas pelos estudos mais centralizadores e mais canônicos [...]”, este pontilhismo é favorecedor do olhar para as diferenças localizadas, às circunstâncias, e renuncia também à preocupação com a sistematização.

Em vez de sistemas (de pensamento, intelectuais ou mentais), trata-se de compor tableaux (quadros), como dizia Diderot em relação a um domínio totalmente diverso, o teatro. No *theatrum mundi* de que trata a História, em vez de grandes sistemas trans-históricos, epocais ou seculares, tem-se acesso a quadros – de sensibilidade, de modos de apreensão e representação do mundo, de “visões de mundo” – que contestam antigos reducionismos historiográficos, num trabalho de busca de acuidade [...] (SILVA, 2011, p. 242-243)

Assim como Chartier, a interpretação que lançamos sobre a coleção de textos (artigos) publicados em séries (atas/anais dos ENPECs) visa a composição de “quadros” de

sensibilidade, que pretendem expressar modos de representação e apropriações feitas pelos autores (que assinam os artigos) sobre outras e abrangentes teorizações do pensamento social contemporâneo. Dessa forma, os “quadros” são orientados e coligidos para “responder” as questões de pesquisa ora apresentadas na introdução.

As teorizações da Nova História Cultural, especialmente as formulações de Roger Chartier, são utilizadas para compreendermos uma dimensão da Educação em Ciências, uma faceta de parte da produção cultural elaborada por pesquisadores a partir de um evento regular organizado por uma associação de classe (ABRAPEC). Nossa problemática, sob estas lentes teóricas está na charneira entre a produção de conceitos, noções, abordagens da comunidade da ciência social contemporânea, que configuram representações sobre os fenômenos sociais, e a comunidade de pesquisadores em Educação em Ciências, que se apropriam dos conceitos produzidos e, ao fazê-lo, constroem leituras e representações sobre as parcelas do real objetivado do campo constituído. Os conceitos e abordagens da teoria social contemporânea configuram modelos que interpretam fenômenos do campo da educação em ciências. Como tentamos nos aproximar disso? É o que apresentamos nos capítulos seguintes.

2. Para as práticas e interpretações dos dados: sobre método e procedimentos ou “o que colocar sob as lentes teóricas”

A um Poeta (Olavo Bilac)

Longe do estéril turbilhão da rua,
Beneditino escreve! No aconchego
Do claustro, na paciência e no sossego,
Trabalha e teima, e lima, e sofre, e sua!

Mas que na forma se disfarce o emprego
Do esforço: e trama viva se construa
De tal modo, que a imagem fique nua
Rica mas sóbria, como um templo grego

Não se mostre na fábrica o suplício
Do mestre. E natural, o efeito agrade
Sem lembrar os andaimes do edifício:

Porque a Beleza, gêmea da Verdade
Arte pura, inimiga do artifício,
É a força e a graça na simplicidade.

(Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/bilac.html#poeta>)

À primeira vista pode parecer estranho iniciar um capítulo “metodológico” resgatando uma poesia. Ainda mais uma poesia de um parnasiano, do autor brasileiro Olavo Bilac, que descreve num soneto o trabalho de confecção de poemas a partir de ilustrações metafóricas.

O que pode parecer contraditório numa primeira leitura do poema e apressadamente nos levar a considerar a impossibilidade de harmonização – sob a analogia de como Bilac diz ser o trabalho de elaboração artística parnasiana – com o fim esperado de um capítulo metodológico de uma pesquisa que se inscreve em perspectivas qualitativas, desenha-se aos nossos olhos como indícios ou incitações para a remissão às práticas e fundamentações que serão delineadas nesta seção.

Assim como o poema de Quevedo que abre epigraficamente o capítulo primeiro, vemos imagens na descrição que nos remetem ao trabalho, neste caso, o trabalho do poeta. Inclusive no título do soneto há um endereçamento: é para um poeta. Isto é, que ele (um poeta) saiba como é que a poesia (parnasiana) precisa ser feita. Assim como no poema de Quevedo, a solidão, o silêncio de um recinto, certo aconchego e sossego são necessários para a produção

da obra “perfeita”. Neste caso, é preciso estar longe do “turbilhão da rua” para escrever, produzir. O isolamento não é só elemento de concentração. A fuga do turbilhão não se restringe ao silêncio dos ruídos, dos barulhos e isolamento físico de eventuais distrações e atrapalhões, é metáfora para se referir aos fundamentos da “escola literária” em que se inscreve o poema e seu autor, o Parnasianismo. A “arte pela arte”, a preocupação com o belo e o refinamento através da autonomia da arte, alheia à realidade social, fundem-se à postura de indiferença, de preocupação com a perfeição formal, de objetividade, impessoalidade, racionalismo extremo. E o poema, ao falar e se endereçar a um produtor dessa arte (pela arte), prescreve suas práticas para garantir o resultado: o belo, a arte pura! Como metalinguagem, isto é, como poema sobre o gênero poesia, funciona como um manual poético de instruções sob a forma do próprio produto que o apresenta/ilustra: um soneto, versos decassílabos etc.

Mas o poeta de Bilac precisa também ter paciência, porque lhe é exigido trabalhar, “teimar”, “limar”, “sofrer” e “suar” para garantir a forma que, uma vez apresentada, deverá esconder o esforço, o método, os procedimentos: “sóbria e nua como um templo grego”. Que “o efeito agrade/ sem lembrar os andaimes do edifício”. A poesia é um dom, mas exige técnica, esforço, trabalho, dedicação. O trabalho do poeta é desgastante. Por mais que se escondam os bastidores da obra, da produção, a poesia, entretanto, deve ter verdade, deve convencer o leitor, deve ter “a força e graça na simplicidade”.

Destarte a prescrição de um “método”, ou melhor, recomendações aos que se aventurarem em produzir poemas parnasianos, Bilac nos chama atenção para, primeiro, a importância do trabalho dedicado, artesanal, a necessidade de polimento (reescrita), lapidação do texto na produção escrita. Conhecedor dos meandros técnicos para confeccionar no formato aceitável (métrica e formas de apresentação), por mais isolado que seja este poema/poeta, ele não está imune a uma comunidade que lhe dirige, prescreve e sob a qual submeterá o produto à recepção, apreciação, julgamento e avaliação.

O poema de Bilac é para nós remissão ao caráter também metalinguístico que as pesquisas qualitativas, ou todas as pesquisas, deveriam ter, na transparência dos seus caminhos, pelo menos ao máximo, como revelação das bagagens assumidas, conscientes, e que transbordam e orientam as práticas e os mecanismos cognitivos de redação e comunicação científica (de pertencimento e/ou aspiração aos grupos ou campos científicos).

Entre bagagens assumidas, esquemas de entendimento, arranjos de citações e comentários reveláveis aos poucos nos autores, no exercício de “fazer conversar” dados, conceitos, noções, sob o suporte que são as linhas escritas em páginas de texto em um processador eletrônico, provavelmente nem precisemos esconder as operações de feitura da

pesquisa sob a aparência da bela forma, uma vez que muitas delas são compartilhadas pelos próprios pesquisadores em suas práticas de investigação e de fazer comunicar os achados ou resultados. Especialmente se pensarmos que estamos em comunicação com outros “poetas” ou “cientistas” que, necessariamente, ao conviverem sob as regras das comunidades de leitores (cientistas) ou intérpretes (interlocutores), sabem das agruras que fazem suar, sofrer, e exigem “limar” os achados na apresentação de resultados.

Aos auspícios desta pesquisa, na prática e no endosso de um formato de apreciação por outros mais experientes, afirmamos que a redação vai além da mera “transpiração” de conclusões e materialização em frases de considerações previamente prontas, mas é face compartilhada da “moeda” do ato de pensar. Como escreve Oliveira (1988, p. 32, grifo nosso):

[...] é no processo de redação de um texto que nosso pensamento caminha, encontrando soluções que dificilmente aparecerão antes da textualização dos dados provenientes da observação sistemática. Assim sendo, seria um equívoco imaginar que, primeiro, chegamos a conclusões relativas a esses mesmos dados, para, em seguida, podermos inscrever essas conclusões no texto. Portanto, dissociando-se o pensar do escrever. Pelo menos minha experiência indica que o **ato de escrever e o de pensar são de tal forma solidários entre si que, juntos, formam praticamente um mesmo ato cognitivo**. Isso significa que, nesse caso, o texto não espera que seu autor tenha primeiro todas as respostas para, só então, poder ser iniciado.

Nas pesquisas qualitativas isso é evidente, mas um tanto angustiante, pois diferentemente do poeta a quem se dirige Bilac, como produtores de ciência precisamos apresentar ou descrever (revelar) os “andaimes do edifício”, os emaranhados que tornaram possível os resultados, pelo menos todos aqueles sobre os quais pretendemos assumir controle e nos auxiliaram na construção dos dados e produção de interpretações, digamos, verossímeis ao desenho e problemática proposta. E não só descrevê-los, mas experimentá-los, vivenciá-los.

O trabalho do pesquisador assemelha-se ao do poeta. Ele lima, torce, vai e volta e, ainda que descreva em um capítulo seus caminhos (e algumas vezes há confissão de descaminhos), também, decerto, na “força e graça” do produto final apresentado, esconde os rascunhos da obra e “deleta” as materializações das apressadas ou ultrajantes considerações. É muito possível que deixe escapar sob o juízo próprio as que considerou adequadas e satisfatórias. Assim, muitas vezes evidenciam-se os acertos e o fazer científico aparece mais como “templo grego” que esconde na pintura e nos entulhos descartados as peças de mármore trincados ou partidos.

A investigação, cujos procedimentos e métodos apresentamos nesta seção, é de natureza social. Como tal, apoia-se em dados sociais, dados sobre e produzidos pelos agentes do mundo social, pessoas, sendo construídos, portanto, nos infindáveis processos de

comunicação. Como tal, tomamos as comunicações formais, “[...] no sentido de que a competência exige um conhecimento especializado” (BAUER *et al.*, 2002, p. 21), como um tipo de dados sociais sob a forma de textos: trabalhos publicados nas Atas/Anais dos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências, conhecidos pela sigla ENPEC.

Os dados de comunicação formal (textos), para serem produzidos, demandam formação das pessoas que os redigem, assim como desenhos ou figuras, ou arranjos musicais⁶³. Isto é, há regras anteriores, definidas pelo campo, que precisam ser apropriadas previamente ao produto a ser veiculado ou adaptadas durante a sua veiculação, como artigos ou comunicações de pesquisas acadêmicas/científicas, que vão ser submetidos a processos de avaliação, resultando em acolhimento ou rejeição.

O pesquisador qualitativo, ao apoiar-se em dados sociais, como resultados e construções dos processos de comunicação, os toma, colige e organiza em um *corpus*, por exemplo, definindo possíveis indicadores das maneiras pelas quais a realidade social é representada por um grupo social. Assim, um jornal ou revista representa até certo ponto o mundo (a realidade social) para um grupo de pessoas, o que poderia justificar a compra ou o interesse pela aquisição de exemplares em alguma regularidade. Este suporte, portanto, pode ser tomado como índice da visão de mundo desses consumidores. Noutras palavras, estamos falando de indicadores de receptividade e fontes materiais potenciais para apropriação e orientação de práticas.

O que uma pessoa lê, olha, ou escuta, coloca esta pessoa em determinada categoria, e pode indicar o que a pessoa pode fazer no futuro. Categorizar o presente e, às vezes, prever futuras trajetórias [perspectivas] é o objetivo de toda pesquisa social. (BAUER *et al.*, 2002, p. 22)

Na comunicação de resultados de suas investigações é preocupação também do pesquisador, assim como do poeta no poema em destaque, a veiculação ou as formas dos conteúdos. Como em outros processos de comunicação, as formas de comunicar são elaboradas por alguém para alguém, para um público, especializado ou não.

⁶³ E, evidentemente, de todo um conjunto de práticas culturais, próprias e caracterizadoras do meio acadêmico, que viabilizam a criação, compartilhamento e uso do conhecimento científico. Os grupos de pesquisa são índices da organização, hierarquização e caráter colaborativo/coletivo na produção do conhecimento. Interesses comuns e individualizados, permutáveis e direcionados, como discorreremos mais à frente a partir de Pierre Bourdieu, mobilizam o desenvolvimento de ações sociais que podem culminar na materialização, em produtos, no caso, comunicações formais de resultados, impressões, ilações etc. Os grupos de pesquisas, agremiação de pesquisadores, pelas interações sociais e compartilhamento de recursos (materiais ou simbólicos), configuram microunidades das comunidades científicas e contribuem para a formação e reprodução do campo científico.

As relações entre ciência e retórica, historicamente, remetem, necessariamente, a paradigmas e perspectivas epistemológicas que fundamentam e orientam a busca/construção de dados e resultados e as formas de comunicação/divulgação do conhecimento científico produzido. Assim, a verdade pode ser pensada como algo potencializador em si, cujas palavras de sua enunciação são meros instrumentos ou suportes estáveis; ou, noutro extremo, pode ser relativizada, tomada como construção, em uma perspectiva de ciência como cultura. Assim, a verdade, digamos, estaria imbricada aos esforços de convencimento, adesão às proposições discursivas científicas, mais próxima de uma compreensão cultural da ciência como não imune às idiossincrasias ou interações sócio-historicamente delimitadoras, como vemos nos estudos de Latour e Woolgar (1997), de Bourdieu (1983; 2004a; 2004b; 2012) e Chartier (2002b), por exemplo.

O “deve” da ciência está obscurecendo o “é” da ciência. Um elemento essencial da atividade científica é “comunicar”, e isto implica persuadir os ouvintes que algumas coisas são importantes e outras não. A persuasão nos leva à esfera tradicional da retórica como a “arte de persuadir”. Por conseguinte, nós consideramos a pesquisa social científica como uma forma de retórica com meios e normas específicas de engajamento. (BAUER *et al.*, 2002, p. 28)

Bauer *et al.* (2002) nos lembram os três aspectos da persuasão, presentes na análise retórica: o *logos*, como lógica do argumento ou tipos de argumentos empregados; o *pathos*, tipos de apelos e ações de reconhecimento à audiência: emoções e incitações; e, o *ethos*, as referências implícitas e explícitas na situação de quem fala, aquilo que estabelece a legitimidade e credibilidade no dizer o que está sendo dito. Noutras palavras, nos atos de comunicação, quaisquer que sejam eles, há a presença destes três elementos da retórica. Seus níveis ou em “que quantidade estão dispostos” são variáveis às regras e níveis pré-definidos nas comunicações formais ou avaliados *in loco* nas comunicações informais.

Deveríamos, portanto, pressupor que toda apresentação de resultados de uma pesquisa é um conjunto dos três elementos básicos da persuasão, na medida em que os pesquisadores querem convencer seus pares, os políticos, as agências de financiamentos, ou mesmo seus sujeitos de estudo, da autenticidade e importância de seus achados. (BAUER *et al.*, 2002, p. 28)

Pensar o ideal de uma retórica de pura racionalidade, puro *logos*, pura argumentação, sem *pathos* ou *ethos*, estaria no terreno da ilusão. Neste sentido, os métodos, os procedimentos e as formas de apresentação das evidências/resultados ou interpretações são essenciais para a pesquisa científica social.

Os métodos e os procedimentos precisam ser considerados como meio científico a serviço da prestação de contas pública quanto às evidências. Os métodos, procedimentos e formas de apresentação científica empregados concorrem para o grau de retórica específico das atividades científicas em relação a outras atividades públicas.

Crenças e estruturas interpretativas (CRESWELL, 2014), paradigmas ou perspectivas teóricas (CROTTY, 1998), tradição, modelos, programas ou posturas do pesquisador (CHIZZOTTI, 2013) ou tentativas explanatórias gerais (OUTWAITE, 2017) configuram o ideal científico e um certo horizonte de expectativas, atualizado ou atualizável, ainda que tenso ou imerso em lutas simbólicas, como qualquer atividade de um campo. As comunidades de leitores ou intérpretes produzem representações, significações compartilhadas, a partir das apropriações, bem como executam e prescrevem práticas e as correlatas regras de acesso, permanência, entre credibilidade e aceitabilidade. Se a pura racionalidade argumentativa é uma ilusão, o reconhecimento da atividade científica também como persuasão, ainda que de forma específica, nos leva à compreensão das dimensões ou aspectos de sua estabilização e reconhecimento público. Em uma perspectiva de pesquisa qualitativa, como neste caso, a metodologia é um meio retórico, sob o qual as ciências sociais reforçam suas estratégias de persuasão, o que nos leva a questionar as dificuldades dos métodos e seus “níveis” de acesso à “realidade”, voltando as atenções para a produção de “comunicações verossímeis” dentro do jogo científico. Em síntese:

[...] a retórica se desenvolve no contexto do falar e do escrever públicos, o que nos lembra que o método e o procedimento constituem uma forma de responsabilidade pública para a pesquisa que necessita ser exercida à altura. E finalmente, o ideal científico não é perdido, mas é preservado, a partir de uma motivação coletiva para se construir e conservar esta forma específica de persuasão científica – isto é, manter uma retórica em favor do *logos*, reduzindo o *ethos* e o *pathos* na comunicação. (BAUER *et al.*, 2002, p. 28-29)

As regras do método e os procedimentos, num esforço de descrição densa (para usar uma expressão do antropólogo Clifford Geertz), propiciam e orientam a produção de evidências que, por sua vez, concorrem para evitar a supervalorização do *ethos* (no sentido de argumento de autoridade) e proteger da tentação de mera ou especial satisfação só do público (*pathos*), ao se restringir a comunicação apenas ao que o público quer ouvir/ler. Entretanto, os campos científicos não estão imunes dessas tentações, sendo que as mesmas podem passar

despercebidas ou permear as avaliações ou filtros de ingresso/aceitação ou adesão/permanência⁶⁴.

Os diferentes mundos (da política, da arte, da literatura, dos meios de comunicação, das instâncias/instituições jurídicas etc.) produzem e cultivam formas distintas de persuasão (retóricas). Distintas, inclusive, daquelas utilizadas pelas ciências. São relevantes nos mundos de pertencimentos e não descartáveis em recorrentes utilizações ou intersecções entre os mesmos. Também se destacam como material de compreensão das próprias relações comunicativas, como “fontes de dados” para a pesquisa social, como “dados sociais” indiciários dos mundos representados e/ou vividos, experienciados.

Em seção anterior, resgatamos a compreensão da ciência como um fazer também retórico. Chamamos brevemente atenção às “pautas retóricas” (CAMPANARIO, 2004) presentes, identificáveis e analisáveis na comunicação científica, especialmente em suportes escritos, como artigos e trabalhos publicados em congressos. Considerando as ferramentas metodológicas e os procedimentos e categorias que utilizamos na análise de conteúdo/textual, vimos a necessidade de destacar a distinção entre convencer e persuadir, algo bastante debatido nos campos da Retórica e das teorias da argumentação.

De acordo com Oliveira (2004):

[...] **persuadir** implica em abalar a alma do indivíduo inadvertido que se submete ao aceite de provas pouco fundamentadas, porque carentes de solidez. Em contrapartida, **convencer** consiste em converter o indivíduo a um outro estágio da crença, supostamente superior porque mais sólida do que aquela que fazia parte do seu conjunto (arcabouço). (OLIVEIRA, 2004, p. 78-79, grifo nosso)

Os textos de divulgação científica, aproximados a outros públicos, se inscrevem ao gênero epidíctico⁶⁵, porque, ao fazer transposições de conteúdos e de linguagem e terminologias próprias dos campos científicos, ou “simplificações” dos estudos realizados, também fazem uso de elementos persuasivos. O leitor, ou a audiência, é distinto daquele da comunidade científica e a possibilidade de mobilização de ações para refutação são diminutas aos eixos de produção do conhecimento transposto.

⁶⁴ Ou, nos termos de Bourdieu: “dominantes e pretendentes”. “O campo científico é sempre lugar de uma luta, mais ou menos desigual, entre agentes desigualmente dotados de capital específico e, portanto, desigualmente capazes de se apropriarem do produto do trabalho científico que o conjunto dos concorrentes produz pela sua colaboração objetiva ao colocarem em ação o conjunto dos meios de produção científica disponíveis. (BOURDIEU, 1983, p. 136)

⁶⁵ De acordo com Grácio (2015, não p.): “Na sua Retórica, Aristóteles define o discurso epidíctico como aquele que tem por objeto o elogio e a censura, a virtude e o vício. O seu tempo é essencialmente o presente (e nisso difere do discurso deliberativo, virado para o futuro, e do discurso judicial, virado para o passado), mas não deixa de ter relação com o passado e com o futuro”.

Nos artigos submetidos à audiência e apreciação de pares, como nos artigos acadêmicos e nos trabalhos publicados em eventos científicos, os esforços de convencimento são mobilizados a fim de converter ou gerar assentimento do indivíduo que aprecia, avalia e julga o texto.

Coracini (1991) e Latour (2000) são autores que chamam atenção ao caráter “persuasivo” da produção científica. Entretanto não identificamos nestes escritos uma preocupação com a distinção entre os termos persuasão e convencimento. Os termos são usados de forma sinonímica⁶⁶, o que poderia suscitar uma posição, latente ou não, dos autores em destacar esta dimensão da produção científica.

Observar estes estudos nos remeteu à compreensão de Oliveira (2004) sobre a persuasão e convencimento em Chaim Perelman e sua proposição de uma “Nova retórica”, a qual, com base em formulações mais contemporâneas do pensamento científico, envolve uma nova concepção do racional, “que servirá de critério para delimitar a zona de confluência entre o convencimento e a persuasão” (OLIVEIRA, 2004, p. 79). Trata-se de uma crítica a uma tradição que sobrevaloriza o racional em detrimento do irracional, que considera os critérios de racionalidade como intemporais e impessoais. Nesta tradição, “tende-se a preferir o apelo à razão ao apelo à vontade e, por conseguinte, a distinção entre convencer e persuadir seguirá os mesmos moldes” (OLIVEIRA, 2004, p. 79).

Rompendo com a oposição subjetividade-objetividade e aproximando-se da noção de plausibilidade⁶⁷, Perelman estaria constituindo um novo critério para demarcação da fronteira entre persuasão e o convencimento. O contexto, escreve Oliveira (2004), é fundamental para conhecermos a sua aplicabilidade e significação.

Assim, existirão casos em que a persuasão implicará superioridade, em outros constituirá em uma etapa do processo de convencimento, e haverá outros, ainda, em que ela será o fim que se deseja alcançar. De qualquer forma, a recusa aos critérios “dogmatizantes” tradicionais, serve para apresentar os termos como formas específicas de crença, concebidas através de uma argumentação que utiliza os valores reconhecidos pelo interlocutor, e cuja solidez decorre da sustentação de seus ideais. Se não existe uma verdade absoluta, capaz de ser atingida por um método objetivo,

⁶⁶ Sobre a “arte da persuasão”: “Essa última habilidade serve para que os pesquisadores convençam os outros da importância do que fazem, da verdade do que dizem e do interesse que existe no financiamento de seus projetos. A capacidade de persuasão é tal que eles conseguem convencer os outros, não porque estejam eles próprios convencidos, mas porque estão seguindo uma orientação coerente de interpretação dos dados. Outros estão persuadidos de que não estão persuadidos, de que não há qualquer intermediação intervindo entre o que é dito e a realidade. São tão convincentes que, no contexto de seu laboratório, é possível esquecer a dimensão material do laboratório, das bancadas e a influência do passado, para consagrar-se exclusivamente aos ‘fatos’ postos em evidência” (LATOUR; WOOLGAR, 1997, p. 68).

⁶⁷ “Enquanto uma metodologia, a Nova Retórica se mostra um método lógico, confiável e racional, mas de uma racionalidade que não se funda no critério de evidência; pelo contrário, recusa-o. Trata-se de uma racionalidade que se aproxima do razoável, do verossímil, do provável, do qual fala Aristóteles ao descrever o método e as provas dialéticas.” (OLIVEIRA, 2017, p. 13).

cuja certeza de obtenção possa ser dada previamente; então **não há, igualmente, uma crença sólida e absoluta que corresponda à verdade, e portanto, possa ser considerada superior. Existem crenças mais ou menos próximas do real, conforme o ângulo de observação ou a compreensão que se tenha dele. Daí é que decorre a plausibilidade como critério** e a (re-)valorização da opinião (sugestão), sublevada à condição de irracional por muito tempo, como formas de aproximação da verdade e, conforme o caso, capazes de sustentar uma crença, pouco importando se persuasiva ou convincente, porque ambas detentoras de valor específico, e aplicáveis conforme o caso. (OLIVEIRA, 2004, p. 79, grifo nosso)

Ao pensar a produção científica pelos seus bastidores, escolher a etnografia como método e analisar os textos e seus meandros da confecção à publicação, Latour (2000) chama atenção ao caráter subjetivo dos textos. E toma os artigos científicos como “veículos retóricos”. Ao contrário da imagem de “acabada”, a construção do conhecimento científico é marcada por incertezas, dúvidas, hesitações e imersa, muitas vezes, em controvérsias e contendas. Para Latour, em função das controvérsias, os pesquisadores, a fim de comunicar de forma eficiente seus resultados, voltam-se à procura de outros recursos como textos, arquivos, documentos, artigos e estratégias retóricas para impelir ao outro a dar credibilidade às suas sentenças, argumentos ou afirmações⁶⁸, ou convencer o leitor da importância, relevância e veracidade de suas pesquisas e resultados.

Os textos científicos ou técnicos [...] não são escritos de modo diverso por diferentes castas de escritores. Entrar em contato com eles não significa deixar a retórica e entrar no reino mais tranquilo da razão pura. Significa que a retórica se aqueceu tanto ou ainda está tão ativa que é preciso buscar muito mais reforços para manter a chama dos debates. Explico o que acabo de dizer por meio do exame da anatomia do mais importante e menos estudado dos veículos retóricos: o artigo científico. (LATOURE, 2000, p. 55)

Uma das dimensões destacadas por Latour e Coracini é a questão da impessoalidade nos artigos científicos:

Embora se diga que a literatura técnica é impessoal, isso está longe de acontecer. Os autores estão por toda parte, incorporados no texto. Isso se pode ver mesmo quando é usada a voz passiva, característica esta muitas vezes citada para definir o estilo científico. Quando alguém escreve: “foi extraída uma porção de tecido de cada tumor”, desenha-se um quadro do autor, assim como quando se escreve: “O Dr. Schally extraiu”, ou “meu jovem colega Jimmy extraiu”. É outro quadro; um pano de fundo cinzento num palco é tão pano de fundo quanto um outro, colorido. Tudo depende dos efeitos desejados sobre a plateia. (LATOURE, 2000, p. 91)

⁶⁸ “Há sempre um ponto numa discussão em que os recursos próprios das pessoas envolvidas não são suficientes para abrir ou fechar uma caixa-preta. É necessário sair à cata de mais recursos em outros lugares e outros tempos. [...] Se a discussão continuar, então os participantes de uma disputa oral acabarão por transformar-se em leitores de livros ou de relatórios técnicos. Quanto mais discordam, mais científica e técnica se torna a literatura que lêem.” (LATOURE, 2000, p. 54)

Convencer é converter o outro. É mover de um estágio de crença para outro. A intensidade da crença que se pretende substituir com os esforços mobilizados pelo pesquisador ao escrever é o que define a ocorrência de persuasão ou convencimento. “Quanto mais forte a crença, maior a proximidade com a verdade. Neste caso, as provas apresentadas são mais sólidas e mais difíceis de serem refutadas”. (OLIVEIRA, 2004, p. 79). O debate sobre persuasão e convencimento é remissivo ao problema da racionalidade. Os critérios de racionalidade variam historicamente, não são imutáveis nem eternos, como pensa Perelman (Cf. OLIVEIRA, 2004). Fundando-se mais no verossímil, plausível, constituído pelas aproximações entre as opiniões do senso comum e endossos de razão compartilhada; menos em evidências, provas formais etc.

[...] cada época, cada civilização, cada disciplina deverá ter uma concepção de racional distinta e peculiar. Assim, a consciência coletiva racional à qual se dirige quando se argumenta com a intenção de convencer é específica, e o indivíduo que a ela se dirige deve reconhecer e adotar os seus valores na construção dos discursos caso deseje conquistar a sua adesão. (OLIVEIRA, 2004, p. 77)

Munimo-nos para compreender as apropriações teóricas nesta pesquisa desta compreensão ao reconhecer – especialmente pelos estudos de Coracini (1991), de Campanario (1999; 2004a), de Latour (2000) – a presença e efeitos das “pautas retóricas” nos artigos, como artifícios que somam à racionalidade científica, entendidos como usos ou estratégias textuais frequentes que tentam dar conta da complexidade do fazer científico (“fazer coletivo” de Latour) e dos seus suportes de divulgação/comunicação científica. Para estes autores, muitos textos escritos ocultam, deliberada ou inconscientemente, “táticas persuasivas” para convencer os leitores, gerar aliados ou adesão, gerar assentimentos, angariar apoiadores, mobilizar ou incitar uma ação etc.

É o que Coracini (1991) denomina de “discurso científico primário”:

Dirige-se a um ouvinte situável no espaço e no tempo: o grupo de especialistas na área. [...] Pressupõe um ouvinte conhecedor da matéria, dos métodos utilizados normalmente na área, interessado na pesquisa a ser relatada. Como decorrência, muitas informações são suprimidas do discurso por se julgá-las supérfluas e desnecessárias. Ex: explicações metodológicas, fórmulas, termos específicos. Resultado: o discurso se torna hermético para o leitor não-especialista. [...] A intenção é **persuadir** da validade da pesquisa e do rigor científico da mesma. (CORACINI, 1991, p. 57, grifo nosso)

Para Coracini, os textos científicos deixam transparecer, muitas vezes à revelia do autor, o componente subjetivo (intuição, ideologia etc.), presentes no desenrolar da pesquisa

científica. Para a autora, “o discurso científico é argumentativo no sentido de que ele constitui um discurso orientado para um interlocutor cujas disposições interiores ele visa modificar (CORACINI, 1991, p. 89). As formas canônicas do discurso científico primário,

[...] determinam a sua expressão, enquanto camuflam a origem enunciativa, nada mais são do que instrumentos válidos e socialmente aceitos de persuasão e, nessa medida, índices de subjetividade: o enunciador se submete aos grilhões das leis e convenções para melhor atingir o seu enunciatório e transmitir a sua visão pessoal, os resultados da sua investigação. [...] O discurso científico primário é, pois, a despeito das aparências, altamente argumentativo e revela sub-repticiamente (pelo uso de certos recursos linguísticos, dentre os quais aqueles analisados ao longo deste trabalho) a subjetividade inerente à atividade pré-discursiva, à elaboração racional de teorias e às escolhas correspondentes aos diversos momentos que constituem o processo discursivo. (CORACINI, 1991, p. 191-192)

Dessa forma, para a autora, não há espaço para dicotomias como subjetivo/objetivo, literal/metafórico. O que é objetivo ou subjetivo é relativo e arbitrário: “o que para um grupo social é subjetivo, para outro pode ser objetivo, e vice-versa; do mesmo modo, o que é metafórico para uns pode ser literal para outros, o que é verdade para uns pode não o ser para outros” (CORACINI, 1991, p. 192). O campo, ou a própria comunidade científica, elabora e cobra, constituindo-se e se perpetuando, a partir de regras e acordos internos sobre os mais variados aspectos: epistêmicos, ontológicos, metodológicos etc.

Portanto, assim como podemos ler em Bauer *et al.* (2002) sobre a manutenção da retórica em favor do *logos*⁶⁹, a compreensão do conhecimento científico associado a “pautas retóricas” não se trata de uma redução da ciência à pura retórica. Mas, que a retórica possa ser utilizada como recurso para gerar audiência, atenção, consentimento entre os leitores, ou espaços de influência ou onde se quer influenciar. Na ausência de poder inerente dos conhecimentos produzidos pela ciência, uma vez creditáveis, plausíveis e confiáveis, este conhecimento deveria ser proclamado com eloquência.⁷⁰

⁶⁹ Ainda que, também, ao tratar de retórica na ciência, não faça distinção entre persuasão e convencimento, o entendimento de que “a persuasão se encontra em uma condição inferior, por produzir crenças menos seguras e cativar por meios menos nobres, privilegiando as emoções e paixões” (OLIVEIRA, 2012, p. 98) se aproxima da ideia de retórica a favor do *ethos* e do *pathos* em Bauer et al (2002). Como uma questão de vigilância retórica, Bauer sugere não ser possível dissociar o *ethos* e o *pathos*, mas apenas tentar controlá-los, priorizando a *logos*.

⁷⁰ Essa ideia é desenvolvida, segundo Roberto Romano (1996), no livro “Reason and Rhetoric in the Philosophy of Hobbes”, de autoria de Quentin Skinner. Roberto Romano redigiu uma resenha sobre o livro, acessível pelo link: <http://revistas.ufpr.br/rsp/article/download/39352/24168>. Romano destaca a questão de pesquisa de Skinner e comenta: “‘If the findings of civil science possess no inherent power to convince, how can we hope to empower them? How can we hope to win attention and consent, especially from those whose passions and ignorance are liable to make them repudiate even the clearest scientific proofs?’ [Se as descobertas da ciência civil não possuem poder inerente para convencer, como podemos esperar fortalecê-las? Como podemos esperar ganhar atenção e consentimento, especialmente daqueles cujas paixões e ignorância são capazes de fazê-los repudiar até mesmo as provas científicas mais claras?] Pergunta incômoda, que apresenta todo um programa de ação, nuclear, como sabemos, no século XVIII, era das Luzes e do *Sapere aude*. Mesmo em nossos dias é fácil encontrar, nos países

A relação entre retórica e ciência é complexa e se expressa, na linha de discussão que lançamos aqui, em evidente dificuldade de tratá-las com independência. Isto é, entender que haveria ciência, tomada como discurso e/ou texto, como conhecimento produzido por seres humanos em processos comunicativos e dados a ler a leitores intérpretes (recepção e apropriação), sem retórica, se perfilaria a um realismo ingênuo (preocupado com descrições verdadeiras). Por outro lado, considerar a possibilidade de verossimilhança ou de verdade como ideal, e por isso, um algo “além” ou contornável na recorrência da produção de conhecimento científico sobre fenômenos, um realismo crítico, perspectiva da qual nos aproximamos.

Entretanto, como destaca Medeiros (2002, p. 70) em relação às formas em que os cientistas costumam comunicar suas descobertas, engenhando maneiras pelas quais chegaram aos resultados/conclusões: “peça de convencimento, fundada em retórica das conclusões, e não apresentando um relato verdadeiro do processo de descoberta”. Para este autor, haveria uma narrativa enganosa da metodologia adotada muitas vezes, como se houvesse uma ocultação de etapas executadas, tal como os “andaimos do edifício” no poema de Olavo Bilac ou as coxias e bastidores da obra artística. É essa uma preocupação fundamental no texto de Alexandre Medeiros (2002): a tensão entre o pensar e o comunicar na produção científica.

Esse embate entre o contexto da descoberta e o contexto da justificativa na produção do conhecimento científico é de importância capital para a Educação. Como lembra Anderson, um dos grandes físicos do século XX: “Muitos dos que descrevem a metodologia científica costumam olhar a figura pronta e destacar a sua beleza e óbvia estrutura lógica. Mas aqueles que estiveram envolvidos na tarefa de pôr as peças juntas têm uma experiência bem diferente, uma experiência tanto mais frustrante quanto por vezes mais feliz que a experiência daqueles que olham apenas a figura completa”. (2002, p. 70)

A tensão expressa pela citação acima, que são os esforços de “ocultação” ou maquiagem dos procedimentos e das ações metodológicas na comunicação científica (suas sequências, importâncias, confrontações com outros procedimentos, aspectos relativos às limitações teórico-metodológicas do pesquisador, etc.), ganha destaque se apensarmos as formulações de Pierre Bourdieu sobre o campo científico (BOURDIEU, 1983). Outros aspectos destacados por Medeiros (2002) quanto à adoção de métodos e procedimentos, a identificação de um problema de pesquisa, a presença de pressupostos ou de bagagens não-declaradas ou

mais cultos e ‘civilizados’, grupos enormes de pessoas que recusam as bases científicas e racionais em proveito dos mandamentos religiosos, tomados ao pé da letra. Basta recordar as ‘universidades’ norte-americanas criacionistas, onde são proibidas disciplinas ligadas à teoria da evolução. Basta ler os jornais e revistas, ligar a televisão ou rádio, para toparmos com os berros dos fundamentalistas, que acreditam, de fato, ter o mundo cinco mil anos etc. Isto para não falar da criminosa manutenção de massas inteiras na ignorância, por estratégia política de dominação, como é o caso do Brasil e dos países sul-americanos.” (ROMANO, 1996, p. 217, tradução nossa)

bagagens assumidas e sob esforços de contorno e controle, entre outros, se examinados a partir da lógica de constituição, funcionalidade, mudança e continuidade dos campos científicos, dos capitais e dos agentes sociais imersos (BOURDIEU, 1983; 2004a; 2004b), ganham outros contornos de abordagem, que desenvolvemos brevemente mais adiante.

No desafio à expressão pública do conhecimento científico se desenham fenômenos para a pesquisa social sobre esta produção, como desenvolvemos neste estudo.

Ao localizarmos este trabalho enquanto uma pesquisa social, vemos a necessidade de situar os seus objetivos. Nas discussões sobre os objetivos da pesquisa social – que muitas vezes, sob a perspectiva construcionista, é simplificado a esforços de “dar voz” ou empoderar os sujeitos de pesquisa estudados –, as considerações sobre o binômio “conhecimento e interesse”, desenvolvido por Habermas (1982; 2014) e intensamente presente na obra sobre o campo científico de Bourdieu (1983; 2004a; 2004b), parecem nos fornecer uma maneira de pensar a relação entre os objetivos da pesquisa social e a metodologia.

Este par ou binômio “conhecimento e interesse” são intrínsecos à produção científica, segundo esses autores. O envolvimento ou relações do cientista social com os seus “objetos de investigação”, o próprio mundo social, do qual ele é produto e retira ou constrói os problemas que se propõe (ou são propostos; têm interesse ou são interessantes) a estudar é polêmica sob diferentes tratamentos teórico-metodológicos, mas plenamente atual. Ambos, Habermas e Bourdieu, refletem sobre a impossibilidade da neutralidade axiológica⁷¹.

Para dar sentido à prática da ciência social, segundo Habermas (1982), é preciso compreendermos os três interesses do conhecimento. Além de dar sentido à ciência social, permite uma compreensão de suas consequências na sociedade. Com isso, Habermas não está se referindo às orientações epistemológicas e intencionalidades conscientes (declaradas) dos cientistas/pesquisadores. Os interesses dizem respeito a “tradições antropologicamente sedimentadas”. Subjazem a qualquer processo de conhecimento, sendo “orientações básicas que aderem a certas condições fundamentais da reprodução e da autoconstituição possíveis da espécie humana: trabalho e interação” (HABERMAS, 1982, p. 217). São como guias diretivos do conhecimento e não o contrário, são como “a priori” do conhecimento.

Os interesses constitutivos do conhecimento aos quais Habermas se refere são, de fato, as “condições que são necessárias a fim de que sujeitos capazes de falar e agir possam ter uma experiência que possa fundamentar uma objetividade” (HABERMAS, 1974 apud BAUER

⁷¹ “A ideia de uma ciência neutra é uma ficção, e uma ficção interessada, que permite fazer passar por científico uma forma neutralizada e eufêmica, particularmente eficaz simbolicamente porque particularmente irreconhecível, da representação dominante do mundo social” (BOURDIEU, 1983, p. 148)

et al., 2002, p. 30). Não significa que os “interesses” possam ser colocados a serviço/à disposição de qualquer enfoque metodológico. Pelo contrário, os interesses existem como condições primeiras necessárias para possibilitar a prática de pesquisa independentemente de quais métodos serão empregados.

Para constituir sua tipologia dos interesses do conhecimento, Habermas dialoga e se apropria de autores como Marx, Peirce, Gadamer e Dilthey. Há para ele três interesses constitutivos do conhecimento, que estão na base das ciências empírico-analíticas, histórico-hermenêuticas e críticas.

As ciências empírico-analíticas focam no controle técnico, são movidas por um imperativo racional para produzir conhecimento com o fim de conseguir controle sobre as condições materiais em que estamos e, com isso, aumentar nossa saúde e segurança física e emocional. Procuram produzir controle técnico da natureza e seus processos, gerando conhecimento nomológico: capaz de predição e explicação. Assim, derivam-se leis universais a partir de fundamentação empírica, combinada a condições iniciais, levando a covariâncias de acontecimentos. É um modelo comum em muitas pesquisas sociais quantitativas.

As ciências histórico-hermenêuticas focam no interesse prático em estabelecer consenso. O conhecimento produzido, a compreensão hermenêutica, tem o fim de restauração de canais rompidos de comunicação, de estabelecer as normas comuns que tornam a atividade social possível. Procuram interpretar as expressões da vida que não podem ser compreendidas e que bloqueiam a reciprocidade das expectativas comportamentais. “Para que a ciência (e, na verdade, qualquer outra prática social) aconteça, é imperativo que haja compreensão intersubjetiva fidedigna, estabelecida na prática da linguagem comum” (BAUER *et al.*, 2002, p. 31).

As ciências críticas são aquelas que são movidas por interesses emancipatórios, não excluem o modo de investigação empírico-analítico e vão mais além que o entendimento hermenêutico. Elas fornecem material para o avanço para além do conhecimento nomológico e da *Verstehen* (compreensão), nos permitindo, segundo Habermas (1982, p. 310): “determinar quando afirmações teóricas atingem regularidades invariantes da ação social como tal, e quando elas expressam relações ideologicamente congeladas de dependência que podem, em princípio, ser transformadas”.

Assim, por processos autorreflexivos⁷², as ciências críticas identificam estruturas condicionadoras de poder que, acriticamente, se mostram como “naturais”, mas que são, na

⁷² “Uma ciência social crítica não pode certamente se limitar a isso [produção de conhecimento nomológico]. Ela se dá ao trabalho de examinar quando as proposições teóricas captam legalidades invariantes de ação social e

verdade, o resultado de uma “comunicação sistematicamente distorcida e de uma repressão sutilmente legitimada” (1982, p. 310). Aqui se inscreve o esforço teórico-epistemológico de Habermas em ampliar o conceito de racionalidade, ao acreditar que a aplicação da razão é uma empreitada essencialmente crítica.

As considerações de Habermas sustentam os nossos esforços de fazer dialogar os autores já mencionados no capítulo anterior e no preâmbulo deste capítulo, nos levando a aproximações sobre o caráter autorreflexivo que é propício à interpretação hermenêutica e crítica, mas que poderia também se estender às apresentações empírico-analíticas de resultados, percepção de condicionantes, de estruturas que permeiam os processos de comunicação formal e informal.

O interesse é uma noção fundamental em Bourdieu para a ruptura com uma visão mística e encantada das condutas humanas. Concorre para isso a própria “hierarquia do espaço social” com os conceitos de campo, capital e *habitus* – todos desenvolvidos e imbricados entre si pelo autor. Há para Bourdieu uma razão para os agentes fazerem o que fazem⁷³. Na definição de campo científico já percebemos isso:

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço do jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado. [...] o próprio funcionamento do campo científico produz e supõe uma forma específica de interesse (as práticas científicas não aparecendo como “desinteressadas” senão quando referidas a interesses diferentes, produzidos e exigidos por outros campos). (BOURDIEU, 1983, p. 122-123)

quando elas fixam ideologicamente relações sociais de dependência em princípio passíveis de mudanças. [...] O marco metodológico que estipula o sentido da validade dessa categoria de enunciados críticos é medido pelo conceito de autorreflexão. Ela libera o sujeito da dependência de poderes hipostasiados e é determinada por um interesse cognitivo emancipatório. As ciências criticamente orientadas compartilham desse interesse emancipatório com a filosofia.” (HABERMAS, 2014, p. 190)

⁷³ Para Bourdieu (1990), “a ação não é a simples execução de uma regra, a obediência a uma regra. Os agentes sociais não são autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que lhes escapam” (p.22). O “sentido do jogo” sai da relação entre disposições adquiridas pela experiência, variáveis segundo lugar e tempo, e as estratégias desenvolvidas pelos agentes nos diferentes ou com diferentes campos. O sentido do jogo permite gerar uma infinidade de “lances” adaptados à infinidade de situações possíveis, que nenhuma regra, por mais complexa que seja, pode prever.

As noções de interesse e de campo como espaço do jogo remetem ao envolvimento prático dos sujeitos. Ter interesse é estar no jogo tal, é levá-lo a sério, é jogá-lo consoante suas regras constitutivas. Envolve reconhecer o jogo e os alvos que ele aponta⁷⁴.

O jogo (campo) é organizado por práticas científicas permeadas de interesses voltados à aquisição de autoridade científica (valorização, reconhecimento, prestígio, reputação) e não somente por interesses ideológicos ou cognitivos. Considerar esta tessitura da produção do conhecimento, entre interesses mobilizadores contornados pelas regras de acesso e/ou permanência nos campos científicos e as lutas derivadas entre os agentes em ação, nos leva a reposicionar os fatores que influenciam a escolha por temas ou objetos de estudo, problemas de pesquisa, metodologias e procedimentos de coleta/construção de dados, bem como uso/apropriação de autores, teorias, abordagens etc. Num esforço de digressão preliminar, podemos visualizar o ingresso dos pesquisadores nos jogos da produção do conhecimento científico – a partir de Bourdieu – sob algum nível de ciência e concordância, entendendo que vale a pena lutar pelas coisas em jogo no campo e com alguma concórdia, ainda que haja pretensão heterodoxa pairando sobre as estratégias combinadas.

O nascimento dos problemas de pesquisa também é objeto de reflexão por Bourdieu. Os problemas de investigação são socialmente produzidos⁷⁵, num trabalho coletivo de construção da realidade, progressivamente realizado na concorrência e na luta. E, nesta constituição, o campo científico não está isolado: relaciona-se ao burocrático e político.

A ciência social está sempre exposta a receber do mundo social que ela estuda os problemas que levanta a respeito dele: cada sociedade, em cada momento, elabora um corpo de problemas sociais tidos por legítimos, dignos de serem discutidos, públicos, por vezes oficializados e, de certo modo, garantidos pelo Estado. [...] foi preciso que houvesse reuniões, comissões, associações, ligas de defesa, movimentos, manifestações, petições, requerimentos, deliberações, votos, tomadas de posição, projectos, programas, resoluções, etc. para que aquilo que era e poderia ter continuado a ser um problema privado, particular, singular, se tornasse num problema social, num problema público, de que se pode falar publicamente [...] (BOURDIEU, 1989, p. 35-37)

O interesse do pesquisador não se voltará para qualquer problema social nem qualquer problema social se converterá em problema de pesquisa, justamente por esses problemas serem distintos, ainda que mantenham imbricadas relações e influências. Segundo

⁷⁴ “Interesse é ‘estar em’, participar; admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos; é reconhecer o jogo e reconhecer os alvos.” (BOURDIEU, 2005, p. 139)

⁷⁵ Interessante ilustração da construção social dos problemas sociais e problemas de pesquisa está em Remi Lenoir (1998).

Bourdieu (1983, p. 125), “a tendência dos pesquisadores a se concentrar nos problemas considerados como os mais importantes se explica pelo fato de que uma contribuição ou descoberta concernente a essas questões traz um lucro simbólico mais importante”. O autor está se referindo às relações entre satisfação intrínseca e interesse relacionados à recepção ou o interesse “aos olhos dos outros” – que se relaciona aos lucros simbólicos, aos capitais auferidos pela apreciação, valorização e reconhecimento do outro (na comunidade científica, no campo específico). Há, segundo Bourdieu, uma lógica imanente que organiza os investimentos do pesquisador em objetos, metodologias, procedimentos etc.⁷⁶ em função de uma antecipação, consciente ou inconsciente, das suas chances de obter êxito, isto é, lucro sob a forma de capital acumulado. Ao trabalho desenvolvido pelo pesquisador, sob as regras do jogo do campo científico, não é suficiente o interesse intrínseco, só para o pesquisador, mas é preciso que seja importante para outros (e não qualquer outro).

O debate enunciando pelo par “conhecimento e interesse”, aqui panoramicamente apresentado, é fecundo e permite ilações variadas. A dinâmica do campo da Educação em Ciências não está imune às regras e características do campo científico como descrito acima.

Pode-se dizer que a produção na área de Educação em Ciência é um campo de produção de conhecimento que se constrói a partir de parâmetros relacionais, definindo sua produção como o jogo estabelecido entre os agentes dentro do campo, em relação aos outros campos e às condições objetivas externas. (FERES; NARDI, 2007, p. 6)

Os interesses – nos temas, assuntos, objetos de pesquisa escolhidos, metodologias empregadas, autores, teorias e abordagens – são contingenciais, temporais. Estas contingências podem surgir das práticas dos agentes combinadas aos *habitus* que as estruturam ou lhes são estruturantes à ação, nos campos ou situações em que cada agente social está inserido. A escolha de um tema ou objeto, ou mesmo o surgimento de interesses em abordagens, métodos, problemas sociais etc., sofre as marcas de circunstâncias diversas, necessariamente ligadas ao ambiente profissional, às formas de inserção preliminar ou de candidatura a pertencimento às

⁷⁶ “[...] campo científico, enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas, indissociavelmente políticos e científicos, e seus métodos, estratégias científicas que, pelo fato de se definirem expressa ou objetivamente pela referência ao sistema de posições políticas e científicas constitutivas do campo científico, são ao mesmo tempo estratégias políticas. Não há “escolha” científica – do campo da pesquisa, dos métodos empregados, do lugar de publicação; ou, ainda, escolha entre uma publicação imediata de resultados parcialmente verificados e uma publicação tardia de resultados plenamente controlados – que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes.” (BOURDIEU, 1983, p. 126-127)

instâncias ou institucionalidades e mediadas pelas possibilidades de mais reconhecimento e valorização dentro do campo.

Desse modo, o conceito de campo proposto por Bourdieu (1983, p. 126) aborda a comunicação da informação em um determinado grupo social como, por exemplo, os pesquisadores da área de Educação em Ciências. Na questão da mediação, introduz a noção de poder onde “o ouvinte não é o ‘tu’ que escuta o ‘outro’ como elemento complementar da interação, mas se defronta com o ‘outro’ numa relação de poder que reproduz a distribuição desigual de poderes agenciados ao nível da sociedade global”. (FERES; NARDI, 2007, p. 7)

Estas são questões que gravitam as preocupações daquilo que é denominado de abordagem externalista, e também presente, especialmente, na abordagem transversalista da sociologia da ciência. (SHINN; RAGOUET, 2008). “Especialidade” da sociologia que se assenta sobre o postulado de que “[...] a verdade do produto [da ciência] reside numa espécie particular de condições sociais de produção [...]” (BOURDIEU, 1983, p. 122). O mundo científico é subsistema da sociedade, é parte dela, e, assim, é influenciado e a influencia. Por consequência, o conhecimento científico é obra coletiva, resultado da colaboração e interações intensas dos agentes sociais, os cientistas. Assim, se aproximam o papel desenhado por Habermas para a crítica racional (filosófica) na percepção e explicitação dos condicionantes do conhecimento, em particular o científico, e as estruturas e funcionalidades do campo social da ciência, que nada de “puro” ou isento tem ao ser apresentado como constituído por relações de força, monopólios, lutas e estratégias, interesses e lucros.

Nesta pesquisa, nos localizamos no esforço de diálogo como *bricoleur* com essas proposições e, principalmente, aquelas que configuram o que chamamos de lentes teóricas para o entendimento, num viés, digamos, internalista da Sociologia do conhecimento científico, buscando inferir ou interpretar significações de uma coleção seriada de textos que representam parte da produção na área de Educação em Ciências.

2.1 Esclarecimentos de termos-conceitos empregados na explicitação da problemática/questões de pesquisa e objetivos: teoria social e teoria social contemporânea

A maior parte dos debates que “fazem as manchetes” intelectuais de hoje, nas ciências sociais e mesmo na área de humanidades, é dotada de forte carga sociológica. Os autores da sociologia foram os pioneiros em discussões sobre o pós-modernismo, a sociedade pós-industrial e da informação, a globalização, a transformação da vida cotidiana, do gênero e da sexualidade, a natureza imutável do trabalho e da família, a “sub-classe” e a etnia. (GIDDENS, 2001, p. 19)

Se na formulação inicial, conforme abordamos na introdução, as teorias suscitam questões, dão pistas e, sob imersão pelas leituras e estudos, configuram as lentes com as quais pretendemos enxergar os objetos de pesquisa, os termos ou palavras/conceitos escolhidos para expressar resumidamente ou agregativamente aspectos do objeto ou fenômeno/relação de estudo carecem de mais esclarecimentos. É o caso da expressão teoria social contemporânea.

Por que teoria social e teoria social contemporânea?

Segundo o dicionário de ciências humanas, teoria é “[...] conjunto de conceitos, de proposições e de modelos articulados entre si cujo objetivo é explicar um fenômeno (as teorias do desenvolvimento, a teoria da luta de classes, a teoria quântica, etc.)” (DORTIER, 2010, p. 610).

As teorias são conhecimentos anteriores, construídos por outros estudiosos que são reivindicadas, apropriadas por nós, a fim de lançar luzes sobre a questão ou problemáticas, ainda que “às vezes as perguntas de pesquisa se [modifiquem] no meio do estudo para melhor refletirem os tipos de perguntas necessárias para entender o problema de pesquisa” (CRESWELL, 2014, p. 34). As teorias são criadas para explicar ou compreender um fenômeno, processo ou conjunto de fenômenos e processos. Estes são os domínios empíricos das teorias. Como certa generalização, nenhuma teoria dá conta de explicar todos os fenômenos e processos, são explicações parciais da realidade, colaboram, como “lentes”, para esclarecer nossos objetos; auxiliam também na organização e análise dos dados. “É uma espécie de grade, a partir da qual olhamos e ‘enquadramos’ a interpretação da realidade” (MINAYO, 2016, p. 17).

As perguntas de pesquisa e o começo dos estudos demandam a adoção de uma abordagem teórica – ainda que certa linearidade, muitas vezes expressa nas descrições metodológicas, seja uma ilusão e as questões, objetivos e as restrições associadas à busca por evidências trilhem caminhos mais sinuosos ou mesmo tortuosos. Muitas vezes, as abordagens e teorias não aparecem preliminarmente, não são conscientes, configurando-se como bagagens não-declaradas do pesquisador; noutros casos são assumidas ou progressivamente reconhecidas e, então, declaradas, explicitadas nos usos e formas de apropriação. Creswell destaca isso:

Estando ou não conscientes disso, sempre trazemos certas crenças e pressupostos filosóficos para a nossa abordagem. Por vezes, são visões profundamente arraigadas quanto aos tipos de problemas que precisamos estudar, que perguntas da pesquisa fazer ou como iremos fazer a coleta de dados. Essas crenças nos são inculcadas durante nosso treinamento educacional, por meio da leitura de artigos em periódicos e livros, durante o aconselhamento dado pelos nossos orientadores e por meio das comunidades acadêmicas a que nos associamos em nossas conferências e em nossos encontros acadêmicos. A dificuldade reside inicialmente em tomar consciência dessas suposições e crenças e, em segundo lugar, decidirmos se as incorporaremos

ativamente aos nossos estudos qualitativos. [...] **Com frequência, em um nível menos abstrato, esses pressupostos filosóficos são a base da escolha das teorias que orientam a nossa pesquisa.** (CRESWELL, 2014, p. 29, grifo nosso)

As teorias moldam a atividade científica e auxiliam efetivamente a pesquisa. Uma visão materialista da metafísica⁷⁷ e uma visão positivista da epistemologia⁷⁸, segundo Walliman (2015) são subjacentes a muito do que é agremiado como “método científico”. Por exemplo, o pressuposto da “ordem”, segundo o qual o universo é tomado como um sistema ordenado passível de ser investigado, com regras subjacentes a serem expostas; o pressuposto da realidade externa, segundo o qual todos compartilham da mesma realidade e todos podem contribuir igualmente com o conhecimento que reflete essa realidade; e, generalidade, por entender que as regras da realidade descobertas por meio da pesquisa podem ser aplicadas a outras situações relevantes. É evidente que estes pressupostos não têm aceitação pelo campo oposto da metafísica e da epistemologia. “Os que adotam um ponto de vista idealista e relativista insistem na importância da subjetividade humana e na dimensão social dos fatos e de seus significados” (WALLIMAN, 2015, p. 20). As teorizações e considerações metodológicas desenvolvidas ao longo deste texto se aproximam mais desta visão relativista, compreensivista (MINAYO, 2016).

Na verdade, todo pesquisador adota ou inventa um caminho de explicitação da realidade que investiga ou da descoberta que realiza [epistemologia], guiado por um modo de conhecer essa realidade e de explorá-la [metodologia], porque tem ou urde uma concepção do que é realidade [ontologia] que investiga. Deste modo, uma pesquisa pressupõe, implícita ou explicitamente, uma metodologia, os pressupostos epistemológicos e a concepção de realidade que a pesquisa assume, mesmo quando o autor a declare ou não, tenha clarividência ou não. (CHIZZOTTI, 2013, p. 23-25)

Dessa forma, todas as posições filosóficas e as metodologias que as acompanham ou são arranjadas às teorizações têm, de maneira implícita ou explícita, uma visão de realidade, uma ontologia. É essa visão que determinará o que será considerado conhecimento legítimo (WALLIMAN, 2015).

O termo “teoria social” foi popularizado na década de 1970, a partir do esforço de definição de Anthony Giddens. Para este autor,

“Teoria social” não é uma expressão que tenha alguma precisão, mas, apesar de tudo, é muito útil. Tal como a represento, a “teoria social” envolve a análise de questões que repercutem na filosofia, mas não é primordialmente um esforço filosófico. As ciências sociais estarão perdidas se não forem diretamente relacionadas com problemas filosóficos por aqueles que as praticam.

⁷⁷ Grosso modo, Walliman (2015) refere-se à compreensão de que a consciência é um reflexo da realidade, é determinada pela realidade material.

⁷⁸ Simplificadamente, a visão epistemológica positivista é dualista e objetivista, o investigador e o investigado "objeto" são entidades independentes, o investigador é capaz de estudar o objeto sem influenciá-lo ou ser influenciado por ele.

[...] A teoria social tem a tarefa de fornecer concepções da natureza da atividade social humana e do agente humano que possam ser colocadas a serviço do trabalho empírico. A principal preocupação da teoria social é idêntica às das ciências sociais em geral: a elucidação de processos concretos da vida social. (GIDDENS, 2003, p. xviii)

Giddens também diferencia “teoria social” de “sociologia”. Se teoria social abrange as questões que são de interesse de todas as ciências sociais – relacionadas “com a natureza da ação humana e o do *self* atuante; com o modo como a interação deve ser conceituada e sua relação com as instituições; e com a apreensão das conotações práticas da análise social” – a sociologia se volta, como ramo da ciência social, para as sociedades modernas e “avançadas”. Giddens insiste que essa “diferenciação” tem mais um caráter de divisão do trabalho intelectual. (GIDDENS, 2003, p. xviii)

Para Giddens (2001c; 2003; 2012), a teoria social compreende quatro níveis de reflexão, como domínios: ontológico, metodológico, epistemológico e normativo. O ontológico envolve a caracterização dos entes sociais e dos processos que constituem o mundo/universo social; o metodológico, necessariamente derivado das ontologias do mundo social, envolve as orientações à pesquisa social empírica; o epistemológico, que abarca as discussões sobre o tipo e possibilidades do conhecimento da ciência social, o que é ou deve ser, e sua comparação com as ciências naturais; e, o normativo, que é relacionado aos fundamentos e implicações éticas e políticas das teorias do mundo social, remetendo também à dimensão axiológica ou valorativa do conhecimento sobre o mundo societário.

De acordo com Giddens e Turner (1999, p. 7), a teoria social não é propriedade de nenhuma disciplina, “pois as questões referentes à vida social e os produtos culturais da atividade humana permeiam as ciências sociais e as humanidades”. O status das ciências sociais em relação às ciências naturais, as leis e suas generalizações possíveis, a interpretação/compreensão da ação humana e as formas e caráter assumidos pelas institucionalidades são exemplos de questões tratadas pelos teóricos sociais. Entretanto, como insistem os autores, o dissenso é amplo entre os teóricos. A ausência de consenso parece ser intrínseca à natureza das ciências sociais. Ao longo dos anos, a teoria social passou a abranger um leque de abordagens, por vezes complexo e variado o suficiente para suscitar confusão. E sobre isso, dizem Giddens e Turner, é possível identificar respostas ou posições distintas, especialmente daqueles pesquisadores cujo compromisso prioritário é com a pesquisa empírica. Sob o contato com a variabilidade e dificuldade internas dos teóricos sociais de se pôr de acordo em relação a questões elementares, a importância da teoria social e seu espectro multivariado de abordagens pode parecer desinteressante aos olhos de pesquisadores empíricos ou ensejar um uso estritamente instrumental das teorias e/ou abordagens.

Se por um lado haveria uma possível antipatia, doutro a miríade de teóricos e teorias sociais suscitou também acolhida favorável, considerando esta diversidade e rivalidade entre escolas e tradições como instigante e saudável.

Desse ponto de vista, às vezes influenciado pela filosofia da ciência natural de Feyerabend, a proliferação de tradições teóricas é um modo de evitar o dogmatismo alimentado pelo apego exclusivo a um esquema único de pensamento. Não raro se acrescenta o fato de o estudo do comportamento humano ser necessariamente uma causa litigiosa: apenas numa sociedade totalitária poderia existir um único esquema incontestável de análise da conduta social humana. (GIDDENS; TURNER, 1999, p. 10)

Entretanto, para estes autores e Giddens e Sutton (2016), há sob a aparente efervescência de versões rivais na teoria social, consistência e integração entre pontos de vistas antagônicos.

A diversidade é reação contemporânea, nas últimas décadas do século XX, à saga de uma “ciência unificada” ou uma “estratégia positivista”, como denominou Chalmers (1994), para a qual não haveria nenhuma diferença lógica importante entre ciência natural e ciência social. Ainda que a análise teórica, desde suas origens nos séculos XVIII e XIX, fosse um empreendimento diversificado, no pós-Segunda Guerra Mundial, diz Giddens e Turner (1999, p. 8), “um leque específico de visões passou a destacar-se das demais e, dessa forma, conquistou até certo ponto a aceitação geral. Tais visões eram tipicamente influenciadas pelo empirismo lógico na filosofia”. Os esforços por uma “ciência unificada” apresentavam em comum os seguintes pontos principais: “desconfiança da metafísica, preocupação em definir com exatidão o que possa ser ‘científico’, ênfase na verificabilidade de conceitos e proposições, e simpatia por formas hipotético-dedutivas de construção de teorias”⁷⁹. Ou, então, caracterizada pelo “naturalismo”, termo preferido por Giddens a positivismo, que diz respeito à noção de que as ciências sociais deveriam se desenvolver nos moldes das ciências naturais; pela causalidade social, que diz respeito à forma como deveríamos explicar a atividade humana: o papel das ciências sociais seria o que expor as formas de causalidades sociais (determinações) que os atores ignoram em suas ações (“somos movidos por causas de que não temos a menor consciência”)⁸⁰; e, pelo

⁷⁹ Para Giddens (2003, p. XIX), trata-se de uma ideia de teoria “influenciada por certas versões da filosofia lógico-empirista da ciência natural – de que a única forma de “teoria” digna desse nome é aquele exprimível como um conjunto de leis ou generalizações dedutivamente relacionadas. Esse tipo de noção acabou sendo de aplicação muito limitada, mesmo no âmbito das ciências naturais. Se é que pode ser realmente sustentada, será apenas no que diz respeito a certas áreas da ciência natural. [...] Embora essa ideia tenha alguns adeptos mesmo hoje, está muitíssimo distante de qualquer coisa a que, em meu entender, a teoria social poderia ou deveria aspirar”.

⁸⁰ “O que a ciência social ortodoxa fez foi tratar-nos como se nosso comportamento fosse resultado de causalidade estrutural ou limitação estrutural, como se derivasse diretamente das forças sociais”. O que para Giddens representou uma falsa interpretação da empresa humana. Para ele, precisamos recuperar a noção de agente humano conhecedor. Por isso elabora a “teoria da estruturação” a partir da noção de “consciência prática”. A um ator ou

funcionalismo, como terceira característica, uma compreensão sistêmica da vida social, semelhante àquela utilizada nas ciências naturais. Giddens (2001; 2003), a partir dessas três características, denomina de “consenso ortodoxo” a essa ciência social canônica, a perspectiva de ciência mais difundida.

Como desdobramento desse “movimento” para uma “ciência unificada”, de uma ciência orientada por um único corpo de princípios, os cientistas sociais somente precisavam, a fim de explicar seus próprios empreendimentos científicos, examinar os fundamentos lógicos da ciência natural. E, como consequência, ante um “modelo incontestável do que a ciência pudesse ser”, hegemônico, para as ciências sociais:

Questões de “interpretação” eram evitadas por duas razões. A ciência natural não era considerada, em nenhum sentido básico, como um empreendimento científico, já que seu objetivo primário seria a formulação de leis ou sistemas de leis, ao passo que o significado das teorias e conceitos estava presumivelmente ligados às observações empíricas diretas. **Segundo essa visão, as ciências sociais são essencialmente não-interpretativas, ainda que seu tema gire em torno de processos interpretativos da cultura e da comunicação.** Consequentemente, a noção de *Verstehen* – a compreensão do significado – mereceu pouca atenção tanto dos autores de inspiração sobretudo filosófica quanto dos cientistas sociais mais voltados para a prática. Mesmo sendo considerada relevante, a *Verstehen* só era considerada útil quando gerava teorias ou hipóteses verificáveis. **Sustentava-se que uma compreensão cheia de empatia de opiniões e sentimentos dos outros poderia auxiliar o cientista social a formular relatórios de sua conduta, mas tais explicações deveriam ser sempre formuladas em termos “operacionais”,** ou pelo menos em termos de descrições de traços observáveis de comportamento, sujeitos a verificação. A *Verstehen* era compreendida puramente como fenômeno “psicológico”, dependente do discernimento necessariamente intuitivo e duvidoso da consciência alheia. (GIDDENS; TURNER, 1999, p. 8-9, grifo nosso)

Entretanto, o “consenso ortodoxo” não pode ser mais chamado de consenso. O que era assumido por uma maioria na área das ciências sociais, hoje se tornou minoria⁸¹. Segundo Giddens (2001, p. 101), “[...] o modelo de ciência natural tal como imaginado por esses

agente social consciente, é preciso lidar, na vida cotidiana ou nos estudos do comportamento humano, com o fato de que “o raio de alcance de nossas ações escapa a todo momento às intenções e finalidades que as induziram”, como alertado por Max Weber. (GIDDENS, 2001, p. 102-105)

⁸¹ “A abordagem sociológica da ciência se coloca visceralmente contra a visão engendrada pelo positivismo lógico, que, a despeito do relativo desprestígio nos dias de hoje, continua ainda a ditar as regras, por exemplo, na forma do cientificismo, o nome que se dá à crença, bastante arraigada até mesmo entre alguns dos melhores cientistas contemporâneos, de que as chamadas ciências do homem devam tentar emular as ditas exatas. Enquanto este prega que a cientificidade é fruto da anulação, dentro da atividade de pesquisa, de todos os valores humanos, aquela nos lembra que, por se tratar de uma atividade e não de um simples corpo de conhecimentos, é inútil, para não dizer perverso, encarar a ciência como qualquer coisa que não seja humana por excelência” (RAJAGOPALAN, 1991)

cientistas [sociais] apresentava falhas sob o ponto de vista filosófico”. A ciência natural, numa perspectiva pós-kuhniana, consiste em esforços interpretativos e hermenêuticos.

Sem dúvida, existem leis nas áreas de ciências naturais, contudo as leis têm de ser interpretadas, e isso deve ocorrer no âmbito de sistemas teóricos. A ciência natural, portanto, envolve sistemas interpretativos de significado, e a natureza da ciência encontra-se envolvida na criação de grades teóricas. Com efeito, o enquadramento do significado demonstra-se mais importante do que a descoberta de leis. Uma primazia indevida foi dada à descoberta de leis como elementos constitutivos da “ciência” nos modelos tradicionais da ciência natural, e os cientistas sociais, ingenuamente, aceitaram essa condição. (GIDDENS, 2001, p. 101)

As várias perspectivas contemporâneas em teoria social que surgem ou ressurgem nas duas últimas décadas do século XX derivam das reações intensas de uma nova filosofia das ciências, a partir de autores como Kuhn, Toulmin, Lakatos, Hesse, Bloor, Feyerabend etc. Uma nova concepção é derivada dos questionamentos e ataques ao empirismo lógico. E nesta, são desconsiderados tanto a ideia de que observações isentas de teorizações possam ser feitas, quanto o ideal de boa ciência derivado de uma explicação científica constituída por um sistema de leis dedutíveis entre si. A ciência é considerada um esforço interpretativo, daí a relevância do significado, significação, comunicação e tradução nas teorias científicas. Todos os ataques são voltados a um modelo das ciências naturais e à primazia do empirismo lógico. Esses desenvolvimentos afetam ou suscitam reflexões nas/às ciências sociais – gerando, inclusive, questionamentos e desilusões quanto às teorias dominantes do pensamento social clássico.

A consequência imediata foi a proliferação contemporânea de abordagens e o ressurgimento ou resgate de tradições pouco conhecidas ou ignoradas nas ciências sociais, a exemplo da Fenomenologia de Husserl e os trabalhos de Alfred Schutz, com a proposição de uma sociologia fenomenológica; a hermenêutica e os desenvolvimentos de Gadamer e Ricoeur; e a teoria crítica, especialmente autores da Escola de Frankfurt, como Habermas. Assim como o interacionismo simbólico e os pós-estruturalismos, que reaparecem e começam a ser reexaminados sob outros interesses. É consequência também, em teoria social contemporânea, como mencionamos no capítulo 1, os esforços de síntese teórica, como os de Bourdieu, com a “teoria da prática”; o de Giddens, com a “teoria da estruturação”; ou, Chartier, com a proposição da nova história cultural a partir de uma tríade conceitual construída por amplo diálogo teórico. A proliferação de abordagens não se deve, evidentemente, a fatores exclusivamente internos. Seria limitação enxergá-las como meros desdobramentos de disputas entre ortodoxias e heterodoxias nos campos científicos, pois também são afetadas pelas mudanças sociais, pelos problemas sociais arrolados pelas transformações sociais (econômicas e políticas) do mundo

contemporâneo, as quais reposicionam, mobilizam evidências para questionamento de modelos explicativos tradicionais, abrindo margens para novas frentes de pesquisas.

Os contextos afetam e a “explicação” em ciências sociais é contextual, é o esclarecimento de indagações. “A maioria das perguntas ‘por quê?’ não necessitam de uma generalização para serem respondidas, nem as respostas implicam logicamente que deva existir alguma generalização ao alcance das vistas, que poderá ser invocada para servir de suporte a elas” (GIDDENS, 2003, p. XX). Fora do “consenso ortodoxo”, as ciências sociais são um empreendimento de natureza inteiramente diferente.

Nesse sentido, ainda que em termos cognitivos e tecnológicos (práticos) a ciência natural pareça ser nitidamente superior às ciências sociais, é possível a defesa de uma visão muito distinta das suas realizações e influências relativas sobre seus objetos de estudo ou no mundo social. Não é possível afastar totalmente as teorias e descobertas das ciências sociais do universo de significado e de ação dos quais tratam. Nas ciências sociais não há leis universais. E não porque os métodos não sejam adequados para tanto, mas porque “as condições causais envolvidas em generalizações sobre a conduta social humana são inerentemente instáveis com relação ao próprio conhecimento (ou crenças) que os atores têm sobre as circunstâncias de sua própria ação” (GIDDENS, 2003, p. XXXVI).

“Todo conceito articula-se a um certo contexto sobre o qual também pode atuar, tornando-se compreensível” (KOSELLECK, 1992, p. 136). Os conceitos são históricos, enquanto produtos afetados e encharcados de história, e são também possibilidades de enunciação ao olhar/observar ou recursos para enxergar/compreender. Nesse sentido, os conceitos atuam nos seus contextos de produção e noutros, na medida em que nos habilita a cognoscibilidade dos fenômenos sociais e processos históricos⁸².

É o que Giddens e Sutton (2016) denominam de processo de “mão dupla”. No caso da Sociologia, por exemplo, alguns conceitos são muito antigos e resistem ao teste do tempo. Para estes autores, há conceitos que se originam na sociedade e são trazidos para a Sociologia, sendo discutidos, refinados a fim de torná-los mais precisos e úteis (como status, classe, risco etc.); e outros conceitos são elaborados por sociólogos a fim de auxiliar a estudar ou para compreender fenômenos sociais, entretanto escorregam para o cotidiano e passam, com isso, a influenciar as percepções das pessoas em relação ao mundo em que vivem: é a circularidade das ideias, noções, conceitos. Os conceitos sociológicos fazem um movimento de “mão dupla”

⁸² Uma discussão sobre as relações entre Sociologia (enquanto saber científico) e o mundo moderno e sobre como um ao outro houve o fornecimento de chaves explicativas (conceitos), em como isto fica evidente, está na elaboração feita por Octavio Ianni (1989).

e aqueles elaborados pelas ciências naturais, em relação aos objetos de estudo próprios, fazem um processo de “mão única”.

Esse processo de mão dupla significa que os conceitos sociológicos são inerentemente instáveis e abertos a modificações e alterações, não só dentro do discurso sociológico profissional, mas no mundo social propriamente dito. Significa ainda que alguns, talvez até a maioria, dos conceitos são “essencialmente contestados”. Ou seja, são usados em muitas vertentes teóricas e não há consenso quanto ao seu significado. (GIDDENS; SUTTON, 2016, p. 2)

É o caso das apropriações, no sentido de que seus usos são direcionados, há replicações sob outras vertentes teóricas a partir de processos de ressignificação ou combinação. “Os conceitos desenvolvidos dentro de uma perspectiva teórica são quase sempre usados em outras” (*idem*, p. 3).

Os conceitos das ciências sociais percorrem, portanto, um processo de mão dupla, voltam à sociedade afetando, de alguma forma, as pessoas, suscitando a modificação de ideias e condutas. Já nas ciências naturais, os conceitos não têm o potencial de modificar o comportamento de animais e plantas⁸³.

Na maior parte do tempo, os sujeitos ou agentes sociais são “teóricos sociais”, “cujas teorias ajudam a constituir as atividades e instituições que são o objeto de estudo de observadores sociais especializados ou cientistas sociais” (GIDDENS, 2003, p. XXXVII). Por estes fatores, os cientistas sociais não podem alegar monopólio absoluto sobre as teorias e conceitos que formulam. A reflexão sobre processos sociais (teorias e observações sobre os processos) continuamente adentra o universo de acontecimentos que eles descrevem.

Essa dimensão remete aos impactos das ciências sociais e das ciências naturais no mundo social ou sobre os objetos de estudo. Para Giddens (2003), a ciência social tem tido tanta ou até mais influência sobre o mundo social quanto a ciência natural sobre o mundo natural. O autor também argumenta sobre a pouca “soma” de conhecimentos originais das ciências sociais. Isto deve-se ao fato de que teorias e ideias produzidas no passado podem se conservar, sendo ainda consideradas pertinentes.

As melhores e mais interessantes ideias nas ciências sociais a) participam na promoção do clima de opinião e dos processos sociais que lhes dão origem, b) estão em maior ou menor grau entrelaçadas com teorias em uso que ajudam a constituir aqueles processos e c) é improvável, portanto, que sejam claramente distintas da reflexão ponderada que atores leigos empregam, na medida em que discursivamente articulam, ou se aperfeiçoam sobre, teorias em uso. (GIDDENS, 2003, p. XXXVIII)

⁸³ “Não existe tal fenômeno [“mão dupla”] no mundo da natureza inanimada, o qual é indiferente a tudo o que os seres humanos possam pretender saber a seu respeito” (GIDDENS, 2003, p. XXXVII)

O impacto prático da ciência social não é de ordem técnica. O impacto se faz sentir pela assimilação dos conceitos sociocientíficos no mundo social. Tais conceitos passaram a fazer parte constituinte do mundo social. Ainda que distante das condições de produção e fomento, certo viço dos conceitos das ciências sociais é conservado. Por quê? Para Giddens, isso se dá pelo fato de que certas teorias contribuíram para a constituição do mundo social em que vivemos. Noções como “soberania”, direitos civis, liberdade, para a existência e produção dos Estados modernos; ou mesmo, as noções de investimento, risco, custo, economia etc. para a existência e funcionamento da sociedade industrial⁸⁴. Diferentemente das teorias nas ciências naturais, quando muitas são substituídas por outras com melhor função e, a rigor, passam a não interessar mais à prática corrente da ciência natural. Podem tornar-se objeto de interesse das ciências humanas e sociais, especialmente da história das ideias, ou como matéria para a área de Educação em Ciências.

[...] inevitavelmente, os conceitos produzidos pelas ciências sociais tornam-se componentes familiares nas teorias e práticas de atores sociais leigos e não permanecem adstritos a um discurso profissional. A ciência social não assume uma posição de neutralidade em relação ao mundo social, como um instrumento de transformação tecnológica; o trabalho crítico não pode se limitar à crítica de falsas crenças leigas. As implicações da dupla hermenêutica residem no fato de que **os cientistas sociais não podem deixar de permanecer alertas aos efeitos transformadores que seus conceitos e teorias possam porventura produzir sobre aquilo que se propuseram a analisar.** (GIDDENS, 2001, p. 113, grifo nosso)

A recorrência que é possível depreender, por leitura flutuante ou como produtor/pesquisador do campo da Educação em Ciências (e mesmo como um estudante de pós-graduação em EC), do uso ou presença de autores e referências da teoria social contemporânea, como citamos pontualmente na introdução deste trabalho, a nós justifica o destaque (grifos nossos) da citação acima.

O ensino e a pesquisa em ciências sociais refletem os paradigmas em temporalidades semelhantes. Ao longo dos anos de 1970, como descrevem Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010), uma concepção empirista foi marcadamente dominante no ensino de ciências. O “consenso ortodoxo” configura as maneiras de ver, de pensar, de ensinar e as práticas dos professores e cientistas. Assim, nesta concepção “as teorias são originadas a partir da experimentação, de observações seguras e da objetividade e neutralidade dos cientistas. Preconizava-se que os estudantes vivenciassem o método científico”

⁸⁴ “[...] as teorias e descobertas nas ciências sociais são suscetíveis de ter consequências práticas (e políticas) independentemente de o observador sociológico ou o estrategista político decidir que elas podem ou não ser ‘aplicadas’ a uma dada questão prática.” (GIDDENS, 2003, p. XL)

(NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010, p. 230). Assim como outras referências passam a lastrear o ensino de ciências, que começa a questionar “as metodologias ativas e a incorporar o discurso da formação do cidadão crítico, consciente e participativo” (p. 232). As proposições didáticas passam a enfatizar o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, a problematizar as relações entre ciência, tecnologia e sociedade e ambiente. E, a partir daí, referenciais sócio-históricos, gravitando, por exemplo, a produção de Vygotsky, começam a se fazer presentes na pesquisa, na formação e práticas docentes. Novas representações e novas apropriações teóricas afetam as pesquisas e os

[...] os pesquisadores na área passam a adotar posições epistemológicas mais racionalistas e contemporâneas de ciência, constatando-se, desde o início da década de [19]90, a realização de trabalhos que também incorporam a dimensão sócio-interacionista à análise do processo de ensino-aprendizagem. Nesse âmbito, interações discursivas e a negociação social de significados são consideradas fundamentais na construção de conhecimentos. (SCHNETZLER, 2002, p. 16)

Portanto, a Educação em Ciências integra o rol das ciências sociais que, por sua vez, rompendo com o “consenso ortodoxo”, foram capazes de se constituir em diversificadas abordagens para produzir/construir conhecimentos sobre o mundo social, descrevendo e interpretando fenômenos sociais e tomando por objetos ou tentando erigir respostas a indagações sociais, que nos mobilizaram a considerar a expressão teoria social contemporânea para sumariamente organizar o olhar nas buscas pelos usos e apropriações teóricas nos trabalhos de pesquisa.

2.2 Nos ombros dos antecessores e atuais: estudos sobre os ENPEC e esforços similares

“E aprendi que se depende sempre
De tanta muita diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que a gente pense estar”
(GONZAGUINHA, Caminhos do coração, 1982, EMI)

Como é possível depreender do trecho da canção do Gozanguinha, e isso é extensível a toda produção humana ou cultural, dependemos de “muita diferente gente”. Por mais óbvio, e por isso bem tácito na produção acadêmica também, a nossa produção original é alicerçada e andaimada a partir dos esforços coligidos e rearranjados de outros que se aventuraram pelos meandros circundantes nos quais estamos a nos arriscar. Esta dimensão se circunscreve à ideia-conceito de apropriação, no sentido já discutido no capítulo 1, bem próximo de “uso”, de “tornar próprio”, e também de inscrição a uma comunidade de interpretação, que orienta a escrita, o pensamento e as maneiras de ver e ler.

Nesta seção, nosso objetivo é apresentar um breve inventário⁸⁵ de estudos sobre trabalhos publicados no ENPEC, realizados e dados a ler, acessados por nós. Alguns, inclusive, publicados em edições do próprio evento bianual – Megid Neto; Francalanza; Fernandes, 2005, Salem; Kawamura, 2005, Fernandes; Megid Neto, 2007, Monteiro; Nardi, 2007, Strieder *et al.*, 2011, Slongo; Lorenzetti; Garvão, 2015, entre outros⁸⁶. Também abordaremos outros trabalhos que versam sobre análise de publicações em periódicos e outros eventos de pesquisas, como os de Santos; Greca, 2002, Greca; Santos, 2013, Schnetzler, 2002, Silva; Landim, 2014, Passos; Passos; Arruda, 2010, Slongo, 2014, entre outros – todos, inclusive, circundam a área da Educação em Ciências ou circunscrevem o olhar para a produção da área sob alguma perspectiva ou recorte.

Provavelmente, a grande maioria destes trabalhos pode ser classificada como esforço de pesquisa tipo “estado do conhecimento”, pesquisas de caráter bibliográfico, ou, no mínimo, concorrem, no conjunto sobre um acervo ou conjunto de textos às constituições de *corpora* de análises para tal. São pesquisas deste tipo que

[...] podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes

⁸⁵ Utilizamos a expressão “breve inventário” no sentido de levantamento de trabalhos, não exaustivo, selecionados a partir do acesso à própria base de dados das atas virtuais, e recorremos também às referências destes artigos para acessar outros.

⁸⁶ Como os artigos: no V ENPEC: (SILVA; Oliveira, 2005). No VI ENPEC: (BOER, 2007), (DELL’ARETTI; FRANÇA; MUNFORD, 2007). No VII ENPEC: (CARVALHO; OLIVEIRA; REZENDE, 2009), (BARBOSA; LIMA, 2009), (BIZERRA; MARANDINO, 2009), (PINHÃO; MARTINS, 2009). No VIII ENPEC: (CORREA; ARAÚJO, 2011), (RODRIGUES; AMARAL; FERREIRA, 2011), (NICOLLI; OLIVEIRA; CASSIANI, 2011), (FAGUNDES; SAURWEIN, 2011), (FREIRE; SILVA, 2011), (ROQUETTE; FERREIRA, 2011). E no IX ENPEC, (CAVALCANTI NETO; AMARAL, 2013), (XAVIER; FLÔR, 2013), (PEREIRA; MONTEIRO, 2013), (FARIA, 2013), (SOUZA *et al*, 2013), (GANDOLFI; FIGUERÔA, 2013), (CAMPOS; ARAÚJO; AMARAL, 2013), (SIMÕES NETO; AMARAL, 2013), (SILVA *et al*, 2013), (ZAMBON *et al*, 2013), (BASSO; CAMPOS, 2013), (CARVALHO *et al*, 2013), (BUSSI; BRETONES, 2013), (COMARÚ; COUTINHO, 2013), (SANTOS; MEIRELLES, 2013), (MAURETE; PORCIÚNCULA, 2013).

metodológicas. [compreensão esta] necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas e vieses. (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9)

São pesquisas “sem término”, “permanentes”, “sem ponto de chegada”, sendo fundamentais “no movimento ininterrupto da ciência ao longo do tempo”. Se a ciência vai se construindo historicamente, “privilegiando ora um aspecto ora outro, ora uma metodologia ora outra, ora um referencial teórico ora outro”, a pesquisa ou análise sobre a produção dessa ciência deve ser construída também ao longo do tempo, a fim de que se identifique e explicita os caminhos da ciência, “para que se revele o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema, para que se possa tentar a integração de resultados” (SOARES; MACIEL, 2000, p. 6).

Ainda sobre as pesquisas de “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, Ferreira (2002) destaca que percebe nos pesquisadores que se aventuram por esta metodologia uma “sensação [...] do não conhecimento acerca da totalidade dos estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo” (p. 258-259). Ou,

sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema. (FERREIRA, 2002, p. 259)

Alguns trabalhos se definem como pesquisas de “estado da arte”, como os de Souza *et al* (2013), Brussi e Bretones (2013), Queirós, Batisteti e Justina (2009), Oliveira e Augusto (2009). Outros caracterizam suas metodologias como “pesquisa bibliográfica”, como em Pereira e Monteiro (2013), Simões Neto e Amaral (2013), Silva *et al* (2013), Comarú e Coutinho (2013), Maurete e Porciúncula (2013), Rodrigues, Amaral e Ferreira (2011). Ou sua variação nominal como “levantamento bibliográfico”, como em Dell’artetti, França e Munford (2007), Trópia (2009), Sardinha, Fonseca e Goldbach (2009), Guimarães *et al* (2009), Bizerra e Marandino (2009), Barbosa e Lima (2009), Roquette e Ferreira (2011), Freire e Silva (2011), Nicolli e Oliveira (2011), Correa e Araújo (2011), Santos e Meirelles (2013), Carvalho *et al* (2013), Gandolfi e Figueirôa (2013) e Xavier e Flôr (2013). Encontramos também um artigo que se apresentou como um “estudo bibliométrico” (SOUZA *et al*, 2013). E alguns em que a

pesquisa recorreu a mapeamento e levantamentos bibliográficos para construção de *corpora* para “análise de conteúdo”, como em Campos, Araújo e Amaral (2013) e Boer (2007). Além de artigos que expressa apresentam “análises documentais”, quando *corpora* de artigos são submetidos a apreciações categóricas e se busca indicadores mais qualitativos dos mesmos (ZAMBON et al, 2013, BASSO; CAMPOS, 2013).

Entretanto, nossa recuperação nesta seção de alguns entre tantos trabalhos inventariais não se trata de um “estado da arte”, nem um inventário completo e minucioso de trabalhos sobre os ENPECs, outros eventos e coletâneas de publicações em periódicos, ou estudos de acervos sobre a pesquisa em educação, como em estudos sobre teses e dissertações defendidas, mas um levantamento exploratório que tem a finalidade de apresentar alguns dos resultados ou considerações conclusivas das proposições de pesquisas sobre textos publicados que avaliamos como necessários para auxiliar na nossa compreensão do *métier* que se inscreve o que propomos nesta pesquisa.

Os eventos que constituem o Encontro Nacional de Educação em Ciências, os ENPECs, especialmente o material textual, comunicações orais e painéis/pôsteres, aceitos para publicações e veiculados sob a forma de atas/anais eletrônicos, são objeto de estudo de vários autores. Para Greca (2002), a preocupação, a partir do estudo dos trabalhos aceitos para apresentação oral no III ENPEC (2001) é com o crescimento da área, a necessidade de avaliação da qualidade dessa produção⁸⁷.

A área de ensino de ciências no Brasil tem crescido muito nos últimos anos. Isto se manifesta, entre outras coisas, na existência de vários encontros, congressos e simpósios específicos da área, no grande número de dissertações e teses defendidas com esta temática em diversos cursos de pós-graduação, e na existência de várias revistas especializadas de circulação nacional, algumas delas de recente surgimento. (GRECA, 2002, p. 73)

Analisando aspectos metodológicos nos artigos, Greca afirma que a tendência do I encontro, realizado em 1997, foi mantida⁸⁸, e a maioria dos trabalhos do III ENPEC se enquadra na denominada pesquisa qualitativa, marcadamente identificada a estudos históricos, pesquisa etnográfica, estudos de caso, pesquisa-ação, histórias de vida, análises de conteúdo. Entretanto,

⁸⁷ Segundo Gatti (1992 apud DELIZOICOV, 2005), a qualidade e o impacto da pesquisa em educação se torna um problema significativo a partir de meados da década de 1980.

⁸⁸ As considerações feitas por Ileana Greca, quanto ao I ENPEC, referem-se ao trabalho de Scarpa e Marandino (1999), um dos primeiros estudos sobre as comunicações publicadas nas atas do ENPEC, no caso, da primeira edição ocorrida em 1997. Publicada nos anais do II ENPEC (1999), Scarpa e Marandino têm como objetivo “apontar as perspectivas relativas aos tipos de pesquisa que se encontram presentes na área de Ensino de ciências (1999, p. 2).

a autora identifica três tipos de ausências em grande parte dos trabalhos: de discussão explícita da metodologia utilizada; de preocupação em mostrar a relação entre o referencial teórico adotado e a metodologia seguida para buscar as respostas (pouca “ressonância” entre teoria e metodologia); e, de discussão sobre a fidedignidade e validade dos instrumentos de coleta. Para a autora,

[...] o pesquisador tem um leque grande de decisões a adotar no momento de fazer as suas escolhas técnicas. E essas decisões, sejam elas quais forem, devem traduzir-se na constituição de um sistema coerente, que, por sua vez, deve ficar claro para os leitores da sua pesquisa. (GRECA, 2002, p. 76)

A autora também aponta aspectos para reflexão como, por exemplo, a limitação da análise qualitativa a mero levantamento de frequências a partir de questionários respondidos, a adoção acrítica e simplista das falas dos sujeitos como certo espelhamento entre o dito e o que se faz, se pensa; ou, a certo fetiche com técnicas, a partir de softwares de análise de dados, que também podem ser usados sem a devida apropriação de seus funcionamentos e limitações. Problemas que colocam em dúvida a “importância substantiva” dos resultados objetivos pela pesquisa em Ensino de Ciências.

Defendendo o uso integrado entre as abordagens qualitativa e quantitativa, Greca compartilha do entendimento de que os pesquisadores devem

[...] incorporar em forma coerente as ideias de que não existe observação sem teoria (distinção positivista entre fato e valor é insustentável); que dados quantitativos pressupõem os qualitativos; e que às vezes os dados quantitativos superam os qualitativos, permitindo discriminações mais refinadas. (GRECA, 2002, p. 81)

Em trabalho posterior, Santos e Greca (2013), num estudo sobre as metodologias de pesquisa no ensino de ciências na América Latina, em levantamento feito a partir de três periódicos reconhecidos em línguas portuguesa e espanhola, concluem que metodologias qualitativas são as mais utilizadas na área. O estudo realizado serve de endosso para o uso integrado:

[...] gostaríamos de indicar, como vários pesquisadores da área já vêm fazendo há algum tempo (MOREIRA, 1990; PESA, 1997; GRECA, 2002), que as pesquisas na área de ensino de ciências, pelas problemáticas que lhes são inerentes e pelos referenciais utilizados, deveriam fazer mais uso da integração entre as abordagens qualitativa e quantitativa. (SANTOS; GRECA, 2013, p. 29)

As considerações sobre a consolidação da área de Educação em Ciências, na leitura de Salem e Kawamura (2005), estão em sintonia com as de Greca (2002). Para aquelas autoras, a área (ensino de ciências) está ganhando espaço em função da pesquisa, profusão de

publicações, trabalhos e intervenções. Assim como Greca, elas entendem que este aumento pressiona a demanda por investigações quanto a essa produção.

Os objetivos de Salem e Kawamura é mapear a produção apresentada no I e no IV ENPECs⁸⁹, focando nas principais áreas temáticas, tanto nas comunicações orais, quanto nos pôsteres publicados nas atas. O trabalho é um estudo comparativo entre os dois eventos e o artigo foi originalmente publicado/apresentado na quinta edição do ENPEC (2005).

A justificativa das autoras para a opção pelos trabalhos apresentados nos ENPECs serviu aos nossos propósitos de pesquisa e delineamento do campo do objeto e na posterior delimitação do *corpus*.

[...] por constituir-se em processo recente, nem sempre a produção estritamente acadêmica chega a refletir os novos caminhos e tendências, especialmente porque essa produção ainda se dá, de forma predominante, nas áreas específicas de conhecimento. (SALEM; KAWAMURA, 2005, p. 3)

As fontes para definir as “áreas temáticas” e proceder ao enquadramento categorial dos trabalhos são variadas: desde os próprios eventos a categorias criadas pelas pesquisadoras, adaptadas de outros pesquisadores. Salem e Kawamura propõem três dimensões centrais, que são abreviadas em “educação”, “ensino-aprendizagem” e “conhecimento”. A partir dessas, e na identificação nos trabalhos dos diversos temas e subtemas, outras subcategorias são elaboradas para agremiar os diferentes trabalhos. A partir dos dados frequenciais, as autoras tecem inferências. Para Salem e Kawamura,

[os] dados mostram que existe uma atenção predominante ao ensino de ciências de um modo geral, ainda que a maioria dos pesquisadores tenha origem em áreas específicas da educação científica, como Ensino de Física, Biologia e Química. Tal resultado sinaliza que existe, de fato, não simplesmente uma somatória, mas uma convergência e intersecção dos diferentes componentes curriculares do ensino das ciências, conferindo um perfil próprio da área. (2005, p. 8)

As autoras também destacam, como possível tendência, o crescimento de trabalhos na linha da “divulgação científica” e de seus usos no ensino formal: passando de apenas 1 trabalho identificado na I edição para 17 trabalhos na IV edição. É destaque também a estabilidade no número de trabalhos entre as duas edições do evento que envolvem pesquisas em História e Filosofia da Ciência. A maior parte dos trabalhos se situava no eixo temático “ensino-aprendizagem”, representando quase 50% dos trabalhos apresentados nas duas edições. Por fim, para as autoras,

⁸⁹ “Por mais que o intervalo de tempo seja reduzido, as autoras creem ser possível “caracterizar alguns aspectos significativos da área nos anos mais recentes” (SALEM; KAWAMURA, 2005, p. 3).

[...] é possível perceber que a Área de Ensino de Ciências está ganhando uma identidade própria, para além das áreas de conhecimento específico. Essa é uma identidade muito peculiar, pois ao mesmo tempo em que se percebem claramente suas afinidades e tendências comuns, com a formação ainda incipiente de um corpo de conhecimento próprio, também se identificam as especificidades das diversas áreas de conhecimento científico e a natureza diferente de suas contribuições. (SALEM; KAWAMURA, 2005, p. 12)

Os trabalhos de Monteiro e Nardi (2007) e Strieder e Kawamura (2009), ambas comunicações apresentadas e publicadas nos Anais do VI e VII ENPECs, analisam parte da produção dos cinco e seis primeiros eventos, respectivamente, utilizando-se de análise bibliográfica, a partir de elementos da proposição de Análise de Conteúdo de Lawrence Bardin (1977). A primeira comunicação, focado nos trabalhos dos cinco primeiros ENPECs que tratam do ensino de Física Moderna e Contemporânea, desenvolve a partir da leitura de resumos, palavras-chave e mesmo dos trabalhos completos, descritores para categorizar os artigos, concluindo que “[...] no último ENPEC, em relação aos demais, ocorreu um aumento significativo de apresentação de pesquisas tratando do ensino da FMC” (MONTEIRO; NARDI, 2007, p. 11). Estes autores também destacam, no *corpus* de análise, fragilidades nas metodologias das pesquisas, ao constatar que os trabalhos se limitam a descrever apenas os procedimentos e não fundamentam as escolhas metodológicas, bem como destacam a inexistência de discussão sobre a relevância política dos conteúdos de FMC para/na introdução às atividades didáticas.

Analisando os trabalhos sobre o enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS, publicados nas atas/anais das seis primeiras edições do ENPEC, de 1997 a 2007, Strieder e Kawamura (2009) têm como objetivo identificar e caracterizar possíveis tendências do enfoque no ensino de ciências. Para identificar os trabalhos e configurar o *corpus*, os autores recortaram aqueles em que os próprios autores mencionam explicitamente a abordagem/enfoque CTS ou CTSA.

A identificação das perspectivas CTS e CTSA nos eventos demonstra um aumento quantitativo dos trabalhos ao longo dos anos, “indicando ser essa a preocupação atual da maioria dos pesquisadores da área” (STRIEDER; KAWAMURA, 2009, p. 4). A leitura dos resumos e trabalhos completos levou os autores a constituírem um “acervo”, que é um procedimento de categorização a partir da classificação por analogia e inventário de elementos. Este “acervo” recebeu tratamento sob as orientações da análise de conteúdo.

Nossa intenção, no entanto, não é apresentar uma classificação dos trabalhos de acordo com essas categorias, mas identificar e explicitar através delas as perspectivas

de investigação e atuação mais gerais que vêm sendo privilegiadas nesses trabalhos. Buscamos, no universo selecionado, encontrar parâmetros que possam representar tendências e preocupações das pesquisas em Ensino de Ciências referenciadas pelo movimento CTS. (STRIEDER; KAWAMURA, 2009, p. 4)

De acordo com Strieder e Kawamura (2009), os sentidos e significados para o “lema CTS” são variados e se deve à complexidade das questões relacionadas, alavancando maior abrangência para o mesmo. Eles identificam três perspectivas diferentes para as abordagens das relações entre CTS, não excludentes, ou seja, podendo se fazer presentes em um mesmo trabalho: “a busca por um ensino que contribua para a construção de uma nova imagem do conhecimento escolar, dando ênfase para questões presentes no dia-a-dia”; “a busca pela compreensão de questões sociais relacionadas à cidadania”; e, “a busca pelo aprofundamento de questões envolvendo CTS que transcendem os conhecimentos escolares, exigindo posicionamentos críticos e ainda não bem estabelecidos ou definidos” (STRIEDER; KAWAMURA, 2009, p. 9-10).

Os autores também identificam um “esforço teórico crítico significativo” em grande parte dos trabalhos, inclusive porque um quarto dos mesmos são trabalhos teóricos. Destacam também como a interdisciplinaridade é apontada como fundamental para o enfoque CTS. “Em outras palavras, o caráter interdisciplinar é enfatizado porque discussões sobre CTS devem abarcar também disciplinas como a filosofia, a história das ciências e da tecnologia, a sociologia, dentre outras” (p. 10)

Outro estudo que explora os trabalhos publicados nos ENPECs é o de Delizoicov, Slongo e Lorenzetti (2007). Trata-se de um estudo sobre as comunicações orais das atas do I ao V ENPEC, 10 anos de evento. O objetivo é caracterizar aspectos relativos à dinâmica evolutiva e contextual dos encontros. “Estudos que têm como finalidade analisar resultados de pesquisa em educação em ciências (EC), a partir de fontes escritas, parecem constituir uma tendência crescente” (p. 2).

Delizoicov, Slongo e Lorenzetti (2007) destacam vários estudos que versam sobre o objeto dessa “tendência crescente”, inclusive alguns daqueles que recuperamos nesta seção. Alguns sobre dissertações e teses na área de Educação em Ciências e outros relativos à análise de trabalhos apresentados em congressos. Nesta comunicação, os autores priorizam aspectos mais qualitativos, ainda de maneira preliminar diante de um estudo em curso de maior fôlego, entretanto já consideram possível “inferir tendências de pesquisas e transformações ocorridas ao longo dos 10 anos passados do primeiro ao quinto encontro” (p. 3).

Utilizando-se da proposição de descritores elaborada por Megid Neto (1998)⁹⁰, em sua dissertação de mestrado, Delizoicov, Slongo e Lorenzetti (2007) apontam para a maior presença de trabalhos voltados para o foco temático “conteúdo-método”: “[...] há uma relativa prevalência de estudos que se ocupem, prioritariamente, do *como ensinar*. Este foco mantém certa constância ao longo do período e está na liderança do IV e V ENPECs, tendo, praticamente, dobrado o volume de trabalhos” (p. 8), o que é percebido, como sinalizamos acima, por Salem e Kawamura (2005), quando destacam o maior número de trabalhos no eixo “ensino-aprendizagem”.

Delizoicov, Slongo e Lorenzetti (2007) também entendem que a área de pesquisa em educação em ciências está consolidada. É indicador disso também a ocorrência sistemática, regular, dos encontros nacionais de pesquisa, como os ENPECs, sendo também um lócus de disseminação da pesquisa em EC. Os autores também indicam que, a partir da citação sumária de outros estudos sobre referências e usos de autores nas pesquisas em Educação em Ciências, de análise documental ou bibliográfica de comunicações orais ou trabalhos publicados em eventos, como os do ENPEC, podem colaborar para um “detalhamento analítico” da produção sobre a área, contribuindo para uma melhor compreensão da evolução e caminhos trilhados.

Um panorama da pesquisa publicada sob a forma de comunicações orais nas atas dos ENPECs, nas cinco primeiras edições, de 1997 a 2005, é apresentada por Delizoicov, Slongo e Lorenzetti (2013). Este trabalho, de caráter bibliográfico, apresenta dados relativos aos descritores “autores”, “instituições”, “área de conteúdo”, “nível de ensino”, “foco temático” e “público-alvo”. Assim, por exemplo, os autores verificam que, no período analisado, quanto às áreas prioritárias, os estudos relacionados ao ensino de física predominam, seguido dos estudos relacionados à Biologia. “A liderança se justifica, uma vez que a formação institucional de pesquisadores em Educação em ciências no Brasil teve seu início na década de 1970, através do pioneirismo de dois programas de pós-graduação em ensino de física” (p. 468): USP e UFRGS.

Delizoicov, Slongo e Lorenzetti (2013) destacam, como dado significativo para pensarmos uma tendência de pesquisa na área, a maior concentração de trabalhos em focos temáticos como “Formação de conceitos, Características dos professores e Modelos Mentais, cuja centralidade está, principalmente, na cognição, nos modos de conhecer ou nas estruturas de pensamento de alunos e professores” (2013, p. 472). Esta tendência, dizem os autores, está

⁹⁰ MEGID NETO, J. **Pesquisa em ensino de física do 2º grau no Brasil**: concepções e tratamento de problemas em teses e dissertações. Dissertação (Mestrado em Educação). Unicamp, Campinas, SP, 1990.

associada a mudanças paradigmáticas das pesquisas em nível de pós-graduação: de um empirismo para um pós-empirismo lógico,

compartilhando de uma concepção de sujeito do conhecimento que, sem descartar as contribuições do objeto na gênese do conhecimento, atribuem-lhe a característica de ser ativo e não-neutro no processo de aquisição/produção do conhecimento. Decorre, dessa premissa, a posição que as pesquisas têm atribuído aos sujeitos, dando voz a alunos e professores, valorizando cada vez mais suas concepções, representações, processos de conhecimento, saberes e práticas. (DELIZOICOV; SLOGO; LORENZETTI, 2013, p. 472)

Isso é reforçado pelos dados que indicam que os maiores interlocutores, em todas as edições do evento, nas pesquisas em ensino de ciências são os estudantes. Noutras palavras, premissas de abordagens pós-empirismo lógico provavelmente estão presentes como orientações às pesquisas em educação em ciências.

Delizoicov, Slongo e Lorenzetti (2013) verificam também que os recortes das pesquisas, na série analisada, mostram um predomínio de trabalhos sobre conteúdos e métodos de ensino, isto é, “como e o que ensinar”. Já as pesquisas centradas na cognição, nas maneiras de conhecer, nas estruturas de pensamento dos estudantes, demonstram uma expressão quantitativa menor que os primeiros.

Para os autores, há uma probabilidade de que estudos sobre referências e usos de autores, como os que tomam Vygotsky como objeto (GEHLEN; SCHROEDER; DELIZOICOV, 2007), exame de referenciais presentes e utilizados nas comunicações “possam colaborar para um detalhamento analítico” (DELIZOICOV; SLOGO; LORENZETTI, 2013, p. 476).

A diversidade de objetos pesquisados, dos locais de onde provêm os estudos disseminados pelos/nos ENPECs concorrem para indiciar a consolidação da área e de uma comunidade de pesquisadores no Brasil, dizem Delizoicov Slongo e Lorenzetti (2013). Os próprios ENPECs podem contribuir para que a pesquisa em Educação em Ciências, especialmente no Brasil, seja inventariada, mapeada, sob os mais variados enfoques, recortes, contribuindo para melhor compreendê-la.

Publicada nos anais do X ENPEC (2015), a pesquisa de Slongo, Lorenzetti e Garvão (2015), de caráter bibliográfico, inventariante, que sistematiza e analisa a produção acumulada, explicita dados e faz uma análise preliminar de tendências da segunda década de ENPECs. O estudo explicita o crescimento e consolidação da área ao tratar das quatro últimas edições do evento: do VII ao X encontro.

O cenário verificado nos estudos da primeira década dos anos 2000 é endossado pelas autoras:

Um contexto favorável tem contribuído para gerar tais enfoques [estudos sobre o ordenamento da produção acadêmica e balanço periódico] com destaque para: a consolidação da área como campo de investigação e de uma comunidade nacional de investigadores, articulados em grupos e linhas de pesquisa, a ampliação dos espaços de formação de novos pesquisadores, através da expansão da pós-graduação stricto sensu e, também, a criação de canais para a difusão da pesquisa, na forma de eventos e periódicos, intensificando o diálogo intra e interpares. (SLONGO; LORENZETTI; GARVÃO, 2015, p. 2)

Slongo, Lorenzetti e Garvão (2015) denominam de “ambiência favorável” ao clima incentivador da produção científica na área de Educação em Ciências. Como tal, demandam estudos como o proposto por elas. A pesquisa desenvolvida “teve como objetivo aglutinar, ordenar e analisar a pesquisa em Educação em ciências socializada nas quatro últimas edições do ENPEC (2007-2013)”. Com dados coletados das atas disponíveis *on line*, focaram nos trabalhos inscritos e apresentados como comunicações orais. Para categorização dos dados, as autoras recorreram aos descritores de Megid Neto *et al.* (1998)⁹¹: autores, instituições onde o estudo foi gerado, área de conteúdo, nível de ensino, foco temático e público-alvo.

Como resultados preliminares, as autoras destacam o crescimento do número de trabalhos submetidos e publicados nos últimos encontros e o caráter coletivo da produção, uma vez que a maioria dos artigos são no mínimo em co-autoria. Destacam também uma continuidade nos focos temáticos, ainda que os descritores utilizados pelas autoras sejam um pouco mais fragmentados que os usados por Delizoicov, Slongo e Lorenzetti (2007): no período de 2007 a 2013, os focos temáticos que mais agregam trabalhos são: “recursos didáticos”, “formação de professores”, “conteúdo-método”, “formação de conceitos”, “currículos e programas” e “características dos alunos” que reúnem mais de 50% das comunicações orais. Ainda que variem nos dois períodos analisados, “foi possível identificar que em ambos os períodos os mesmos seis focos temáticos estão na liderança e acumulam o maior volume de pesquisas” (p. 6). Chama atenção também a liderança da UFBA e UNB entre as dez instituições com mais publicações no período de 2007 a 2013.

O estudo de Slongo, Lorenzetti e Garvão (2015, p. 7):

[...] apontou ainda, para a consolidação do ENPEC como locus da disseminação das pesquisas desenvolvidas em distintas instituições de ensino no Brasil e produzida de forma colaborativa. Conforme apontam Reis e Gamboa (2011, p. 4), se por um lado “[...] a insuficiência de produção científica engendra problemas, a geração de

⁹¹ MEGID NETO, J. (Coord.). **O ensino de ciências no Brasil**: catálogo analítico de teses e dissertações (1972-1995). Campinas: CEDOC/UNICAMP, 1998.

conhecimentos sem criticidade e fragmentada, também os cria, visto que muitas vezes não propicia uma leitura precisa da realidade”. Neste sentido, os autores enaltecem a importância dos balanços críticos do que se tem produzido, mais especificamente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que estes têm se constituído em espaços privilegiados para a produção científica.

Os temas são os mais variados e mobilizam, quase sempre, como descritores, o “rastreamento” ou seleção dos artigos a compor um “acervo” a ser analisado, inventariado, a produzir o “estado da arte” ou cujos conteúdos serão apreciados por análise de conteúdo ou de discurso. Como exemplos, temos o artigo de Cavalcanti Neto e Amaral (2013), que estudou a temática “prática docentes” em periódicos nacionais nos últimos dez anos (2002 a 2012); Xavier e Flôr (2013) que se preocupou em investigar como a temática “saberes populares” é abordada em periódicos nacionais específicos da área de ensino/aprendizagem de ciências pelo período de 2000 a 2012; o texto de Pereira e Monteiro (2013) que estudam como a produção científica recente, arquivada na base de dados do Scielo.org, de artigos vem tratando as relações entre “gênero e sexualidade”; o trabalho de Faria et al (2013), que utilizou esta mesma base de dados para investigar a produção científica que abordam a perspectiva CTS no contexto de ensino de ciências, entre 2000 e 2013; e, a pesquisa de “estado da arte” sobre a linguagem em ensino de ciências a partir de teses e dissertações depositadas no banco da Capes. Esta última, vale o destaque, revelou que os referenciais de Vygotsky, Bakhtin e da análise do discurso são hegemônicos nas pesquisas, deixando “de lado teorias sociais que podem contribuir para o entendimento dos fenômenos relacionados com as interações sociais, sua relação o mundo mais amplo de instituições e das políticas educacionais” (SOUZA *et al*, 2013, p. 1). O mesmo estudo inclusive destaca, nas considerações finais, que

[...] as teorias sociais, como a de Basil Bernstein, por exemplo, têm sido usadas de forma ainda tímida pelas pesquisas brasileiras. Ao lado das teorias psicológicas sobre a aprendizagem e a cognição, as teorias sociais também têm o potencial de interpretar as interações discursivas e são capazes de unir os ‘microfenômenos’ das interações com os aspectos macro das instituições educativas. (SOUZA *et al*, 2013, p. 8)

Isto é, para Souza *et al* (2013), as teorias sociais ainda são pouco usadas nas pesquisas sobre linguagem. Os pesquisadores em Educação em Ciências, ainda que trabalhem com Mikhail Bakhtin, teórico russo que aproximou o materialismo histórico dos estudos da linguagem (análise dialógica e gêneros do discurso), e recorrerem às formulações da psicologia sócio-histórica de Vygotsky, se aproximaram pouco das formulações de sociólogos da educação como Basil Bernstein. As conclusões de Souza *et al* (2013) são endossadas em alguns aspectos por outra pesquisa de levantamento bibliográfico feita por Nicolli, Oliveira e Cassiani

(2011) em análise dos artigos do eixo temático “Linguagem, cultura e cognição”. Segundo estes autores, os resultados corroboram as expectativas de que a região Sudeste concentra a maior produção de artigos; que os autores mais utilizados são Bakhtin e Vigotski; a educação formal é a modalidade mais investigada; as motivações dos pesquisadores é por questões derivadas das salas de aulas; não há uma definição comum para linguagem, revelando a polissemia do mesmo; as temáticas “interações discursivas” e “discurso” são as mais investigadas; e também, novidades: aumento de pesquisas sobre o ensino superior; aumento de estudos sobre aulas de química; diminuição dos trabalhos sobre a área de matemática; crescimento do eixo temático.

A pesquisa de Pinhão e Martins (2009) sobre a análise de discursos na pesquisa em ensino de ciências no Brasil, a partir de revistas brasileiras especializadas no período de 10 anos (1998 a 2008), concluem que, independente da vertente da análise de discurso, autores como Bakhtin, Vygostky e Foucault são muito usados como quadros teóricos. Ainda que não tenha sido foco na nossa análise, endossamos, pela observação dos trabalhos que recorreram à análise de discurso como método, que quase sempre estes referenciais são explícitos ou tergiversados por aqueles que se apropriaram de suas formulações ou dialogam com seus conceitos, bem como a tradição francesa de análise de Discurso: Michel Pêcheux, Norman Fairclough, e, o Eni Orlandi, no Brasil, como recontextualizador da “linhagem” francesa de Pêcheux.

Outras temáticas também são mobilizadoras de estudos de levantamento ou pesquisas bibliográficas, como o “perfil conceitual” em periódicos e anais de eventos (ENPEC, ENEQ, SNEF e EPEF) (SIMÕES NETO; AMARAL, 2013), a “educação especial” (SILVA *et al*, 2013), a “educação ambiental em disciplinas de Ciências Naturais e Biologia” (BOER, 2007), a “educação não-formal” (ALVES; PASSOS; ARRUDA, 2009), as “tendências” de pesquisa nos artigos RBPEC (CARVALHO; OLIVEIRA; REZENDE, 2009), a abordagem CTS e as “controvérsias” em periódicos Qualis A e B (BARBOSA; LIMA, 2009) e a “aprendizagem em museus” em artigos, capítulos e teses e dissertações (BIZERRA; MARANDINO, 2009).

E, recortando somente os ENPECs como fontes para a pesquisa bibliográfica, também temos como temáticas exploradas a “formação de professores” (ZAMBON *et al*, 2013), a “inclusão escolar” (BASSO; CAMPOS, 2013, COMARÚ; COUTINHO, 2013), a categoria “habilidade” (CARVALHO *et al*, 2013), a “educação em astronomia” (BUSSI; BRETONES, 2013), a questão das “doenças negligenciadas” (SANTOS; MEIRELLES, 2013), a “ciência na educação infantil” (MAURETTE; PORCIÚNCULA, 2013), o “enfoque Resolução de Problemas” no ensino de ciências (FREIRE; SILVA, 2011), os “livros didáticos de Biologia” (ROQUETTE; FERREIRA, 2011), a “sexualidade” (LIMA; SILVA; SIQUEIRA, 2009;

SILVA; OLIVEIRA, 2005), a “etnografia” no campo da educação em ciências (GUIMARÃES *et al*, 2009; DELL’ARETI; FRANÇA; MUNFORD, 2007), o “ensino de genética e temáticas afins” (SARDINHA; FONSECA; GOLDBACH, 2009), as “pesquisas que enfocam História e Filosofia da Ciência” (QUEIRÓS; BATISTETI; JUSTINA, 2009), a “educação alimentar” (OLIVEIRA; AUGUSTO, 2009), o ensino de ciências “por atividades de investigação” (TRÓPIA, 2009) e as “pesquisas qualitativas” (RIPOLL; AMARAL; SANTOS, 2007).

Dentre esses artigos, chamou-nos atenção dois aspectos destacados pelos pesquisadores, a título de constatações ou impressões sobre o lidar com levantamentos bibliográficos ou pesquisa bibliográfica de textos de congressos ou eventos como o ENPEC. Segundo Dell’areti, França e Munford (2007, p. 6),

[...] os trabalhos em eventos definitivamente distinguem-se das DTs [Dissertações e Teses] nesse sentido. Os textos são mais sucintos, demandando que o autor tome mais decisões sobre o que privilegiar. Representam discussões mais recentes dentro da comunidade e, muitas vezes, até mesmo pesquisas de DTs ainda em andamento. Além disso, anais de congressos agregam diferentes agentes, pesquisadores mais e menos experientes e aqueles ainda em formação. Finalmente, tais trabalhos passam por uma revisão mais ampla por pares, mas ao mesmo tempo há um nível de seletividade menor do que em periódicos.

Os pesquisadores chamam atenção às especificidades dos diferentes gêneros acadêmicos: teses, dissertações, periódicos e trabalhos de congresso/evento. Compreendemos este destaque mais como atenção à observação, do que como motivos de descarte ou de atenção seletiva para cada um dos gêneros. Pelos motivos que apresentamos na seção a seguir, endossamos o quanto acessar estes textos podem ser frutíferos na caracterização “pulsante” da área a partir dos textos de comunicação para eventos.

Outros trabalhos nos pareceram interessantes e se somam aos esforços em estudar a produção acadêmica, sob variados suportes, em Educação em Ciências.

O trabalho de Megid Neto, Fracalanza e Fernandes (2005), publicado nas atas do V Enpec (2005), por exemplo, procura “analisar e descrever as principais características e tendências da pesquisa acadêmica brasileira no campo da Educação em Ciências”, a partir do estudo de levantamento de teses e dissertações defendidas entre 1972 e 2004. O objetivo é, ainda que neste artigo sejam divulgados resultados preliminares, construir um panorama geral na área. Os autores pressupõem que

[...] apesar destas três décadas de pesquisa acadêmica institucional na área, a inadequada divulgação dessa produção tem dificultado o acesso a seus resultados e à forma como os problemas de ensino de ciências ali vêm sendo tratados” (MEGID NETO; FRANCALANZA; FERNANDES, 2005, p. 1)

Estes autores procuram situar as interrogações sobre esta produção a partir das demandas da educação brasileira que, de acordo com eles, segundo diagnósticos, não apresenta mudança sensível na prática educacional em ciências, que na escola (livro didático, condições profissionais dos educadores e condições materiais) pouca coisa mudou, que a participação dos professores na educação básica, nos processos de reformulação curricular e na escuta e atendimento de suas reivindicações também não mudou: “as mazelas do sistema escolar se ampliaram” (p. 3).

Esta divulgação restrita e a dissociação da pesquisa acadêmica das demandas da Educação Básica é motivo de preocupação sobre os impactos sociais da produção sobre Educação em ciências, mas também mobilizadora de estudos bibliográficos, como o que arrolamos nesta seção.

Compartilhando a preocupação e a mobilização, podemos localizar os trabalhos de Fernandes e Megid Neto (2007) e o estudo de Andrade e Martins (2014). Aquele trata-se de um levantamento, publicado nos anais do VI ENPEC (2007), de pesquisas do tipo estado da arte publicadas em periódicos científicos nacionais nos últimos dez anos, entre 1996 e 2007. Atestam o crescimento de trabalhos do tipo no campo da educação em ciências em termos quantitativos, bem como indicam que os focos de análise produtores de meta-pesquisas a partir de catálogos analíticos das produções são diversificados.

O artigo de Andrade e Martins (2014) apresenta um panorama descritivo dos artigos publicados em revistas brasileiras da área de Educação em Ciências com classificação Qualis (CNPq) A, B1 e B2. Atestam a quantidade de trabalhos da área e comungam da preocupação e motivação ao entender que a razão de ser das pesquisas bibliográficas sobre produção acadêmica é auxiliar os pesquisadores e profissionais “que atuam nesse campo de conhecimento a resolver problemas e encaminhar novas investigações” (ANDRADE; MARTINS, 2014, p. 2) – no “sentido tanto de compreensão das realizações passadas como para promoção de melhorias potenciais no futuro” (p. 4).

O crescimento da quantidade de trabalhos da área de Educação em Ciências deve ser acompanhado de pesquisas e análises quantitativas e também qualitativas, sendo imprescindível que sejam feitas reflexões sobre a pesquisa produzida, conforme diagnosticam e recomendam Teixeira e Megid Neto (2012):

[...] já que à medida que o número de estudos aumenta e cresce o volume de informações, o campo de investigação vai adquirindo densidade e é necessário parar e olhar em volta para ver o que já foi feito, mobilizando esforços para avaliar e até

repensar os caminhos envolvendo a pós-graduação em Ensino de Ciências no Brasil (p. 274)

A pouca divulgação e disseminação/assimilação/apropriação dos resultados da pesquisa e a necessidade dos estudos de levantamento ou análises bibliográficas da produção acadêmica em Educação em Ciências suscita o debate sobre o *feedback* ou impacto no ensino, na escola, na educação básica, nas práticas escolares e sobre o papel dos pesquisadores. Apesar da inquietação decorrente do baixo impacto transformativo dos produtos da pesquisa em educação em ciências⁹², Delizoicov (2005) sugere parcimônia às críticas. Recorrendo a Paulo Freire, que defende uma relação dialógica entre os educadores e educandos, a partir dos eixos problematização e dialogicidade, Delizoicov resgata os conceitos de “extensão” e “comunicação”⁹³ dando-lhes outros contornos quanto à problemática em questão.

Para Delizoicov (2005), comunicação, termo universalmente usado nos eventos científicos, é “o processo pelo qual os pesquisadores, através de vários meios, socializam seus resultados” e, extensão, como “processo pelo qual a universidade se relaciona com a comunidade exterior a ela na disseminação da sua produção” (p. 366). Portanto, os sentidos são um tanto diversos, especialmente o de extensão, que, para Paulo Freire, refere-se ao simples comunicar de resultados, sem dialogicidade. De qualquer maneira, Delizoicov chama atenção para a necessidade de entender a disseminação do conhecimento da pesquisa em educação em ciências como algo que se dá também no ensino universitário, pensado sob o olhar da universidade fazendo sentido pelo tripé “ensino, pesquisa e extensão”. Para ele, é preciso cautela e certo relativismo ao se afirmar que o retorno dos resultados das pesquisas em educação em ciências é débil para as práticas escolares, para as salas de aulas, por dois motivos.

[...] o pesquisador está sujeito a um complexo contexto educacional sobre o qual não tem controle do uso de suas pesquisas, muito embora possa interferir em algumas instâncias dependendo do seu nível de envolvimento e atuação nas atividades de ensino e de extensão. [...] O segundo motivo para cautela é que o impacto dos resultados da pesquisa em EC nas práticas educativas no interior da escola ou de redes de ensino – isto é, a extensão – é bastante diferenciado e não tem um único padrão

⁹² “[...] as contribuições das pesquisas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem ainda não chegam à maioria dos professores que, de fato, fazem acontecer o ensino nas escolas desse imenso país”. (SCHNETZLER, 2002, p. 22)

⁹³ As noções de extensão e comunicação precisam ser pensadas dentro de uma concepção que nega a passividade e neutralidade dos sujeitos do conhecimento, como vemos no empirismo. A título de exemplo, a citação de Paulo Freire: “Educador-educando e educando-educador, no processo educativo libertador, são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que nos mediatizam. Poder-se-á dizer, e não têm sido poucas as vezes que temos escutado: ‘Como é possível pôr o educador e o educando num mesmo nível de busca do conhecimento, se o primeiro já sabe? Como admitir no educando uma atitude cognoscente, se seu papel é o de quem aprende do educador?’ Tais indagações, no fundo, objeções, não podem esconder os preconceitos de quem as faz. Partem sempre dos que se julgam possuidores do saber frente a educandos considerados como ignorantes absolutos.” (FREIRE, 1988, p. 78)

como referência. Contudo, o teor das pesquisas tem relação com esse problema. (DELIZOICOV, 2005, p. 367)

O autor chama atenção também para a diversidade e disparidades regionais que configuram realidades, déficits, demandas e especificidades possivelmente muito distintas em cada cenário educacional. Por isso, é preciso considerar quais – uma vez que os problemas educacionais são de responsabilidades compartilhadas para sua resolução, se pensarmos nas variadas instâncias e setores institucionais relacionados à educação – contribuições poderiam ter os pesquisadores de educação em ciências para a efetivação ou potencialização de retorno dos resultados da pesquisa⁹⁴. Para o autor, é preciso levar em conta “o teor das pesquisas”, “o uso dos resultados das mesmas nos cursos de formação” e “o uso dos resultados em cursos de formação continuada” (p. 369-370).

As considerações de Delizoicov a este “impasse” vai no sentido da atuação dos pesquisadores como mediadores de ações planejadas, via extensão, com as realidades ou cenários de pesquisa⁹⁵. Não tendo controle sobre os retornos das pesquisas nem nas práticas escolares, nem sobre os cursos de formação contínua, urge a necessidade de, pelo menos, uma atuação orgânica do corpo docente “para que ações formadoras incluam rotineiramente resultados de pesquisa em ensino” (p. 373). Daí um projeto dialógico que preserve a autonomia do pesquisador nas escolhas metodológicas quando referidas a realidades escolares, a partir de processo dialógico de extensão capaz de “identificar e problematizar os obstáculos a serem vencidos por professores para a implantação de práticas pedagógicas que estejam em sintonia com as pesquisas que realizamos” (p. 375).

De qualquer maneira, é a escola (do fundamental ao superior) uma das instâncias, se não a principal, em que historicamente os procedimentos, os resultados e as ideologias próprias do fazer científico são disseminadas, reproduzindo ou resistindo à ordem vigente.

Ela não só oportuniza o ensino de disciplinas de ciências, contribuindo na formação de novos cientistas, o que garante a continuidade da ciência, como também toma parte

⁹⁴ “[...] mudanças na prática pedagógica não acontecem por imposição ou porque apenas se deseje. É preciso explicitar, desconstruir e reconstruir concepções, e isso demanda tempo e condições que não são determinadas apenas pelo contexto interno; são decorrentes também de políticas educacionais e sociais mais amplas.” (SCHNETZLER, 2002, p. 23)

⁹⁵ É o que Delizoicov (2004) chama de vínculo frágil entre Educação em Ciências (pesquisa) e Ensino de Ciências (o que é ensinado nas escolas). Citando Cachapuz (2000, p. 206 apud DELIZOICOV, 2004, p. 152): “[...] apesar de substanciais progressos feitos nos últimos anos em Portugal no que respeita à IDC [investigação em didática das ciências] as expectativas sobre o seu papel no que respeita a um melhor conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem das Ciências (em particular no âmbito do ensino não superior) estão longe de ter tido até hoje respostas plenamente satisfatórias. [...] é da capacidade da IDC resolver com sucesso problemas surgidos no ensino e na aprendizagem das Ciências que depende, em boa parte, o seu estatuto e a sua credibilidade educacional junto dos professores e comunidade de educadores”.

na difusão das produções científicas, integrando-as à sociedade e possibilitando sua crítica ou seu uso mais consciente. (NARDI; ALMEIDA, 2007, p. 214)

Este debate sobre estreitamento entre a produção acadêmica e a realidade escolar, sobre a disseminação da produção acadêmica e a demanda das escolas (educação), é polêmico no campo da Educação em Ciências⁹⁶ e, como tal, perturba e lança holofotes sobre sua composição e funcionamento. Isso é possível de cotejar em pesquisas a partir de descritores como “formação do pesquisador”, “áreas prioritárias”, ou mesmo, o estudo sobre as referências bibliográficas (fundamentações teóricas) e diálogos histórico-epistemológicos da constituição e expansão da área de EC no Brasil.

Em artigo anterior ao citado acima, Delizoicov (2004) tece considerações sobre as relações entre a área de Educação em Ciências como ciências humanas e sociais aplicadas. Para o autor, há pouca explicitação sobre essa íntima relação entre a área e as ciências humanas e sociais aplicadas. Isto estaria relacionado à formação de graduação da maioria dos pesquisadores da área, com exceções, em Física, Química e Biologia, bem como quanto à gênese das pós-graduações em Educação em Ciências no Brasil (NARDI, 2014). Isto é, para o autor, “indicativo de concepções e encaminhamentos que têm seus reflexos no direcionamento das pesquisas em EC” (p. 147).

A pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Física é [...] formada por uma comunidade eclética de físicos que utilizam metodologias oriundas da educação, psicologia, ciências sociais, história e epistemologia, psicanálise, tecnologia da comunicação [...]. (BARROS, 2002 apud DELIZOICOV, 2004, p. 148)

Assim, na pesquisa feita por físicos, com fundamentos nas ciências humanas e sociais, esses fundamentos “instrumentalizam a pesquisa em EF/EC” (DELIZOICOV, 2004, p. 148). Em nota de pé de página, escreve o autor:

Tendo como referência as grandes áreas do CNPq, a pesquisa em EC seria mais consensualmente admitida como pertencendo ao contexto das Ciências Sociais Aplicadas, uma vez que poderíamos associar estas pesquisas ao âmbito da Educação como, de fato, faz o Comitê Assessor. No entanto, na tentativa de melhor caracterizar a área e considerando-a como um campo social de produção de conhecimento e, ainda, que há pesquisas que têm articulação, dentre outros, com referenciais teóricos, modelos e procedimentos da História e da Filosofia (da Ciência); da Psicologia e da Comunicação (BARROS, 2000) consideradas como pertencentes às Ciências

⁹⁶ “As orientações para o Ensino de Ciências são resultado da pesquisa e de uma mais aprofundada ligação entre o terreno onde se dá o seu desenvolvimento e os problemas com que a prática letiva se debate. A pesquisa deve, efetivamente, ser um dos esteios principais que dê coerência e sentido às tomadas de decisão que o professor, no seu cotidiano, tem de assumir de forma consciente e fundamentalmente. É a pesquisa com os professores, e não só sobre os professores, que transporta para o campo conceitual e para o campo da práxis os quadros de referência que deverão ser a base de uma fundamentação epistemológica – aberta a novas temáticas e disponível para integrar valores de contemporaneidade.” (CACHAPUZ; PRAIA; JORGE, 2004, p. 365)

Humanas, parece razoável caracterizar a pesquisa em EC como Ciências Humanas Aplicadas. (p. 152)

Para Delizoicov (2004), a compreensão da “pouca explicitação”, que parece não resistir ao levantamento histórico (cf. NARDI, 2014) sobre as origens e trajetórias da pesquisa em Educação em Ciências, deveria servir para “tirar lições dessa história, de modo a prosseguir na caminhada que já iniciamos há cerca de três décadas, realizando as necessárias mudanças de rumo” (DELIZOICOV, 2004, p. 151-152). O autor insiste em concebermos a pesquisa em Ensino de Ciências como imerso no contexto das ciências humanas e sociais aplicadas. Isso nos permitiria, segundo o autor, vislumbrarmos o impacto dos resultados das pesquisas no âmbito da educação escolar: em termos de retorno dos estudos e percepção de mudanças nas práticas educativas nas escolas. Nas palavras de Schnetzler (2002, p. 14):

Nós, pesquisadores em ensino, nos envolvemos com interações entre pessoas (alunos e professores) e com a dinâmica do conhecimento nas aulas de química. Assim, precisamos recorrer a contribuições teóricas da filosofia, da psicologia, da sociologia, da antropologia, etc.

As considerações de Delizoicov ajuntam indícios para pensarmos que as concepções ou representações dos pesquisadores sobre o campo, de algum modo, contribuem para o norteamento de ações/práticas: políticas de seleção (dos artigos, comunicações ou pôsteres, inclusive sobre a forma de exposição dos mesmos), de avaliação e, conseqüente, financiamento de projetos e eventos na área; na elaboração de aspectos de parâmetros curriculares, assim como na tomada de decisões sobre o funcionamento das graduações e pós-graduações na área.

Por fim, num levantamento de caráter bibliográfico, Soares e Maciel (2000) fazem uma consideração distintiva, para justificar as escolhas para composição do seu *corpus*, para as teses e dissertações e os livros e capítulos de livros⁹⁷. Aquelas seriam expressões de conhecimento em construção e, estes, seriam expressões de conhecimento já construído. É comum encontramos comunicações orais de eventos, como aquelas estudadas dos ENPECs, vinculadas com resultados preliminares, considerações iniciais e mesmo promessas de que, ao fazerem parte de pesquisa maior colegiada e/ou em andamento, outros resultados, mais organizados, mais completos, serão posteriormente possíveis. Parece-nos razoável aos propósitos de difusão, compartilhamento e troca dadivosa (no sentido que lhe emprega Marcel Mauss no “Ensaio sobre a dádiva”) de referenciais, ações e opções metodológicas, que muitos

⁹⁷ Os artigos publicados em periódicos foram objeto de estudo em: SOARES, M. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: Inep/Santiago: Reduc, 1989.

trabalhos sejam levados à apresentação, talvez, mais demandando contribuições, ou avaliação prévia de parte/parcialidade dos resultados (ou só explicitação dos trajetos em curso), do que como contribuição a partir de resultados já “fechados” (quando a coleta de juízos sobre os mesmos seria demandante de novos inquéritos ou novas pesquisas). Certo que é mais um indício de como a pesquisa está sendo construída na área.

Nos nossos acessos e leituras somos afetados por tudo isso, especialmente quando estávamos a erigir nosso próprio caminho e ações ou adaptando-as sob orientações de outros que já os trilharam (teóricos de metodologias ou executantes das mesmas, ou ambos).

As leituras e os resgates feitos aqui – alguns mais especificados na seção seguinte – representam um esforço de ordenação, uma tentativa de dar sentido à parte destacada dessa produção através da redação. Neste esforço, concordamos com a assertiva de que:

[...] as pesquisas crescem e se espessam ao longo do tempo; ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos; multiplicam-se, mudando os sujeitos e as forças envolvidas; diversificam-se os locais de produção, entrecruzam-se e transformam-se; desaparecem em algum tempo ou lugar. (FERREIRA, 2002, p. 265)

O objetivo localizado para esta seção foi, ao constituir-se como uma descrição comentada de pesquisas em Educação em Ciências, auxiliar na nossa compreensão do *métier* da área e permitir mais fundamentos para os inquéritos propostos e pressupostos na construção de interpretações verossímeis sobre o *corpus* que apresentamos adiante.

2.3 Sobre procedimentos e recursos técnicos: ferramentas, construção do *corpus* de análise e considerações sobre o campo

Construir os próprios caminhos representa um conjunto de movimentos em que o ponto de chegada e seu direcionamento necessitam permanentemente serem revistos. Ao final é que o pesquisador consegue atingir maior segurança e clareza do caminho percorrido. [...] O que era resposta, a certeza adquirida em um momento, passa a ser a pergunta. Por isso é natural que numa pesquisa se invista muito tempo para avançar e que se acumulem muitas angústias à procura de um método adequado e seguro. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 119)

Nesta seção apresentamos, como se enuncia no título acima, informações que nos ajudaram a erigir e construir um *corpus* para análise, a escolher as ferramentas/recursos técnicos e procedimentos para tratamento dos dados, tornando possível a realização dos objetivos, a produção de interpretações e, conseqüentemente, soluções às questões levantadas. Organizamos esta seção a partir de indagações.

Os trabalhos que submetemos a análise textual e outros procedimentos abaixo discriminados foram todos oriundos ou partes constituintes dos Anais/Atas dos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências, os ENPECs. Os trabalhos constituintes das Atas são textos escritos produzidos com a finalidade de comunicar resultados de pesquisas na área de Educação em Ciências.

Por que ENPEC? E quais as edições? O que justificou as escolhas?

O ENPEC, sigla para Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, é um evento científico promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – ABRAPEC, que foi criada em 1997, quando ocorreu o primeiro ENPEC. De acordo com seu próprio estatuto, a ABRAPEC tem como objetivo o expresso no Artigo 2º:

[...] promover, incentivar, divulgar e socializar a pesquisa em educação em ciências, através de encontros de pesquisa, escolas de formação para a pesquisa e publicações sobre pesquisa, bem como atuar como órgão representante da área junto a entidades nacionais e internacionais da educação, pesquisa e fomento, inclusive as governamentais, sensibilizando-as e mobilizando-as para a importância de financiamento e apoio aos estudos pertinentes à Educação para a ciência e à formação de pessoal docente de alto nível.

Os encontros acontecem bianualmente e são abertos aos pesquisadores que desenvolvem pesquisas nas áreas de Física, Química, Biologia, Matemática, Geociências, Educação para a Saúde, Educação Ambiental e áreas afins, brasileiros ou estrangeiros, sejam professores da educação básica ou da educação superior ou estudantes de graduação ou pós-graduação.

Alguns autores consideram o ENPEC como “fórum nacional multidisciplinar de disseminação e discussão da pesquisa em educação em ciências” (DELIZOICOV; SLONGO; LORENZETTI, 2013, p. 45). Desde a primeira edição, em 1997, até hoje, foram realizadas dez edições do evento em locais diferentes e contando com presença e colaboração de estudantes, docentes e pesquisadores reunidos em diferentes modalidades de participação: seções de comunicação oral, seções de painéis ou pôsteres, conferências, mesas redondas, minicursos, sessões de discussão, palestras, grupos de trabalho, encontros de outras entidades (concomitantes ao evento) e escolas de formação de pesquisadores. Os ENPECs têm contribuído para a institucionalização da área (ABRAPEC) (SALEM; KAWAMURA, 2005).

Se concordarmos com o entendimento do ENPEC como fórum de disseminação e produção de novos conhecimentos através da exposição e intercâmbio entre pesquisadores, como escrevem Delizoicov, Slongo e Lorenzetti (2013), acreditamos que podemos considerar a escolha desses eventos como representativo da produção em Educação em Ciências no Brasil.

A própria ocorrência sistemática, de 1997 a 2015, com volume crescente de trabalhos inscritos e apresentados, bem como a expansão progressiva de instituições que participam nas edições, podem ser consideradas como evidências da consolidação do campo de pesquisa na área no país. Soma-se a esta constatação a informação cotejada por Gehlen, Schroeder e Delizoicov (2007, p. 3): “[...] a maioria dos trabalhos apresentados no ENPEC reflete a produção dos programas de pós-graduação, representada, em grande parte, por meio das teses e dissertações defendidas” também é um indicador de representatividade na disseminação dos trabalhos nos Encontros.

Visivelmente, o ENPEC foi se tornando um fórum que, mais do que oportunizar a disseminação e socialização de resultados de pesquisa de toda a área de Educação em Ciências, implementou iniciativas que contribuem para definir caminhos da própria pesquisa na área, bem como para a formação de pesquisadores.” (DELIZOICOV; SLOGO; LORENZETTI, 2013, p. 465-466)

Ademais, continuam estes autores, “os ENPEC contribuem para que a pesquisa em Educação em Ciências desenvolvida no Brasil possa ser mapeada e estudada de modo que se possa melhor compreendê-la” (DELIZOICOV; SLOGO; LORENZETTI, 2013, p. 476).

É compreensível que, ao longo dos anos, os eventos tenham sofrido muitas modificações, como podemos ver na **Tabela 1**. Entretanto, as mudanças mais intensas podem ser observadas na quinta edição do evento (V ENPEC – 2005). A partir daí, foram criados dez novos grupos de trabalhos, articulados às nove áreas temáticas (que nos anais/atas se convertem em sessões de comunicação para comunicações orais ou painéis), foi realizada a I Escola de Formação de Pesquisadores em Ensino de Ciências e Matemática, que ocorreu em dias que antecederam ao encontro e, nesta primeira versão, foram oferecidos dez cursos, ministrados por pesquisadores experientes de diversas áreas temáticas, disponibilizando cerca de quarenta vagas por curso, para, preferencialmente, estudantes de IC, mestrandos e doutorandos. O V ENPEC também foi responsável por 45% do total de trabalhos apresentados ao longo dos primeiros 10 anos de eventos. De acordo com Delizoicov, Slongo e Lorenzetti (2013), por isso e por muito mais, o V ENPEC pode ser considerado como “um divisor de águas nas mudanças ocorridas na constituição do evento” (p. 5).

Tabela 1: Número de trabalhos por modalidade e por evento.

Modalidade	I ENPEC	II ENPEC	III ENPEC	IV ENPEC	V ENPEC	VI ENPEC	VII ENPEC	VIII ENPEC	IX ENPEC	X ENPEC	Total do V ao IX	Total do I ao X
Comunicação Oral	62	58	125	183	352	407	425	1009	1060	1272	4825	7028
Painel/pôster	77	59	108	259	327	194	374	677				
Conferência		2	3	2	5	2	1	2				
Mesa redonda			1	2	16	9	12	8	4	6		
Cursos e Minicursos				4		9						
Sessão de Discussão	3	52			107	82	95	165	171	229		
Palestra		1										
Grupos de Trabalho					11							
Escola de Formação					10	9	8	15	9			
Encontros					11			5	6	4		
Debates									4	6		

Fonte: Adaptado de Delizoicov, Slongo e Lorenzetti (2013), Slongo, Lorenzetti e Garvão (2015) e dos relatórios descritivos nos sites dos eventos hospedados em <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/atas-dos-enpecs/>.

Consideramos estes aspectos para, arbitrariamente, mais justificadamente, escolher como acervo para constituição do nosso *corpus* para análise, os artigos publicados a partir do V ENPEC (2005) até o IX ENPEC (2013). Desta forma, contemplamos 5 edições bianuais que representam cerca de 10 anos de eventos. Esta seleção, como pode ser observado na **Tabela 2**, representa um acervo que reúne um número expressivo de trabalhos publicados (4825). Neste sentido, o fator tempo, isto é, a exequibilidade de uma análise, tendo em vista os objetivos propostos, fez-se imperativo para os recortes ou as seleções criteriosas entre o acervo constituído por alguns milhares de trabalhos publicados.

Tabela 2: Número de trabalhos submetidos e aceitos, por tipo de apresentação do V ao IX ENPEC

Encontro	Local e Ano	Trabalhos submetidos	Trabalhos Aceitos	Com./ Apres. Oral	Pôsteres	Número de sessões temáticas ou GTs de comunicação	Número de sessões de pôsteres/painéis
V ENPEC	Bauru 2005	834	739	378	360	95	12
VI ENPEC	Florianópolis 2007	958	669	405	264	70	12
VII ENPEC	Florianópolis 2009	1140	799	425	374	80	15
VIII ENPEC	Campinas 2011	1695	1235	1009	677	131	34
IX ENPEC	Águas de Lindóia 2013	1526	1060	???	???	171 sessões paralelas de apresentação oral	

Fonte: Relatórios descritivos nos sites dos eventos hospedados em <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/atas-dos-enpecs/>.

Como dissemos no título da seção 2.2, sobre “os ombros de antecessores e atuais”, que já se aventuraram e contribuíram, em seus arranjos de pesquisas, com análises nas searas que nos apresentamos, decidimos sintetizar também nesta seção outros estudos que tratam da apropriação de teorizações, abordagens, conceitos e, especialmente, autores. Como “módulos de grande utilidade” (BECKER, 2015, p. 192), estes estudos funcionam como partes “pré-fabricadas” que ajudam na concepção dos argumentos, nos ajustes das conexões entre teoria (lentes) e o que “pôr para ser enxergado”, ou direcionamentos outros a partir do já feito e pesquisado: elementos do conhecimento científico como trabalho colaborativo.

É o caso do trabalho de Gehlen, Schoroeder e Delizoicov (2007), que apresenta um mapeamento da produção acadêmica que utiliza o pensamento vygotskyano nas referências bibliográficas. Estes autores estudam essa produção nos encontros I e V do ENPEC. Este mapeamento quantitativo da presença do pensamento de Vygostky nos trabalhos de pesquisa em educação em ciências permitiu localizar os conceitos norteadores da teoria histórico-social, bem como os contextos de aplicação destes conceitos nas pesquisas e a intensidade dessa referência: se principal ou auxiliar, ou já em aplicação em contextos de práticas pedagógicas.

Faria e Souza (2011), a partir da análise dissertações e teses de doutorado, em um estudo bibliográfico, interpretam a apropriação do conceito de identidade nas pesquisas sobre formação de professores. Os autores se propõem a compreender “em que medida os conceitos utilizados por seus autores têm se constituído como aporte à compreensão e explicação dos fenômenos estudados” (p. 36). Noutra palavras, quais os modos de apropriação do conceito de identidade, amplamente estudado pela teoria social (sociológica), se fazem presentes na produção acadêmica sobre formação de professores, especialmente sobre a identidade docente. Assim, os autores efetuam uma análise dos referencias teóricos, de um *corpus* constituído por 5 dissertações e 5 teses selecionadas a partir do banco da CAPES, focando nos “objetivos do trabalho e sua relação com a apropriação do conceito de identidade; e referencial teórico ou conceito de identidade: a relação entre o conceito e sua contribuição para os estudos sobre formação de professores” (FARIA; SOUZA, 2011, p. 39).

Procurando relatar os dados de uma pesquisa sobre as referências de Pierre Bourdieu e Norbert Elias na Revista Brasileira do Esporte⁹⁸ (RBCE), Medeiros e Godoy (2009)

⁹⁸ Este foi um dos poucos artigos que se detém na apropriação de Bourdieu. Considerando a escassa produção sobre apropriações de autores, especialmente na Educação em Ciências, decidimos recuperar a título de exemplificação. Ainda que utilizem o termo “apropriação”, o mesmo aparece no texto como sinônimo de uso, de utilização. Isto é, os pesquisadores não problematizam conceitualmente a palavra “apropriação”, faz-se presente no texto para descrever o uso ou emprego de textos, conceitos ou abordagem de Bourdieu em pesquisas na área de Educação Física.

se propõem a mapear as tendências de apropriação desses autores e a utilização dos mesmos para a produção de conhecimento em educação física, entre 1979 e 2007. Trata-se também de um estudo bibliográfico, mas que se utiliza da análise de conteúdo. Querendo identificar “de que forma esses autores são referenciados nos textos encontrados na revista citada e observar o movimento de sua utilização/apropriação” (p. 200), os autores elaboram um entendimento da noção de apropriação, muitas vezes como sinônimo de “uso, utilização”. Entretanto, ao longo do trabalho, na análise da presença de referências, citações, usos de conceitos dos citados autores, Medeiros e Godoy começam a diferenciar “apropriação” de “utilização”. Ainda que não definam os termos, a palavra “utilização” é empregada para caracterizar a presença, e a palavra “apropriação” para identificar a aplicação ou operacionalização de conceitos, o que pode se aproximar arriscadamente ao que denominam de “apropriações fragmentadas” até a incorporação do esquema analítico proposto pelos autores⁹⁹, ou seja, Bourdieu e Elias.

Bourdieu também é objeto de investigação em estudo do tipo “estado da arte” na pesquisa em Educação em Ciências. Valadão e Massi (2015), em trabalho publicado na X edição do ENPEC, apresentam uma pesquisa inventariante sobre a inserção de Bourdieu no campo da Educação em Ciências: em artigos de periódicos, anais de eventos e teses e dissertações. Diferentemente de Medeiros e Godoy (2009), as autoras utilizam-se de categorias desenvolvidas por Catani, Catani e Pereira (2001) para o conceito de apropriação, e classificam todos os trabalhos a partir de três “modos de apropriação”, identificando a presença dessas tipologias nos diferentes suportes dos trabalhos.

Tanto no trabalho de Medeiros e Godoy (2009) como no trabalho de Valadão e Massi (2015), foram identificados como mais usuais ou presentes os conceitos de “habitus”, “campo” e “capital”. Vemos também nestes trabalhos sobre apropriações teóricas e conceituais de autores que, além dos conceitos como ferramentas analíticas, as considerações sobre os objetos estudados pelo autor de referência também aparecem nos usos ou apropriações. É o caso da ideia de desempenho escolar associada aos conceitos de *habitus* e capital social, isto é, uma apropriação de entendimentos ou concepções desenvolvidas por Bourdieu.

As categorias empregadas por Valadão e Massi (2015) para a análise bibliográfica sobre Bourdieu foram desenvolvidas por Catani, Catani e Pereira (2001). Entre os estudos que

⁹⁹ Referindo-se às “apropriações fragmentadas”: “Longe de afirmar que a utilização da teoria sociológica deve ser ‘absolutizada’, é preciso destacar ressalvas de interpretação e de utilização que a abordagem sociológica de Bourdieu encontra nos textos, exemplificando incompatibilidades de exposição deste quadro teórico de análise e assim consideradas a partir das afirmações do próprio sociólogo na exposição de seus pressupostos teórico-metodológicos. A decisão de destacar tais incompatibilidades se deu ao se perceber que existem opções que são inconciliáveis e que poderiam ser evitadas pela aproximação mais efetiva com as obras do autor” (MEDEIROS; GODOY, 2009, p. 204)

encontramos sobre apropriações de autores, o artigo de Catani, Catani e Pereira (2001) é o único que se preocupa em definir e localizar uma referência para o conceito de apropriação. A fonte e sentido é a obra de Roger Chartier:

Escolhemos falar em apropriação da obra de Bourdieu para, justamente, indicar a variedade de formas de recepção e as formas peculiares de invenção na leitura que se fez desse autor. O sentido do termo – parte do esquema conceitual forjado por Roger Chartier (1998) para explicitar os processos de produção de sentido que configuram a leitura como criação – matiza a compreensão de várias “interpretações” feitas entre nós [...] (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001, p. 64)

Os autores propõem explicitar as características da apropriação do pensamento de Bourdieu no Brasil e, para tal, empenham-se em analisar os textos em que aparecem referências ao autor e “incorporação de conceitos e/ou assimilação de seu modo de trabalho” (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001, p. 64). Para operacionalizar a apreensão da apropriação da obra do sociólogo francês, os autores propõem, a partir da análise dos textos, três tipos de categorias, três tipos de apropriação: apropriação incidental, apropriação conceitual tópica e apropriação do modo de trabalho. Ou seja, ainda que, inicialmente, as leituras e pré-análise dos textos tenham sido orientadas pelo conceito de Chartier, a partir da identificação e cotejamento da presença enquanto referências, os autores categorizam, *a posteriori*, os modos de apropriação de Bourdieu (sua obra e seu pensamento).

Para Catani, Catani e Pereira (2001), as categorias foram elaboradas, iluminadas pelo conceito de apropriação em Chartier, a partir da leitura exploratória e análise preliminar do conjunto de textos que constituiu o *corpus*. Dada a utilidade e abrangência, bem como o uso bem-sucedido e replicação, adotamos também, para efeitos deste estudo, as referidas categorias *a priori* para tratar a apropriação de autores da teoria social contemporânea nos anais/atas dos ENPECs. Ora, as

categorias são resultantes de um processo de sistematização progressivo e analógico, [...] sendo resultado de esforço, criatividade e perspicácia de parte do pesquisador, exigindo uma releitura exaustiva para definir o que é essência em função dos objetivos propostos (MORAES, 1999, p. 10).

Entretanto, como explicitamos melhor no capítulo 3, a imersão na totalidade do acervo, uma vez constituído, e o processo de categorização dos trabalhos das edições selecionadas dos ENPEC suscitaram novas categorias, ajustes das definidas ou ampliação e explicitação das já usadas, bem como a necessidade de **subcategorias** – rediscussão ou debate com as categorias *a priori* de apropriação. “Tanto as categorias como as regras de categorização são permanentemente revistas e aperfeiçoadas ao longo de toda a análise” (MORAES, 1999, p.

10). Como uma indução analítica, na medida em que a teoria precede nossa análise, ela é lenta que fundamenta o que queremos investigar e inferir a partir do contato com os textos escritos¹⁰⁰. É a noção de recursividade, a investigação como um desenho emergente; isto é, que vai se elaborando à medida em que avança a pesquisa – o que é uma característica de paradigmas qualitativos¹⁰¹.

Estas são as categorias que usamos *a priori* para operacionalizar e identificar **modos ou tipos de apropriação dos autores** (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001):

- **apropriação incidental**: “caracterizada por referências rápidas ao autor. [...] Nas apropriações incidentais, não é possível estabelecer relação entre a argumentação empreendida no texto e a referência, ou então a menção guarda relação muito tênue com o argumento desenvolvido” (p. 65)

- **apropriação conceitual tópica**: “caracterizada pelo fato de deixar entrever a utilização, conquanto não sistemática, de citações e eventualmente de conceitos do autor [...] Nessa forma de apropriação, as aquisições conceituais [...] são mobilizadas, com maior ou menor intensidade, para reforçar argumentos ou resultados obtidos e desenvolvidos num quadro terminológico que não necessariamente é o do autor” (p. 65)

- **apropriação do modo de trabalho**: “constituindo-se em maneiras de apropriação reveladoras da utilização sistemática de noções e conceitos do autor [...] bem como mostram preocupação central com o *modus operandi* da teoria [...]” (p. 65)

Como dissemos, essas categorias foram apropriadas por nós como *a priori*, no sentido que lhe dá Bardin (1977), isto é, partimos delas e, sob o contato com os textos do acervo, mudanças e adaptações foram efetuadas.

A **apropriação incidental** é uma etiqueta para enunciar a presença do autor nas referências, ainda que o autor não seja citado ao longo do texto, ou aparecendo em notas de rodapé. Ainda que presente nas referências, é ausente em termos de conexões entre os argumentos, conceitos e elaborações do autor do texto analisado.

¹⁰⁰ “O segundo modo de conceber teorias em pesquisas é o que denominamos de ‘teorias a priori’. Esta é a forma mais comum de lidar com a teoria em pesquisa. São teorias que são escolhidas e explicitadas desde o início da investigação, podendo isso ocorrer tanto em abordagens quantitativas quanto qualitativas. Quando a opção é por teorias a priori estas servirão de base para todas as etapas de pesquisa, especialmente para a interpretação dos dados. As teorias a priori correspondem a olhares teóricos trazidos ‘de fora’ para examinar e interpretar os fenômenos focalizados em uma pesquisa.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 158)

¹⁰¹ “La investigación es de naturaleza flexible, evolucionaria y recursiva. [...] Cuando se encuentren desajustes importantes se puede incluso replantear el problema, adoptando las modificaciones que se consideren oportunas” (NOGUERO, 2002, p. 169). Tradução: “A pesquisa é flexível, evolucionária e recursiva por natureza. [...] Quando são encontrados desajustes importantes, o problema pode até ser reconsiderado, adotando-se as modificações consideradas adequadas” (NOGUERO, 2002, p. 169).

Para efeito de definição e operacionalização, consideramos a distinção entre referência e citação conforme é feita por Peritz (1983 apud MACEDO; PAGANO, 2011, p. 271). Citação é diferente de referência. O termo citação é “sinônimo” de menção, comentário, paráfrase da obra no texto que a contém. O termo referência diz respeito à presença da obra do autor na lista de “referências bibliográficas”.

A **apropriação conceitual tópica** é uma etiqueta utilizada nos textos em que aparecem citações, diretas ou indiretas, e menções, ou em que os conceitos do autor são utilizados. É comum para caracterizar ou apresentar o tema, ilustrar e localizar a proposição do artigo no campo dos estudos. Portanto, presente em seções de introdução e revisão ou discussão teórica/bibliográfica.

Já na **apropriação do modo de trabalho**, mesmo que seja condição *sine qua non* o uso de conceitos, as citações etc., há o estabelecimento de relações entre o autor e a própria pesquisa, com o pensamento do autor na iluminação do objeto ou para a interpretação dos dados. Em geral, vemos isso nos artigos que destacam o(s) autor(es) já no resumo e quando a presença do autor ao longo do texto é intensa.

Comparativamente, as categorias elaboradas por Catani, Catani e Pereira (2001) classificam intensidades para as apropriações como ações mobilizadas, detectáveis pela leitura dos textos (ou de partes deles), de produção de sentido¹⁰². Ora, estes autores estão falando de artigos publicados em periódicos científicos, capítulos de livros e comunicações científicas, que, para publicização (e acesso), passaram por avaliações e julgamentos variados, com rigores variados e níveis de aceitabilidade próprios da comunidade acadêmica ou comunidade de intérpretes específica. Isso, desde a formatação (resumos, palavras-chave, *abstracts*, referências listadas, notas de rodapé, seções, tamanho, número de páginas, tipo de artigo – teórico, teórico com empiria, empírico, de revisão etc.), conforme as exigências do veículo (e suporte aos textos), até as formas de resgate e citação dos autores, das teorias, das abordagens, indicando que são comunicações formais, isto é, exigem alguma competência especializada, adaptação ou treinamento. Como uma espécie de *script*, previamente imposto ou tacitamente compartilhado entre os membros de um campo científico e, neste, numa comunidade de pesquisadores.

Essa compreensão é relevante quando enquadramos, ou tomamos o periódico ou, no nosso caso, as Atas/Anais, como os trabalhos apresentados nas edições de um congresso

¹⁰² No trabalho de Catani, Catani e Pereira (2001), os autores articulam resultados sobre as várias formas de apropriação de Bourdieu no campo educacional, considerando: “a produção divulgada em vinte periódicos educacionais de circulação nacional e amplamente reconhecidas [...] o período escolhido para o exame foram os anos de 1971 a 2000 e, nos vinte periódicos examinados, foram localizados 355 trabalhos (dentre os quais seis resenhas) com referências à obra de Bourdieu” (p. 63).

acadêmico de nível nacional, como uma instância de consagração, na medida em que o acervo publicado é fruto de um filtro seletivo, que reproduz as sanções e exigências próprias da área – que tem nos avaliadores/pareceristas, sob orientações ou instruções, alguma expectativa quanto à observância de níveis de aceitabilidade e pertencimento.

No caso dos ENPECs, antes da ocorrência, uma circular é emitida em portal da ABRAPEC com informações gerais da próxima edição do evento, orientações para submissão: linhas temáticas com detalhamento, tipos de trabalhos, desde que inéditos, (de natureza empírica ou de natureza teórica), tipos de apresentação (pôsteres ou comunicação oral), período de submissão e critérios que serão utilizados na avaliação. A circular também informa se serão aceitos ou não certos tipos de trabalhos, a exemplo de relatos de experiência e projetos de pesquisa, que não foram aceitos nas últimas duas edições do evento¹⁰³. A avaliação dos trabalhos é feita às cegas por dois árbitros. Em caso de discordância, um terceiro é acessado a fim de dirimir o impasse. Os artigos de natureza empírica são avaliados quanto aos objetivos, fundamentação teórica e revisão de literatura, quanto à metodologia, quanto à análise dos dados, quanto às conclusões e implicações, quanto à bibliografia. E, os de natureza teórica, são avaliados quanto aos objetivos, fundamentação teórica e revisão de literatura, quanto ao argumento desenvolvido, quanto às conclusões e implicações e quanto à bibliografia. Aos avaliadores convidados, e que aceitaram se disponibilizar para a emissão de pareceres, são encaminhadas algumas orientações sobre os tipos de trabalho e o que devem considerar nos trabalhos, o cronograma e dinâmica do processo de avaliação, orientações de acesso ao sistema *online* de avaliação. Com questões semelhantes e algumas específicas, os avaliadores preenchem no sistema *online* uma ficha com respostas em escala (Muito bom, Bom, Regular e Insuficiente) para diferentes critérios, conforme a natureza dos trabalhos (teórica ou empírica). A avaliação é uma triagem, seleção, e a divulgação de dados com o número de artigos submetidos e de artigos aceitos pode ser índice para caracterizar a intensidade da procura pelo evento, bem como a preocupação com a qualidade das submissões (rigor na seleção).

Qualquer publicação científica, no processo de comunicação da ciência, como escrevem Feres e Nardi (2007), a partir do conceito de campo científico de Pierre Bourdieu (1983),

confere valor às pesquisas e as situa no seu grau de originalidade em relação ao conhecimento já acumulado em determinada área do conhecimento. Garante a memória das ciências, aponto seu grau de evolução, estabelece a propriedade intelectual, legitima novos campos de estudos e disciplinas, constituindo fonte relevante para o início de novas pesquisas, dando visibilidade e prestígio aos

¹⁰³ <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/2016/07/25/primeira-circular-do-xi-enpec/>.

pesquisadores entre um público altamente especializado, os seus pares. [...] As publicações em revistas científicas conferem credibilidade, constroem carreiras acadêmicas e determinam quem consegue os financiamentos. São utilizadas como indicadores para avaliação de cursos de pós-graduação, concessão de bolsas, progressão funcional, entre outros. Atuam como índices nos sistemas de julgamento que configuram as estruturas institucionais de pesquisa e, conseqüentemente, dos mecanismos decisórios de poder, e são exercidas pelos pares. (FERES; NARDI, 2007, p. 7)

Os ENPECs, enquanto espaço de intercâmbio, congregação de pesquisadores e exposição de suas pesquisas, geram coletâneas virtuais, organizadas sob a forma das já referidas Atas/Anais, disponíveis para acesso virtual integral, enquadrando-se também como publicação científica. Este conhecimento agremiado e apresentado durante o evento é publicado, disseminado, por meio dessas coletâneas, representando parte acessível *a posteriori* de um conjunto de mensagens que expressam sentidos e significados sobre a produção científica da área de educação em ciências.

Os diferentes modos pelos quais o sujeito se inscreve no texto correspondem a diferentes representações que tem de si mesmo como sujeito e do controle que tem dos processos discursivos textuais com que está lidando quando fala ou escreve. (VARLOTTA, 2002, p. 20 apud FRANCO, 2005, p. 13)

Como material significado e fecundo às análises, seja textual, temática ou discursiva, as atas, ao reunir materializações de diferentes estudos, sob os objetivos de uma pesquisa, sob lentes teóricas que projetam conceitos e categorias derivadas, entendimentos, permitem construir interpretações com apoio de indícios manifestos e capturáveis. O trabalho de Catani, Catani e Pereira (2001), como análise de apropriações de um autor, expressa isso.

O contato com esses trabalhos sobre apropriação nos remete, necessariamente, ao que escreveu Burke:

No mundo acadêmico atual, porém, em que a “república do aprendizado” internacional, que um dia não passou de poucos milhares, hoje conta com milhões de cidadãos, é quase certeza que, quando você pensa em um tema de pesquisa promissor ou alguma abordagem que pareça nova, não tardará a perceber que outras pessoas e grupos de diferentes lugares já tiveram uma ideia igual ou parecida. (BURKE, 2016, p. 12)

As citações e comentários acima de alguns estudos sobre apropriação de autores na produção científica se aproximam de uma sensação de “*déjà vu* científico”, isto é, a impressão de que outros pesquisadores estão estudando e concluindo as mesmas coisas. Como dizem Moraes e Galiazzi (2006, p. 121), sobre as agruras de se trabalhar com metodologias do tipo análise de conteúdo: “Não é sentir-se inseguro por não ter aprendido. É ter aprendido a estar inseguro”. Diríamos que o sentido é também semelhante ao que define Bourdieu, a partir da

citação de Reif (1961, p. 134 apud BOURDIEU, 1983)¹⁰⁴, sobre a satisfação intrínseca e o interesse não serem as únicas motivações dos autores. Isto é, como procuramos caracterizar nas seções anteriores deste capítulo, importam além do interesse e satisfação, que seja importante para os outros. Os outros são os membros de uma comunidade científica, campo científico (BOURDIEU, 1983; 2004a), ou de arenas transepistêmicas (LATOURE; WOOLGAR, 1997).¹⁰⁵

Entretanto, como é possível depreender interpretativamente a partir do referencial que arrolamos para “ler” os dados e sustentar uma compreensão verossímil a partir de inferências, as possibilidades de estudos variam por tudo aquilo que já mencionamos acima quanto às características da pesquisa social. Ou seja, o nosso referencial teórico, as lentes que focalizam o que tomamos como objeto de estudo, combinam-se nos procedimentos e técnicas a ajustamentos que permitem “manipular” aquilo que pretendemos “colocar sob as próprias lentes”. A citação de Burke é recuperada por nós no sentido de que a produção do conhecimento científico deve ficar atenta aos estudos anteriores ou em curso, usos de conceitos e categorias para analisar objetivos, uso de metodologias e procedimentos para coletar e tratar dados etc.¹⁰⁶. Entendemos como esforço colaborativo, de cooperação, a ação de enxergar em outras produções a possibilidade de aproximações, usos e mesmo apropriações de “módulos de trabalho” (BECKER, 2015).

Como já dissemos, os autores de textos (comunicações publicadas em anais dos ENPECs) são leitores de outros textos e produtores de significados, intérpretes que se apropriam de outros textos e expressam em suas produções indícios dos usos ou das apropriações feitas de autores, abordagens, conceitos ou pensamentos de outros tomados como referências. Operacionalmente, as referências bibliográficas e citações (diretas, indiretas, no próprio texto,

¹⁰⁴ O trecho completo da citação: “Um cientista procura fazer as pesquisas que ele considera importantes. Mas a satisfação intrínseca e o interesse não são suas únicas motivações. Isto transparece quando observamos o que acontece quando um pesquisador descobre uma publicação com os resultados a que ele estava quase chegando: fica quase sempre transtornado, ainda que o interesse intrínseco de seu trabalho não tenha sido afetado. Isto porque seu trabalho não deve ser interessante somente para ele, mas deve ser também importante para os outros.” (BOURDIEU, 1983, p. 121)

¹⁰⁵ Para Meadows (1999), sem comunicação não há ciência. A forma como os cientistas transmitem informações é condicionada pelo veículo empregado, pela natureza das informações e do público-alvo. Estes são fatores que afetam a comunicação científica. As atas/anais/anuários e outras coleções de textos, como documentos, no sentido desenvolvido por Le Goff (1996), surgiram no século XVII como demanda do debate sobre os novos conhecimentos e pela necessidade de uma forma mais eficiente de comunicar, associado a um interesse público maior pela ciência. As atas dos eventos científicos atuais ainda parecem preservar algumas dessas razões do surgimento dos periódicos. A importância e existência das pesquisas científicas só aparecem quando há reconhecimento da comunidade científica. E, portanto, são publicados em revistas, livros, atas de congressos, *ebooks*, e são citados. (CAMPANARIO, 2004). É por isso que Meadows (1999) é enfático ao afirmar que a comunicação é o coração da ciência. Sua vitalidade é semelhante à própria pesquisa.

¹⁰⁶ O que nos remete às formulações de Bruno Latour (2000) quanto ao caráter coletivo da produção científica e dos esforços empreendidos pelos pesquisadores nos grupos para aumentar o número de associações, aliados e recursos híbridos, que comunguem à aceitação de uma afirmação como fato.

em notas de rodapé etc.), são indicadores da presença de autores, no sentido de produtores de textos, de produtores de representações.

A relação entre leitura e significação, como podemos depreender do referencial discutido no capítulo 1, é complexa. Um texto pode ter significantes objetivos, mas não os seus significados. Na análise qualitativa, os materiais textuais são significantes aos quais o analista atribuirá sentidos e significados. “Todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras, leituras essas tanto em função das intenções dos autores como dos referenciais teóricos dos leitores e dos campos semânticos em que se inserem” (MORAES, 2003, p. 192). Ou, como afirma Bardin (1977):

A leitura efectuada pelo analista do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados) outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN, 1977, p. 36)

Esse olhar ou entendimento é direcionado para responder a seguinte questão em Análise de conteúdo, segundo Moraes (1999): “para dizer o quê?” Isto é, voltamos para as características das mensagens propriamente ditas, seu valor de informação, os argumentos, ideias, formas de escrita, etc. Ou seja, uma análise temática. Para dizer o quê, os autores também o fazem de algum modo, que diz respeito ao “como” em Análise de conteúdo.

Ao nosso objetivo de compreender as formas de apropriação teórica de conceitos, noções, autores e abordagens da teoria social contemporânea nos trabalhos de pesquisa publicados nas Atas dos ENPECs temos duas ações correlatas:

- Elencar e agrupar a presença de autores a partir de citações, abordagens e referências.
- Listar os teóricos e conceitos, termos e noções, da teoria social contemporânea que aparecem nos trabalhos publicados nas atas.

Nestas duas ações, temos os aspectos descritivos do conteúdo manifesto nos textos (citações, expressões/termos/conceitos e referências bibliográficas)¹⁰⁷. A elas se rebateram *a priori* as categorias de “apropriação incidental” e “apropriação conceitual tópica”.

A terceira ação metodológica que explicitamos na introdução remete a uma elaboração a partir das informações agremiadas obtidas com as duas outras ações metodológicas

¹⁰⁷ Descrição: “enumeração das características do texto, resumida após tratamento [...] é a primeira etapa necessária” (BARDIN, 1977, p. 34)

e, conseqüentemente, rebatido a uma categorização que procurou aproximar autores, conceitos e temas em quadros teóricos (reagrupamento por analogias).

- Identificar os quadros teóricos (autores, referenciais e temas), bem como as ferramentas conceituais mais utilizadas nos trabalhos.

Estamos falando de um conteúdo manifesto, configurado pela junção de mais de um texto (unidade de registro, trabalho publicado), para um conteúdo latente, permitindo que acessemos as perspectivas, os esquemas teóricos, o “*modus operandi* das teorias” – domínio da categoria “apropriação do modo de trabalho”.

A partir daqui estamos falando de um aspecto interpretativo. Como podemos ver, não há uma dimensão sem a outra, não há descrição sem interpretação. Vimos os artigos por suas partes, fragmentos, aspectos, para, ao categorizá-los e produzirmos os “quadros”, reaproximá-los ou reconstruí-los:

Categorizar é sempre fragmentar, é pôr o foco em partes do todo. É possível reconstruir sem desconstruir antes? [...] Categorizar, mais do que focalizar exclusivamente partes de um sistema, passa a significar dar ênfase a uma parte como modo de melhorar a compreensão do todo. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 152-154)

Toda análise de conteúdo implica comparações contextuais. São essas comparações que permitem produzir inferências. Os dados sobre um conteúdo de uma mensagem (uma referência ou citação, por exemplo) não reunirá sentido até que seja relacionado a outros dados. As próprias categorias *a priori* são construídas uma em relação às outras. “Assim, toda análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas” (FRANCO, 2005, p. 26). A leitura dos artigos que referenciam autores nos levou a classificá-los em uma das categorias da apropriação explicitadas acima. O conjunto das apropriações de um mesmo autor permitiu inferências sobre como este autor circula, como está sendo recebido pela comunidade, quais os usos de suas ideias e conceitos. A análise de conteúdo “consiste em apurar descrições de conteúdo muito aproximativas, subjectivas, para pôr em evidência com objectividade e natureza e as forças relativas dos estímulos a que o sujeito é submetido”. (BARDIN, 1977, p. 31)

Nesta pesquisa recorreremos também a uma área bem desenvolvida na linguística: a análise da escrita a partir de citações. Propusemos um uso instrumental, mobilizado pela leitura de utilidade categorial às referências e citações que nos permitiram classificar as apropriações teóricas nos artigos publicados nos ENPECs selecionados. A análise de citações permite

subsídios diretos para inferências, bem como mune a compreensão coligida e comparada com elementos para inferências quanto ao que estamos chamado de qualidade da apropriação. Esta já subsumida nas três categorias de apropriação *a priori* apresentadas acima.

Como escreveram Bauer *et al.* (2002), há retórica na produção científica. A ciência é também um empreendimento retórico¹⁰⁸ e, como tal, “depende crucialmente da eficácia e da precisão das práticas de comunicação que adota” (MASSARANI; MOREIRA, 2005, p. 1). O artigo acadêmico ou o trabalho para apresentação em evento, nas prescrições estabelecidas (itens, “conteúdos”, pertencimento à discussão ou questões da área, tamanho em caracteres com ou sem espaçamentos etc.) é um gênero textual. E, como o estilo e a forma de apresentação dos argumentos e dados/informações, tais prescrições variam historicamente.

Recorrendo aos estudos de Aristóteles sobre retórica, Massarani e Moreira (2005) referem-se à distinção entre os gêneros da retórica: o deliberativo, o demonstrativo (ou epidíctico) e o judiciário (ou forênsico). O primeiro diz respeito a discursos sobre questões gerais e de interesse particular ou geral, genérico sobre um futuro; o segundo, compreende os discursos elogiosos ou de repreensão, o caso de menções honrosas, alusões cerimoniais e entregas de prêmios, seu foco é o presente e se preocupa com os valores (pathos) da audiência; e, o terceiro, o forênsico, diz respeito às avaliações sobre a natureza e a causação de eventos do passado, e estratégias de convencimento são utilizadas. Entre estes três, os artigos acadêmicos ou trabalhos para apresentação em eventos estariam lotados no gênero judiciário ou forênsico.

Como podemos perceber isso nos artigos de um congresso ou mesmo na comunicação intra ou inter-campos científicos (em revistas especializadas, teses e dissertações, relatórios de pesquisa etc.)?

Recuperando estudo de Fahnestock (1993)¹⁰⁹, Massarani e Moreira (2005) comentam sobre o “processo de acomodação da linguagem” no que se refere a certa transposição ou, como preferem, adaptação da informação científica em textos originais para textos de divulgação científica. Diferentemente dos jornalistas que redigem textos de divulgação, neste tipo de texto, o de divulgação científica, o gênero predominante é o epidíctico, há exaltação, celebração, utilização de estratégias de alteração da linguagem “original” dos textos científicos a partir de substituições, de paráfrases (substituição de termos tomados como de difícil compreensão por sinônimos ou expansão explicativa), de metáforas, metonímias,

¹⁰⁸ Vide os estudos de Coracini (1991) e Latour (2000).

¹⁰⁹ FAHNESTOCK, Jeanne. Accommodating Science: the rhetorical life of scientific facts. In: MCRAE, M. W. (Ed.) **The literature of science: perspectives on popular scientific writing**. Georgia: The University of Georgia Press, 1993.

analogias etc. As transposições visam a comunicação com um público mais heterogêneo, cujo sucesso de audiência envolve mais esforços de sedução e persuasão. O texto científico, comparativamente, é mais cauteloso, mais preventivo, mais prudente em termos de exaltação.

Por esta alusão comparativa em termos de gêneros textuais, podemos dizer que os artigos dos ENPECs seriam como textos mais enquadrados ao gênero aristotélico “judiciário”, e muitas expressões comuns são indícios da cautela, da preocupação, pelo grau de certeza que é questionável ou como forma de se proteger de possível refutação dos pares¹¹⁰. Assim, não é incomum encontrar palavras ou expressões indiciárias dessa prudência, como “os dados parecem mostrar...”, “os dados sugerem...”, “pode-se especular...”, ou como “mea-culpas retóricas”: preliminaridade dos dados, a abertura sempre possível a outros estudos, a afirmação reiterada de provisoriedade e abrangência dos estudos etc. Evidentemente que a prudência e o uso de expressões indiciárias como estas variam consoante o *quantum* de capital possuem os autores individualmente ou a partir de coautorias (soma de capitais). E também, é claro, consoante o paradigma de inscrição e/ou escolha do pesquisador: preocupação maior ou menor com a generalização de resultados, com possibilidades de replicação etc¹¹¹.

Com uma historicidade, os artigos foram sendo configurados e delineando modelos mais ou menos permanentes nas comunicações científicas contemporâneas. Massarani e Moreira (2005) apontam características gerais compartilhadas desse tipo de gênero textual. São elas: modelo para redação do texto científico subdividido em “artigos experimentais” e “artigos teóricos”¹¹²; a adoção de estilo impessoal, em que a pessoa do autor não aparece de forma

¹¹⁰ Vemos isso nos trabalhos de Oliveira e Queiroz (2011a; 2011b), que se apropriaram das formulações, conceitos e categorias de Bruno Latour, Maria José Coracini e Juan Miguel Campanario, para propor o “Mapa de caracterização do texto científico”, uma contribuição para a educação em ciências, especificamente para o ensino de ciências, a partir do estudo e análise da comunicação textual científica.

¹¹¹ Isso nos remete às considerações de Medeiros (2002) sobre as mudanças nos paradigmas predominantes no campo educacional. Em torno dos anos 1960, devido à predominância de modelos comportamentais, há um imperativo do paradigma quantitativo – “consenso ortodoxo”, como denomina Giddens (2001) – nas pesquisas educacionais. Nas últimas décadas do século XX, “a hegemonia do paradigma qualitativo tem se tornado crescente, a ponto de haver mesmo uma certa tendência em não serem aceitas pesquisas quantitativas. Parece haver, por vezes, uma rejeição a priori de pesquisas que lidem com experimentos, com instrumentos, baseada na interpretação equivocada de serem as mesmas indutivistas” (MEDEIROS, 2002, p. 67-68) Medeiros discorda do que chama de maniqueísmo de encarar as pesquisas. Uma discussão interessante está em trabalhos como o de Bastos *et al.* (2004) sobre a necessidade de pluralidade de interpretações acerca do processo de ensino e aprendizagem em ciências; bem como o trabalho de Laburú, Arruda e Nardi (2003) sobre a necessidade de pluralismo metodológico no ensino de ciências. Especialmente, considerando os trabalhos de Praia, Cachapuz e Gil-Pérez (2002) e Perez *et al.* (2001), quando investigações sugerem que é comum os professores de ciências reproduzirem imagens de ciência marcadamente empiristas/indutivistas, ou seja, visões ou concepções “deformadas de ciências e do trabalho científico” por parte dos docentes a partir de equivocadas apropriações do saber científico e do seu processo de produção, domínios da “natureza da ciência”.

¹¹² A organização dos ENPECs utiliza uma terminologia classificatória binária para os artigos: trabalho de natureza empírica e trabalho de natureza teórica. O primeiro diz respeito a “apresentação de pesquisa, finalizada ou em andamento, baseada em referenciais teóricos, contendo revisão de literatura pertinente, objetivos/questões de pesquisa, análise de dados, discussão de resultados e conclusões”. E o segundo tipo: “ensaio crítico devidamente

explícita no artigo; utilização de símbolos e terminologias especializadas (expressões, deduções matemáticas, fórmulas químicas, nomenclaturas de classificação biológica etc.), distintivos de outros textos; e uso de recursos visuais (tabelas, gráficos, fotografias, imagens, infográficos e outras ilustrações).

Para Massarani e Moreira (2005, p. 4), há possibilidade de falarmos de um “modelo padrão mais ou menos definido para a redação do texto” dos artigos científicos:

Um artigo que trata de resultados experimentais adota frequentemente o seguinte formato: (a) Título, autores e resumo, em que o essencial do trabalho é apresentado para que o leitor possa, em tempo e esforço reduzidos, ter uma idéia do conteúdo do texto; (b) introdução, com recapitulação do status da arte – às vezes apresenta também uma retrospectiva histórica – e com uma apresentação do problema; (c) explicitação dos materiais e métodos utilizados na pesquisa; (d) resultados obtidos; (e) conclusões e discussões comparativas; e, (f) citações e eventuais agradecimentos. Já um artigo teórico, segue um padrão não muito diferente: o item (c) é substituído pelo modelo ou teoria proposta e o (d) pelos resultados emanados do modelo ou teoria. Reenfatizemos que estamos nos referindo aqui a um modelo padrão e não a uma estrutura com formato monolítico.

Este “modelo”, e como tal, um roteiro que envolve imposição e expectativas, funciona como *script* comum para os diálogos, disseminação e difusão do conhecimento científico¹¹³. Como gênero textual, o trabalho para apresentação em congresso possui uma estrutura consensuada, uma organização “canônica”, que é esperada pelos avaliadores, é reproduzida pelos autores e, como tal, comunicará entre os pares e/ou interessados.

Os textos científicos das sociedades ocidentais não apresentam características específicas por acaso; essas características “estão ligadas a um construto social sobre ciência, o qual possui ramificações ideológicas, tecnológicas, econômicas e políticas (KRESS, 1994, p. 125 apud MACEDO; PAGANO, 2011, p. 262)

As citações tiveram decisiva relevância neste estudo, desde a pré-análise (identificação da presença dos autores nas referências bibliográficas, menções nos resumos e ao longo do corpo dos textos) ao processo preliminar de codificação a partir das categorias desenvolvidas a partir do conceito de apropriação. Bem como as considerações ou aspectos destacados pela área da linguística denominada de análise de citações – aqui tomadas como “módulos de trabalho”.

fundamentado em literatura de pesquisa pertinente, apresentando objetivos/questões de pesquisa, articulações e argumentos teóricos consistentes, conclusões e indicação de implicações para o campo da Educação em Ciências”.
Fonte: <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/2016/07/25/primeira-circular-do-xi-enpec/>

¹¹³ Funciona como uma “estrutura canônica”, conforme depreendemos a partir de Oliveira e Queiroz (2011 a.). Mas, especialmente a estrutura de que fala Suppe (1998 apud SCARPA; TRIVELATO, 2011) presente nos artigos científicos típicos: resumo, introdução, métodos, resultados, discussão e conclusão.

As citações cumprem variados papéis nos textos, segundo Hyland (1999; 2004) e Bavelas (1978). Alguns aspectos podem ser considerados ao se analisar citações, como, no nosso caso, nos trabalhos publicados nas Atas dos ENPECs. A forma de uma citação/menção pode ser reveladora do nível de apropriação, no sentido de familiaridade com o teórico ou autor. E as escolhas por citações são indícios de explicitação de sua afiliação teórica, dos valores, abordagens e perspectivas teórico-metodológicas associados. Assim, de acordo com Ivanic (1998 apud MACEDO; PAGANO, 2011), fazer citações de autores e obras demonstra conhecimento do trabalho desenvolvido pela comunidade e os autores que citam demonstram também que se submeteram a processos de reflexão. Por sua vez, não fazer citação põe em risco as regras do jogo do campo científico. É o conjunto de tudo isso que vai definindo a comunidade de pesquisa em Educação em Ciências, ou qualquer comunidade, e revelando sob quais autores e perspectivas (quadros teóricos) as pesquisas/estudos estão se “escudando” para produzir conhecimento e instituir a área. “A maneira como a citação será revelada, no texto, dependerá da maneira como a voz do outro é tratada pela comunidade na qual o texto circulará” (MACEDO; PAGANO, 2011, p. 268). Como tal, tomando “voz” como sinônimo de “autor”, “teoria”, “conceito” e/ou “abordagem”, a recorrência da mesma é explicitadora da autoridade ou lugar do autor e/ou teoria na comunidade de pesquisadores em Educação em Ciências.

Entendemos, então, que citar o discurso do outro é assumir a presença do outro em um texto que pretendo chamar de “meu”, é admitir que o meu discurso é, na verdade, um conjunto de vozes que se encontram e se manifestam no “meu texto”. É admitir, enfim, que existo a partir do outro e a partir da forma como articulo essa relação. Entretanto, permitir a presença do outro em “meu” texto não implica submissão, passividade, e sim o entendimento de que a construção do conhecimento ocorre justamente em função da tensão entre as diversas vozes que povoam o texto. (MACEDO; PAGANO, 2011, p. 268)

Essa compreensão aproxima-se da ideia de Chartier do leitor como autor ou como agente criativo, como desenvolvemos anteriormente¹¹⁴. Além de relativizar a autoria como sinônimo de originalidade e endossar o aspecto de volição, de escolha (situada consciente ou inconscientemente por parte do autor do texto), tanto na produção de leituras, enquanto apropriações, quanto no entendimento dos usos e práticas das citações como profundamente marcados por aspectos das interações sociais (HYLAND, 1999; 2004). Os tipos de citação (citação direta, citação indireta e citação de citação), como classifica a ABNT¹¹⁵, sob a forma

¹¹⁴ E da ideia de receptores, ou leitores em audiência, como ativos. O que mingua a dimensão meramente manipuladora de uma retórica capaz de sempre controlar os auditórios. (Cf. OLIVEIRA, 2017)

¹¹⁵ “Menção de uma informação extraída de outra fonte” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2002, p. 1)

de transcrição literal ou como paráfrase, de fonte escrita ou oral (LUBISCO; VIEIRA, 2013, p. 61), são indicadores de negociações do autor do texto com os autores e com a comunidade científica de leitores, interlocutores e intérpretes.

O que leva os autores de textos a citarem outros autores? Quais os motivos para se fazer citações¹¹⁶? E quais as funções sociais das menções nos textos acadêmicos? Macedo e Pagano (2011, p. 269) entendem que

Essa necessidade pode ser influenciada por pressões sociais, moda, tradição, respeitabilidade acadêmica ou cortesia, e a função da citação pode ser a de conferir àquele que cita credenciais de autor respeitável. De uma maneira ou de outra, a ação de citar será guiada pela percepção do que seja consenso na comunidade científica, de modo que o autor do texto demonstre familiaridade com essa comunidade e com sua área de estudos.

Os motivos são variados para se fazer citações em textos acadêmicos. Aspectos relativos à organização retórica, como já mencionamos acima, ou a combinação entre *ethos*, *pathos* e *logos*, compõem um espectro de motivos que vai de razões formais até razões idiossincráticas, de convenções, características do suporte de veiculação, finalidade do trabalho escrito etc. Para os nossos propósitos, acreditamos que a ciência sobre estes aspectos relativos às citações nos instrumentaliza (“calibrando as lentes”) para observar e classificar as citações e suas relações com o texto como unidade de significação, bem como, em conjunto, a percepção de como os autores circulam ou a intensidade de suas apropriações na pesquisa em Educação em Ciências.

Assim, recorrendo às obras de alguns autores, Macedo e Pagano (2011) destacam também alguns aspectos da natureza das citações: se a citação é **conceitual** ou **operacional**, no sentido de que está relacionada a um conceito ou teoria ou a uma técnica; se são **orgânicas** ou **perfunctórias**, isto é, necessárias para compreender o que se faz menção ou de reconhecimento ou endosso do conteúdo já citado, discutido; e, **confirmativa** ou **negativa**, ou seja, defende ou questiona/problematiza a obra citada. Estas categorias nos foram úteis em termos de análise textual qualitativa.

¹¹⁶ Macedo e Pagano (2011) recuperam um curto artigo de 1978 de Janet Beavin Bavelas sobre a psicologia social das citações. Para esta autora: “We make some citations because we think our colleagues think they are important and we want to show we know that. These works “should” have had a scholarly impact on us, whether or not they actually did” (BAVELAS, 1978, p. 160). Traduzindo: “Fazemos algumas citações porque pensamos que nossos colegas acham que são importantes e queremos mostrar que sabemos disso. Essas obras “deveriam” ter tido um impacto acadêmico sobre nós, quer tenham ou não realmente tido”.

Lin, Chen e Chang (2013), baseando-se em outros estudos e categorias utilizadas por outros autores¹¹⁷, consideram que é possível organizar as citações por suas funções nos textos a partir de pares opostos. São binárias e, portanto, obedecem aos requisitos para a criação de categorias (BARDIN, 1977; FRANCO, 2005). Apresentam a qualidade de “exclusão mútua” e “pertinência”, por exemplo. Como recurso para analisar a qualidade das apropriações, as categorias às citações dos autores/teorias merecem a apreciação da codificação sugerida por Lin, Chen e Chang (2013). São elas: **conceitual ou operacional**, relacionada ao tipo de suporte que a citação oferece ao texto; **essencial ou superficial**, quando é essencial ou não ao texto; **evolucionária ou justaposicional**, quando contribui diretamente para a construção de uma tese/argumento importante ou apenas oferece informações de menor suporte; e, **confirmativa ou negativa**, quando o autor concorda ou discorda da citação.

Lin, Chen e Chang (2013), considerando as duas categorias mais gerais para o uso das citações, orgânicas ou perfunctórias (no sentido de efêmeras), também utilizadas por Macedo e Pagano (2011), apresentam oito funções associadas a elas e às atitudes do autor citante (negativas ou positivas à citação). Para o uso orgânico, tendo o autor uma atitude positiva quanto à fonte citada/citação, as citações podem ser classificadas em: “organic-concept-confirmative”, quando uma citação é essencial e suporta um conceito importante no texto; “organic-factual-confirmative”, quando a citação é essencial e apoia uma afirmação fatural no texto, como referências a datas, evidências históricas etc.; “organic methodology-confirmative”, quando a citação é essencial e é suporte a um movimento metodológico no trabalho; e, ainda para o uso orgânico, entretanto com uma atitude negativa do autor citante à fonte/citação, as citações podem ser classificadas em: “organic-concept-negative”, “organic-factual-negational”, “organic methodology-negative”.

E para o uso perfunctório, Lin, Chen e Chang (2013, p. 2), temos as confirmativas ou negativas. As primeiras dizem respeito a uma atividade positiva, quando a citação é menos relevante e não influencia nos principais argumentos no texto. São citações “retóricas”, na compreensão dos autores, no sentido de que são insignificantes ou descartáveis, remetem a leituras estendidas. Remetem aquilo que o campo da análise das citações denomina de “pautas retóricas”. E as negativas, que se diferenciam das positivas somente quanto à atitude do autor a elas, isto é, o autor se posiciona negativamente a elas.

Oliveira e Queiroz (2011a), recolhendo as contribuições de vários autores (CAMPANARIO, 2004; CORACINI, 1991; CAMPANARIO, 2004), organizam um grupo de

¹¹⁷ Os autores mencionam Murugesan e Moravcsik (1975) em texto “Some results on the function and quality of citations”. Uma publicação da revista “Social Studies of Science”.

características da linguagem científica, destacando o que denominam de seus aspectos retóricos e subjetivos. No que diz respeito às citações, as autoras definem a seguinte tipologia: citações sobre informações consolidadas na literatura; citações de trabalhos anteriores; citações que apresentam o método utilizado; citações de trabalhos de outros autores com dados semelhantes; e, citações de trabalho de outros autores com dados discordantes. De acordo com as autoras,

[...] além de apresentar vários tipos de citações, o autor também pode assentá-las no texto científico de tal maneira que sua utilização fortaleça ainda mais argumentos expostos ao leitor. Algumas das manobras ou estratégias de uso das citações bibliográficas são: fornecer aliados, enfatizando sua relevância, de forma a também valorizar o trabalho do autor; enfatizar que os métodos usados são também utilizados por outros pesquisadores; atacar (se for conveniente) as referências que possam se opor ao trabalho do autor, ressaltando, por exemplo, seus pontos frágeis; fortalecer um artigo para enfraquecer um outro que esteja em oposição ao trabalho do autor, o qual se torna, dessa forma, valorizado. (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2011a, p. 4)

Oliveira e Queiroz (2011) produzem um quadro de categorias e mapas para análise de textos científicos a partir da apropriação e intersecção de variadas formulações no âmbito dos estudos culturais da ciência (LATOUR, 2000, por exemplo) e da análise linguística do “fazer científico” (CORACINI, 1991), como já mencionamos. E, como pesquisadoras, se circunscrevem no campo da análise retórica dos textos científicos.

Apesar de muito instigante, neste trabalho, não realizamos a rigor uma análise retórica textual dos trabalhos. Ainda que possamos dizer que grande parte dos olhares sobre os textos estejam sob inspiração das apropriações de referenciais e técnicas metodológicas e procedimentais como estas. Noutras palavras, a perspectiva de uma análise retórica dos trabalhos científicos dos ENPECs é utilizada pontualmente.

A síntese desse conjunto de estudos e sugestões categóricas pode ser visualmente contemplada na Tabela 3 abaixo:

Tabela 3: Síntese de tábuas de codificação para qualidade da apropriação a partir da análise de citações.

	Categorias Macedo e Pagano (2011)	Categorias Lin, Chen e Chang (2013)
	Orgânica ou Perfunctória	Orgânica ou Perfunctória
Relação de Atitude com a citação/fonte citada	Confirmativa ou Negativa	Confirmativa ou Negativa
Relação semântica com a fonte citada	Conceitual ou operacional	Conceitual ou operacional Essencial ou superficial Evolucionária ou Justaposicional

		<ul style="list-style-type: none"> - OCC: orgânica conceitual confirmativa - OFC: orgânica factual confirmativa - OMC: orgânica metodológica confirmativa - OCN: orgânica conceitual negativa - OFN: orgânica factual negativa - OMN: orgânica metodológica negativa
--	--	--

Fonte: Elaboração do autor a partir de Macedo e Pagano (2011); Lin, Chen e Chang (2013).

Com base neste quadro, analisamos as citações de autores presentes nos textos selecionados dos ENPECs, com base nos seguintes questionamentos: Essas classificações nos permitiram, em contato com as citações, questionar, no conjunto, onde elas mais se fazem presentes? Em que tipos de artigos elas aparecem: trabalhos de revisão teórica, trabalhos empíricos, consoante a tipologia para submissão ao ENPEC? Em quais seções as citações aparecem? São citações confirmativas ou negativas? As negativas podem ser índice de diálogo com a obra/autor, de debate em processo: é a própria voz do autor do texto ou não? As citações confirmativas, além do endosso, podem indicar, como nos motivos das citações, consensos ou adesões ampliadas a um autor ou teoria? Servem para corroborar as ideias de alguém? A presença do indivíduo (nome do autor) nas palavras-chave, nos títulos, ou as alusões adjetivas dos autores ou abordagens/perspectivas (pensamento freireano, bachelariano, bourdiesiano, habersiano, vygotkiano, foucaultiano, marxista, fenomenológico etc.) podem significar recurso retórico metonímico que resume ou “simplifica” a obra pelo nome, em função do prestígio social, difusão ampliada do nome ou corrente teórica de pertencimento?.

Hyland (2004) entende que optar por uma citação integral ou não-integral é uma decisão do autor do texto para destacar ou não o autor citado, razão pela qual compreende que diferentes escolhas sobre a forma de estruturar as citações possuem diferentes significados sociais. Observar as citações é observar também como o texto se comporta no momento em que a “voz” do outro é chamada.

A apropriação de conceitos, termos ou noções de autores e/ou teorias, de uma representação sobre as coisas ou fenômenos sociais (educacionais por exemplo), de um novo discurso, pode ser a assunção de uma nova identidade no campo, na área de estudos. Isso pode concorrer para a produção de novas interpretações da Educação em Ciências, isto é, novas perspectivas apropriativas ou a iluminação ou re/construção de novos objetos de pesquisa.

Estudos, alguns deles recuperados nestes capítulos, apontam a importância da abordagem de disciplinas ou saberes como história, filosofia e sociologia (em geral ou das

ciências) (MATTHEWS, 1995; LEDERMAN *et al*, 1998). Apontam, e até reivindicam em função das motivações constitutivas da área, que a Educação em Ciências é ciências humanas e sociais aplicadas, ao usar métodos, procedimentos, teorizações dessas ciências para dar conta de variadas dimensões do espectro do fenômeno da Educação em Ciências. Como consequência, apontam que há produção de um conhecimento que tem aplicação, seja na resolução de problemas, na produção de entendimentos, de proposições didáticas, de avaliação/diagnóstico do ensino etc. Considerando estes aspectos, quais são os termos, conceitos e noções provenientes das ciências sociais, e seus autores e teorias, que aparecem, nos artigos publicados nas Atas dos ENPECs? Por que estes? A partir deles, o que é resgatado ou apropriado? Os autores dos textos, como consumidores culturais, para usar uma noção de Certeau (1998), inserem-se em comunidades de interpretação que, por tal, vão compartilhar sentidos, significações e práticas sobre os mundos pesquisados, configurando coletivos de pessoas que compartilham formas de ler e representar o mundo ou parte dele no âmbito da Educação em Ciências.

Os trabalhos (artigos) publicados nos ENPECs são os *loci* onde, com a análise, acessamos, a partir do estudo das apropriações teóricas, as representações veiculadas sobre o social. A partir das descrições e inferências, como tarefas que lastream a interpretação, dos modos de apropriação nos trabalhos dos ENPECs, discorreremos sobre implicações e perspectivas para a área da Educação em Ciências.

“Qualquer meio de comunicação, que contribua para o compartilhamento e geração de informações, pode possibilitar o surgimento de representações socialmente compartilhadas”. (BARDIN, 1977, p. 76). Noutras palavras, das apropriações podemos inferir e compor interpretações quanto aos sentidos de representação, conforme o entende Chartier (1992; 2002b), isto é, como memória e leitura a partir das produções culturais (coletânea de textos escritos); como referências de si mesmo e disponíveis para outros; e como representações, como formas de perceber e conceber a área de Educação em Ciências. As pesquisas inventariais são entendimentos das construções ou elaborações que os grupos fazem de suas próprias práticas. As representações são categorizações do mundo, que distinguem, estabelecem conjuntos e classificam as coisas objetificadas. Isto interliga as noções de apropriação e de representações, permitindo, na análise dos trabalhos, identificar tendências emergentes na pesquisa em Educação em Ciências.

No nosso caso, a rigor, não se trata de um estudo do “estado do conhecimento”, mas de compor um “quadro de sensibilidade” das discussões relacionadas aos modelos ou

representações, pelas formas de apropriação feitas pelos pesquisadores (que assinam os artigos/comunicações publicadas) de teorizações do pensamento social contemporâneo.

Assim, tal qual afirmam Gehlen, Schoroeder e Delizoicov (2007) quanto ao mapeamento proposto das ideias de Vygotsky, considerando a importância destacada dos ENPECs no cenário educacional brasileiro, a composição desse quadro de sensibilidade pretende constituir uma compreensão de como os pesquisadores, a partir do acervo dos ENPECs, vêm se apropriando de conceitos, termos ou noções provenientes da produção da teoria social contemporânea a fim de construir uma interpretação/discurso da Educação em Ciências.

E quanto ao *corpus* para análise? O *corpus*, para Bardin (1977, p. 96), “é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica escolhas, seleções e regras”. Aprendemos com a autora que a escolha de documentos pode ser feita *a priori*, entretanto, uma vez determinados os objetivos e questões pelo pesquisador, o universo de textos pode ser colhido posteriormente, como no nosso caso.

Para a construção do *corpus*, um conjunto de recortes/escolhas foram feitas. Dado o volume de textos e grande diversidade, a leitura flutuante foi exaustiva e produziu variadas e possíveis pré-seleções a partir das primeiras impressões, representações confirmadas ou em suspensão sobre os textos, novas expectativas àquelas que fazíamos a partir do referencial e das leituras de fundamentação teórica¹¹⁸.

De qualquer sorte, consoante o roteiro de regras para análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2005), os documentos em análise, os trabalhos publicados, são homogêneos. As regras de submissão e admissão (avaliação positiva) enquadram possíveis singularidades destoantes entre os mesmos. Como trabalhos apresentados em uma mesma edição do evento, ao longo de anos, constituem um acervo serial, possuem as mesmas características de constituição e organização, permitindo a comparação entre eles.

Uma vez em contato com anais de cinco edições dos ENPECs, com as características que apresentamos sumariamente nas tabelas 1 e 2 anteriormente, o que fizemos? Como procedemos para constituir o *corpus* para análise?

¹¹⁸ “No entanto, em muitos casos, o trabalho do analista é orientado por hipóteses implícitas. Daí, é preciso destacar a importância que as interpretações latentes passam a ter no âmbito do processo da análise de conteúdo. São interpretações que não estão, estritamente, ancoradas nas mensagens emitidas. Mas, mesmo não estando presentes nas mensagens a serem analisadas, devem ser consideradas como informações extremamente relevantes, uma vez que, além do recurso à dedução e, muitas vezes, à hermenêutica dos sentidos dos textos, concentram a possibilidade de fornecer interpretações complementares valiosas e na junção que se estabelece entre a dedução e os mecanismos de indução, passam a se constituir em elementos úteis para a experimentação de novas hipóteses.” (FRANCO, 2005, p. 53-54)

Em termos de procedimentos, o caminho trilhado seguiu as orientações ou regras da Análise de Conteúdo, que roteiriza etapas que vão do contato exploratório com as fontes, leitura flutuante, a elaboração de unidades de registro e/ou categorias *a priori* ou *a posteriori* (ou aprimoramento das constituídas *a priori*), exploração do material, até as interpretações possíveis.

Antes é preciso destacar que todas as atas dos ENPECs estão disponíveis e acessíveis a partir do site da ABRAPEC. Dessa forma, o levantamento dos trabalhos para a análise foi feito por meio da busca direta nos sites com as atas/anais dos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências. Desde a primeira edição, a ABRAPEC vem constituindo, com variações de *layout* e recursos, inventários virtuais sob a forma de páginas da *web* com informações sobre o evento, abas para acesso aos artigos, mecanismos internos de busca de trabalhos etc. E todos os trabalhos estão disponíveis para download em formato *pdf*. Para dar conta da constituição do *corpus* para análise, o contato com essas séries de textos demandou apenas recursos de acesso à internet e ao processamento de textos em formato *pdf* e afins.

A partir da primeira ata analisada, da quinta edição do ENPEC, iniciamos uma leitura flutuante, procurando anotar impressões, destacar as palavras-chave dos resumos das conferências, das mesas redondas, bem como a partir da leitura dos relatórios disponíveis dos dez grupos de trabalho organizados. A ideia inicial foi conhecer a “estrutura” do evento, vasculhando o site que hospeda informações e oportuniza o acesso a variedades de textos: resumos, relatórios, trabalhos completos publicados e/ou apresentados durante o evento etc. Observamos também as áreas temáticas ou eixos/sessões, que são conjuntos que aglutinam os trabalhos submetidos e publicados nos anais (atas) a partir de uma classificação entre nove delas¹¹⁹. No V ENPEC, foram organizadas nove áreas temáticas. As mesmas para sessões de comunicação orais e sessões de painéis.

Leitura semelhante foi realizada para as demais edições escolhidas para construção do corpus. Algumas diferenças são percebidas a cada edição, como também pode ser depreendido pelas tabelas 1 e 2 acima. Chama atenção a variação entre os números de participantes, de trabalhos submetidos, de trabalhos aprovados e/ou apresentados/publicados.

¹¹⁹ No V ENPEC foram as seguintes áreas temáticas: 1. Ensino/aprendizagem de ciências; 2. Formação de professores de ciências; 3. Filosofia, História e Sociologia da ciência no ensino de ciências; 4. Educação em espaços não-formais e divulgação científica; 5. Tecnologia da informação, instrumentação e difusão tecnológica; 6. As relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente no ensino de ciências; 7. Linguagem, cognição e ensino de ciências; 8. Alfabetização científica e tecnológica e ensino de ciências; 9. Comunidade, práticas e políticas educacionais.

Entretanto, o acesso a informações sobre as conferências, as mesas redondas e aos minicursos mudaram de ata para ata.

No V ENPEC, é possível acessar o resumo, título e palestrantes responsáveis de todas as conferências realizadas. Inclusive de algumas foram disponibilizados os textos completos. É possível acessar também os resumos/sinopses, títulos e responsáveis pelos minicursos e também pelos cursos ofertados na 1ª Escola de Formação de Pesquisadores. Está disponível também uma listagem dos encontros que ocorrem concomitante ao evento e também temos acesso a alguns dos relatórios construídos por encontro.

As sessões estão organizadas para busca a partir de lista por área temática em dois blocos: comunicações orais e painéis. Clicando é possível acessar uma listagem com título, resumo, palavras-chave e autores, além de hiperlink que direciona ao arquivo do trabalho completo. É possível pesquisar os artigos também a partir desses dados. Além disso, as Atas do V ENPEC apresentam listagens com nomes e e-mails de todos os participantes, assim como os nomes dos pesquisadores nas comissões e comitês (organizadores ou científico, por exemplo).

Teve, **basicamente, o mesmo formato dos quatro primeiros encontros**, com ênfase na apresentação e discussão de trabalhos de pesquisa em Educação em Ciências. Novamente **a participação foi condicionada à apresentação de trabalhos**. Foram submetidos 834 trabalhos à apreciação do corpo de pareceristas do evento e 739 foram aceitos para apresentação. Destes, 378 foram aceitos para apresentação na forma de comunicação oral e 360 para apresentação na forma de pôster. Esses trabalhos foram distribuídos em 95 sessões de comunicação oral e doze sessões de painéis. Os critérios utilizados para avaliação dos trabalhos foram fixados pela comissão organizadora, após ampla consulta ao comitê científico e ao corpo de pareceristas. Registrou-se a participação de 945 pesquisadores incluindo professores e estudantes de doutorado, mestrado e iniciação científica, todos autores/ou co-autores de trabalhos apresentados no evento. O evento contou ainda com mesas-redondas, conferências, sessões de comunicação oral e sessões de pôsteres. No V ENPEC foi realizada, ainda, a Primeira Escola de Formação de Pesquisadores em Educação em Ciências, da ABRAPEC, na qual foram ministrados prioritariamente para estudantes de mestrado e doutorado na área de Educação em Ciências, dez cursos de dezesseis horas cada. Foi também a primeira vez que os grupos de trabalho da ABRAPEC, agora em número de dez, realizaram atividades sistemáticas durante o ENPEC.¹²⁰ (grifo nosso)

As atas da VI edição do ENPEC disponibilizam os resumos das duas conferências realizadas, bem como das mesas-redondas, dos cursos e minicursos. As apresentações orais estão organizadas por sessões coordenadas, assim como os painéis. É possível acessar os títulos dos trabalhos e o trabalho completo clicando sobre o título, em *hiperlink*. Está disponível também listagem com os nomes dos participantes, além de listagem dos pareceristas que avaliaram as submissões. Há um ícone com outra opção de busca a partir de listagem dos

¹²⁰ Informações resumidas das apresentações de cada ata. Trecho referente ao V ENPEC. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/enpecs-antiores/>, acesso em: 16.07.2017.

resumos dos trabalhos apresentados, acompanhado dos títulos, autores, vínculos institucionais, e-mails e palavras-chave. Ambos podem ser utilizados como base para o mecanismo de busca interno na Ata virtual.

A grande novidade do VI ENPEC em relação aos anteriores foi, então, **o maior rigor na arbitragem, o que repercutiu na qualidade dos trabalhos apresentados no evento. Esse rigor e qualidade são decorrentes da maturidade da área de Educação em Ciências** que vem se consolidando não apenas em termos quantitativos, com a expansão dos programas de pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, mas também em termos qualitativos, com o aprofundamento de temáticas e metodologias de pesquisa e a introdução de novas linhas de investigação em sintonia com os desafios colocados à educação em ciências no Brasil¹²¹. (grifo nosso)

As atas do VII ENPEC apresentam semelhanças à forma de organização da edição anterior. Assim, estão disponíveis os títulos, resumos e responsáveis pelas 2 conferências, pelas mesas redondas e pelos cursos oferecidos. Além das listagens nominiais com todos os autores de trabalhos submetidos/apresentados, lista de participantes (com e-mails para contato) e pareceristas. Há, entretanto, inovações para busca de autores e formas de acessar os artigos publicados. É possível pesquisar e acessar o artigo completo a partir de busca pelo autor ou pelo título. É possível também acessar os trabalhos a partir de ordem alfabética dos títulos. Diferente da VI edição, as apresentações estão classificadas por número e ordem de ocorrência, por dia de apresentação, a partir de hiperlinks. Não temos informações sobre a Escola de Formação de Pesquisadores nem acesso a informações sobre os cursos e ministrantes.

O leitor notará que a **mudança de escala do evento**, observada desde o V ENPEC em função de um grande aumento no número de trabalhos, manteve-se neste VII ENPEC. Nos cinco dias do evento foram apresentados 723 trabalhos, sendo 382 comunicações orais, divididas em 80 sessões coordenadas e 341 painéis divididos em quinze sessões. Esses trabalhos foram selecionados por 264 avaliadores, que analisaram 1140 trabalhos submetidos. **Com um trabalho rigoroso de arbitragem, esses árbitros recusaram 342 trabalhos e aceitaram 799, divididos em 425 comunicações orais e 374 pôsteres. Este número é maior do que consta nas atas do evento dado que são publicados apenas trabalhos efetivamente apresentados no evento**¹²². (grifo nosso)

Na VIII edição do ENPEC, há uma mudança intensa no *layout* do site para o acesso às atas e os mecanismos de busca. *Template* quase idêntico é utilizado também para a edição consequente, o IX ENPEC.

¹²¹ Informações resumidas das apresentações de cada ata. Trecho referente ao VI ENPEC. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/enpecs-antiores/>, acesso em: 16.07.2017.

¹²² Informações resumidas das apresentações de cada ata. Trecho referente ao VII ENPEC. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/enpecs-antiores/>, acesso em: 16.07.2017.

Mais uma vez, só acessamos os títulos e palestrantes/responsáveis ou ministrantes das conferências, das mesas redondas, da IV edição da Escola de Formação de Pesquisadores, dos encontros. Os trabalhos completos não estão separados por comunicação oral e painéis. É possível acessar listas por linha temática que, nesta edição, foram em número de quatorze. Número já ampliado na edição anterior do ENPEC. Há ícone para acessar um índice de autores, com link para o trabalho correspondente, e um índice de palavras-chave, com link para trabalhos com palavras relacionadas. Das listas por linha temática, é possível buscar por autor, palavras do título e palavras-chave. Não visualizamos, como na quinta e sexta edições do evento, os resumos em listagem, o que oportuniza as buscar por palavras nos resumos. É possível na Ata da VIII edição acessar somente o resumo ou o trabalho completo, uma vez selecionado pelo título ou autor.

O evento contou com 1920 participantes inscritos. Destes, 43% eram professores pesquisadores do campo, 38% alunos de pós-graduação e 19% alunos de graduação. O perfil dos participantes do VIII ENPEC refletiu não só a integração da ABRAPEC com os programas de pós-graduação da área, mas também o crescente papel formativo desempenhado pelo evento. O evento também contou com a participação de quinze colegas iberoamericanos. Foram submetidos ao VIII ENPEC um total de 1695 trabalhos, que foram avaliados por no mínimo dois árbitros. Foram aprovados para apresentação cerca de 1235 trabalhos (1009 na modalidade comunicação oral e 677 na modalidade pôster e 16 como simpósios temáticos). A avaliação dos trabalhos foi, pela primeira vez, realizada de forma descentralizada. A dinâmica de arbitragem foi pensada de modo a reunir pesquisadores com diferentes perfis e graus de experiência em um processo com caráter formativo e que contribuiu para o compartilhamento de critérios de avaliação da pesquisa na área. Aceitaram o convite da coordenação 437 árbitros. Todos os trabalhos foram avaliados às cegas por pelo menos dois avaliadores¹²³.

As atas IX ENPEC apresentam quase as mesmas características de acesso aos dados e textos que vemos na VIII edição. Temos os mesmos recursos de busca aos artigos/trabalhos publicados em mesmo *template*. Nesta edição, como podemos ver na citação abaixo, são externalizados os resultados de pesquisa de opinião/avaliação do evento – um quesito a mais a ser observado numa eventual apreciação das expressões públicas da área de Educação em Ciências, a partir de levantamento feito com os próprios participantes.

Foram submetidos 1526 trabalhos completos e seus respectivos resumos, que foram distribuídos para 19 grupos de avaliação, sendo esses organizados tematicamente em 15 linhas. Foram mobilizados 39 coordenadores e mais de 400 assessores, ao longo do processo de avaliação. Cada trabalho foi avaliado por pelo menos 2 assessores que respondeu a um instrumento de avaliação com 10 itens. [...] O IX ENPEC contou com sistemas informatizados de submissão e avaliação de trabalhos, inscrição,

¹²³ Informações resumidas das apresentações de cada ata. Trecho referente ao VIII ENPEC. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/enpecs-antiores/>, acesso em: 16.07.2017.

credenciamento e traslado de participantes. Todos os certificados e recibos foram emitidos em formato eletrônico. Após o acesso aos certificados on-line, cada participante foi convidado a responder uma enquete de avaliação do evento com 36 itens sobre infraestrutura organizacional e logística, qualidade acadêmica das sessões e apreciação geral do evento. Foram contabilizados 326 respondentes, sendo que 292 emitiram parecer geral positivo (bom, muito bom e excelente) sobre o IX ENPEC. Seguindo esses mesmos critérios, **o índice de aprovação dos respondentes foi de: 83% para o processo de avaliação; 94% para a organização e eficiência da secretaria; 89% para a programação geral do evento; 93% para a qualidade dos trabalhos apresentados nas sessões orais; 95% para a infraestrutura do centro de convenções. Do ponto de vista estatístico, a enquete foi validada e seus resultados refletem fidedignamente a opinião de cerca de 30% dos participantes do IX ENPEC.** (grifo nosso)

Todas as Atas oferecem uma apresentação estendida sobre o evento, com informações sobre submissões, número de participantes e as atividades que ocorreram durante suas realizações etc., bem como resgatam informações sobre as edições anteriores, comparando-as brevemente.

Todas as variações na disponibilização dos trabalhos publicados, isto é, do acervo textual, interferiram em decisões quanto ao contato e pré-seleção dos trabalhos a fim de erigirmos o *corpus* específico de análise.

Das edições V, VI e VII do ENPEC, antes de acessar os trabalhos completos das comunicações orais e painéis, extraímos e anotamos dos resumos das conferências, mesas redondas, dos grupos de trabalho, um conjunto de palavras-chave, termos, conceitos e expressões usadas pelos autores, ministrantes, palestrantes etc. Como uma ação de leitura flutuante, procuramos nos familiarizar com o universo, as possíveis ideias, preocupações, problemas, desafios (grupos de trabalho¹²⁴, por exemplo), que foram colocados pelas atividades propostas nestas edições: minicursos, conferências, grupos de trabalho, escola de formação etc. Quando tivemos acesso a textos completos de partes dessas atividades, algumas vezes sob a forma de um artigo, destacamos também as abordagens, autores e conceitos utilizados, temas desenvolvidos etc.

De fato, nos pareceu difícil arranjar numa sistematicidade essas anotações esparsas, genéricas, muitas vezes impossíveis de comparação pelo fato de não se repetirem ou não estarem disponíveis os mesmos materiais a cada edição. Estas anotações nos serviram mais para o preenchimento de fissuras nas inferências que efetuamos sobre as apropriações das teorias sociais nos trabalhos e, evidentemente, para uma compreensão panorâmica das preocupações circunscritas à área de Educação em Ciências, com algumas impressões de continuidades,

¹²⁴ Como veio investigativo: poderíamos, comparativamente, observar os grupos de trabalho, a partir dos relatórios elaborados e temáticas discutidas, a partir da constituição de uma espécie de agenda para a Educação em Ciências.

intensidade da presença de temas ou desafios colocados pela pesquisa. Noutras palavras, mais questões ou hipóteses de trabalho do que certezas, mais indícios colecionáveis, passíveis ao trabalho de um mosaico indiciário, nos termos de Ginzburg (2007).

De qualquer sorte, as atas são fontes ricas de informações sobre a produção em Educação em Ciências e reúnem elementos para a compreensão do estado da arte dessas pesquisas. O que pode ser observado na quantidade de artigos publicados nas próprias atas que tomam a produção do ENPEC como objeto ou fonte para inferências a partir de análises de conteúdo, análise de discurso, pesquisas de “estado da arte” com combinação de fontes, levantamentos quantitativos, estudos temáticos etc.

Depois de ação de leitura flutuante, partimos para os trabalhos (comunicações orais e painéis) publicados. O que selecionar? Quais artigos considerar? Em função da variação nos acervos, como descrevemos acima, como constituir critérios para pré-selecionar os trabalhos? O que levaríamos em conta e como organizaríamos o banco de artigos? Estas eram perguntas que orientaram esta iminente ação.

Como as classificações entre comunicação oral e painéis não ficam explícitas em todas as atas, decidimos por considerar ambos em todas as edições definidas para o escopo dessa pesquisa. Isto é, o acervo consultado considerou todos os trabalhos disponíveis/publicados nas Atas do V ao IX ENPEC.

Na ata do V ENPEC, como foi possível acessar e buscar palavras simultaneamente entre os títulos, resumos e palavras-chaves, começamos considerando uma seção temática de cada vez, alguns descritores relacionados a autores (que poderiam ser mencionados já nos resumos, títulos e palavras-chave) e por termos ou conceitos mais específicos ou mais genéricos utilizados nas ciências sociais. Assim, no que tange à autoria, orientou a leitura flutuante o quadro elaborado por Giddens (2012). Neste quadro, Giddens define algumas “perspectivas sociológicas clássicas e contemporâneas”, que, no caso destas, não respondem a um critério simplesmente cronológico, mas de resgate em sintonia com as demandas contemporâneas das últimas décadas do século XX. Entre as contemporâneas estão o feminismo, o interacionismo, o pós-modernismo, o pós-estruturalismo e a produção de “sínteses teóricas”. Uma série de conceitos gravitam essas perspectivas e são indicadores da sua circulação e de suas tergiversações apropriativas. São exemplos de conceitos: reflexividade, sexualidade, identidade, cultura, identidade cultural, mídia, cidadania, movimento social, empoderamento, gênero, feminismo, narrativa, discurso, representação social, intertextualidade, poder, meio ambiente, mundo líquido, globalização, descentração, furos epistêmicos, hiper-realidade, cibercultura, virtual, entre outros. E como autores, temos Pierre Bourdieu, Jünger Habermas,

Anthony Giddens, Ulrich Beck, Judith Butler, Michel Foucault, Zygmunt Bauman, Gilles Deleuze, Henry Giroux, Stuart Hall, Basil Bernstein, Karin Knorr-Cetina, Bruno Latour, Steve Woolgar, Timothy Lenoir, Pierre Lévy, Boaventura de Sousa Santos, Julia Kristeva, Jacques Derrida, Noam Chomsky, Richard Rorty, Hans-Georg Gadamer, Ludwig Wittgenstein etc.

Algumas palavras nas buscas, quando mais específicas, por se tratarem também de conceitos, ou serem de uso mais próprio de um autor ou perspectiva teórica, nos permitiram uma pré-seleção mais rápida. Como no caso: identidade cultural, “estudos culturais”, gênero, virtual, *habitus* etc.

Outras palavras, ao contrário, com maior polissemia, têm usos ampliados e, uma vez identificadas, exigiram uma maior atenção pela leitura completa do resumo e título do trabalho – e algumas vezes até a conferência do texto completo, inclusive das referências. É o caso de “política”. Utilizada como descritor para busca, está associado a muitas coisas: à palavra “pública”, associado à Piaget e Paulo Freire e a ideia de Emancipação, à ideia de “postura crítica”, ou a outros descritores, como a palavra cidadania.

Os descritores para busca “ator/atores (sociais)”, “sujeito(s)” e “discurso”, por exemplo, são exemplos da polissemia e aparecem em usos: sem fundamentação teórica, com fundamentação indireta ou com fundamentação direta a partir de teoria de suporte (como nos artigos que utilizam o conceito de “ator-rede” de Bruno Latour). No caso de “sujeito”, a palavra vem associada à ideia de pessoa, de “sujeitos da pesquisa/do estudo”, de “formação de professores-sujeitos participantes”, igualmente parecem remeter a uma forma ou lugar de ver as pessoas que participaram das pesquisas, uma atribuição de importância, de papel ativo/atividade nas pesquisas: “possibilita aos alunos se assumirem sujeitos dos processos pedagógicos”. Assim como a palavra aparece associada à noção de “Discurso do sujeito coletivo”, conceito formulado por Ana Maria Cavalcanti Lefevre e Fernando Lefevre, fundamentado na Teoria da Representação Social e que destacam a compreensão das representações sociais como compartilhamento de imaginários, produto coletivo passível de extração a partir das respostas dos sujeitos, produzindo os “discursos-síntese”. Ou também, a noção de “sujeitos ex-postos”, elaborada por Jorge Larrosa.

É possível que estes termos (ator, sujeito, discurso) e outros (diversidade, subjetividade) correlacionáveis, estejam sob um prisma ou um esforço de qualificação ou “enquadramento” categórico de ator. Isto é, de pesquisas que mobilizam metodologias e técnicas, bem como referências, que partilham de representações sobre o protagonismo, ou volição das pessoas, ou agentes, na condução, escolha ou atuação nos processos sociais cotidianos ou mais gerais.

Estes termos e autores *a priori* nos levaram, no contato com os resumos e textos completos a outras observações e à consequente ampliação do repertório às buscas de artigo para composição do corpus. É o caso da palavra “concepção (concepções)”. Semelhante a “sujeito”, esta palavra teve maior polissemia que “representações”. Ainda que esta última, em menor intensidade, também seja utilizada nos artigos de forma semelhante a palavra “ator”, como mencionamos acima¹²⁵.

As concepções, e isso vale para os usos nas demais atas analisadas, são: “alternativas”, “dos participantes”, analisadas “a evolução” delas, “prévias”, são “epistemológicas”, contemporâneas”, “incorporadas” depois de alguma ação didática, “solicitadas novas e diferentes”, “influentes” etc. Estão muitas vezes associadas a outras palavras, como “percepção”, “representações”, “crenças”, “opiniões”, “ideias”, “atitudes”, “compreensões” e “visões”.

O contato com os textos nos permitiu também visualizar duas qualidades de termos, noções ou conceitos: aqueles que, como descrevem Giddens e Sutton (2016), são criados pelos cientistas sociais e escorregam para o cotidiano (que pode ser de outro campo/área de pesquisa), passando a influenciar as percepções dos pesquisadores; e, aqueles que parecem exigir, na apropriação e uso, tratamento teórico, e vêm acompanhados de referências e de citações (diretas ou indiretas). São exemplos, que podem ser classificados nestas categorias, os conceitos ou noções de *habitus*, campo, capital, representações/concepções, diversidade, identidade, corpo, sexualidade, gênero, cidadania, poder/empoderamento, democracia, participação política/tomada de decisão, espaço público/esfera pública, mídia, cultura, subcultura, multiculturalismo etc. A ideia foi nos aproximarmos ao máximo de um esgotamento de saturação dos textos, deixando-nos menos desconfortáveis na decisão por exclusões de trabalhos. A ação operacional decorrente disso é “a elaboração de quadros descritivos [...] com o objetivo de cruzar as informações, estabelecendo as possibilidades analíticas” (BARDIN, 1977, p. 82). Esses movimentos nos lembram do fato de que os

[...] conceitos teóricos não são simples jogos de palavras. Como qualquer linguagem, devem ser construídos recuperando as dimensões históricas e até ideológicas de sua elaboração. Cada corrente teórica tem seu próprio acervo de conceitos. Para entendê-los, temos que nos apropriar do contexto em que foram gerados e das posições dos outros autores com que o pesquisador dialoga ou a quem se opõe. (MINAYO, 1994, p. 21)

¹²⁵ A palavra “representação” apareceu como conceito, associada à Teoria das Representações Sociais, bem como como sinônimo de imagem, de forma de representar algo, sem maiores reflexões teóricas. Um uso e não apropriação teórica para o termo.

Ora, os conceitos são os termos mais importantes de um discurso científico. Estejamos cientes deles ou não, eles acompanham nossas formulações, entendimentos e maneiras de representar e constituir os objetos de pesquisa, bem como a percepção dos problemas e fenômenos sociais.

Dessa forma, combinando busca por palavras (descritores) nos resumos, títulos e palavras-chave, e por autores, nos resumos, títulos e referências, observando e incorporando novas palavras e autores à tábua de descritores para buscas, constituímos uma primeira listagem ampliada, *a posteriori* do contato com os trabalhos do V ENPEC. Tornaram-se parâmetros de busca para as demais Atas.

Decidimos, observando as situações exemplificadas acima, utilizar também de forma combinada os mecanismos de busca por termos presentes nos títulos e resumos, quando disponíveis (isso muda a partir da sétima edição do ENPEC) e acessar individualmente todos os trabalhos disponíveis para *download*. Deste momento em diante, passamos a ler o título, resumo, palavras-chave e a observar as referências bibliográficas, rastreando a presença dos autores.

A busca por conceitos/palavras demandou, muitas vezes, a necessidade de leitura do resumo completo e, em função de hesitação diante da sensação de insegurança, a necessidade de acessar o trabalho completo. E foi esta ação que nos mobilizou a tomar outra decisão: acessar todos os trabalhos a partir do *hiperlink* para checar, além do título, resumo e palavras-chave, a presença de autores nas referências bibliográficas ao final do texto. Esta ação combinada nos deu maior segurança em descartar artigos, ainda que autores sejam citados nas referências dos trabalhos publicados nos ENPECs. Por exemplo, desconsiderar um autor que é utilizado como conteúdo de material didático utilizado, mas não é apropriado pelo pesquisador que o escreveu¹²⁶.

Para cada artigo que decidimos pré-selecionar, atribuímos um nome a cada arquivo indicando a edição do evento, um número sequencial à ordem de seleção do mesmo e listamos os nomes dos autores mais significativos no texto. Cada arquivo com o trabalho completo foi organizado em uma pasta correspondente ao evento em que foi publicado. Organizamos assim em função da necessidade de facilitar a reclassificação dos artigos por grupo de autores, teorias principais ou abordagens, evitando a perda da referência à edição do evento em que foi

¹²⁶ Como o trabalho “Pesquisa em ensino de física e formação de professores: uma integração possível a partir da disciplina de metodologia de ensino de física I”, disponível pelo link: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/venpec/conteudo/artigos/1/pdf/p349.pdf

apresentado/publicado. Assim, ilustrativamente, temos: IX_ENPEC_0072_agir comunicativo_HABERMAS_GIROUX_APPLE.

Paralelo a seleção, nomeação e arquivamento dos artigos, registrávamos os novos termos e autores. Como o foco de interesse são os autores apropriados, isto é, a apropriação da produção em teoria social contemporânea à área da Educação em Ciências, quantificamos a presença dos autores por menção ou ocorrência, produzindo listagens dos mesmos.

Ainda que seja complexo situar ou delimitar a miríade de autores que construíram conceitos e compreensões que são utilizados nos estudos de educação em ciências, alguns deles presentes na própria fundamentação das questões e nas lentes teóricas deste estudo, para efeitos de operacionalização das buscas nos textos de autores e referências, consideramos – especialmente – a busca por autores que fornecem contribuições à teoria social contemporânea, e, especialmente, por noções, termos e conceitos provenientes das ciências sociais. Esta leitura é orientada por um índice onomástico constituído pelo próprio pesquisador a partir de levantamentos feitos por Giddens (2005) e Giddens e Turner (1999) e de outras obras com ampla circulação e impacto, segundo estes mesmos autores. Evidentemente que este critério orientador para as buscas foi arriscado e poderia conter, pela própria condição de um índice, limitações, deixando escapar autores e/ou artigos.

A pré-seleção dos trabalhos foi feita de forma minuciosa, edição a edição, conforme as atas selecionadas para apreciação, e informações de cada trabalho pré-selecionado foram organizadas em planilhas eletrônicas (em formato Excel) que permitem contagens e o estabelecimento de relações mais rápidas entre itens para categorizações e identificação e presença de autores, obras citadas etc. As planilhas são grandes listagens organizadas por evento e, internamente, por seção de comunicação. Os descritores utilizados para cada artigo são: Título do trabalho, Autores, Instituições declaradas dos autores, UF das instituições, Palavras-chave, Tema/assunto principal, Métodos, Procedimentos ou técnicas declaradas/utilizadas, Autor em destaque, Teorias/abordagens em destaque, Conceitos/Noções em destaque/principais.

Os descritores “Título do trabalho, Autores, Instituições declaradas dos autores, UF das instituições” permitem informações gerais e a localização dos artigos para efeitos de compilação e sistematização, bem como citação ou menção.

Para identificar o “Tema/assunto principal”, os “Métodos”, os “Procedimentos ou técnicas declaradas/utilizadas”, “Autor em destaque”, “Teorias/abordagens em destaque”, “Conceitos/Noções em destaque/principais” efetuamos a leitura dos títulos, resumos e das referências compiladas no final de cada artigo disponível de cada seção de comunicação.

Entretanto, por muitas vezes a leitura dos resumos e títulos não foi suficiente ou não nos pareceu satisfatória para identificar o tema, autor e/ou teorias/abordagens em destaque. Assim como a simples presença nas referências bibliográficas não fora suficiente para identificar o uso e os modos de apropriação na etapa de categorização. Portanto, desenvolvemos uma combinação criativa desses procedimentos – a imersão continuada fomentou certa *expertise* por parte do pesquisador.

Como já mencionamos no capítulo 1, Roger Chartier, cujos conceitos iluminam ou lapidam as lentes teóricas nesta pesquisa, se aproxima da hermenêutica, pela influência de Gadamer. Trata-se de uma hermenêutica dialógica, como classifica Jurgueson (2003), segundo a qual

[...] a verdade está na leitura, e não no texto. [...] A investigação cuidadosa do contexto em que o texto foi gerado ajuda a compreendê-lo, mas não define a interpretação total. É igualmente importante que o texto fale na situação atual do intérprete. [...] A interpretação não é totalmente subjetiva, o texto impõe limites à maneira como a entendemos. [...] considera-se que o significado é sempre condicionado e nunca pode ser totalmente obtido. O círculo hermenêutico significa que o intérprete projeta um significado no texto e, por sua vez, o texto o confirma ou rejeita. (JURGUESON, 2003, p. 82, tradução nossa)¹²⁷

Jurgueson refere-se, em termos de interpretações exitosas, a fusão de horizontes, como a denomina Gadamer. O mesmo Chartier, sob a influência da Sociologia de Pierre Bourdieu e da teoria crítica, propõe-nos que estejamos de olho que toda interpretação se encontra limitada e marcada por forças sociais, políticas e econômicas.

Ao todo, pré-selecionamos 1238 artigos, nas 5 atas analisadas, distribuídos conforme a **Tabela 4** a seguir.

Tabela 4: Total de trabalhos pré-selecionados por ENPEC.

Edição do evento	Número de trabalhos
V ENPEC	113
VI ENPEC	207
VII ENPEC	231
VIII ENPEC	407
IX ENPEC	280
Total	1238 artigos
Total de trabalhos publicados nas atas virtuais	4825
Percentual correspondente de pré-seleção	26%

Fonte: Elaboração do autor.

¹²⁷ “[...] la verdad se encuentra en la lectura, más que en el texto. [...] La investigación cuidadosa del contexto en el que se generó el texto ayuda a la comprensión del mismo, pero no define la interpretación total. Resulta igualmente importante lograr que el texto hable en la situación actual del intérprete. [...] La interpretación no es totalmente subjetiva, el texto impone límites a la forma en que lo comprendemos. [...] se considera que el significado siempre está condicionado y nunca puede obtenerse totalmente. El círculo hermenêutico significa que el intérprete proyecta um significado en el texto y, a su vez, el texto lo confirma o lo rechaza.” (JURGUESON, 2003, p. 82)

Por que falamos em pré-selecionamos? Os 1238 artigos não constituem o *corpus*, mas um acervo sobre alguns arbítrios, isto é, conforme os critérios de seleção utilizados. Deste milheiro de artigos, tratamos conjuntos. Ou seja, descartamos, em função das limitações espaço-temporais desta investigação, em observância ao que consideramos suficiente para interpretações verossímeis sobre a apropriação do pensamento social contemporâneo nesta expressão da produção acadêmica da Educação em Ciências no Brasil (Atas dos ENPECs). Assim, submetemos a tratamentos diferenciados os subgrupos organizados pelos autores ou a partir do campo de saber ou formação principal/contribuição principal do autor.

O conjunto dos elementos descritos neste capítulo teve a intenção de apresentar os esforços ou ações mobilizadas para isso. Os resultados, as descrições e interpretações organizadas das respostas às nossas questões de estudo são a razão de ser do capítulo a seguir.

3 Apropriações de autores/teóricos/teorias na pesquisa em Educação em Ciências: os trabalhos dos Encontros Nacionais de Educação em Ciências - ENPEC

“Era-lhe muito difícil dormir. Dormir é distrair-se do mundo; Funes, de costas no catre, na sombra, imaginava cada fenda e cada moldura das casas certas que o rodeavam. (Repito que a menos importante de suas lembranças era mais minuciosa e mais viva que nossa percepção de um prazer físico ou de um tormento físico).” (BORGES, 1999, p. 57)

“Entretanto, [Holmes] era notável na dedicação que mostrava por determinados ramos do saber e, dentro de limites incomuns, seu conhecimento era tão extraordinariamente vasto e minucioso que eu ficava abismado com suas observações. [...]

A ignorância de Holmes era tão surpreendente quanto o seu conhecimento. Ele parecia não saber quase nada sobre literatura, filosofia e política contemporâneas. Quando citei Thomas Carlyle certa vez, Holmes, mostrando a mais perfeita ingenuidade, perguntou quem era ele e o que havia feito. Mas minha perplexidade atingiu o auge quando descobri por acaso que ele ignorava a Teoria de Copérnico e a composição do sistema solar. Para mim, um ser humano civilizado do século XIX que não soubesse que a Terra girava em torno do sol era algo extraordinário que quase me recusava a acreditar.

- Você parece admirado – disse ele [Holmes], sorrindo da minha expressão de surpresa. – Pois agora que já aprendi isso, farei o possível para esquecê-lo.

- Esquecê-lo.” (DOYLE, 2016, p. 21)

Benoit Hardy-Vallée (2013), escrevendo sobre os conceitos, nos lembra do personagem Irineo Funes¹²⁸, criado pelo escritor argentino Jorge Luis Borges. Funes é incapaz de esquecer, possui memória sem limites, é uma pessoa que habita um mundo rico em detalhes, que o limita à abstração, à formulação de conceitos ou de generalizações perceptivas. Como escreve o próprio Borges (1999, p. 57) no conto sobre Funes, “suspeito, entretanto, que não era muito capaz de pensar. Pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair. No abarrotado

¹²⁸ E do caso S., documentado por Alexander Luria a partir de uma pessoa com hipermnésia. No livro “A mente e a memória” (LURIA, 2006). Luria escreve, em uma narrativa aproximada ao gênero do romance, as experiências a partir do acompanhando do Sr. Shereshevsky. A memória fenomenal que S. possui, mais que uma habilidade, era algo que influenciava profundamente na sua vida e personalidade. Capacidade esta que na ficção de Borges adveio de um acidente (Funes), no caso de S. parece ser inato e remontava à sua infância. Além da memória, e isso o aproxima do relato fantástico de Borges, S. tinha altíssima sinestesia, isto é, uma intensa habilidade de unir planos sensoriais diferentes. S. relacionava determinada informação a uma cor, por exemplo, e isso contribuía, em efeito, à sua capacidade mnemônica extraordinária. S., ao contrário de todos nós, não conseguia esquecer. Ele precisava aprender a esquecer ou a aprender a memorizar, a decorar – esforço que caracteriza a imanência do esquecimento. S. lembrava de quase tudo que percebia e experimentava e esse acúmulo de informações o prejudicava. O caso S (Shereshevsky) é uma narrativa biográfica construída por Luria junto com seus pacientes. Luria escreveu duas dessas narrativas biográficas, uma sobre hipermnésia e outra sobre a perda de memória por conta de um acidente (“O homem com um mundo estilhaçado”). De acordo com Sacks (2008, p. 14), que chama de “romances neurológicos”, são, não por acaso, histórias de casos extremos, pois os extremos é que são instrutivos de maneira exemplar e única, quer tratem da hipertrofia de determinados poderes (como na imaginação e memória extraordinariamente poderosas do mnemonista) ou do colapso devastador de funções cerebrais e mentais específicas (como no atormentado Zasetzky com o cérebro ferido)”.

mundo de Funes não havia senão pormenores, quase imediatos”. Podemos ler nos últimos parágrafos do conto de Borges, como narrador que relata a experiência de breve interação com o memorioso Funes, a confissão de uma angústia deste encontro. O trecho é o seguinte: “Pensei que cada uma de minhas palavras (que cada um de meus gestos) perdurava em sua implacável memória; entorpeceu-me o temor de multiplicar gestos inúteis” (BORGES, 1999, p. 57).

Funes é um personagem da ficção fantástica de Borges que, depois do infortúnio de um acidente com o cavalo, que o deixou paralítico, desenvolveu uma capacidade de “recordar todos os sonhos ou reconstituir um dia inteiro”. O mundo de Funes é só detalhes, miudezas inesquecíveis. Mas, que também o atormentam: “[...] há uma desvantagem em possuir faculdades mnemônicas e perceptivas perfeitas: Funes é incapaz de ideias gerais, abstratas”. O que era uma habilidade rara, extraordinária, de registrar e jamais esquecer tudo o que percebe, em detalhes, era também uma faculdade que o perturbava, levando-o ao isolamento, à reclusão em ambiente escuro, ao esforço em se esconder da perturbação da eterna multiplicidade – “[...] seu próprio rosto no espelho, suas próprias mãos, surpreendiam-no todas as vezes” – “um solitário e lúcido espectador de um mundo multiforme, instantâneo e quase intoleravelmente exato”.

A interação breve que despertou no narrador agonia, angústia só em imaginar que Funes estaria a revolver a experiência da interação, nos permite compreender como Borges, neste conto, nos provoca sobre nossas próprias experiências do mundo. A experiência de mundo de Funes:

[...] é o oposto da nossa: nós sabemos que Gérard Depardieu ainda é Gérard Depardieu mesmo que ele use barba, sabemos que um cão visto de perfil às três horas e catorze é o mesmo visto de frente às três horas e quinze etc., porque nós conseguimos “esquecer diferenças, generalizar, abstrair”. Algo fundamental falta a eles: ideias abstratas e gerais que lhes permitiriam pensar a unidade de uma diversidade de fenômenos. (HARDY-VALLÉE, 2013, p. 15)

Funes e S. não possuem conceitos, no sentido de um conhecimento generalizado que vai além da particularidade das percepções, miudezas e detalhes, ao mesmo tempo que permite dar sentido, ordená-las, agrupá-las, subsumi-las a categorias.

O caso (história) de Ireneo Funes é uma metáfora sobre as relações entre memória, esquecimento e o lembrar-se. Funes é um insone, é incapaz de relaxar, é incapaz de distrair-se do mundo, o que é necessário para o ato de dormir. Seu estado de rememoração constante, sua compulsão de lembrar, sua memória incontrolavelmente ativa, define a existência ou natureza da personagem.

Disse-me: “Mais recordações tenho eu sozinho que as que tiveram todos os homens desde que o mundo é mundo”. E também: “Meus sonhos são como a vigília de vocês”. E, igualmente, próximo do amanhecer: “Minha memória, senhor, é como despejadouro de lixos”. (BORGES, 1999, p. 56)

A memória de Funes, tão rica em detalhes, é como um lixão. Capaz de tudo reter, arquivar, guardar, suas memórias se convertem em um museu de grandes inutilidades. Funes só acumula, como se sua memória fosse um celeiro compulsivo de detalhes. Irineo Funes tudo retém, reúne todos os detalhes, é incapaz de esquecer e este estado o torna incapaz de pensar, de abstrair, isto é, incapaz de criar, de fazer, de mobilizar e construir. Seus “agoras” são constituídos de “ontens”. Imóvel, Funes é incapaz de interagir com o presente, e na incapacidade de abstrair assenta-se sua imobilidade em esquecer e viabilizar o diálogo do presente com o passado¹²⁹.

É precisamente aí que encontramos um ponto de intersecção com a citação epigráfica sobre Sherlock Holmes. O personagem criado por Conan Doyle, um astuto detetive, capaz de deduções e inferências as mais mirabolantes, não teria sua carreira nem imagem amplamente difundida como habilidoso e sagaz, caso não fosse capaz de esquecer de detalhes irrelevantes e concentrar-se no essencial.

Certamente, nenhum homem trabalharia com tanto afinco ou adquiriria informações tão precisas se não tivesse um objetivo definido em vista. Leitores sem método raramente se destacam pela exatidão de seus conhecimentos. E homem algum sobrecarregaria a mente com questões insignificantes, a menos que tenha bons motivos para fazer isso. (DOYLE, 2016, p. 20-21)

O que parece, à primeira vista, um paradoxo para a profissão de um detetive, na verdade, aproxima este ofício à necessidade da abstração, do raciocínio dedutivo que habilite o manejo direcionado com os indícios, os sinais, as pistas e outras informações, efetuando operações de classificação, categorização, conjuntamentos e conexões para a construção de evidências e destas as tramas que impliquem em possíveis reconstituições ou soluções aos enigmas investigativos. Ao contrário do “lixão mnemônico” de Funes, Holmes tem um “sótão cerebral” socialmente bem organizado que nutre sua habilidade de observar e nos detalhes inferir categorias, efetuar classificações, associações e construir suas “deduções certas” –

¹²⁹ “Ter a memória de Irineo Funes é como viver no evento sem poder viver na história” (FERREIRA, 2013, p. 11).

bem como orientar no seu ofício a acomodação ou rechaço de novas percepções, informações “desalinhad[as] aos próprios objetivos”¹³⁰.

A capacidade de abstrair, de classificar, efetuar grupos por semelhanças e diferenças torna-se imprescindível e fundamental para a vida. Funes tem uma capacidade de percepção e retenção hiperbólica que o domina e o aprisiona num ontem conceptivo. Perceber e conceber são duas faculdades que servem para constituir ao sujeito uma representação do mundo. De acordo com Hardy-Vallée (2013, p. 27), “segundo os filósofos, porém, a natureza e a função dessas representações são diferentes. A primeira só nos daria acesso às propriedades mutantes, enquanto a segunda nos dá acesso às propriedades estáveis (ou eternas)”. Funes parece ser incapaz de apreender por conceitos, apreender a invariância de uma categoria¹³¹. Se isso fosse possível a ele, o conceito apreendido poderia ser usado para categorizar, ou seja, poderia ser usado por Funes para reconhecer uma coisa como membro de uma categoria ou, ainda, subsumir um particular sob um universal¹³². Por isso se detinha em catálogos infinitos ou sistemas de numeração intermináveis. E a miríade de suas percepções, inclusive impressões de suas impressões demandavam à sua memória um esforço classificatório interminável e inútil. Por mais categorias que fizesse, todas as suas recordações não caberiam nelas, ou talvez fossem tão variadas quanto às mesmas. Funes é incapaz de abstração aplicável a situações concretas, condição que, como sabemos, o perturbava. A utilidade dos conceitos, a partir de uma função gnosiológica, que entende os conceitos como instâncias de categorização, bem como capacidades inferenciais de indução e abdução (encontrar regras a partir de particulares), não estão ativas na mente de Irineo Funes.

¹³⁰ Com a palavra o próprio Sherlock Holmes: “Procure entender – falou. Para mim, o cérebro de um homem, originalmente, é como um sótão vazio, que deve ser entulhado com os móveis que escolhermos. Um todo o enche com todos os tipos de quinquilharia que vai encontrando pelo caminho, a ponto de os conhecimentos que lhe seriam úteis ficarem soterrados ou, na melhor das hipóteses, tão misturados às outras coisas que ficaria difícil selecioná-los. Já o trabalhador especializado é extremamente cauteloso em relação às coisas que coloca em seu cérebro-sótão. Depositará lá apenas as ferramentas que poderão ajudá-lo a realizar o seu trabalho, mas, destas, ele terá um vasto sortimento e todas arrumadas na mais perfeita ordem. É um engano pensar que esse pequeno recinto tem paredes elásticas, que podem ser distendidas indefinidamente. Dependendo disso, chega o momento em que, para cada novo acréscimo de conhecimento, esquecemos algo que já sabíamos antes. Portanto, é da maior importância evitar que dados inúteis ocupem o lugar dos úteis.” (DOYLE, 2016, p. 21)

¹³¹ De acordo com Hardy-Vallée (2013, p. 73), “Funes está tão desprovido da capacidade de reconhecer a invariância quanto da de categorizar: não poderia dizer que uma coisa é um cão porque não dispõe de critério (fregiano ou analógico), o que demanda um conhecimento da invariância. Cada cão percebido é, para ele, uma coisa única e não um membro de uma categoria. Com isso, não podemos reconhecer em Funes uma atividade categorial”.

¹³² “Este [Funes], não o esqueçamos, era quase incapaz de ideias gerais, platônicas. Não só lhe custava compreender que o símbolo genérico cão abrangesse tantos indivíduos díspares de diversos tamanhos e diversa forma; aborrecia-o que o cão das três e catorze (visto de perfil) tivesse o mesmo nome que o cão das três e quarto (visto de frente).” (BORGES, 1999, p. 56-57)

Funes é uma metáfora fantástica e sua remissão aqui, tal qual as ilações sobre a memória no breve diálogo entre Watson e Sherlock Holmes, no trecho destacado na epígrafe acima, são gatilhos para pensarmos a questão dos conceitos, termos, noções e teorias. Isto é, os objetos básicos de apreensão nesta pesquisa que nos habilitam à compreensão ou interpretações verossímeis sobre as apropriações e representações.

Os conceitos estão no centro da atividade cognitiva: a aprendizagem é uma aquisição de conceitos; a crença é uma atitude cognitiva acerca de uma proposição (em que dois conceitos são articulados) na qual o sujeito adere ao conteúdo da proposição; a inferência é uma aplicação de conceitos (a objetos, a percepções); enquanto o raciocínio é um correlacionamento de inferências. (HARDY-VALLÉE, 2013, p. 17-18)

A geração de uma porção de conhecimentos sobre um objeto depende de conceitos. Como ferramentas mentais, os conceitos criam mundos, mundos no plural. Para Ferreira (2013, p. 10), inspirada no pensamento de Gilles Deleuze e em sua “própria filosofia”, abundante em conceitos inéditos (esquizoanálise, rizoma, linha de fuga etc.), “produzir conceitos é, antes de tudo, uma atividade criadora que permite inventar novas maneiras de pensar, de sentir, de ver (conceber, perceber), de compreender o incompreensível”. Ou, nas palavras de Barros (2016, p. 51):

[...] se os objetos e fenômenos não pudessem ser concebidos em termos de semelhanças e diferenças, com a ajuda dos conceitos, a ciência e uma série de outras atividades humanas fundamentais simplesmente não seriam possíveis [...].¹³³

Nesta pesquisa, partilhamos do entendimento de que conceito é

[...] uma bem-delineada ideia que é evocada a partir de uma palavra ou expressão verbal que passa, desde então, a ser operacionalizada sistematicamente no interior de certo campo de saber ou de práticas específicas. [...] os conceitos são pontos de apoio sistemáticos para um tipo de conhecimento a ser produzido, no interior de um campo específico de reflexões. (BARROS, 2016, p. 26-27)

A partir dos conceitos, como é possível depreender, tomados como lentes, outras relações e coisas se tornam perceptíveis. Além de conceber, viabilizar a visualização ou especulações sobre relações entre objetos e fenômenos, os conceitos permitem apreender o real ou, no mínimo, visá-lo. Como tal, os conceitos têm funções. Segundo Barros (2016), são seis

¹³³ Ou como aparece em Hardy-Vallée (2013, p. 105): “Comunicar seria impossível sem o conhecimento das relações semânticas que os conceitos nos fornecem: sinonímia, antonímia, tradução ou implicação”. Possuir conceitos é resultado da aquisição de conhecimentos por meio de exemplos ou por combinação de conceitos elementares. Os conceitos, uma vez adquiridos, se instalam na memória e nos permitem a organização e a recordação de conhecimentos.

as funções dos conceitos no processo de produção do conhecimento: comunicar, organizar, generalizar, comparar, problematizar e aprofundar.

Os conceitos são os dispositivos fundamentais das teorias. Uma teoria seria, segundo Barros (2011, p. 9), “[...] um corpo coerente de princípios, hipóteses e conceitos que passam a constituir uma determinada visão científica do mundo”. As teorias remetem às maneiras como um certo objeto do conhecimento é concebido ou como uma determinada realidade é examinada. Daí o entendimento de que os conceitos são lentes que nos permitem enxergar, perceber coisas, conceber relações e construir problemas e questionamentos às investigações. Barros (2011), grosso modo, compreende as teorias como visões de mundo. Uma teoria é uma forma de ver o mundo, ou uma maneira de compreender um campo de fenômenos a examinar. Os conceitos e categorias são, neste caso, recursos para encaminhar uma determinada leitura da realidade.

É uma determinada teoria – uma certa maneira de ver as coisas – e seus instrumentos fundamentais, os conceitos, o que nos possibilita formular uma determinada leitura da realidade histórica e social, enxergar alguns aspectos e não outros, estabelecer conexões que não poderiam ser estabelecidas sem os mesmos instrumentos teóricos de que nos valem. (BARROS, 2011, p. 6)

É a nossa teoria que decide o que podemos observar, ou como vamos observar, como já escreveu Popper (1995, p. 61) ao escolher a metáfora da teoria como redes¹³⁴: “as teorias são redes lançadas para capturar aquilo que denominamos ‘o mundo’: para racionalizá-lo, explicá-lo, dominá-lo”. Entretanto, a imagem ou metáfora conceitual elaborada por Norbert Elias (1980) nos pareceu mais apropriada e harmônica ao entendimento sobre teoria que tomamos para este texto:

Uma teoria dá ao homem que se encontra no sopé da montanha, a visão que um pássaro tem dos caminhos e relações que esse homem não consegue ver por si próprio. A descoberta de relações previamente desconhecidas constitui uma tarefa central da investigação científica. Tal como os mapas, os modelos teóricos mostram as conexões entre acontecimentos que já conhecemos. Como os mapas de regiões desconhecidas, mostram espaços em brancos onde ainda não se conhecem as relações. Como os mapas, a sua falsidade pode ser demonstrada por uma investigação ulterior, podendo ser corrigidas. Talvez se deva acrescentar que, contrastando com os mapas, os modelos sociológicos devem ser visualizados no tempo e no espaço, como modelos em quatro dimensões. (ELIAS, 1980, p. 175)

¹³⁴ Uma interessante alegoria é construída por Rubem Alves, a partir da metáfora “teorias como redes” de Popper (ALVES, 2007).

Metáforas como as elaboradas por Popper e Elias, como imagens mentais, são objetos de estudo de George Lakoff e Mark Johnson (2002). Para estes, “a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. [...] os processos de pensamento são em grande parte metafóricos” (p. 45-48). As metáforas estruturam ações quando realizamos uma discussão, quando falamos e tentamos nos fazer entender/compreender. Elas estruturam o que fazemos e como compreendemos o que fazemos. “A essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 48).

Para serem compreendidas e aceitas, as metáforas dependem de um contexto significador. O significado não está na sentença, depende da audiência e de quem fala, assim como dos posicionamentos políticos e das posições sociais de quem fala e de quem ouve.

Os conceitos que governam nosso pensamento **não são meras questões do intelecto. Eles governam também a nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais.** Eles estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas. Tal sistema conceptual desempenha, portanto, **um papel central na definição de nossa realidade cotidiana.** Se estivermos certos, ao sugerir que esse sistema conceptual é em grande parte metafórico, **então o modo como pensamos, o que experienciamos e o que fazemos todos os dias são uma questão de metáfora.** [...] Mas nosso sistema conceptual não é algo do qual normalmente temos consciência. Na maioria dos pequenos atos da nossa vida cotidiana, pensamos e agimos mais ou menos automaticamente, seguindo certas linhas de conduta, que não se deixam apreender facilmente. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 45-46, grifo nosso)

As metáforas – em oposição ao que geralmente as pessoas costumam pensar, não são meros ornamentos linguísticos ou uma figura ou desvio de linguagem, de menor valor, portanto – compõem a linguagem cotidiana, possuem valor cognitivo, status epistemológico, ou são fonte para compreensão dos fenômenos interativos/comunicativos humanos e são “essenciais ao nosso processo de conceptualizar o mundo”, isto é, no processo de criar conceitos. (SPANGHERO, 2003, p. 280)

Ao afirmar que os conceitos utilizados pela ciência, Lakoff e Johnson (2002), são baseados, frequentemente ou quase sempre, em metáforas de base física e/ou cultural, os autores nos remetem a ideia ou mito (CORACINI, 1991) de que a linguagem científica é objetiva e literal. Noutras palavras, do que seria necessário ou mais apropriado: as metáforas serviriam “mais à poesia e à literatura do que à linguagem científica. De acordo com esta tradição, razão e linguagem literal pertencem ao domínio da ciência enquanto imaginação e metáfora caberiam mais para a literatura e poesia” (SPANGHERO, 2003, p. 284).

Muitas vezes, as metáforas aparecem como elos entre argumentos emocionais e lógicos. Por isso, ao usá-las ou na presença delas temos a sensação de que estamos nos comportando de forma racional, ainda que não seja verdadeiro. Daí a capacidade persuasiva relativa das metáforas na comunicação.

Destarte esta alusão fundamental – considerando as ilações feitas por nós sobre as relações entre persuasão, convencimento, retórica, subjetividades nos artigos científicos etc. – das considerações sobre metáforas elaboradas por Lakoff e Johnson (2002), nos interessam mais as aproximações que derivamos por apropriação à ideia de “metáforas como representações”. Ou o entendimento de que as representações são veiculadas também por metáforas. Para os autores,

As metáforas podem criar realidades para nós, especialmente realidades sociais. Uma metáfora pode assim ser um guia para ações futuras. Essas ações, é claro, irão adequar-se à metáfora. Isso, por sua vez, reforçará o poder da metáfora de tornar a experiência coerente. Nesse sentido, as metáforas podem ser profecias autossuficientes (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 257).

O contexto significador e o realce às metáforas como formas de percepção e interação são indícios aproximativos à noção de representação social. Ao veicularem representações, as metáforas são fontes linguísticas ou discursivas para acessar as representações. As metáforas são como vetores discursivos-cognitivos das representações sociais. Como tal, a metáfora é uma representação mental, cognitiva, uma vez que existe na mente e atua no pensamento. Elas se materializam e se difundem pela linguagem, pelo discurso; nascem da interação e da comunicação entre os indivíduos; são compartilhadas socialmente; e, refletem a maneira como o grupo concebe, organiza e conceitua o mundo, refletindo, então, a própria ideia de mundo na visão de uma dada coletividade. (SANTOS; NUNES; BAPTISTA, 2015).

Lakoff e Johnson (2002) parecem chamar atenção para a grande influência das metáforas em boa parte do nosso pensamento e raciocínio, ao destacar a importância das metáforas conceituais na linguagem (em qualquer delas). As metáforas são culturais e, como tal, refletem a sociedade que as criou e as utiliza. Isso se aproxima da compreensão de Chartier e Bourdieu (2011), para quem as representações se materializam nas práticas e nas instituições sociais e, ainda que não possuam autonomia em relação a elas, possuem energia própria que seduz os indivíduos sobre suas possíveis correspondências ao real.

Portanto, mais do que meras figuras da linguagem ou ornamento poético, evitável à linguagem científica, com Lakoff e Johnson esta dimensão ganha destaque com a noção de

metáfora conceitual. As analogias ou metáforas são formas de encaminhar, viabilizar, ensinar, difundir e fazer circular conhecimento e informações de todos os tipos, como o conhecimento científico. E, consciente ou não em seus emissores, podem, uma vez estudadas, servir de indícios para a compreensão das representações veiculadas nos textos e outras formas de comunicação. Ou, como nos lembra Durkheim (2007), servem como método de demonstração ou procedimento de ilustração. De qualquer sorte, uma forma legítima de comparação. E esta é, para o autor, o único meio prático disponível para conseguir tornar as coisas inteligíveis¹³⁵.

Evidentemente que, como pode ser depreendido desde a escolha do referencial teórico à forma de tratamento e imbricamento escolhidos por nós, as maneiras em que os autores são recuperados expressam modos de apropriação feitos por nós e que refletem os mesmos condicionantes que possivelmente levaram às apropriações que são objeto de investigação nesta pesquisa. Isto é, os pesquisadores¹³⁶ são produtores de textos e leitores/intérpretes de outros textos, de outros autores/pesquisadores.

Dessa forma, é propósito deste capítulo: veicular os “achados” sobre os autores, quadros teóricos, referenciados nas atas e, de alguma forma, apropriados pelos pesquisadores. E daí, expressar nossa interpretação sobre modos de circulação dos autores/teóricos na produção de pesquisa na área de Educação em Ciências. Isto é, trata-se de materialização de esforços por respostas aos inquéritos que gravitam em torno da presença/uso/apropriação, entendida também como importância, dos autores e teorizações sociais, na constituição da área: quais os modos de apropriação e como circulam?

Por fim, parece que nos cabe uma advertência evidente, ainda que sob orientação de cautela científica (LATOURET, 2000): os autores que destacamos, descrevemos e tecemos ilações sobre suas formas de apropriação pelos pesquisadores em Educação em Ciências, a partir das listagens de ocorrências nos artigos do *corpus*, como pode ser visto pelas tabelas adiante, foram escolhidos por este pesquisador. Portanto, as considerações são expressões de recortes qualitativos orientados pelas escolhas dirigidas pelas nossas “próprias apropriações”.

¹³⁵ Norbert Elias (1980) acompanha este raciocínio de Durkheim ao entender que os modelos têm serventia ao ajudar a tornar mais acessíveis à reflexão científica certos problemas relativos à vida social. O próprio Elias recorreu a algumas metáforas para encaminhar entendimentos de alguns de seus conceitos, tais como configurações, relações de poder, estruturas sociais etc. “[...] Elias sempre recorreu às imagens, o que evidencia todo o cuidado pedagógico de que lançava mão ao expor o seu pensamento.” (LEÃO, 2007, p. 31). As imagens são recursos retóricos utilizados por Elias para encaminhar e difundir entendimento sobre seus conceitos.

¹³⁶ Para efeitos de leitura e compreensão, quando utilizarmos as palavras “pesquisador ou pesquisadores” estamos nos referindo às pessoas que “assinam” o texto/trabalho publicado nas Atas dos ENPECs. E, quando utilizarmos “autor ou autores, “teórico ou teóricos”, estamos fazendo alusão às pessoas/textos citados, referenciados nos textos por aqueles pesquisadores.

3.1 Considerações sobre apropriações de teóricos sociais clássicos

Depois de Marx, nenhum pensador pode pensar a história deixando de lado esses aspectos fundamentais: a economia (as condições materiais de existência), a divisão do trabalho e a organização social que a ela estão ligadas. (SILVA, 2009, p. 269)

As tabelas que são apresentadas doravante expressam seleções e agrupamentos feitos por nós diante da variedade de autores citados e/ou nas referências dos trabalhos completos dos ENPECs. Para efeitos de discussão e ilustração, destacamos parte dos dados dos autores, bem como utilizamos excertos dos próprios artigos para exemplificar as decisões de enquadramento categorial, ou codificação dos modos de apropriação.

A partir das ações metodológicas descritas no capítulo anterior, pudemos destacar, por menção ou citação nas referências, números de ocorrências da presença de autores nos trabalhos publicados nas cinco edições estudadas dos ENPEC. Assim, o número de ocorrências de um autor significa que o mesmo é citado em mesma quantidade de artigos. A lista de ocorrências para um determinado autor coincide com o número de artigos em que este se faz presente.

Tabela 5: Autores da Teoria Social Clássica (século XIX) por edição do ENPEC e totais.

Autor/Autora	V ENPEC	VI ENPEC	VII ENPEC	VIII ENPEC	IX ENPEC	Total de ocorrências
Auguste COMTE			1	3	1	5
Wilhelm DILTHEY		1	1			2
Émile DURKHEIM			2	2	1	5
Friedrich ENGELS	1	1		1		3
Edmund HUSSERL	1		1		1	3
Karl MARX	1		1	5	2	9
Karl MARX / Friedrich ENGELS	1		2	4	1	8
Max WEBER			2	1		3
Total de ocorrências						38

Fonte: Elaboração do autor.

A tabela 5 acima apresenta frequências de ocorrências nos trabalhos dos ENPECs a partir de um conjunto de autores agremiados pelos seguintes critérios: desenvolveram grande parte de suas produções no século XIX e contribuíram para as principais questões do pensamento social científico. São teóricos “formativos”, “fundamentais”, como classifica John Scott (2008). Estes autores “contribuíram para a formação de um corpo distinto de teoria social

e de pesquisa social no período em que a sociologia e outras ciências sociais se estabeleciam como disciplinas distintas” (SCOTT, 2008, p. 9). Este período compreende a grande parte do século XIX e a primeira metade do século XX. É característica comum entre estes teóricos “um interesse comum no estabelecimento das estruturas disciplinares nas quais se poderia exercer o debate teórico”. Os autores fundamentais são aqueles que “definiram um conjunto de temas comuns para o qual eles contribuíram de formas diferentes e essa foi a base de toda teorização subsequente” (SCOTT, 2008, p. 9). Ou caracterizam o que James Farganis (2016) chama de “tradição clássica”. Os teóricos clássicos “desejavam distinguir seu trabalho da filosofia social especulativa, além de contribuir para um estudo científico da sociedade. Esse é o objetivo que os une, mas o sucesso deles em alcançar isso é discutível” (FARGANIS, 2016, p. 3). O legado da “tradição clássica”, e o que os torna “grandes” para nós, é quanto suas análises são convincentes sobre as forças da modernização e seu impacto sobre a condição humana, além dos esforços contributos para uma ciência da sociedade.

Evidentemente que há outros pensadores que se enquadram nestes critérios, entretanto, este grupo reúne aqueles que são citados ou referenciados nos trabalhos do ENPEC analisados nesta pesquisa.

É importante ressaltar o destaque feito a Karl Marx e Friedrich Engels, que aparecem separados e em uma linha juntos. Trata-se de menção por obra publicada em coautoria pelos mesmos.

Em conjunto, das 38 ocorrências verificadas na tabela 5, as menções ou citações/referências a este conjunto de autores estão distribuídas em 32 artigos distintos no período analisado. Isso porque em alguns artigos foram encontradas ocorrências de mais de um autor entre aqueles destacados na Tabela 5.

As cinco ocorrências para Auguste Comte foram classificadas por Apropriação conceitual tópica (4) e uma como apropriação incidental. Comte é chamado aos textos em geral na fundamentação teórica ou introdução, quando os pesquisadores falam da apologia do autor ao desenvolvimento e progresso do conhecimento científico, bem como sobre a divisão do conhecimento em disciplinas específicas¹³⁷. Isto parece explicar porque a obra de Comte mais

¹³⁷ Comte propõe uma classificação das ciências, que também é uma classificação racional. O sistema das ciências para Comte, iniciada pela matemática, depois a física, química, biologia e, por fim, a física social ou Sociologia, é arranjado de forma hierárquica e reconhecendo que cada ciência depende das precedentes. A lei dos três estados (teológico, metafísico e positivo) explica essa hierárquica e sob ela Comte não prevê qualquer distinção entre as ciências da natureza e ciências do espírito. Ao designar seu sistema por “filosofia positiva” Comte não abre espaço para uma interpretação do seu sistema como “das ciências”, o que poderia conduzir a uma interpretação que rastreasse diferenças entre ciências naturais e ciências humanas. Comte põe em evidência a existência de uma forma uniformizada de raciocinar extensível a todos os temas cabíveis ao espírito humano. (NOUVEL, 2013;

citada nas referências seja o “Curso de Filosofia Positiva” ou “O discurso sobre o espírito positivo” – trabalhos de referência para conhecer o pensamento positivista de Comte. Comte aparece como um difusor de ideias de valorização do conhecimento científico, de caráter positivista, como representante de um ideal de ciência iluminista (Vide VIII 0382, VIII 0360 e VIII 0320).

“A concepção positivista de Auguste Comte (1789 -1857), que serviu de paradigma para as ciências durante os séculos XIX e XX e ainda perdura até hoje, foi fortemente influenciada pelo empiricismo–indutivismo de Bacon. Comte definiu a palavra "positivo" com sete acepções: real, útil, certo, preciso, relativo, orgânico e simpático. Esta corrente filosófica estabelece a experimentação por meio da observação, como critério de verdade e conhecimento das ciências.” (VIII ENPEC 0360, p. 9)

A menção acima é acompanhada de uma citação de Comte e é utilizada para ilustrar sobre a concepção positivista de ciências e para encaminhar, a partir de estudos na área de ensino de ciências, mais atuais, como esta concepção ainda se faz presente no ensino – inclusive quanto ao entendimento docente de experimentação: indutivismo.

Neste trabalho (VIII ENPEC 0360), Francis Bacon é citado também para ilustrar a discussão sobre o método indutivo em Aristóteles e a sua proposição: o método experimental, o “método empírico” – a sistematização ou generalização do conhecimento a partir da observação e/ou experimentação.

Ainda que pontuais, numa perspectiva quantitativa, essas menções são indícios para pensarmos sobre aquilo que Mattedi (2006) compreende como “caráter persuasivo da concepção científicista de conhecimento”. Para este autor, a despeito de toda uma discussão levantada pela dimensão social do conhecimento científico, tributável à história e à sociologia das ciências, esta concepção resiste e

[...] de Comte até nossos dias, esta visão mantém a convicção de que a ciência, entendida segundo o modelo das ciências naturais, constitui o melhor, senão o único conhecimento digno de confiança, e, portanto, o instrumento mais adequado para o aperfeiçoamento da vida humana. (MATTEDI, 2006, p. 22)

Em uma apropriação incidental, Émile Durkheim também é mencionado num trabalho (VII 0130) pelos pesquisadores para dizer sobre o “viés positivista que marcou a sua origem”, associado a alguém que apresentou uma “proposta de neutralidade do pesquisador e/ou do método e na busca de leis universais” (p. 7). O artigo descreve uma discussão sobre

COMTE, 1983) Para Comte, as verdades confiáveis sobre o mundo só poderiam advir das ciências experimentais e todo tipo de juízo que não fosse baseado na ciência deveria ser abandonado.

ciências humanas e ciências naturais a partir de experiências com turmas de licenciaturas em Matemática, Física e Química. Neste, Wilhelm Dilthey também é chamado ao texto quando os pesquisadores querem mencionar sobre suas considerações entre ciências humanas e sociais e ciências da natureza. Ainda assim, nos pareceu uma apropriação incidental, na medida em que o autor é mencionado de forma mais perfunctória do que essencial ao texto. Noutras palavras, a menção, uma vez retirada, não parece comprometer a argumentação dos pesquisadores.

Esta é uma situação recorrente para alguns autores mencionados/citados. Estão no espectro de compreensão da categoria “apropriação incidental”. E parecem, em alguns casos, se alinharem a um uso, com citações diretas ou indiretas, perfunctório dos autores no corpo do texto ou até somente nas referências.

Com o primeiro grupo de autores, arranjados sobre a etiqueta de “teoria social clássica”, nos deparamos com uma situação que veio a se mostrar recorrente em outros grupos de autores ou quando alguns autores são chamados aos textos. A situação que chamamos de “Apropriação do modo de trabalho coletivo”. O primeiro caso em que nos deparamos foi no texto VII 0130, artigo que propõe uma discussão teórica do conceito de “resistência” e suas relações com a formação de professores.

Pela própria natureza do texto, um artigo teórico, de discussão conceitual, a partir ou em torno do conceito de “resistência”, autores são arrolados de forma intensa, demonstrando ampla apropriação do modo de trabalho: há citações diretas dos próprios autores principais e discussão e comentários a partir das citações. Bem como de outros autores, comentadores são chamados como endosso à apropriação de cada autor principal.

“Neste artigo, propomos a resistência em seus sentidos constitutivos. Apresentamos inicialmente o entendimento de Giroux, segundo uma perspectiva crítica. Consideramos que para esse autor, resistir é o resultado de um processo político de formação que tem como principal meta a emancipação social. Em seguida, abordamos o pensamento de quatro autores que nos **forneem sentidos constitutivos para as resistências: Dilthey, Foucault, De Certeau e Horkheimer**. A partir desses teóricos, concluímos que as resistências são processos propositivos, associados diretamente à constituição de nossa subjetividade”. (VI 0004, p. 1) [grifos nossos]

Neste caso, como escrevem no trecho acima destacado do resumo, os pesquisadores entrelaçam na discussão proposta contribuições de autores para o conceito escolhido. O texto escolheu um conceito, “resistência”, que é desenvolvido por autores diferentes, e apropriado de forma articulada pelos pesquisadores para pensar a formação de professores. Isto é, os autores apropriados são arrolados em função do conceito, estão “a serviço” da discussão do conceito

em questão. Neste sentido, ainda que haja escolha de autores, não parece haver sobreposição ou exaltação de um em relação a outros.

É comum, em apropriações incidentais ou conceituais tópicas, a alusão aos autores em termos de usos consensuais de suas teorizações. Isto é, não há necessariamente um trabalho com os conceitos desenvolvidos pelos autores, mas menções a possíveis discussões feitas por estes no campo de interesse ou objetivos do artigo. Assim, quando Émile Durkheim aparece nos textos, em cinco ocorrências, duas delas são formas que consideramos “apropriações conceituais tópicas” e duas, “apropriações incidentais”. Em IX 0275, Durkheim é mencionado pontualmente e associado ao conceito de representação coletiva. Em VIII 0305, ainda que haja uma citação direta do autor, não conseguimos perceber uma apropriação das ideias do autor. Os autores neste texto, que se trata de uma análise de trabalhos do ENPEC que abordam sobre o uso de filmes comerciais no ensino de ciências, utilizam a noção de “coercitividade” para afirmar a ideia de que o sistema de comunicação em massa é o sistema de educação que se impõe a nós.

Assim como Durkheim afirma: “Na verdade, porém, cada sociedade, considera em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível” (1978, p.36). Dessa forma, o sistema de educação que parece se impor em nossa sociedade é o sistema de comunicação em massa. (IX 0275, p. 2)

As principais obras resgatadas e citadas de Émile Durkheim são “As regras do método sociológico” e “Educação e Sociologia”. A primeira aparece associada às considerações deste sobre a ciência e o fazer científico e a segunda, às ideias de educação em Durkheim. É exemplo desta última situação o trabalho VII 0102 em que Durkheim é citado em nota de rodapé, junto aos sociólogos norte-americanos Peter Berger e Brigitte Berger, em conhecido texto na área sobre o conceito de socialização – desenvolvido por estes sociólogos a partir de características do conceito de fato social de Durkheim.

Para Max Weber, observamos apenas 3 menções diretas e referências. Em todas as três consideramos como apropriações conceituais tópicas. O conceito de ação social (artigo VIII 0067), a noção de racionalidade (VII 0115) e a ideia de “ciência como vocação” (VII 0046) são as elaborações de Weber apropriadas pelos pesquisadores nestes três trabalhos. No primeiro caso, artigo VIII 0067, os pesquisadores se apropriam do conceito de ação social (e a tipologia derivada) para discutir as motivações dos docentes em buscar formação em nível de mestrado nas áreas de Ensino de Ciências Naturais e Matemática. A tipologia para a ação social de Weber é relacionada à ideia de motivação. Entretanto, o conceito do autor não está visceralmente

relacionado aos objetivos do trabalho, estando circunscrito ao reforço dos argumentos ou resultados obtidos com a pesquisa.

No artigo VII 0115, os pesquisadores incluem formulações de Weber para realizar uma “revisão preliminar da literatura recente sobre a formação de professores das ciências, enfatizando a discussão sobre a racionalidade técnica” (VII 0115, p. 1). Weber aparece numa citação indireta e os pesquisadores recorrem a outros autores, comentadores ou que se apropriaram e/ou redigiram considerações a partir da obra de Weber, para expressar suas apropriações sobre a concepção de racionalidade. Para tal, são chamados ao texto James Werstch para conceituar “racionalidade” e Martha Marandino, Roseli Schnetzler e Angel Pérez Gómez, como autores que estudam as relações entre racionalidade técnica e formação docente. Os pesquisadores também recorrem pontualmente, em apropriação conceitual tópica, a Jurgen Habermas, que aparece no texto a partir do conceito de racionalidade comunicativa, como alternativa à predominância da racionalidade técnica como modelo formativo docente.

O conceito de “racionalidade instrumental”, derivado das reflexões sobre a modernidade feitas por Max Weber, aparece no artigo VII 0046. Weber é chamado ao texto por suas reflexões sobre a modernidade pelo conceito de racionalidade, a compreensão de ciência e saber científico e como autor que fundamentou uma compreensão sobre esta temporalidade sócio histórica e seus desdobramentos contemporâneos.

É comum no resgate desses autores o recurso a outros autores que os estudam, já efetuaram transposições ou se apropriaram de suas obras, difundindo formas de entendimento, recontextualizando-os para usos mais diretivos.

Como podemos observar na tabela 5, os autores do grupo que mais recebem menções ou referências são Karl Marx e Friedrich Engels. Temos 20 ocorrências para os autores individualmente ou em produções em coautoria deles. A obra mais citada é uma obra em coautoria, “A ideologia alemã”.

A presença das obras destes autores está mais regularmente associada a uma adoção explícita da perspectiva teórica ou paradigmática que inscreveram e para a qual se inscrevem uma variedade de autores que se apropriam do paradigma marxista. Salvo algumas exceções, quando Marx e/ou Engels aparecem pontualmente como referências isoladas, perfunctórias nos textos, a maior parte das apropriações identificadas gravitam a categoria “apropriação de modo de trabalho”.

No artigo VIII 0145, um estudo sobre “as concepções dos estudantes sobre o conceito de ligação química”, os pesquisadores escolhem e procuram articular um referencial teórico de base marxista para o ensino e aprendizagem. Como podemos ler no trecho abaixo:

“A **perspectiva filosófica adotada é a materialista histórico-dialética** que tem como pressupostos: a compreensão do homem como ser social, fundada no elemento primário, o trabalho e para tal faz-se necessário o entendimento de como se formaram as classes sociais e o estado; a história da humanidade é uma história de luta de classes e que, como os homens fazem sua história, podem e devem superar esta fase da história da humanidade; a realidade social é formada por dois pólos indissociáveis, o da objetividade — que se refere às relações do ser humano com a natureza no esforço de produzir a própria existência, desenvolvendo as forças produtivas e as relações de produção, chamado de infra-estrutura — e o da subjetividade — que se refere ao nível dos complexos sociais que surgem para além do trabalho, tais como direito, política, ideologia, filosofia, ciência, ética e educação, chamado de superestrutura (MARX; ENGELS, 2007).” (VIII 0145, p. 2) [grifos nossos]

Os autores clássicos da teoria social, no caso Marx e Engels, são chamados ao texto a fim de caracterizar a fundamentação dos referenciais utilizados, “a perspectiva filosófica adotada”.

Marx e Engels são chamados aos textos em algumas circunstâncias que refletem a perspectiva teórica, que sob inspiração do paradigma marxista/marxiano, assumiram diferentes denominações em variados campos do saber: educação crítica¹³⁸, pedagogia crítica, perspectiva crítica ou sócio-histórica, pedagogia histórico-crítica etc. Os conceitos e noções desenvolvidos pelos estudos de Marx e Engels, como forma de conhecer (método) e de concepção da realidade (ontologia), inauguraram uma perspectiva que foi assimilada, apropriada e recontextualizada no campo da educação, e no subcampo da Educação em Ciências. Como escrevem Apple, Au e Gandin (2011), sobre a educação crítica:

A pedagogia crítica – e os estudos educacionais críticos de um modo geral – busca expor o modo como as relações de poder e desigualdades (social, cultural, econômica), em sua miríade de combinações de formas e complexidades, manifestam-se e são posta em questão na educação formal e informal das crianças e dos adultos. (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 14)

A ideia de uma pedagogia crítica é tributária daquilo que Turner (1999) denomina de “teorias do conflito” e às formulações derivadas de correntes que se inspiraram no marxismo, como a Escola de Frankfurt. E, neste caso, as releituras feitas do Marxismo, especialmente por Theodor Adorno e Max Horkheimer, com os conceitos, por exemplo, de teoria tradicional e teoria crítica e de emancipação.

O sentido de crítica para os teóricos da Escola de Frankfurt é o de “aceitação da contradição e o trabalho permanente da negatividade, presente em qualquer processo de

¹³⁸ “A expressão ‘educação crítica’ é relativamente nova e provém em grande parte do saber acadêmico de Paulo Freire, Michael Apple, Henry Giroux, Ira Shor, Bell Hooks, Joe Kincheloe e outros.” (TEITELBAUM, 2011, p. 347)

conhecimento” (FREITAG, 1990, p. 51). Diferentemente do sentido de crítica para Popper e os positivistas, por exemplo, que é sinônimo de falsificação de hipótese ou de uma teoria a partir de dados empíricos que contrariam os enunciados ou a descoberta de equívocos lógicos na dedução¹³⁹.

As teorias do conflito, que têm suas origens associadas ao pensamento de Marx, veem as totalidades sociais como permeadas de tensão e contradições. “O conflito é [...] uma contingência básica da vida social; ele é potencialmente sentido em todo lugar” (TURNER, 1999, p. 21). As muitas teorizações sob esta categoria têm em comum a compreensão de que as desigualdades movem os conflitos; de que o conflito é a dinâmica central das relações entre os seres humanos. Como operacionalização, os teóricos do conflito dão ênfase ao papel das estruturas sociais dentro da sociedade, destacam a importância das divisões sociais e, por isso, destinam atenção às questões do poder, das desigualdades e das lutas. Assim, é objeto de exame dos teóricos do conflito “as tensões entre grupos dominantes e desfavorecidos dentro da sociedade e [a compreensão de] como as relações de controle são estabelecidas e perpetuadas” (GIDDENS, 2005, p. 35).

Em geral, nos vinte trabalhos em que localizamos referências de obras de Marx e/ou Engels, encontramos a apropriação dos autores por seus conceitos transversais, como denomina Barros (2016). Isto é, aqueles que atravessam fenômenos ou objetos diretos, cortam realidade distintas e remetem a experiências e processos que reaparecem em contextos variados. O conceito de trabalho, e a centralidade que ele assume no materialismo histórico, é um exemplo de transversalidade¹⁴⁰.

Os comentadores, como recontextualizadores, são recursos aos pesquisadores para apoiar ou dar segurança à apropriação dos pensadores clássicos, paradigmáticos, cujo entendimento de suas formulações ou teorizações poderia demandar apropriações de outros autores e compreensão prévia de debates que participaram, das questões escolhidas ou apresentadas, e controvérsias filosófico-científicas que os inscreveram no campo de

¹³⁹ Parte dessa discussão pode ser vista nos escritos de Adorno sobre as controvérsias do positivismo na sociologia alemã (ADORNO, 1980) e nas formulações de Max Horkheimer (1980) sobre o que classifica como “teoria crítica” e “teoria tradicional”. Trata-se de divergências entre as percepções positivistas e percepções dialéticas da totalidade. Essas divergências estão presentes também em relação aos conceitos (palavras) de uso comum para os positivistas e teóricos críticos: teoria, prática, método e crítica.

¹⁴⁰ “O método marxista de interpretação da realidade social está preocupado em entender as esferas da vida política e cultural da sociedade em sua relação e conexão com a esfera econômica. A dimensão do trabalho é considerada o ‘fator ontológico primário’, pois é através dele que se realiza a produção da existência individual e coletiva” (SELL, 2009, p. 149)

pensamento. Ilustra isso a forma como Carlos Frederico Loureiro aparece no texto VIII 0201¹⁴¹ para endossar a contribuição de Marx para a educação (ambiental)¹⁴²:

“Marx buscava superar os padrões da ciência e da filosofia dominantes em sua época, ele lutava por uma sociedade onde prevalecesse o interesse coletivo em lugar do individualismo (LOUREIRO, 2006). [...] Segundo Loureiro (2006), uma das contribuições marxistas para a educação está em afirmar que a educação é um produto, ao mesmo tempo em que é produtora das relações sociais do seu contexto. É com base nessa educação transformadora e emancipatória, que instrumentaliza o sujeito a exercer sua cidadania em busca dessa sociedade mais justa e igualitária, que podemos assistir ao encontro das ideias de Karl Marx e Paulo Freire. [...] A busca pela construção coletiva de uma nova sociedade era uma das principais marcas do pensamento de Marx (LOUREIRO, 2006)” (VIII 0201, p. 2-3)

Autores como Carlos Loureiro, Marcos Reigota e Mauro Guimarães, com produção no campo da educação ambiental crítica, são arrolados ao texto em esforços de harmonização ao referencial crítico, de raiz marxista, presente no texto na seção “fundamentação teórica”.

O artigo IX 0022, que se trata de uma reflexão teórica que, a partir do materialismo dialético e da teoria da atividade (Vygotsky) tem a intenção de ajudar a pesquisa em “ensino de ciências a encontrar seu objeto próprio de investigação e o seu correspondente método”, é outro exemplo de apropriação de modo de trabalho. Marx e outros autores que se inspiraram em suas ideias e formulações teóricas, no caso Vygotsky, são apresentados como potenciais referências para o campo da educação em ciências. Nas palavras dos próprios pesquisadores no artigo:

“[...] além de defendermos que a perspectiva vigotskiana (e seus desdobramentos posteriores na chamada Teoria da Atividade) tem contribuído para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem nas salas de aula de ciências por meio dos resultados por ela alcançados, defendemos também que Vigotski e o materialismo dialético podem também trazer contribuições fundamentais para a Pesquisa em Ensino de Ciências no que diz respeito aos seus métodos de investigação e a delimitação do seu objeto de pesquisa. Em outras palavras, **é possível aprender com Vigotski, com Marx e com o materialismo dialético, como captar a essência da Educação Científica e encontrar ‘O Capital da Educação em Ciências’ e consequentemente da Pesquisa em Ensino de Ciências.**” (IX 0022, p. 2) [grifos nossos]

Considerando os vinte artigos que referenciam Marx e Engels, classificamos nove deles como apropriação do modo de trabalho, cinco como apropriação conceitual tópica e 4 como apropriação incidental.

¹⁴¹ O artigo VIII 0201 tem como objetivo “apresentar os resultados iniciais da discussão sobre a percepção de meio ambiente produzida por alunos do 1º e 5º ano do Ensino Fundamental” e os pesquisadores afirmam que adotaram “como referencial para esse estudo as contribuições dialéticas de Karl Marx e Paulo Freire e os conceitos da Teoria da Complexidade” (p.1).

¹⁴² O mesmo acontece com a apropriação e uso no texto de conceitos da “teoria da complexidade” de Edgar Morin. Outro comentador (Marília Freitas Tozoni Reis) é chamado ao texto para falar da teoria elaborada por Morin.

O artigo IX 0022, bem como observamos nos trabalhos VIII 0219, VIII 0145, V 0065, VIII 0083, V 0016, VII 0114, VIII 0026, VIII 0201, apresentam apropriações do modo de trabalho, mas de uma forma especial. A categoria que tomamos como *a priori* de Catani, Catani e Pereira (2001) demonstrou “insuficiência” para as situações destes artigos.

As categorias elaboradas para as formas de apropriação de um autor, no caso Pierre Bourdieu, pelos pesquisadores (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001), além de *a posteriori*, foram pensadas para um único autor. O foco do escrutínio da pesquisa fora a descrição de modos de apropriação de Bourdieu em periódicos de grande circulação e importância no campo da educação. Para os objetivos da nossa investigação, consideramos, em algumas situações, as categorias como precárias. Para os artigos que mencionamos como exemplo acima, observamos que o sentido de “modo de trabalho” – isto é, uso sistemático de conceitos do autor, preocupação com o *modus operandi* da teoria etc. – era restrito, assim vimos a necessidade, inicialmente, de ampliar a extensão da categoria “modo de trabalho”. Mas, em seguida, em função da recorrência das situações, vimos a importância em criar novas categorias ou, quando as situações se repetissem, explicitar como uma subcategoria daquela.

Mas, o que observamos e foi mobilizador da criação de novas categorias ou subcategorias para codificação das formas de apropriação de autores?

No artigo VIII 0219, por exemplo, apesar das poucas citações diretas de Marx e Engels ou de localização da perspectiva que inauguraram, a importância destes é imiscuída por outros autores da produção marxista contemporânea (como Gramsci e Bakhtin), e outros autores brasileiros que debatem esta perspectiva.

“Investigamos, sob a perspectiva do materialismo histórico de Marx (1982, 2001 e 2005) e de Marx e Engels (2006, 2007), o mundo do trabalho na contemporaneidade e lançamos mão da perspectiva gramsciana (1995, 2004a, 2004b) para pensar estes educadores como intelectuais. Estudos recentes sobre a formação em EA (CARVALHO, 2002, 2004, 2005; GUERRA E ORSI, 2008; GUIMARÃES, 2004; SILVA, 2008) ajudaram a problematizar as questões centrais que emergem do texto dos memoriais, fonte dos dados da pesquisa. [...] O pensamento de Marx e Gramsci ajudou a analisar e compreender os limites e as possibilidades formativas e de trabalho dos educadores ambientais.” (VIII 0219, p. 2 e 9)

Parece que, nestes artigos, o papel de Marx e Engels no texto é de demonstrar os fundamentos da perspectiva teórica adotada pelos pesquisadores. Para estes e outros casos, codificamos e tecemos considerações como “apropriação de modo de trabalho da perspectiva teórica”.

“Compreendendo que essa realidade social é histórica, atravessada por contradições, e, portanto, em permanente transformação situamos a educação como práxis social,

isto é, prática consciente e intencional. Nesse contexto, partindo das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, de base epistemológica dialética, formulada por Saviani (1983, 1997), e das reflexões didáticas em torno dessa pedagogia elaborada por Gasparin (2005), abordamos novas possibilidades para o Ensino das Ciências.” (VIII 0083, p. 3)

Portanto, para todos os casos (9) que apreciamos como modos de trabalho, consideramos como “apropriação de modo de trabalho da perspectiva teórica”. Esta categoria *a posteriori*, adaptação estendida da “apropriação de modo de trabalho”, remete às situações em que, ainda que fundamentais, os autores aparecem subsumidos no texto aos consensos e apropriações criadas nos variados processos de recontextualização por autores comentadores. Estes recontextualizadores aparecem como vozes revezadas pelos pesquisadores nos artigos ou chamadas em função de possíveis “zonas de conforto” ou “histórico de apropriação geral” ou direcionadas pelas referências recorrentes ou vitais (ou mais específicas) para a problemática particular. Assim, por exemplo, quando se trata de pedagogia histórico-crítica ou educação crítica, será quase obrigatória a remissão aos seguintes autores brasileiros: Paulo Freire, Demerval Saviani, Moacir Gadotti, Acácia Kuenzer, João Gasparin, entre outros. Estes são exemplos de leitores, apropriadores, das teorizações críticas, no viés marxista, produtores de entendimentos e categorias operacionalizáveis no âmbito da educação e, em específico, chamados à voz nos textos de pesquisadores em educação em ciências.

Uma outra possibilidade explicativa para as formas de presença do materialismo histórico, a partir de citações diretas de Marx e Engels, talvez seja aquilo que Roth, Lee e Hsu (2009), ao analisar o potencial da teoria da atividade de Vygotsky, consideram como dificuldades de apropriação da perspectiva sócio-histórica cultural: a ontologia não permitiria fácil absorção sob o prisma de um pensamento não-dialético ocidental, da lógica formal hegemônica ou generalizada¹⁴³, a despeito do seu enorme potencial explicativo ao deslocar, por exemplo, dicotomias tradicionais nos processos de ensino-aprendizagem (indivíduo-sociedade; cognitivo-emotivo; psicológico-sociológico etc.).

Cabe destacar também que, ainda que Marx e Engels não possam ser considerados os primeiros autores a relacionar conhecimento e contexto social, foram pioneiros em descrever as determinações que os contextos forjam nas formas de conhecimento (MATTEI, 2006). O conceito de ideologia e a noção de inversão (da realidade), ainda que seja destacável da obra de Marx e Engels, é fundamental para a compreensão da contribuição destes autores para uma sociologia do conhecimento. Marx e Engels, contrariando as concepções iluministas que

¹⁴³ Vemos em texto escrito por Max Horkheimer, “Teoria tradicional e teoria crítica” (HORKHEIMER, 1980) uma discussão sobre essas distinções. Comentamos sobre isso na seção sobre “Escola de Frankfurt”.

compreendiam o conhecimento como universal, racional e acessível a todas as pessoas, sustentavam a existência de constrangimentos à sua produção. As relações entre infra e superestrutura, em obra posterior de Marx (Para a crítica da Economia Política e depois primeiros capítulos do Livro 1, volume 1, de O Capital), fundamentam o entendimento que as posições sociais em que se encontram os indivíduos, posição nas relações econômicas, forjam o espírito e os modos de pensamento das pessoas – afetando todas as formas de conhecimento. Para entendermos alguma teoria, forma de pensamento ou visão de mundo, é preciso voltar-se às relações de classe. Há uma ligação entre as formas de pensar e a existência material dos seres humanos, de acordo com Marx (MARX; ENGELS, 2006).

Qualquer análise do problema do conhecimento em Marx ou, a este respeito, qualquer análise de sua obra a partir de uma perspectiva específica depara-se com o paradoxo de que ao mesmo tempo em que a obra de Marx não pode ser dividida, nitidamente, em seções distintas e independentes, que permitam interpretações isoladas, cada aspecto só pode ser compreendido quando relacionado ao todo. (MATTEDI, 2006, p. 33-34)

A citação de Mattedi acima endossa a compreensão sobre a dificuldade de apropriação explícita de Marx e Engels. Isto é, pelos aspectos destacados anteriormente, soma-se a complexidade de seu pensamento, especialmente pela miríade de diálogos e esforços apropriativos utilizados por Marx, especialmente, para erigir as bases do materialismo histórico, fundando um sistema teórico classificado e apropriado posteriormente como paradigmático.

As considerações sobre Marx na coletânea organizada por John Scottt (2008) contribuem para compreendermos a abrangência e potencial de suas formulações:

A obra de Marx tem influência sobre a teoria social geral, sociologia histórica, sociologia das classes, sociologia econômica, história social e econômica, e economia política. Correntes marxistas surgiram nessas disciplinas e em estudos interdisciplinares. Enquanto Durkheim, Weber, e Simmel tiveram grande influência sobre as gerações subsequentes das ciências sociais, é muito provável que o impacto de Marx tenha sido mais amplo, principalmente fora da academia, e que a obra daqueles outros teóricos foi também estimulada pela descrição de Marx do capitalismo e da luta de classes. (BLACKBURN, 2008, p. 111)

Geoff Boucher (2015), escrevendo sobre o impacto e abrangência do marxismo, segue na mesma direção:

O marxismo como um movimento intelectual foi uma das mais importantes e férteis contribuições ao pensamento do século XX. A influência do marxismo foi deixada em todas as disciplinas nas ciências sociais e nas interpretações humanistas, desde a filosofia, através da sociologia e da história, até a literatura. (BOUCHER, 2015, p. 12)

Se na descrição das pontuais referências quantitativas, indicadores das apropriações de Marx, Durkheim e Weber, não nos é possível afirmar extensivamente sobre seus usos nas pesquisas veiculadas nos textos dos ENPECs; nas ausências nos é possível aventar ou especular sobre utilizações.

Grosso modo, nenhum dos três autores clássicos do pensamento sociológico é apropriado a partir de conceitos específicos e visceralmente identificados às suas formulações. A que se deve isso? Entretanto, como vimos, suas ideias, horizontes explicativos são tocados pelos pesquisadores, especialmente para Marx e Engels.

A subcategoria “apropriação de modo de trabalho da perspectiva teórica” foi pensada a fim de destacar expressões de apropriações que, uma vez que somente vistas sob as categorias *a priori*, ocultariam usos, minguando possibilidades de compreensão do fenômeno das apropriações teóricas de autores, ideias ou noções. Com ela, vimos que certas apropriações de Marx e/ou Engels não eram meramente conceituais tópicas, nem incidentais (considerando a manutenção da compreensão do texto em caso de supressão das citações ou menções), mas também não representavam “modo de trabalho” para o autor. Dessa forma, consideramos que, salvo uma demanda específica por apropriação, estes autores clássicos para o campo da educação em ciências aparecem de forma tópica, na medida em que não se faz necessária uma intensidade maior de apropriação dos mesmos, seja por aspectos técnicos (tamanho do texto e demanda por outros detalhes e informações para viabilidade e aceitação para um trabalho de evento – diretrizes para submissão e apreciação dos artigos), seja pelo grau de debate ou apropriação por parte de autores comentadores, que podem efetuar a transposição necessária, consensuada, além de oferecer os conhecimentos e as apreensões/apropriações direcionáveis aos propósitos práticos das pesquisas apresentadas. Noutras palavras, o formato da comunicação científica pode estar direcionando as formas de expressão das apropriações de autores. E, ao fazê-lo, mobiliza os pesquisadores a encontrar estratégias de redação executáveis no tempo, espaço e intenções argumentativas nos artigos.

Qual Weber aparece? Qual o Marx? E quais Durkheim e Comte aparecem nas “bagagens declaradas”? É o Weber que, criticando o positivismo, pensa que a sociedade e suas instituições são produtos da ação dos sujeitos sociais. E que, por isso, o ponto de partida da análise sociológica é o indivíduo (primado do indivíduo)? É o Weber do método compreensivo, cujo objeto principal é a ação social? Pontualmente, o Weber resgatado pelos artigos é o Weber que escreveu sobre a modernidade e a caracterizou como marcada pelo racionalismo e o que denominou de “desencantamento do mundo”. Modernidade marcada pela “perda de sentido”, pela “perda da liberdade”: “a modernidade se caracteriza por um longo processo de

‘desencantamento do mundo’ pelo qual as concepções mágicas e religiosas do mundo vão sendo substituídas por uma concepção racionalizada de existência” (SELL, 2009, p. 153).

Assim, pontualmente, Durkheim e Comte aparecem para ilustrar uma perspectiva de ciência, especialmente relacionada ao positivismo clássico, quase como uma referência ou menção negativa, no sentido de que esta postura e visões derivadas (empirista/indutivista, descontextualizada, anti-metafísica, infalível, precisa etc.) foi ou deve ser superada, repensada, ainda que haja reflexos na formação científica docente¹⁴⁴. O que, neste caso, mobiliza estudos diagnósticos ou ações de formação continuada (cf. GIL-PÉREZ *et al*, 2001; PRAIA, CACHAPUZ, GIL-PÉREZ, 2002).

Um esforço ampliado de apropriação destes autores, em termos de “bagagens declaradas” (pela presença nos textos e/ou referências), em especial Durkheim, seria o entendimento de que as condutas individuais são explicadas pelas estruturas ou sistemas sociais. O “holismo metodológico” é herança compartilhada e apropriável para Durkheim e Marx, inclusive. Porém, pela mesma causa apontada nos últimos parágrafos, a apropriação dessas noções estaria ocultada ou não-explicita, como “bagagens não-declaradas”, ou mimetizadas nas representações que os textos veiculam, bem como implícitas nas escolhas de outros autores. A identificação disso demandaria o estudo sobre as representações derivadas das apropriações dos conceitos e abordagens das ciências sociais (teoria social contemporânea) nos artigos/pesquisas.

Assim, os comentadores têm papel, e aparecem como recursos, no apoio à apropriação de autores cujo pensamento seja denso ou demande mediações, como o materialismo histórico. Ademais, para efeitos de comunicação científica, especialmente num suporte de “trabalho para evento”, a explicitação de aspectos epistemológicos, salvo objetivo ou foco da proposição do artigo (objeto de estudo), ou ontológicos das teorizações, como fundamentos, não se faz necessária ou possível. Dessa forma, não nos parece conclusivo que há pouca ou meramente tópica apropriação dos autores mencionados na tabela 5, especialmente aqueles que destacamos na descrição acima. Por isso que aparecem quase sempre em menções pontuais e em seções como introdução ou nos primeiros parágrafos da seção “fundamentação teórica” ou discussão conceitual. A rigor, se fazem “presentes” também de outras maneiras, subliminarmente ou sob a forma dos fundamentos, quando os pesquisadores escolhem

¹⁴⁴ Glen Aikenhead (2002) escreve sobre características recorrentes do ensino de ciências nas escolas. O cientificismo prevalece e, como ideologia, segundo ele, se baseia em um realismo ingênuo do conhecimento científico, como reflexo das coisas como elas são; um empirismo empolgado, associado à ideia de que todo o conhecimento científico deriva da observação, ligado também a um experimentalismo como procedimento para verificações conclusivas das hipóteses; uma cegueira idealista, que percebe os cientistas como desinteressados e objetivos em suas práticas; e, racionalismo excessivos, que a ciência nos conduz sozinha à verdade. Problemas de formação e de transposição, muitas vezes simplificada, didática, consciente ou inconsciente nas práticas didáticas.

referenciais que forneceram aos seus objetos/objetivos de estudo ferramentas conceituais mais operacionalizáveis. Ademais, considerando a natureza interdisciplinar da área educação em ciências, a combinação e articulação de vários autores é condição *sine qua non*.

Com essa constatação, podemos dizer que compreendemos, no âmbito da Educação em Ciências, o papel que as teorizações de “médio alcance” têm na pesquisa empírica. Isto é, na Sociologia, por exemplo, há formulações que são muito abrangentes e que, para encontrarem eco nas pesquisas empíricas, demandam mediações, adaptações ou apropriações recontextualizadoras. “As teorias de alcance médio são específicas o bastante para poderem ser diretamente testadas pela pesquisa empírica, porém gerais o suficiente a ponto de abrangerem uma série de diferentes fenômenos” (GIDDENS, 2005, p. 528). A abrangência e ambição explicativa de uma teoria dificulta a possibilidade de testá-la empiricamente. O que não deve ser motivo para invalidar os esforços de elaboração de teorias de amplo alcance ou só priorizar o pensamento teórico de “médio alcance”. Ainda para Giddens (2005, p. 529): “Uma boa teoria não é apenas aquela que por acaso tem validade. É também uma teoria que seja profícua quanto ao volume de novas idéias que consegue gerar e que estimule ainda mais o trabalho de pesquisa”. E isso seria válido para Max Weber e suas formulações teóricas sobre as origens/causas para o capitalismo no Ocidente; e, Karl Marx e os fatores econômicos no desenvolvimento do capitalismo – ambas formas de interpretação global das mudanças sociais.

Dessa forma, se observarmos a presença dos autores apenas sob a codificação apropriada como guia “a priori”, desconsiderando arranjos conceituais e cada texto como uma totalidade, incorreríamos em um enquadramento inadequado e, portanto, precipitado quanto à circulação desses autores nos trabalhos dos ENPECs. Proceder assim seria como imaginar uma “apropriação desejável” desses teóricos sociais clássicos. Clássicos inclusive porque são “modelos paradigmáticos que permit[em] entender os procedimentos e os problemas que envolvem” (SELL, 2009, p. 144) na sociologia e em contribuições a outras disciplinas.

De qualquer sorte, na controvérsia¹⁴⁵ sobre a atualidade dos clássicos, escolhemos a perspectiva de que as ideias dos autores fundadores de paradigmas foram retomadas e desenvolvidas, revistas e ampliadas, por outros autores, fazendo ressoar, adaptando-as ou se apropriando criativamente das mesmas. Bem como, concordamos com a compreensão de

¹⁴⁵145145 A controvérsia está associada às divergências quanto à atualidade dos clássicos. De acordo com Robert Merton, num viés funcional, o apego nas ciências sociais aos clássicos seria indicador de imaturidade científica. “A sociologia ainda não teria chegado ao patamar de ciência estabelecida, como seria o caso da física, da biologia ou mesmo da ciência econômica” (SELL, 2009, p. 141). Assim, não haveriam pressupostos seguros e definitivos e o retorno aos clássicos seria permanente enquanto isto se perpetuar. A discordância dessa perspectiva é dirigida a um fundamento do paradigma que a inspira: a convicção de aproximação metodológica e epistemológica entre ciências naturais e ciências sociais.

Alexander (1999, p. 23-90) de que os clássicos da sociologia têm uma “função hermenêutica”¹⁴⁶. O que não quer dizer que são obras atemporais e eternas, mas no sentido de que são documentos históricos, com, no mínimo, efeitos inspiradores¹⁴⁷ e, como considera o Jeffrey Alexander (1987), fontes para períodos de crise e revisionismos.

[...] define como "clássico" aquele escritor "sempre atual, para que cada época, seja mais, a cada geração, sinta a necessidade de reler e reler reinterpretar", segundo [...] qual "clássico" "O escritor é considerado" intérprete autêntico "de seu próprio tempo; e também o da terceira, segundo o qual "clássico" é o autor que "[construiu] as teorias-modelo a partir das quais servimos continuamente para compreender a realidade" e que "se tornou, ao longo dos anos, verdadeiras categorias mentais". (BOVERO, 2005, p.26, tradução nossa)¹⁴⁸

Michelangelo Bovero, em trecho de introdução a uma coletânea de ensaios, resgata textos de Bobbio em que a ideia de clássico é desenvolvida. Para Bobbio, os clássicos são documentos que expressam visões sobre seu tempo, tornando-os testemunhos indispensáveis para a compreensão das épocas em que se inscrevem¹⁴⁹. E, principalmente, fornecem teorias ou modelos que nos servem para compreender a realidade. Um trecho sobre Marx e outro sobre Weber, escritos por Bobbio ilustram esta compreensão:

Por cem anos após sua morte, ninguém, marxista ou não-marxista, duvida que Marx deva ser considerado um clássico na história do pensamento geral e também no pensamento político. [...] O grande número de expressões weberianas que se tornaram parte estável da herança conceitual das ciências sociais é surpreendente. Limito-me a mencionar alguns pertencentes ao campo da teoria política, como um poder tradicional ou carismático, poder legal e poder racional, direito formal e direito material, monopólio da força, ética da convicção e ética da responsabilidade, grupo político e grupo Hierocrático Sem mencionar a "legitimidade", que só depois de

¹⁴⁶ As interpretações de Marx, Durkheim e Weber suscitaram diferentes e sucessivas leituras (apropriações), o que os converteu em precursores da análise sociológica do problema do conhecimento, uma vez que suas elaborações possibilitaram inquirir as bases sociais do conhecimento (ALEXANDER, 1999). Vide considerações sobre Durkheim e a teoria do conhecimento que recuperamos no capítulo 1 a partir do conceito de representações coletivas.

¹⁴⁷ Ítalo Calvino escreve sobre a importância dos clássicos. Ainda que se referindo, especialmente, às obras clássicas da literatura universal, o autor advoga a importância da leitura deles por todos ao considerar que o contato com os textos clássicos incita uma “sensação de descoberta”, “sensação de releitura de algo familiar”, de que são obras que “não esgotam tudo o que têm a dizer” e que são “originais, inesperados e inovadores”. (CALVINO, 1993).

¹⁴⁸ [...] define como “clásico” aquel escritor “siempre actual, por lo que cada época, es más, cada generación, siente la necesidad de releerlo y al releerlo lo reinterpreta”, [...] según al cual “clásico” es el escritor considerado “intérprete autêntico” de su propio tiempo; y también el de la tercera, según al cual “clásico” es el autor que “[há] construído teorías-modelos de las cuales nos servimos continuamente para comprender la realidad” y que “se ha vuelto, com el curso de los años, verdadeiras categorías mentales”. (BOVERO, 2005, p. 26)

¹⁴⁹ Esta definição, segundo Bovero (2005), resguarda uma tensão ou ponto de fragilidade para discussão: “Cómo es posible que una construcción teórica exprese la interpretación (sea qual sea) de una certa realidad histórica y, al tempo, ofrezca modelos conceptuales útiles para comprender igualmente una ‘realidad diferente’ de aquella de la que se deriva y a la que há sido aplicada” (BOVERO, 2005, p. 26) "Como é possível que uma construção teórica expresse a interpretação (seja ela qual for) de uma certa realidade histórica e, ao mesmo tempo, ofereça modelos conceituais úteis para compreender igualmente uma 'realidade diferente' daquela da qual derivou e para a qual foi aplicado" (BOVERO, 2005, p.26, tradução nossa)

Weber se tornou um tema relevante da teoria política. Nenhum dos estudiosos que viveram neste século contribuiu tanto para enriquecer o léxico técnico da linguagem política quanto Weber.” (BOBBIO, 2005, p.128 e 145)¹⁵⁰

Partindo também de uma visão hermenêutica, Bobbio considera que nas ciências humanas e sociais as obras do passado (dos clássicos) possuem um valor muito maior do que nas ciências naturais.

Estes autores, como já mencionamos, fundaram paradigmas e, como organiza Giddens (2005) e Sell (2009), geraram nas leituras, releituras e apropriações, diferentes linhas de pensamento, como, por exemplo, o positivismo (Comte) e o funcionalismo (Durkheim), que mobilizaram produções como a análise funcional (Robert Merton), o estrutural-funcionalismo (Talcott Parsons), a teoria sistêmica (Niklas Luhman) etc.; o paradigma compreensivo/hermenêutico de Max Weber e seus desdobramentos nas teorizações de inspiração fenomenológica com Alfred Schutz, Max Scheler e Peter Berger e Thomas Luckmann. E, também, o “marxismo ocidental”, a partir das formulações do Materialismo Histórico, com Gyorgy Lúkacs, Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin e Erich Fromm, a partir de intercruzamentos com a psicanálise, a história e a antropologia. Isso somente para falar dos desenvolvimentos, em geral, na Sociologia contemporânea.

Estes [clássicos], na medida em que inauguram tradições que são disseminadas e que, através de milhares de mediações, alcançam os modos do pensamento comum e o mundo dos usos lingüísticos cotidianos; e, reciprocamente, nós mesmos, com nossa retrospectiva, na medida em que recorremos mais ou menos conscientemente à herança de suas idéias, retrabalhando-a. (BOVERO, 2005, p.30, tradução nossa)¹⁵¹

De acordo com Bobbio, os objetivos de usos ou apropriações dos clássicos não se voltam para a extração de seus sentidos históricos, mas, especialmente, em busca de hipóteses para investigação, motivos para reflexão, ideias gerais etc. A validade transtemporal de teorias

¹⁵⁰“Ya que a cien años de su muerte, nadie, marxista o no marxista, duda de que Marx debe ser considerado como un clásico em la historia del pensamiento em general y también em la del pensamiento político. [...] Es sorprendente el gran número de expresiones weberianas que han pasado a formar parte estable del patrimonio conceptual de las ciencias sociales. Me limito a mencionar algunas pertenecientes al campo de la teoría política, como poder tradicional o carismático, poder legal y poder racional, derecho formal y derecho material, monopolio de la fuerza, ética de la convicción y ética de la responsabilidad, grupo político y grupo hierocrático. Por no hablar de la “legitimidad”, que solamente después de Weber se há transformado em un tema relevante de la teoría política. Ninguno de los estudiosos que há vivido em este siglo contribuyó tanto a enriquecer el léxico técnico del lenguaje político como Weber.” (BOBBIO, 2005, p. 128 e 145)

¹⁵¹ Éstos [os clássicos], em la medida em que inauguram tradiciones que se difunden y que, a través de miles de mediaciones, llegan hasta los modos de pensamientos ordinários y al mundo de los usos lingüísticos cotidianos; y, recíprocamente, nosotros mismos, com nuestra mirada retrospectiva, em la medida em que recurrimos de forma más o menos consciente al patrimonio de sua ideas, reelaborándolo. (BOVERO, 2005, p. 30)

clássicas só parece possível e admissível se considerarmos que elas são capazes de captar, refletir e/ou revelar certa “continuidade histórica”, alguma permanência apesar das transformações, ou a continuidade dos problemas e questões que as motivaram. A recorrência dos temas, impasses e desafios são expressões de certa força explicativa das teorizações clássicas.

De acordo com Farganis (2016), um dos grandes legados da “tradição clássica” no pensamento social são os modelos de sociedade e as perspectivas alternativas sobre a realidade social. E para Charles Wright Mills (1960, p. 4 apud FARGANIS, 2016, p. 11):

A tradição clássica, então, não pode ser definida por um método específico, certamente não por qualquer teoria sobre sociedade, história ou natureza humana. ... A tradição clássica é mais prontamente definida pelo caráter das perguntas que orientam e hoje também orientam aqueles que fazem parte dele. Em geral, essas questões têm amplo alcance: dizem respeito a sociedades como um todo, a suas transformações e à diversidade de indivíduos homens e mulheres que nelas habitam. As respostas dadas pelos sociólogos clássicos fornecem concepções sobre a sociedade, sobre a história e sobre a biografia, e no trabalho deles esses três itens costumam estar intimamente ligados.

Além disso, as formulações destes autores clássicos do pensamento social (sociológico), suscitam, sob inspiração e/ou crítica, dilemas teóricos não resolvidos. Isto é, são questões que ainda geram controvérsias, discussões e conflitos profícuos e sobre as quais grande parte das formulações teóricas contemporâneas são tributárias e apresentam caminhos, novos entendimentos ou ênfases. A maior parte desses dilemas diz respeito à forma como deveríamos interpretar as atividades humanas e as instituições sociais (GIDDENS, 2005). São exemplos destes dilemas: a ação humana e a estrutura social; o consenso e o conflito nas sociedades; e, a questão de gênero. Como escrevemos no capítulo 1, as produções de Pierre Bourdieu e Roger Chartier se colocam neste debate e os mesmos se inscrevem na produção teórica contemporânea ao se posicionarem e proporem sínteses às relações derivadas destes dilemas: indivíduo e sociedade, ação e estrutura social; micro versus macro; escolhas e determinações; subjetivo versus objetivo etc.

3.2 Considerações sobre as apropriações de teóricos da Escola de Frankfurt (Teoria Crítica)

“A Escola de Frankfurt estava interessada na relação entre estrutura e história, que logo levou a uma interrogação radical da própria práxis, com resultados surpreendentes.” (BOUCHER, 2015, p. 23)

A teoria crítica é uma recepção filosófica *da*, uma reflexão *sobre* e uma elaboração da crítica *da* economia política de Marx no contexto dos traumas do curto século XX, de 1914 a 1989: a carnificina da Primeira Guerra Mundial, que calou fundo na alta cultura da *Belle Époque*; a revolução abortada no Ocidente, e a que nasceu aleijada na Rússia; a Grande Depressão; a vitória do fascismo, com sua institucionalização e racionalização do *pogrom* no holocausto; a ascensão das grandes organizações; a Segunda Guerra Mundial; e o caráter unidimensional da Guerra Fria. Na tonalidade própria e muito especial, a teoria crítica expressa uma reflexividade radical do caminho europeu pela modernidade. (THERBORN, 1995, p. 246 grifos do autor)

A “Escola de Frankfurt”, mais que uma referência à localização geográfica, consistiu no conjunto de intelectuais de origem alemã que se reuniu nas décadas de 1920 e 1930, no Instituto de Pesquisa Social, a fim de estudar e compreender aspectos da sociedade ocidental contemporânea. (DOMINGUES, 2008)

Para Dortier (2010), o termo está associado a uma corrente de pensamento que surgiu entre as décadas de 1920-30, com a liderança de Max Horkheimer. Desta iniciativa, a partir da fundação do Instituto de Pesquisa Social em 1923, e ao longo de suas “fases” (FREITAG, 1990), agremiaram-se vários outros intelectuais, tais como Theodor Adorno, Walter Benjamin, Erick Fromm, Herbert Marcuse e, mais contemporaneamente, Jurgen Habermas. “Suas pesquisas são marcadas por uma referência comum ao pensamento de Karl Marx que, no entanto, é crítica e não dogmática” (DORTIER, 2010, p. 229).

Para Slater (1976 apud FREITAG, 1990, p. 9), o nome “Escola de Frankfurt” representa um grupo de intelectuais e uma teoria social. A “etiqueta” surgiu depois da publicação de trabalhos mais significados, e com maior projeção, de Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin e Jurgen Habermas.

Com o termo “Escola de Frankfurt” procura-se designar a institucionalização dos trabalhos de um grupo de intelectuais marxistas, não ortodoxos, que na década dos anos 20 permaneceram à margem de um marxismo-leninismo “clássico”, seja em sua versão teórico-ideológica, seja em sua linha militante e partidária. (FREITAG, 1990, p. 10)

Para esta autora, a chamada “teoria crítica”, outro epíteto para o conjunto dos trabalhos associados à Escola, foi concebida e desenvolvida em três grandes momentos. O primeiro, marcado por Horkheimer como diretor do Instituto de Pesquisa Social, compreende o período anterior e durante a Segunda Guerra Mundial e se “encerra” com a volta de Adorno e Horkheimer para a cidade de Frankfurt em 1950. Esta primeira fase, caracterizada pela fundação do Instituto, agremiação dos primeiros autores, é também marcada pelas interferências do nazismo na Europa, que culminou com o fechamento do Instituto em Frankfurt, confisco do prédio e do acervo bibliográfico, e imigração de muitos intelectuais para

outras cidades europeias e, depois, de alguns para os Estados Unidos. Com a nomeação de Horkheimer, “o instituto passou a assumir as feições de um verdadeiro centro de pesquisa, preocupado com uma análise crítica dos problemas do capitalismo moderno que privilegiava claramente a superestrutura” (FREITAG, 1990, p. 11). O segundo momento, com o retorno à Europa (Frankfurt), Adorno assume a direção do Instituto, e passa a haver uma ênfase nas temáticas da cultura e discussões sobre Estética.

As mudanças nos conteúdos programáticos, os redirecionamentos nas agendas de pesquisas majoritárias do Instituto, são tributárias dos próprios desdobramentos reflexivos dos estudos de Adorno e Horkheimer, em especial, e dos rebatimentos incontornáveis de aspectos contextuais. O nazismo, a perseguição, prisão e morte associada a alguns de seus membros, como Walter Benjamin; a interdição de funcionamento do Instituto em Frankfurt; bem como a publicação (1947) da obra de Adorno e Horkheimer, “Dialética do Esclarecimento”, são exemplos de fatores que concorreram para os redirecionamentos teóricos de muitos pesquisadores da Escola de Frankfurt. E, especialmente, insumos para as pesquisas da terceira fase, capitaneada pelos estudos de Jurgen Habermas, que dá seguimento aos pontos-chave dos estudos frankfurtianos e propõe, como veremos mais adiante, soluções aos impasses, por exemplo, da crítica à razão kantiana/iluminista.

A terceira fase, de acordo com Freitag (1990), é marcada pela liderança de Habermas, a constituição, por revisão e crítica propositiva-superativa dos impasses deixados pelos estudos de Adorno e Horkheimer, de uma nova teorização organizada a partir do conceito-chave de “razão comunicativa”¹⁵².

Para Bárbara Freitag (1990), apesar do nome “Escola de Frankfurt” ou mesmo “Teoria crítica”, e sua dimensão sugestiva de certa “unidade” ou “consenso”, unidade temática ou consenso político e epistemológico raras vezes existiu entre os representantes frankfurtianos¹⁵³.

O que caracteriza a sua atuação conjunta é a sua capacidade intelectual e crítica, sua reflexão dialética, sua competência dialógica ou aquilo que Habermas viria a chamar de “discurso”, ou seja, o questionamento radical dos pressupostos de cada posição e teorização adotada. (FREITAG, 1990, p. 33-34)

¹⁵² “Habermas [...] contribuiu de forma significativa e irreversível para a perpetuação e revalorização do pensamento crítico dentro e fora das fronteiras alemãs. Sua fidelidade ao pensamento crítico de Frankfurt se manifesta justamente em sua capacidade de renovação crítica dos temas que foram caros a Horkheimer e Adorno: a defesa da razão, a reflexão sobre a cultura, o debate sobre a legitimação do Estado capitalista.” (FREITAG, 1990, p. 115)

¹⁵³ “[...] os frankfurtianos, longe de constituírem um bloco teórico monolítico, defendem posições diferenciadas, por vezes divergentes, mas que em certas dimensões apresentam convergências e até mesmo sobreposições fundamentais.” (FREITAG, 1990, p. 77)

Entretanto, a mesma autora considera que três eixos ou temáticas sempre se fizeram presentes nos trabalhos da primeira geração (Adorno, Horkheimer, Benjamin e Marcuse etc.) e da segunda geração (Habermas, Schimdt e Friedmann etc.), no conjunto das obras ou permeando os trabalhos particulares. São eles: a dialética da razão iluminista e a crítica da ciência; a dupla face da cultura e a discussão da indústria cultural; e, a questão do Estado e suas formas de legitimação. São temáticas presentes no início, em duas gerações de pesquisadores posteriores e que ainda suscitam reflexões e mobilização, leituras e apropriações conceituais ou de ideias-chave.

Absorvendo e refletindo várias influências, os autores de Frankfurt tecem intercruzamentos e apropriações teóricas, bem como aproximações, entre as formulações de Karl Marx, Max Weber, ou de críticos anti-iluministas, como Nietzsche e Schopenhauer, e a psicanálise freudiana. O marxismo é combinado (como em Erich Fromm e Herbert Marcuse) com categorias freudianas para a compreensão da personalidade e do indivíduo¹⁵⁴ na “sociedade administrada” sob um “capitalismo de Estado”.

O poder das relações sociais é decisivo, sofrendo ainda os efeitos das pulsões instintivas: para os frankfurtianos, Marx e Freud desvendaram os determinantes da limitação do esclarecimento, da experiência do insucesso da humanização do mundo, da generalização da alienação e da dissolução da experiência formativa. As relações sociais **não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas também interagem no plano da “subjetividade”, onde originam relações de dominação.** (MAAR, 1995, p. 19, grifo nosso)

As diferentes gerações de frankfurtianos constituíram um programa de pesquisa materialista interdisciplinar (BOUCHER, 2015). “A dinâmica principal do trabalho desse grupo consistia em criticar a vida sob o capitalismo e as maneiras predominantes de explicá-lo” (JOHNSON, 1997, p. 232).

O “poderoso quadro explicativo para compreender a transformação histórica” (BOUCHER, 2015, p. 23) de Marx é nutrido em diálogo profundo pelos pesquisadores de Frankfurt. Com o método fundamentado no marxismo, especialmente um retorno às obras do jovem Marx, passam a enfatizar a importância da cultura, elaboram um enfoque crítico das expressões artísticas, da estética e da mídia.

¹⁵⁴ “Para Fromm, então, o que Freud podia fornecer ao marxismo era uma descrição teórica da interação entre os instintos naturais, as necessidades sociais e as estruturas de personalidade, uma descrição capaz de explicar as bases psicológicas da esperança, assim como os mecanismos ocultos na destruição e na conformidade.” (BOUCHER, 2015, p. 171)

Em geral, o marxismo da Escola de Frankfurt afirma que a sociedade do século XX se tornou uma forma de capitalismo de Estado, caracterizado pelo planejamento econômico, pela administração burocrática, pelas indústrias culturais e pelas personalidades conformistas, no interior do qual o indivíduo é cada vez mais constringido a se adaptar a uma sociedade administrada. (BOUCHER, 2015, p. 193)

Os acontecimentos político-sociais, como o nazismo e fascismo, bem como os desdobramentos das experiências socialistas no leste europeu; e as mudanças de localização acompanhadas de exílios de alguns de seus estudiosos integrantes (que foram para os Estados Unidos), configuram mudanças de entendimentos nas pesquisas, que podem ser observadas nas publicações dos frankfurtianos¹⁵⁵. Os intelectuais de Frankfurt podem ser como aquelas pessoas que “partilham entre si a época em que decorreram suas vidas, o mundo na primeira metade do século XX, com suas catástrofes políticas, seus desastres morais e seu surpreendente desenvolvimento das artes e ciências” (ARENDDT, 2008, p. 5). E viveram suas vidas, moveram-se no mundo e foram afetados por “tempos sombrios”, pensando e constituindo, a partir de compreensões teóricas e de conceitos, discursos e ações, modos pelos quais os seres humanos se revelam uns aos outros em complexas relações intersubjetivas.

Os frankfurtianos são exemplos de autores que cunharam conceitos de ampla repercussão, ou de “mão dupla” (GIDDENS; SUTTON, 2016), a partir de palavras comuns, como “unidades de comunicação”, ou “unidades de conhecimento” (BARROS, 2016), já discutidas por outros autores, revelando apropriações e reaplicações sob outro universo de observações ou interpretações de fenômenos contemporâneos aos reformuladores, leitores e críticos (apropriadores ativos). São exemplos de conceitos elaborados ou reelaborados (alguns com outros sentidos em mesmas “palavras”): razão, razão instrumental, razão iluminista, razão emancipadora, razão comunicativa, racionalidade, racionalidade instrumental, racionalidade comunicativa, racionalidade tecnológica, emancipação, crítica, teoria tradicional, teoria crítica, arte burguesa, cultura, cultura popular, semicultura, semiformação, autonomia, heteronomia, antinomia, formação cultural, indústria cultural, unidimensionalidade, sociedade de consumo, alienação, cultura de massa, capitalismo tardio, capitalismo de Estado, esfera pública, dialética, dialética negativa, obra de arte, narrador, narrativa etc.

A leitura dos textos dos autores da Escola de Frankfurt, a exemplo de Adorno e Horkheimer em “Dialética do esclarecimento”, e especialmente Walter Benjamin, costuma ser

¹⁵⁵ “O pessimismo radical de Adorno e Horkheimer nessa coletânea de ensaios [Dialética do esclarecimento] talvez tivesse sido influenciado pelas circunstâncias históricas específicas em que fora escrito: o holocausto provocado pelo nazismo na velha Europa, o maccartismo e a experiência americana dos anos 40, bem como o surgimento do socialismo stalinista na União Soviética e posteriormente na Europa do leste, ocupado pelo exército vermelho.” (FREITAG, 1990, p. 79)

uma experiência angustiante, tensa e, muitas vezes, profundamente pessimista, de desesperança. Concordamos com Domingues (2008) quando afirma que os textos desses autores transpiram ansiedade, desespero, asfixia, algo compreensível em esforço de empatia com deslocamento ao contexto em que viviam todas as mudanças sócio-políticas: nazismo, fascismo, indústria cultural (expansão da cultura massificada). São autores imersos nos desafios colocados pela “não ocorrência” da revolução operária em países de capitalismo avançado na Europa Ocidental. Frankfutianos e outros marxistas, como Gramsci¹⁵⁶, questionam este cenário e buscam vias explicativas para compreender a relativa quebra de expectativa na irrealização da revolução social, apesar da vulnerabilidade do Estado capitalista no entre guerras. De acordo com Boucher (2015), pesquisas com operários revelaram atitudes e estruturas de personalidade extremamente conservadoras e resistentes a mudanças socioculturais. Essas estruturas de personalidade, analisadas por esforços de diálogos com a psicanálise e psicologia de grupos, por exemplo, forjou um entendimento de que as raízes inconscientes de uma “desrazão política” eram resultados da socialização e de padrões inter-geracionais que fizeram “a mentalidade da classe operária [ficar] muito aquém dos desenvolvimentos políticos” (BOUCHER, 2015, p. 161).

Seguindo os mesmos critérios já mencionados nas seções acima, a **Tabela 6** reúne e organiza as ocorrências, por edição do ENPEC, de autores constituintes da Escola de Frankfurt. Como pode ser observado na mesma tabela, destacamos em linha exclusiva as ocorrências de Adorno e Horkheimer, especialmente quando em menções ou referências de obras que publicaram conjuntamente.

Tabela 6: Autores da “Teoria Crítica”, Escola de Frankfurt, por edição do ENPEC e totais.

Autor/Autora	V ENPEC	VI ENPEC	VII ENPEC	VIII ENPEC	IX ENPEC	Total de ocorrências
Theodor W. ADORNO		1	6	2	2	11
Walter BENJAMIN	3	1	2	5	1	12
Jurgen HABERMAS	2	1	11	10	7	30
Max HORKHEIMER		1	1		1	3

¹⁵⁶ Para Gramsci, segundo Del Roio (2006, p. 317), “a derrota [da revolução operária] demonstrava, dentre tantas outras coisas, que a classe operária não se encontrava preparada para se fazer Estado: faltavam-lhe os quadros para a administração do processo produtivo e para a administração pública”. O que levou Gramsci a considerar “de suma importância educar um grupo dirigente da classe operária nas condições de refluxo e de terror em que se vivia [fascismo italiano], pois esse grupo deveria estar preparado para dirigir o processo revolucionário” (DEL ROIO, 2006, p. 323)

Herbert MARCUSE			2			2
ADORNO e HORKHEIMER		2	4		2	8
Total de ocorrências						66

Fonte: Elaboração do autor.

A **Tabela 6** apresenta as 66 ocorrências para autores da Escola de Frankfurt, identificados nas referências, resumos e/ou menções no corpo do texto, por citações diretas ou indiretas. As 66 ocorrências estão presentes em 55 artigos distintos. Como podemos observar, os autores mais citados ou mencionados são Habermas, Benjamin e Adorno. A partir de citação de obra em coautoria, Adorno e Horkheimer são citados em oito artigos diferentes.

O filósofo e sociólogo Herbert Marcuse é mencionado/citado em dois trabalhos. Classificamos um dos trabalhos como apropriação conceitual tópica (VII 0046) e o outro como apropriação do modo de trabalho (VII 0126).

No artigo VII 0046, o conceito recuperado é “razão tecnológica”, a partir das formulações do autor no livro “Ideologia da sociedade industrial”, volume em que Marcuse desenvolve a ideia de unidimensionalidade. Trata-se de um artigo que se propõe a analisar redações estudantis sobre a temática que envolve ciência, tecnologia e questões socioambientais. O objetivo foi analisar o pensamento cientificista em estudantes. Podemos verificar, para Marcuse, o uso de citações indiretas, de uso orgânico conceitual confirmativa, na medida em que o autor é chamado ao texto para a qualificação de uma constatação percebida pela análise textual (redações) feita pelos pesquisadores.

“Assim, deixar as necessidades fluírem sem restrições e procurar atendê-las constituem, como disse Herbert Marcuse, um dos filósofos da primeira geração da Escola de Frankfurt, a materialização da liberdade, a tradução de valores em necessidades [...]” (VII 0046, p. 8)

Marcuse também é apropriado no artigo VII 0126. Diferente do artigo anterior em que o autor é utilizado de forma conceitual operacional, neste artigo há uma apropriação do modo de trabalho e as citações são **orgânica conceituais confirmativas e evolucionárias**. Trata-se de um ensaio teórico “que versa sobre as contribuições de Herbert Marcuse a uma Sociologia do conhecimento e suas implicações para a educação científica” (VII 0126, p. 1). O autor é apresentado e tratado em profundidade, há utilização sistemática de várias obras, é mencionado no título, no resumo e aparece como palavra-chave do texto. Há uma preocupação com uma apropriação voltada para uma recontextualização ou transposição com fins de aplicação/contribuição para a área da Educação em Ciências.

“A importância da contribuição de Herbert Marcuse foi desenvolver uma teoria social crítica, para a superação da sociedade industrial de exploração e o resgate da racionalidade crítica, tão importante para a existência humana. O autor considerou o progresso tecnológico como o responsável pelo sistema de dominação da natureza e da própria consciência do ser humano. Não havendo dúvida sobre a necessidade da mudança de pensamento diante a sociedade.” (VII 0126, p. 11)

Vários conceitos de Marcuse são arrolados (sociedade tecnológica, sociedade unidimensional, razão tecnológica, necessidades falsas e necessidades verídicas etc.) e o pensamento do autor é apresentado largamente. Marcuse é citado de forma direta e indireta a partir de seis obras do autor presentes nas referências e os pesquisadores recorrem também ao pensamento do autor, visando discuti-lo, em comentadores/recontextualizadores da obra de Marcuse no Brasil, como por exemplo: Jorge Coelho Soares, Luiz Nazário e Isabel Loureiro. Como podemos verificar no trecho abaixo:

“Para Marcuse (1973), toda libertação depende da consciência de servidão, porém o surgimento desta consciência acaba sendo impedido pela predominância das necessidades falsas e das satisfações repressivas do próprio indivíduo. “Esta é a forma pura da servidão: existir como um instrumento, como uma coisa” (MARCUSE, 1973, p. 49). Loureiro (2005) diz que o ideal seria a substituição das necessidades falsas e o abandono da satisfação repressiva, mas isto parece ser uma utopia para Marcuse.” (VII 0126, p. 7)

O artigo parece compartilhar, na intenção de discutir a obra de Marcuse e propor utilidade aos desafios da Educação científica, a ideia de uma educação crítica¹⁵⁷, tão marcante nos escritos da Escola de Frankfurt.

Como já mencionamos na seção sobre teoria social clássica, uma perspectiva crítica de educação ancora-se em teóricos como Marx e Engels, e marxistas contemporâneos como Antonio Gramsci. As problemáticas e formulações dos teóricos de Frankfurt quanto ao poder, a dominação, opressão, justiça social, igualdade, cultura, identidade, conhecimento etc. – temas também recuperados por outros autores mais contemporaneamente, como Raymond Williams, Michel Foucault, Basil Bernstein e Pierre Bourdieu – foram incorporadas a uma pedagogia crítica naquilo que são seus pontos básicos: crítica à lógica de acumulação/exploração capitalista e os esforços de superação deste sistema (SAVIANI, 2007). Uma “educação crítica” “[...] busca tornar transparentes as conexões entre as práticas educacionais e culturais e a luta pela justiça social e econômica, direitos humanos e comunidade democrática, práticas

¹⁵⁷ As ideias de Marcuse derivadas de uma crítica à repressão e dominação de uma sociedade que parece ter frustrado as perspectivas de emancipação pelo movimento socialista, uma sociedade unidimensional, parecem fazer sentido naquilo que Teitelbaum (2011, p. 363) considera “uma pedagogia que contrabalançasse o radicalismo político com uma visão de libertação pessoal”.

emancipadoras com a finalidade de buscar transformações sociais e progressistas” (TEITELBAUM, 2011, p. 347).

Por isso, segundo Maar (1995), uma educação numa sociedade burguesa é uma educação derivada da crítica e de formas de resistência à sociedade vigente, sociedade que promove desumanização. A educação crítica é, então, propensamente subversiva. “É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para eficiência, [uma educação que rompa] com o déficit emancipatório que a racionalidade instrumental impõe” (MAAR, 1995, p. 27)

A obra de Marcuse é expressão das preocupações críticas e libertárias, emancipadoras, dos teóricos de Frankfurt. Neste sentido, as ideias do autor poderiam ser harmonizadas aos objetivos de uma educação científica não asséptica, que reconhece a ciência como dimensão da cultura, menos dogmática, que não tratasse os conhecimentos científicos de forma a-histórica, bem como mais participativa e engajada. Como afirma Douglas Kellner (2008), Marcuse

[...] sempre mostrou como a ciência, a tecnologia e a própria teoria tinham uma dimensão política e produziam uma consistente consolidação de análise política e ideológica de muitas formas dominantes de sociedade, cultura e pensamento durante a turbulenta era em que ele viveu e em que lutou continuamente por um mundo melhor (KELLNER, 2008, p. 99)

Marcuse levou até o fim da vida a defesa da teoria marxista e do socialismo libertário. Em paralelo às suas formulações sobre os efeitos do capitalismo sobre a classe operária, questionando os eixos do marxismo ortodoxo (proletariado revolucionário e a crise como condição incontornável do capitalismo), Marcuse defendeu e procurou nutrir o pensamento e comportamento libertários a partir da ideia de oposição radical à sociedade tecnológica. E, como filósofo, “desenvolveu uma visão do pleno desenvolvimento do indivíduo numa sociedade não-repressiva” (KELLNER, 2008, p. 99), criticando as formas assumidas de dominação e opressão, como a indústria cultural e a sociedade de consumo, na sua atualidade existencial.

Marcuse também se apropria da noção de razão instrumental, como é expresso na obra de Max Weber. Para ele, o tipo de ação social com relação a fins, baseada no cálculo, na adequação dos meios aos fins, no planejamento, estaria permeando as modernas sociedades ocidentais e, com isso, organizando a vida cotidiana. A racionalidade estaria institucionalizada na vida das pessoas, “traduzindo-se no plano econômico, na ação calculada dos agentes econômicos (empresários) e na atuação competente da administração estatal (burocratas)”

(FREITAG, 1990, p. 91). Esta razão, para Marcuse, teria se transformado em dominação sobre as pessoas e a natureza. Weber teria mostrado que a razão capitalista (econômica) extrapolou a esfera da produção e circulação de mercadorias, escorrendo para as esferas política e social (“tecnoburocracia”, para Marcuse). Entretanto, para este frankfurtiano, a racionalidade capitalista, relevada por Weber, na aparência, quando observada num indivíduo em ação, seria racional, mas, quando observada em seu conjunto, se mostraria irracional.

Uma compreensão derivada dessa crítica a Weber é de que a ciência e a técnica no capitalismo, além de forças produtivas, como já postulava Marx, assumiriam um papel de legitimação do sistema, seriam “ideologia” do sistema capitalista. A ciência moderna seria utilizada para dominar a natureza e dinamizar a produção/exploração, mas também ferramenta para dominar os homens, imersos cada vez mais no processo produtivo ampliado pela ciência e tecnologia.

Originalmente concebida e acionada para emancipar os homens, a moderna ciência está hoje a serviço do capital, contribuindo para a manutenção das relações de classe. A ciência e a técnica na mão dos poderosos (que controlam o Estado) controlam a vida dos homens, subjuga-os ao interesse do capital, escravizando-os às máquinas (FREITAG, 1990, p. 94).

A formulação de uma “ideologia tecnocrática”, tese ainda temerária aos olhos de Marcuse, é retomada anos depois por Habermas no livro “Técnica e ciência como ideologia” (HABERMAS, 2014). Para este autor, o mutualismo entre técnica e ciência à dominação econômica e política do capitalismo demonstraria como este par estaria comprometido com os interesses das classes dominantes. Habermas entende que a ciência e técnica modernas, antes sob o rótulo de promotoras do progresso e do bem-estar das pessoas, se tornam suporte de legitimação indispensável do moderno Estado capitalista¹⁵⁸.

As atuais discussões sobre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente, ou as questões sociocientíficas, as controvérsias científicas, tem nestas ideias de Marcuse e/ou Habermas, nas formulações da Teoria Crítica, uma fonte para apropriações variadas.

Outro autor da “Escola de Frankfurt”, que é utilizado por pesquisadores e expresso nos artigos nas Atas, é Walter Benjamin. O autor se aproxima dos frankfurtianos mais pelo ideário de crítica ao capitalismo, ao mundo mercadológico, da sociedade tecnológica e do

¹⁵⁸ “Na medida em que a economia prospera e produz, assegura o emprego e um relativo bem-estar material, ela não somente se autolegitima, como legitima também o sistema político que lhe assegura estabilidade e continuidade, disfarçando o mal-estar real gerado pelas condições de unidimensionalização e confundindo as consciências, incapazes de avaliar o processo. Na medida em que a ciência e a técnica – manifestações concretas da razão instrumental – estiverem obtendo ‘êxitos’ na economia, elas legitimam a usurpação do poder pelas elites”. (FREITAG, 1990, p. 96)

individualismo intenso, do que por um pertencimento de cátedra. Identificamos 11 trabalhos que citam/mencionam ou referenciam Benjamin. Classificamos, assim, as apropriações deste autor nos trabalhos: apropriação conceitual tópica, com 7 ocorrências de trabalhos; apropriação de modo de trabalho em 2 trabalhos; e, apropriação incidental em apenas 2 textos.

Benjamin é um autor que se movimentou em diferentes gêneros (crítica literária, textos filosóficos, narrativas etc.) e estilos (prosa, fragmentos, aforismos) e escreveu sobre variados temas: “desde drama trágico alemã, romantismo, história, linguagem e tradução até cinema, Paris, Baudelaire, marxismo e narração de história” (LECHTE, 2010, p. 227).

Benjamin é chamado aos textos, na maioria das vezes, associado ao conceito ou noção de “narrativa/narrador” – salvo apenas um caso em que o autor é citado sobre um texto em que escreve sobre os “livros infantis” (VII 0081). Benjamin também é um autor que, pelos seus escritos sobre o “narrador” (narrativa), aparece nas apropriações dos pesquisadores como “inspiração”:

“Para escrever sobre essa experiência, nos inspiramos no conceito de narrativa tal como é apresentado pelo filósofo Walter Benjamin (Escola de Frankfurt). Para ele, a narrativa é a construção coletiva de experiências de vida com significado para todos. Isso porque nunca somos autores individuais, somos autores coletivos que trazem as vozes de outros.” (V 0042, p. 2)

Não só confessadamente, como podemos depreender no trecho acima, mas também na medida em que a ideia de narrativa mobiliza ou calibra um “olhar sensível” aos relatos, às “rodas de conversa”. No artigo VIII 0397, Benjamin aparece como um “referencial metodológico”. É feito um esforço – com citações diretas e indiretas e menções às formulações que Benjamin faz sobre as narrativas – destacando suas características. O esforço, neste artigo, é de chamar Benjamin ao texto, no conjunto das citações, como uma citação “orgânica metodológica confirmativa”. As citações/menções a Benjamin no texto tendem a realçar a característica do recurso utilizado pelos pesquisadores, isto é, a “análise de narrativas”. Assim como podemos identificar no trecho: “A análise das narrativas é fundamentada em Walter Benjamin (referencial teórico/metodológico) [...]” (V 0042, p. 1).

Assim, para “coletar” e analisar “narrativas”, os pesquisadores recorrem a “histórias de vida”, “narrativa como lembrança” (V 0042), “diários de campo ou de bordo”, “narrativas autobiográficas” associadas a construção/formação de identidades (VII 0091), “análise de conteúdo” (VII 0108), “narrativas reflexivas” sob análise do modelo sociolinguístico (desenvolvido por William Labov) (VI 0001), método biográfico etc. Benjamin vem, muitas vezes, acompanhado ou compartilhando espaço no texto com outros autores que desenvolveram

estudos sobre “narrativas”, tais como Franco Ferrarotti, Daniel Bertaux, Marie-Christine Josso, Antônio Nóvoa, entre outros. Vale o destaque para o trabalho VI 0001, no qual Benjamin é resgatado em citação indireta nas considerações finais do trabalho, de forma justaposicional. Entretanto, observando o propósito do texto de “analisar as narrativas reflexivas de alunos de licenciatura em Química sobre as atividades de estágio docente”, através do “método autobiográfico”, há uma apropriação do modo de trabalho da perspectiva ou do recurso heurístico “método autobiográfico”, na medida em que estuda narrativas. Uma gama de autores citados é chamada ao texto para fundamentar e endossar as práticas associadas ao método.

A intensidade e importância do autor, como já mencionamos no capítulo 2, encontra indícios nas seções do texto. Benjamin é mencionado já no resumo do artigo V 0042, bem como “narrativa” fora escolhida como palavra-chave.

A “narrativa” em Benjamin, no mencionado ensaio “O narrador”, não aparece como um conceito amplo e capaz de abarcar diferentes gêneros. Para Benjamin,

a narrativa [...] é ela própria algo parecido a uma forma artesanal de comunicação. Não pretende transmitir o puro “em si” da coisa, como uma informação ou um relatório. Mergulha a coisa na vida de quem relata, a fim de extraí-la outra vez dela. É assim que adere à narrativa a marca de quem narra, **como à tigela de barro a marca das mãos do oleiro.** (BENJAMIN, 1980, p. 62-63, grifo nosso)

A narrativa para Benjamin é uma forma artesanal de comunicação. No ensaio “O narrador”, o campo semântico gravida às imagens de “trabalho manual”, “arte artesanal”, “ofício manual”, “o fiar”, “o tecer”, “como à tigela de barro a marca das mãos do oleiro” (TADDEI, 2009). Há uma nostalgia associada à alusão do “narrador” e do seu ofício de “narrar” ou de “tecer narrativas”: “Para nós ele [o narrador] já é algo distante e que ainda continua a se distanciar. [...] Ela [a distância] nos diz que a arte de narrar caminha para o fim. Torna-se cada vez mais raro o encontro com pessoas que sabem narrar alguma coisa direito” (BENJAMIN, 1980, p. 55).

Além da semântica de “nostalgia”, o narrador/a narrativa em Benjamin tem uma dimensão utilitária. A narrativa é “orientação para o interesse prático”, “o narrador é um homem que dá conselhos ao ouvinte”, “ensinamentos”, “sabedoria”, “norma de vida”, “o narrador entra na categoria dos professores e dos sábios”, o narrador “dá conselho [...] como sábio” etc. (BENJAMIN, 1980). A ideia pode ser identificada em uma apropriação do autor no trecho a seguir:

“Benjamin anuncia que a modernidade trouxe o fim das narrativas, no sentido da “faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1987: 198). Tanto ele, como

Larrosa (op cit.), seu leitor, contrapõem a narrativa à informação. A narrativa é a arte de contar experiências como um conselho, um saber.” (V 0041, p. 4)

Ao enunciar o declínio do “narrador” e criticar o gênero romance (burguês), comparando-o com os indicadores constituintes da narrativa, Benjamin está escrevendo sobre o individualismo extremo como marca de sua época. A arte de narrar tende ao seu fim porque o “lado épico da verdade, a sabedoria, está agonizando”. Para ele, “este é um processo que vem de longe”, não é um fenômeno moderno ou de mera decadência. Diz respeito a “uma manifestação secundária de forças produtivas históricas seculares que aos poucos afastou a narrativa do âmbito do discurso vivo” (BENJAMIN, 1980, p. 59). A narrativa é junção, é o entrelaçar de experiências, demanda ouvintes, uma comunidade de ouvintes que, em intersubjetividades, aproxima a arte de narrar de um ritual/rito. O romance é isolamento, é um recolher-se na origem, na produção e no processo de leitura: “não deriva da tradição oral [...] o romancista segregou-se”.

[...] Walter Benjamin tentava definir e rememorar os aspectos da narrativa como gênero, cuja estética está relacionada à ética e à política como elementos da coletividade, que decaía conforme a experiência coletiva na qual extraía seu significado é aniquilada pela atomização social que fundamenta a modernidade (BORGES, 2017, p. 76).

Uma distinção importante é feita por Angela Taddei (2009) quanto ao “narrador”: é uma instância do processo de comunicação literária e um “catalisador de experiências”. Este é o sentido para Benjamin. O primeiro é um construto formal, uma instância dialógica com um leitor/leitores. Em Benjamin, o narrador é como um Orfeu, que encanta com sua lira, enfeitiça através da música e de seu cantar. Orfeu é o narrador, sedutor e envolvente. Entretanto,

Como catalisador de experiências suas e alheias, nosso narrador benjaminiano não teria uma origem divina como Orfeu. Ao contrário, seus dois tipos arcaicos se originam de homens comuns: o camponês sedentário e o marinheiro comerciante. Ligados à terra e ao mar, eles seriam capazes de passar experiências úteis, aconselhar sobre os trabalhos agrícolas ou sobre usos e costumes de outros povos. (TADDEI, 2009, p. 27)

A verdadeira narrativa para Benjamin é a dos relatos da tradição oral, por vezes que expressam o grupo social. O narrar é um ofício de cotidiano, como o do oleiro, da fiandeira e do tecelão, mas também exige atos de destreza, como os dos artífices. A narrativa para Benjamin possui uma dimensão utilitária, associada a moralidade, a recomendação do conselho pelo acúmulo de experiências e seus intercâmbios. A narrativa se dá num espaço acalorado, acolhedor dos indivíduos em solidariedade (comunidades), na sintonia de um narrador. Este é

alguém do povo, uma pessoa comum, que conta histórias a partir das experiências, suas e de outros. Na compreensão de Benjamin, a sociedade capitalista solapa a verdadeira narrativa, que estaria acabando, minguando, em processo de extinção. Contudo,

Ao contrário do que vaticinou Walter Benjamin, a atividade de narrar não está ameaçada de extinção. Felizmente para nós, seus pósteros, nem o romance nem o texto jornalístico fulminaram de morte a narrativa. Longe de estar agonizante, a arte de contar histórias se revitaliza com o advento de novos suportes. Que podem não ser “verdadeiros” do ponto de vista ortodoxo de Benjamin, mas que, bem ou mal, cumprem seu papel de instrumento de memória. (TADDEI, 2009, p. 29)

Diante disso, qual Benjamin é apropriado nos trabalhos dos ENPECs? Como já escrevemos, o Benjamin que é chamado aos textos é aquele que escreveu sobre a narrativa/o narrador. A ideia de narrativa como memória, no sentido de registro do vivido, da experiência, e transbordante desta, de “acontecimento lembrado é sem limites”, aparece quando se trabalha com narrativas a partir da apropriação de Benjamin:

“A aposta na narrativa, por sua vez, encontra guarida em Benjamin (1994, p. 37) quando afirma que ‘um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois’. Desse modo, via narrativas, o narrador pode explicitar contradições, conflitos e limites na sua própria formação. Nesse processo, a perspectiva do ‘caminhar para si’, proposta por Josso (2004), é percebida enquanto parte de uma relação de acolhimento nas Rodas de Formação em Rede.” (VII 0108, p. 3)

O artigo VII 0108 é um estudo sobre narrativas de professores em formação ao assumir uma sala de aula de Química. Os pesquisadores recorrem a Benjamin, apropriando-se deste sentido de “narrativa”. No mesmo artigo, a dimensão de recriação, de entrelaçamento de experiências – possível talvez pelo recurso metodológico adotado no artigo, as “rodas de conversa” – pode ser identificada no fragmento a seguir, quando os pesquisadores recorrem a Elza Dutra, estudiosa da obra de Benjamin, e do antropólogo Carlos Rodrigues Brandão, para endossar e mediar o uso do conceito e sua extensão (aplicação):

Concordamos com Dutra (2002, p. 373) quando afirma que “a narrativa contempla a experiência contada pelo narrador e ouvida pelo outro, o ouvinte”. Referindo-se ao pensamento de Benjamin, a mesma autora manifesta-se dizendo que “a narrativa, em vez de ser uma lembrança acabada de uma experiência, se reconstrói na medida em que é narrada”. Por outro lado, independentemente das leituras e interpretações a serem feitas nesta investigação, estes sujeitos “valem por si mesmos, em-si mesmos, em sua única, irrepetível e integrativa integridade” (BRANDÃO, 2007, p. 7). (VII 0108, p. 3)

O fragmento destacado a seguir, conseqüente a uma citação direta de Benjamin no texto, além de endossar a importância das narrativas nas pesquisas educacionais, ao associar o papel da educação à imanência humana para “contar histórias”, reforça a importância derivada das narrativas em Benjamin, no sentido de que as narrativas têm também fim educacional e pedagógico, isto é, socializam pelo conselho, educam pelo exemplo e encaminham entendimentos sobre as relações entre história individual e história social. Também servem para configurar e construir identidades docentes, como no artigo VII 0091. Como nos lembra Taddei, “contamos histórias porque nos sabemos finitos” (TADDEI, 2009, p. 29).

“A principal razão para o uso da narrativa na pesquisa educacional reside no fato de que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas, derivando daí a tese de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais, ou seja, tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e em suas próprias.” (VIII 0091, p. 3)

Os pesquisadores deixam indícios, nos artigos, de que se apropriam das considerações de Benjamin, cercando-se de outros autores para destrinchar aplicabilidades ou encorajar ajustamentos práticos às considerações filosóficas sobre o narrar/a narrativa, seja para configurar *arranjos* ou procedimentos metodológicos em suas pesquisas, seja como destaque para qualificar ou sobrevalorizar as narrativas que tomam como objeto ou material para análise de conteúdo. No caso de V 0042, o uso da “narrativa de rememoração”, que combina técnicas de audiência e escritas, alinha as ideias de coletividade e comunidade à de narrar em Benjamin, no sentido de propiciar ou se cercar de circunstâncias que oportunizem ou viabilizem múltiplas vozes sobre uma temática. Mas os pesquisadores se apropriam também das ideias de Benjamin para qualificar ou sobrevalorizar as “narrativas” – sob a forma de relatos escritos, transcrições de reuniões, textos autobiográficos narrativos etc. – que tomam como objeto ou material para a análise de formas variadas. De qualquer sorte, como alguém que escreveu sobre as narrativas e suscitou diferentes elaborações, Walter Benjamin se inscreveu (e se inscreve) como um autor clássico contemporâneo, no sentido que já recuperamos anteriormente.

Além de Benjamin, textos de autoria de Theodor Adorno e Max Horkheimer, escritos individual ou coletivamente, são citados/mencionados em 22 trabalhos. Classificamos, assim, as apropriações destes autores nos trabalhos: apropriação de modo de trabalho, com 9 ocorrências; apropriação conceitual tópica, com 5 ocorrências; e, apropriação incidental em 3 textos.

Ainda que não seja a obra mais citada de Adorno e/ou Horkheimer, a “Dialética do Esclarecimento” (nas referências em 4 trabalhos), o texto reúne ideias importantes tanto do pensamento deles, quanto conceitos fundamentais desenvolvidos e retomados por ambos em outros trabalhos, anteriores ou posteriores. Publicada originalmente em 1947, a obra trata de temas bastante atuais, como a devastação da natureza pelos seres humanos, a opressão das mulheres, o racismo e o emparvamento das massas mediante os meios de comunicação etc. Sua ideia central é a de que “o processo civilizatório [...] acaba revertendo-se no seu contrário – na mais crassa barbárie –, em virtude da unilateralidade com que foi conduzido desde a idade da pedra até nossos dias” (DUARTE, 2002, p. 6). Em razão da amplitude e variedade temática que aborda e do diálogo intenso e produtivo com a tradição filosófica, a obra poderia ser considerada como “um exemplo ímpar de conciliação entre rigor filosófico e atualidade temática” (DUARTE, 2002, p. 7).

O capítulo “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”, de “Dialética do Esclarecimento”, é o momento em que o conceito de indústria cultural, como alternativa crítica ao conceito de “cultura de massas”, é apresentado pela primeira vez por Adorno e Horkheimer, sendo recuperado em outras coletâneas citadas pelos pesquisadores.

Até a publicação deste livro, Horkheimer e Adorno mantinham certa confiança na razão crítica. “Acreditavam até então que, apesar dos percalços e retrocessos, a humanidade chegaria, em última instância, a realizar a promessa humanística, contida na concepção kantiana de razão libertadora” (FREITAG, 1990, p. 20). Nesta obra, Adorno e Horkheimer rompem com essa convicção profunda, problematizando a racionalidade técnica e científica que tornou a natureza e o homem instrumentos em prol dos interesses da classe dominante.

A onipotência do sistema capitalista, reificado no mito da modernidade, estaria, segundo essa nova análise, deturpando as consciências individuais, narcotizando a sua racionalidade e assimilando os indivíduos ao sistema estabelecido. [...] a Dialética do Esclarecimento tematiza, em última instância, a morte da razão kantiana, asfixiada pelas relações de produção capitalista. (FREITAG, 1990, p. 20-21)

O conceito de indústria cultural¹⁵⁹ é um esforço em descrever e caracterizar a situação das artes na sociedade capitalista. Adorno e Horkheimer observam, em contato com a cultura norte-americana, no período do exílio nos Estados Unidos, em função da mercantilização das artes (valor de troca), uma perda do seu valor contestatório.

¹⁵⁹ Uma definição: “A “indústria cultural é a produção e disseminação de produtos culturais para o consumo em massa, ou seja, o consumo de um grande número de pessoas em diferentes lugares, independentemente das particularidades culturais” (SILVA, 2009, p. 225)

O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 100)

Para eles, a razão instrumental da máquina capitalista estaria, ao reproduzir e distribuir a cultura, apagando a arte erudita e a arte popular, neutralizando a dimensão crítica da arte.

Observando as relações entre arte e Estado nazista, os autores veem o encorajamento de uma visão passiva e acrítica do mundo, na medida em que a arte, como mercadoria, atenderia às vontades do público, representando uma perda do caráter desafiador, provocativo, e de incitação a novas experiências estéticas. “A indústria cultural não cessa de lograr seus consumidores quanto àquilo que está continuamente a lhes prometer. A promissória sobre o prazer, emitida pelo enredo e pela encenação, é prorrogada indefinidamente [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 115). Nos Estados Unidos, observam um crescimento da indústria do entretenimento para uma comunicação de massa, com a intenção de ocultar ou direcionar olhares da população para outros focos além dos problemas sociais, por exemplo. Esta mercantilização das artes restringia e desestimulava a crítica e promovia alienação. “A indústria cultural realizou maldosamente o homem como ser genérico. Cada um é tão somente aquilo mediante o que pode substituir todos os outros: ele é fungível, um mero exemplar” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 120). Para Adorno e Horkheimer, a intenção da indústria cultural não era de promover conhecimento, nem de questionar ou romper paradigmas, mas de conformar pela inculcação da necessidade/demanda do consumo. A indústria cultural é a exploração sistemática e programada de bens culturais como negócios ou mercadorias. A indústria cultural “oblitera a individualidade e silencia o pensamento crítico por meio do ‘engodo das massas’” (CARRABINE, 2008, p. 21).

As teses desenvolvidas por Adorno e Horkheimer em torno do conceito de indústria cultural, ainda que escrevam também sobre a comercialização da arte (sua mercantilização), são sobre o processo de padronização das formas e trivialidade dos seus conteúdos, como podemos ver na citação acima sobre o rádio e o cinema. Eles falam dessa arte com características de ser de rápido consumo, de entretenimento ligeiro, produzida estritamente para diversão catártica das insatisfações ou infelicidades/aborrecimentos da vida cotidiana e das rotinas laborais, arte marcada por clichês, fórmulas prontas e repetidas, conteúdos

estereotipados, pensadas sob um horizonte de expectativa de respostas esperadas/rotineiras. A indústria cultural tem um enorme poder de influenciar o modo como nós percebemos a realidade sensível, isto é, a maneira como percebemos o mundo.

Essas ideias subjacentes ao conceito de indústria cultural, as características de compreensão do conceito, são desenvolvidas também por Walter Benjamin em sua única obra completa publicada em vida “A obra de arte na época de suas técnicas”; e, em Herbert Marcuse essa discussão aparece no texto “O caráter afirmativo da cultura” e no livro “O homem unidimensional”. No referido texto, Marcuse chama atenção para a dimensão ideológica da arte num sentido convencional. No livro, Marcuse denuncia as sociedades modernas como espaços totalitários, os novos modos de controle (*mass media*, por exemplo): “quanto mais racional, produtiva, técnica e total se torna a administração da sociedade repressiva, tanto maior a dificuldade que os indivíduos têm para imaginar os meios que lhes permitiriam quebrar seus grilhões e obter a liberdade” (MARCUSE, 1964 apud LALLEMENT, 2004, p. 204). Já Benjamin, contribui ao apontar para a necessária distinção entre arte convencional e arte reproduzível a partir do conceito de “aura”¹⁶⁰.

Adorno e Horkheimer, a partir de textos diversos e de modos distintos, entendiam que a forma de organização do sistema capitalista transformava as pessoas em átomos e, estas, em função da sua condição, acabavam por buscar seus interesses pessoais e utilitários – tornando-se prisioneiras da própria lógica capitalista. Ao reificar as relações sociais, na medida em que transformava as pessoas em objetos incontrolláveis e inconscientes – o capitalismo cerceava a liberdade dos sujeitos. (DOMINGUES, 2008)

Como já mencionamos acima, nas primeiras leituras, os textos dos Frankfurtianos incitam um pessimismo¹⁶¹, um desencantamento (para lembrar da influência weberiana nas releituras ou novas apropriações feitas), com a configuração das sociedades contemporâneas ocidentais, do “mundo/sociedade administrada”: momento em que a razão crítica não encontra espaço para desenvolver-se na estrutura social, perdendo terreno para a razão técnica. A própria obra “Dialética do Esclarecimento” explora as tendências autodestrutivas das sociedades modernas, argumentando que a razão instrumental¹⁶² solapou o potencial emancipador do

¹⁶⁰ “Com o advento dos novos métodos de reprodução técnica da obra de arte, sua possibilidade de ser exposta cresceu vertiginosamente: na fotografia, o valor de exposição já começa a mandar para o segundo plano o valor de culto, mas isso se torna ainda mais evidente com o advento do cinema” (DUARTE, 2002, p. 14)

¹⁶¹ “A corrente puramente intelectual da teoria crítica (ou Escola de Frankfurt, como também é chamada) enfatiza o caráter contraditório e a negatividade da modernidade, sem endossar qualquer ‘cheque’ para um futuro melhor” (THERBORN, 1995, p. 240).

¹⁶² “[...] a ideia básica da razão instrumental é aquela de uma manipulação calculadora dos seres humanos e do ambiente natural que reduz pessoas e coisas a matérias-primas para a produção de valores de uso, no sentido de auxiliar os indivíduos socializados no seu objetivo de auto preservação.” (BOUCHER, 2015, p. 181)

esclarecimento. O fascismo seria um exemplo concreto dos usos de uma razão instrumental e da ciência moderna para a repressão ampla e destruição bárbara. Entretanto, para Rodrigo Duarte¹⁶³ os textos de Adorno e Horkheimer:

[...] ao contrário do que se possa imaginar – e do que muitas vezes se diz, de modo incorreto, sobre a Dialética do Esclarecimento –, Horkheimer e Adorno não consideram a situação da humanidade como um caso perdido. Eles se referem à possibilidade de “rememoração da natureza do sujeito” como um caminho para, pelo menos, se iniciar o processo de reversão do esclarecimento unilateral, com o objetivo de torná-lo “dialético”, i.e., consciente de sua relação com aquilo que ele não é (o afeto e a emoção, por exemplo). (DUARTE, 2002, p. 19-20).

O “tornar dialético” seria a “profissão de fé no pensamento dialético” de Adorno e Horkheimer, segundo Rodrigo Duarte, no sentido de um “resgate da reflexividade do pensamento, sem perder de vista os conteúdos que a realidade, mediatizada pela ciência social crítica” (DUARTE, 2002, p. 19-20). É a partir deste “momento” que os escritos sobre educação, especialmente de Adorno, reunidos em uma coletânea chamada “Educação e Emancipação”, abrem caminhos, a partir de conceitos, para apropriações e usos na área educacional e pedagógica.

O conceito de indústria cultural, desenvolvido como crítica à cultura de massa por Adorno e Horkheimer, suscitou diferentes apropriações e leituras (nos termos de Michel de Certeau). Para alguns intérpretes, o conceito foi apropriado como se os mesmos estivessem condenando a indústria cultural, isto é, que a indústria cultural gerava alienação dos indivíduos. Isto é, subjaz a essa compreensão/interpretação do conceito a ideia de que os indivíduos seriam como “meros joguetes”, determinados pelo sistema, ilusoriamente “livres” ao consumir os produtos oferecidos pela indústria cultural. De outro lado, perfila-se uma apropriação da tese de Adorno e Horkheimer como se houvesse uma margem de ação, autonomia e individualidade da produção ao consumo desses bens. Ou seja, apesar da sua produção em massa, haveria escolha, rechaço e os mecanismos produtores precisam sempre observar os interesses e vontades dos indivíduos, se adaptando. O consumidor não seria um brinquete nas mãos da mídia.¹⁶⁴

¹⁶³ Bárbara Freitag também endossa a leitura feita por Rodrigo Duarte, como podemos verificar no trecho: “Apesar do ceticismo crescente quanto à possibilidade de que a classe operária viesse a assumir os destinos da história, assegurando a concretização de uma racionalidade liberadora na sociedade moderna, Adorno e Horkheimer nunca abandonaram a crença em uma razão capaz de objetivar-se na história, emancipando a humanidade” (FREITAG, 1990, p. 108)

¹⁶⁴ Uma discussão sintetizada dos argumentos sobre o conceito de indústria cultural pode ser acompanhada em Teixeira (2003).

O que se há de fazer? E qual seria o papel da educação nas sociedades contemporâneas ocidentais, marcadamente sob influência da cultura de massa agenciada pela indústria cultural, com poder alienante, capaz de gerar conformismo social? Se existe, qual a margem de ação, uma vez refletidos e revelados os mecanismos de alienação que partem da indústria cultural? Qual a margem de reconstrução de uma razão emancipadora? Adorno aponta algumas respostas para estas questões.

Para Adorno, a educação em si não é um fator de emancipação. Retomando fundamentos em Marx, Adorno afirma a compreensão histórica do presente e recusa a ideia de um curso pré-determinado para a história. Ao fazê-lo, atribui um sentido emancipatório à educação, que é construído a partir da elaboração do passado.

Em textos sobre educação e emancipação que, segundo Maar (1995, p. 13), são de “intervenção viva, densos, mas fluentes e brilhantes, contrariando a imagem de um pensador de difícil acesso”, Adorno:

[...] combate em uma dupla frente: a um tempo contra a “falsa cultura” e a favor da “cultura”. Intervém sem a impostação fria falsamente profunda e municiada apenas com uma “cientificidade” engessada, mas sem distanciar-se do rigor, atentando minuciosamente à distinção das particularidades sem perder de vista o todo em seu estilo ensaístico. (MAAR, 1995, p. 14)

Bom, se para Adorno, o desenvolvimento da sociedade contemporânea a partir da razão iluminista, convertida em razão instrumental, no qual coube um importante papel da educação massiva e da formação cultural, teria nos levado à barbárie, é preciso olhar a educação de uma forma crítica. Como assim? Segundo Maar (1995, p. 12):

o próprio processo que impõe a barbárie aos homens ao mesmo tempo constitui a base de sua sobrevivência. Eis aqui o nó a ser desatado. A função da teoria crítica seria justamente analisar a formação social em que isto se dá, revelando as raízes deste movimento – que não são acidentais – e descobrindo as condições para interferir no seu rumo. O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir.

Para compensar ou reverter o déficit emancipatório gerado e imposto pela razão instrumental e pela indústria cultural, Adorno propõe a crítica e a resistência à sociedade que gera desumanização. Ele entende que é preciso preservar as condições para uma experiência formativa baseada no contato com o outro e na abertura à história, voltada para a reflexão e para o desenvolvimento da sensibilidade. Somente assim os indivíduos poderiam considerar

uns aos outros como sujeitos que não podem ser tratados como coisas ou objetos, em termos de uma relação de dominação¹⁶⁵.

Considerando essas incursões sobre parte da produção destes autores de Frankfurt, quais Adorno ou Horkheimer aparecem? O que de suas produções é chamado e apropriado aos textos dos pesquisadores nos ENPECs?

Considerando os conceitos desenvolvidos por eles, os mais utilizados nos artigos são do campo semântico da educação e cultura: “educação”, “formação”, “formação cultural”, “semiformação”, “emancipação”, especialmente os desenvolvidos por Adorno nas publicações “Educação e emancipação” e no opúsculo “Teoria da semicultura”.

O artigo VII 0201, por exemplo, destaca obras de Adorno e de Horkheimer, e procura aproximar a ideia de “formação deformada” em ensino de ciências, marcada pelo que Aikenhead (2002) e outros autores chamam de “cientificismo”, do conceito de semiformação, desenvolvido por Theodor Adorno no texto “Teoria da semicultura”. As noções de “formação cultural”, “emancipação” e “semiformação” são articuladas no texto. Os pesquisadores recorrem a outros autores para desenvolver as ideias de Adorno e, ainda que a intensidade de participação/presença dos autores no texto à primeira vista pareça justaposicional, uma leitura mais cuidadosa nos leva à compreensão do caráter essencial do conceito e das ideias apropriadas expressas no texto. Por isso, consideramos uma apropriação de modo de trabalho para Adorno.

“Esta formação deformada enquanto semiformação, como conceito relacionado às discussões que apontamos, em termos de Adorno, trata da perda da experiência formativa verdadeira, que supunha uma relação dialética entre o sujeito e o objeto de estudo, ou seja, resume-se a um processo de aquisição de informação e não de reflexão sobre as relações complexas que pressupõem um determinado objeto ou teoria. [...] Nesta perspectiva, é recorrente que “O pretensão conteúdo não passa de uma fachada desbotada; o que fica gravado é uma sequência automática de operações padronizadas” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985; p.113).” (VII 0201, p. 3-4)

O artigo apresenta citações diretas e indiretas de Adorno e Horkheimer. O conceito de “semiformação”, desenvolvido por Adorno, é mencionado no resumo e nas palavras-chave e tem papel crucial, manifestando uma citação/menção orgânica, conceitual confirmativa, essencial ao texto.

¹⁶⁵ “[...] a reflexão pode servir tanto para a dominação cega como ao seu oposto. As reflexões precisam, portanto, ser transparentes em sua finalidade humana. [...] De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma última o fortalecimento do instinto de competição. Quando muito é possível educar desta maneira esportistas, mas não pessoas desbarbarizadas.” (ADORNO, 1995, p. 161)

O conceito de “semiformação” também é utilizado no artigo VII 0094. Adorno é chamado ao texto em função da ideia ou do termo “formação”, uma vez que o objetivo do texto é “discutir as representações de um grupo de professores de ciências sobre formação” (p. 1).

“Para Adorno a semiformação seria a “determinação social da formação na sociedade contemporânea capitalista” (MAAR, 2003, p. 459). Para ele, a formação cultural ocorre pela apropriação subjetiva da cultura pelo indivíduo, quando relacionada apenas à mera ilustração ou à adaptação, é qualificada como semiformação, na qual a consciência, tendo renunciado à autodeterminação, prende-se a elementos culturais aprovados, de maneira que, por meio da indústria cultural, tudo ficaria aprisionado nas malhas da socialização (ADORNO, 1996).” (VII 0094, p. 3)

Trata-se de uma apropriação conceitual tópica, no sentido de que o conceito de Adorno é mobilizado ao texto, em meio ao conjunto de outros autores que desenvolveram formulações teóricas para a ideia de formação, que é estudada a partir do acesso às representações de um grupo de professores de ciências. Adorno é mais um dos autores que, a partir do conceito de semiformação, é chamado ao texto topicamente para reforçar a caracterização do termo “formação”. Semiformação é relacionado à “ideia” que os professores têm sobre socialização e o papel da indústria cultural. Por isso, classificamos neste caso, marcado por citações breves diretas e indiretas, como um caso de citação orgânica conceitual confirmativa justaposicional.

Em situação semelhante, Adorno aparece no texto associado a Paulo Freire e Henry Giroux para a constituição de um referencial para o conceito de experiência formativa. Os conceitos de formação cultural e semiformação são articulados às vozes de Freire e Giroux¹⁶⁶ com o objetivo de investigar “as limitações e contribuições da aproximação do conceito de experiência formativa por parte dos licenciandos de Biologia, a partir de uma proposta de estágio curricular” (IX 0068, p. 1). Assim, consideramos que os conceitos são utilizados, a partir de citações diretas e indiretas, articulados às compreensões de Freire e Giroux, de maneira que, ao serem recuperados e iluminarem a construção das categorias de análise de conteúdo desenvolvidas pelos pesquisadores, produziram formas de citação orgânicas conceituais e operacionais confirmativas.

¹⁶⁶ “A expressão “experiência formativa”, cunhado por Maar (2003) a partir de sua interpretação da dialética da semiformação-formação de Theodor Adorno, agrega, neste trabalho, também as contribuições de Paulo Freire e Henry Giroux” (IX 0068, p. 3)

Assim como em IX 0068, Adorno é apropriado como modo de trabalho¹⁶⁷ a partir dos conceitos de formação e de semicultura em VI 0116, e as citações têm as mesmas características – ainda mais intensas e dominantes no texto, uma vez que a ideia de formação é destrinchada às categorias de “autonomia, heteronomia e antinomia”. Adorno é mencionado no resumo e seus conceitos aparecem nas palavras-chave. As ideias relacionadas aos conceitos são apresentadas e articuladas à mensagem do texto, bem como são construídas categorias analíticas relacionadas para tratamento do material de campo na pesquisa.

“A partir do trabalho de Adorno, focalizamos a presença da reflexão sobre o sentido e as finalidades da formação, enquanto instância exposta à influência de outras categorias da totalidade social. Criamos três categorias de análise: expressão de autonomia, de heteronomia, e de antinomia do GOP [grupo de orientação e planejamento]. Consideramos como “expressão de autonomia” iniciativas do GOP que produziram movimentos aproximativos dos dois segmentos, universidade e escola, em torno das tentativas de apropriação, pelo conjunto de integrantes do projeto, das ferramentas teórico-práticas levadas para a arena de discussão.” (VI 0116, p. 4-5)

Como vimos acima, Adorno se interroga sobre o para que a educação é necessária. Interroga-se também sobre o para onde a educação deve conduzir. Para ele, a educação deve promover a autonomia, a emancipação das pessoas. A educação tem papel de formação. Para Adorno, viveríamos uma crise da formação cultural. E esta agora “se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede” (ADORNO, 2005, p. 2). A semiformação, portanto, “passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente”.

Semiformação é a formação das subjetividades sob o prisma da indústria cultural. A indústria cultural usurpa do indivíduo a singularidade do sujeito. A semiformação é o processo de anulação das capacidades de autonomia, é o caminho para gerar regimes totalitários. Uma educação crítica, reflexiva, em contraposição, não deve ser autoritária, opressora, não deve promover a competição nem fortalecer a frieza humana. “A única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 2005, p. 18).

O conceito de indústria cultural aparece em dois artigos (VII 0062 e IX 0091), em que consideramos terem ocorrido apropriações de modo de trabalho. Reúnem obras de Adorno

¹⁶⁷ “Para abordar a relação entre universidade e escola, apoiamo-nos em um trabalho de Theodor Adorno (ADORNO, 1996), publicado pela primeira vez em 1959, onde o autor elege como objeto de pensamento o conceito de ‘formação cultural’, que define como ‘apropriação subjetiva da cultura’.” (VI 0116, p. 3)

e de Horkheimer, bem como títulos em coautoria (IX 0091). Os dois artigos utilizam-se de citações diretas e indiretas de ambos os autores, e citações orgânicas conceituais e operacionais confirmativas evolucionárias. Em VII 0062, um texto que propõe uma análise de “conteúdo da recém lançada Proposta Curricular do Estado de São Paulo” (p. 1), os conceitos de “cultura”, “semiformação/formação”, “indústria cultural” e “teoria tradicional” são articulados no texto à compreensão de currículo de outro autor da educação crítica, Michel Apple, numa apropriação do modo de trabalho. Há utilização sistemática de noções e conceitos de Adorno e Horkheimer. Nos trechos abaixo podemos depreender usos orgânicos e operacionais dos conceitos:

“O conceito de semiformação, segundo Adorno (1996), coloca em dúvida exatamente o tipo de cultura que é adquirida pelos sujeitos nas escolas e via indústria cultural. [...] Este tipo de semicultura é transmitida à sociedade atual, que é praticamente imersa em tecnologias da informação, cujo valor cultural se esgota no valor puramente informativo, desta forma, “o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural” (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p. 104). [...] Seguindo na descrição das análises, em conformidade com a discussão de semiformação/formação para o mundo do trabalho, a dimensão de análise que talvez melhor expresse a posição da proposta, é indicado como ‘Tendências conservadoras: o mundo do trabalho em destaque’. [...] A despeito da proposta incorporar uma série de aspectos inovadores, que tem sido propalados nos PCNs, bem como nas pesquisas atuais no ensino de ciências, como a exploração das contribuições da História e da Filosofia da Ciência, da abordagem CTSA, da diversidade e do multiculturalismo, dentre outros, é possível que tais conteúdos e a abordagem dos mesmos tornem nossos educandos mais instruídos e educados, mas não esclarecidos em termos de formação cultural de Adorno. (VII 0062, p. 7-8 e 10)

No artigo IX 0091, Adorno e Horkheimer são chamados ao texto a partir dos conceitos de “indústria cultural”, “esclarecimento” e “educação”. Os pesquisadores aproximam o conceito de indústria cultural ao termo “Divulgação científica” e apresentam “[...] a denúncia de como a Indústria Cultural influencia para a distorção dos papéis educacionais e cívicos presentes na Divulgação Científica.” (IX 0091, p. 1). O destaque abaixo igualmente ilustra o tipo de apropriação de modo de trabalho e as características da presença dos autores destacado no texto (citações orgânicas e operacionais):

“Para isso, apoiamo-nos na Teoria Crítica, proposta por estudiosos da escola de Frankfurt. Particularmente estamos interessados na reflexão a respeito do conceito de Indústria Cultural, de Adorno e Horkheimer (2002), uma vez que o conteúdo da DC faz parte de um aporte cultural construído historicamente. Considerando que a produção e a reprodução da cultura seguem os passos de produção e reprodução de qualquer mercadoria, entendemos que os meios de DC veiculam a mistificação e dominação das massas além de reproduzirem o *status quo*.” (IX 0091, p. 2)¹⁶⁸

¹⁶⁸ Os pesquisadores também recorrem a outro estudioso da Escola de Frankfurt, Belarmino César Guimarães da Costa, para apoiar a apropriação que fazem de Adorno e Horkheimer do conceito de “indústria cultural”. Ilustra isto o trecho: “Nesse viés, Horkheimer e Adorno (2002) trazem o termo “Indústria Cultural” para denunciar que a produção e reprodução da cultura seguem os passos de produção e reprodução de qualquer mercadoria. Assim,

Outros conceitos elaborados por Adorno e Horkheimer são apropriados no artigo VII 0199. Os conceitos de “razão instrumental”, “barbárie” e “esclarecimento”, fundamentalmente desenvolvidos na obra em coautoria “Dialética do Esclarecimento” são identificados neste artigo, que tem como objetivo “refletir sobre as potencialidades do pensamento freireano e as contribuições filosófico-educacionais da Teoria Crítica para o campo da educação em ciências” (VII 0199, p. 1).

“Logo em seguida, avançamos para uma descrição das origens da Teoria Crítica, de sua singularidade e de algumas preocupações de seus teóricos, principalmente Theodor Adorno e Max Horkheimer, bem como das principais influências sofridas pela Escola de Frankfurt e de seus pensadores, principalmente os da primeira geração. Situamos a crítica realizada por esses teóricos à racionalidade instrumental e o seu vínculo estreito com a Ciência e a Tecnologia.” (VII 0199, p. 3)

Os pesquisadores aproximam, nesta discussão teórica, as ideias de ciência e tecnologia desenvolvidas a partir de autores da Escola de Frankfurt, especialmente as formulações de Adorno e Horkheimer, ao entendimento da ciência como força produtiva, como subsumida aos interesses do capital, à lógica perversa nas relações Ciência e tecnologia servindo aos interesses hegemônicos. Para isso, os autores recorrem a textos dos frankfurtianos Adorno e Horkheimer, com citações diretas e indiretas, bem como a comentadores que discutem as ideias da “Teoria Crítica”, tais como: Wolfgang Leo Maar, Bruno Pucci e Antônio Álvaro Soares Zuin. Além de comentadores, estes autores se apropriam de conceitos frankfurtianos e desenvolveram aproximações à área educacional. Este artigo é exemplo de apropriação de modo de trabalho, com citações de tipo orgânica conceitual confirmativa, essenciais e evolucionárias, na medida em que os conceitos e autores são chamados ao texto de forma articulada aos propósitos expressos, contribuindo à construção da argumentação, como podemos depreender do fragmento abaixo:

“Esse exemplo de pesquisa na área de ensino de ciência, inscrito dentro da problemática das relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade é revelador do sentido alienante e dominador da atividade científica quando essa se forja sob a perspectiva da propriedade privada, objetivando o lucro, sob relações de dominação que priorizam os interesses das elites dominantes em detrimento dos menos favorecidos. [...] a Ciência e a Tecnologia, a despeito de sua função humanizadora, ética e moral, uma vez subsumida ao capital, ela se harmoniza com o a-moral, o não ético e com a opressão. Isso também é a barbárie e contra ela, a educação, o ensino das ciências e a escola devem somar forças e energia para conservarem não

para os estudiosos da escola de Frankfurt, o termo Indústria Cultural se aplica ao processo de mercantilização da cultura na sociedade capitalista, cuja natureza tem um caráter sistêmico na medida em que o industrialismo e a racionalidade da produção transformam o processo de criação da cultura, gerando uma espécie de homogeneidade de padrão que perpassa os diferentes veículos culturais (COSTA, 1995).” (IX 0091, p. 5)

meramente o momento de adaptação à realidade, mas principalmente o momento de resistência, de luta – a dimensão emancipatória.” (VII 0199, p. 8 e 10)

O artigo VII 0193, um estudo sobre “sentidos educativos que um grupo de formandos de Licenciatura em Ciências Biológicas possui sobre o ensino de Biologia”, se propõe a pensar a formação de professores “à luz de uma perspectiva crítica como matriz teórica” (p.1). Os pesquisadores chamam ao texto, para caracterizar a “perspectiva crítica”, Paulo Freire, Henri Giroux, Adorno e Horkheimer¹⁶⁹. Estes dois últimos, bem como os dois primeiros (mais comentados e com mais e maiores citações diretas), são apropriados no texto para ilustrar a perspectiva escolhida que orienta a análise de dados. Adorno e Horkheimer, em única e pontual citação direta, aparecem no trecho abaixo em menção de conteúdo geral, não há alusão a conceitos relacionados. Para estes autores, considerando a perspectiva teórica em que se inscrevem e são inscritos no artigo, categorizamos o trabalho como apropriação conceitual tópica. No sentido de apropriação pontual de ideias, lastreada pela enunciação de uma perspectiva teórica que posiciona os autores no pensamento social contemporâneo. Adorno e Horkheimer, em citação direta, operacional superficial confirmativa, são chamados ao texto para reforçar ou endossar resultados obtidos.

“Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 13) “o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador, e, por isso, também sua relação com a verdade”. Ou seja, ao buscar a relação dos conhecimentos biológicos com o cotidiano, tendo este mesmo como fim, como instância última que confere sentido para se ensinar a Biologia, se sustenta esse caráter cego deste tipo de pensamento. Cego, porque vela a realidade opressora e os valores desumanizantes que podem e estão engolfados no cotidiano, no senso comum do dia a dia, obscurecendo as ideologias e processos de dominação da atual sociedade científico-tecnológica que subsumem cada vez mais os homens ao mundo administrado.” (VII 0193, p. 6)

Os conceitos de “Teoria tradicional e teoria crítica”, escritos por Horkheimer em opúsculo de mesmo nome, também são recuperados e apropriados em alguns artigos (VI 0151, IX 0145, VII 0063). No artigo VII 0063, uma discussão sobre “laboratório didático” a fim de propor novas metodologias com base na teoria crítica da sociedade, os pesquisadores acionam uma discussão sobre ciência a partir dos conceitos de teoria crítica e teoria tradicional para debater o mito do empirismo (experimentação) como suficiente para comprovação e

¹⁶⁹ “A proposta freireana de uma educação problematizadora para liberdade, bem como os pressupostos filosófico-educacionais de alguns pensadores da primeira geração da Escola de Frankfurt, tais como Theodor Adorno e Max Horkheimer, aliados aos pressupostos básicos da educação científica podem significar, no caso específico do ensino de Ciências/Biologia, possibilidades fomentadoras de uma Biologia, cuja função educativa precípua seja humanizar o reeducando na vivência educacional, e que tenha uma cor crítico-emancipatória bem definida.” (VII 0193, p. 3)

credibilidade das ciências. Com citações diretas e indiretas, Horkheimer é chamado ao texto de forma orgânica e operacional confirmativas.

“Partindo do diagnóstico que evidencia a instrumentalização do ensino de ciências no Brasil e tendo em vista os escritos de Habermas assim como a criticidade por ele herdada da teoria crítica da sociedade inaugurada por Horkheimer, podemos vislumbrar práticas experimentais que possam agir como elo entre o conhecimento científico e a cultura científica.” (VII 0063, p. 9)

Horkheimer é utilizado no texto, e fragmentos do seu opúsculo são arrolados, a fim de descrever a teoria tradicional. Habermas, como comentaremos à frente, aparece como possibilidade para dissolver este diagnóstico endossado pelas formulações de Horkheimer.

O conceito de teoria tradicional serve aos artigos IX 0145 e VI 0151. Em ambos codificamos as apropriações como conceituais tópicas. Em IX 0145, Horkheimer é chamado no texto a partir de uma citação indireta, e tem um uso orgânico operacional, na medida em que serve de suporte à elaboração de uma categoria criada pelos pesquisadores: “Relações entre ciência e meio socioambiental”. O conceito de Horkheimer é apropriado, por esta categoria, para analisar a “perspectiva de formação ambiental expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Ciências no Brasil” (p. 1). Já em VI 0151, Horkheimer e Adorno são chamados ao texto por menção aos conceitos de teoria tradicional e teoria crítica. São citações indiretas, orgânicas confirmativas e justaposicionais.

“Horkheimer & Adorno (1991) associam teoria tradicional à vertente positivista, que pressupõe a existência da divisão social do trabalho, separando contexto de produção e contexto de utilização. A racionalidade dentro da teoria tradicional está relacionada à observação e validação neutras, atribuindo aos seres humanos o sentido de meros usuários. [...] Em contraposição à teoria tradicional, Horkheimer & Adorno (1991) defendem a teoria crítica no estudo das questões sociais. A teoria crítica não trata separadamente teoria e prática; delineia, ao contrário, como poderia ocorrer a interação entre as mesmas, assumindo compromisso com a transformação social, em oposição à concepção positivista. Nesse sentido, Carr & Kemmis (1986) apresentam pressupostos para o desenvolvimento de uma teoria crítica da educação, em alinhamento com as críticas à dicotomia entre teoria e prática, considerando como foco o âmbito educacional.” (VI 0151, p. 3)

Os pesquisadores chamam ao texto Stephen Kemmis e Wilfred Carr, filósofos da educação que apresentam no texto pressupostos para uma teoria crítica da educação. São críticos da dicotomia “teoria e prática”, tão debatida pelos frankfurtianos, e se apropriam de Habermas para desenvolver o que chamam de uma “visão estratégica da educação”. Ambos são apropriadores ou recontextualizadores da teoria crítica, produzindo orientações e entendimentos no âmbito da educação.

O conflito entre a dialética e o positivismo é tematizado pela primeira vez por Horkheimer no texto “Teoria tradicional e teoria crítica”. Horkheimer contrapõe a filosofia de Descartes, como teoria tradicional, ao pensamento de Marx, como teoria crítica¹⁷⁰. Neste texto, o autor descreve as características de cada vertente de pensamento e formas de atuação. O positivismo tem caráter sistêmico e conservador¹⁷¹ e a teoria crítica, dimensão humanística e emancipatória.

Também os interesses do pensamento crítico são universais, mas não são universalmente reconhecidos. Os conceitos que surgem sob a influência são críticos frente ao presente. Classe, exploração, mais-valia, lucro, pauperização, ruína são momentos da totalidade conceitual. O sentido não deve ser buscado na reprodução da sociedade atual, mas na sua transformação. Por isso para o modo de julgar dominante a teoria crítica aparece como subjetiva e especulativa, parcial e inútil, embora ela não proceda nem arbitrariamente nem ao acaso. (HORKHEIMER, 1980, p. 138)

Este entendimento polarizado não leva Horkheimer a rejeitar o pensamento de Descartes, nem o tornar inválido. A ideia é englobar o primeiro no segundo. Por teoria tradicional, Horkheimer entende o pensamento filosófico de Descartes à filosofia e ciências modernas. A teoria tradicional se preocupa em formar sentenças e definir conceitos universais, procede de forma dedutiva ou indutiva e condena a tradição. O respeito às regras gerais da lógica formal e a restrição do trabalho teórico a um campo delimitado são características também. O teórico tradicional concebe-se, enquanto sujeito do conhecimento, fora da dinâmica histórica e social. Para Horkheimer, este teria uma percepção distorcida de sua atividade científica e da sua função, o que geraria imobilismo, quietismo, justificado pela ideologia da “neutralidade valorativa”¹⁷². Ao contrário, a teoria crítica consegue enlaçar a dimensão histórica dos fenômenos, da sociedade e dos indivíduos, procura integrar um dado novo no corpo teórico já elaborado. Está também profundamente ligada à necessidade de um juízo existencial: a

¹⁷⁰ De acordo com Goran Therborn (1995, p. 241): “O termo significava uma concepção reflexiva e filosoficamente autoconsciente ‘da crítica dialética da economia política’ (Horkheimer, 1988a, p. 180n, 1972). A TC substituiu o ‘materialismo’ como noção-chave do Círculo de Horkheimer [...] Muito tempo depois, o associado intelectual mais próximo de Horkheimer, Theodor W. Adorno, escreveu que a mudança de expressão não visava ‘tornar o materialismo mais aceitável, mas conscientizar teoricamente os homens daquilo que distingue o materialismo’ [...] A TC foi concebida originalmente mais como ‘codinome’ para o ‘materialismo histórico’ do que como uma crítica a ele. Enquanto tal, a TC mantinha um elo especial explícito (embora problemático) com o proletariado [...]”.

¹⁷¹ “O pensamento teórico no sentido tradicional considera [...] tanto a gênese dos fatos concretos determinados como a aplicação prática dos sistemas de conceitos, pelos quais estes fatos são apreendidos, e por conseguinte seu papel na práxis como algo exterior. A alienação que se expressa na terminologia filosófica ao separar valor de ciência, saber de agir, como também outras oposições, preservam o cientista das contradições mencionadas e empresta ao seu trabalho limites bem demarcados.” (HORKHEIMER, 1980, p. 131)

¹⁷² “A totalidade do mundo perceptível, tal como existe para o membro da sociedade burguesa e tal como é interpretado em sua reciprocidade com ela, dentro da concepção tradicional do mundo, é para seu sujeito uma sinopse de facticidades; esse mundo existe e deve ser aceito.” (HORKHEIMER, 1980, p. 125)

libertação da humanidade do jugo da opressão/repressão, da ignorância e inconsciência. O objeto da teoria crítica não pode coincidir com o da teoria tradicional. Na teoria crítica, o sujeito do conhecimento é um sujeito histórico inserido num processo histórico e o teórico crítico assume a condição de analista e de crítico social¹⁷³, colabora na intervenção, colabora no redirecionamento do processo histórico em prol da emancipação dos homens. (FREITAG, 1990).

A leitura de Horkheimer neste opúsculo revela uma apropriação muito próxima das ideias de Marx. Algo que vai se dissolvendo nos anos seguintes. Isso se deve a motivos semelhantes aos de outros frankfurtianos¹⁷⁴, isto é, o momento histórico marcado pelo nazismo na Alemanha e do socialismo nos países do Leste. Estes momentos produziram certo ceticismo de Horkheimer às teses de Marx¹⁷⁵. Para ele, tanto nazismo como o socialismo da URSS foram regimes totalitários, que priorizaram a razão instrumental em detrimento da razão emancipatória, sacrificando a liberdade individual em nome do bem comum, do bem geral. Apesar disso, como em Adorno,

Horkheimer sustenta a necessidade de sobrevivência da teoria crítica. Ela deve visar, como no início, o futuro de uma humanidade emancipada. Por isso também continuam válidas as considerações dos anos 30 em torno da necessidade e dos fins do trabalho da razão. (FREITAG, 1990, p. 41)

Como procuramos descrever acima, o Adorno que tem voz nos artigos do ENPEC é o autor que escreveu sobre educação crítica, sobre emancipação; o autor que é crítico da sociedade capitalista contemporânea e que, ao criticar a cultura, junto com Horkheimer, elaborara ou reelaborara conceitos (indústria cultural, semiformação, emancipação, alienação e outros) que permitem, ainda hoje, a produção de entendimentos sobre os fenômenos sociais e, pelas apropriações identificadas aqui, por exemplo, encontram fecundidade seja pelos autores mais recentes da educação crítica, seja nas apropriações diretas dos mesmos.

¹⁷³ “Não existe teoria da sociedade nem mesmo a teoria do sociólogo generalizador, que não inclua interesses políticos, e por cuja verdade, ao invés de manter-se numa reflexão aparentemente neutra, não tenha que se decidir ao agir e pensar, ou seja, na própria atividade histórica concreta. É inconcebível que o intelectual pretenda previamente realizar, ele próprio, um trabalho intelectual difícil, para só depois poder decidir entre metas e caminhos revolucionários, liberais e fascistas.” (HORKHEIMER, 1980, p. 141)

¹⁷⁴ “Da perspectiva que adotavam, o potencial do Iluminismo de libertar a humanidade havia sido cooptado, pervertido e transformado em um estilo cada vez mais opressivo de vida que, progressivamente, privava o homem de sua liberdade.” (JOHNSON, 1997, p. 232).

¹⁷⁵ Em ensaio escrito em 1970, Horkheimer, segundo Freitag (1990), expressa a perda de esperanças quanto à possibilidade e à necessidade de uma revolução social operária. Para ele, as teses da proletarização progressiva da classe operária, das crises cíclicas do capitalismo e da esperança de que a justiça poderia ser realizada concomitante com a liberdade não só não se confirmaram como se tornaram ilusórias. “A homogeneização generalizada é o preço que se paga para assegurar o bem-estar generalizado” (FREITAG, 1990, p. 40-41)

A afirmação (e os conceitos derivados) de Adorno de que a educação deve preparar os homens para se orientarem no mundo, mas não somente para isso, já que seria uma educação de ajustamento, de concórdia e conformismo; ou a de que o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação e que, a depender da forma como for orientada, pode conduzir à barbárie (componente de dominação da educação), podem e devem ser apropriados pelos estudos de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente como ferramentas analíticas ou fundamentações teóricas bastante profícuas à área de Educação em Ciências. A educação deve, para Adorno, ser pensada para e pela resistência ao sistema e às suas ferramentas de dominação, ao fomentar a emancipação e autonomia.

Há uma íntima vinculação entre a questão educacional e formativa e a reflexão teórica, política e filosófica. Isto compõe um núcleo comum ou a temática essencial da “Escola de Frankfurt”, segundo Wolfgang Maar (1995). E nele ou a partir dele, ou melhor, a partir das aporias, hesitações teórico-práticas da primeira e da segunda gerações de frankfurtianos, que Habermas construirá sua obra. Para Domingues (2008) e Freitag (1990), Habermas vai procurar renovar a teoria crítica e escapular das sentenças pessimistas e fechadas derivadas das gerações anteriores.

Há 30 artigos que citam/mencionam Habermas no conjunto de trabalhos do ENPEC aqui destacados. Classificamos as ocorrências como: em 13 artigos como apropriação de modo de trabalho; em 8 artigos como apropriação conceitual tópica; e, em 9 casos, como apropriação incidental. As obras mais citadas de Habermas é a “Teoria do agir comunicativo” (presente em 13 artigos), “Técnica e ciência como ideologia” (citado em 7 artigos) e mais 6 outros textos de Habermas que gravitam o conceito de razão/ação comunicativa e ética discursiva/consciência moral.

Como um frankfurtiano, Habermas também é crítico da “teoria tradicional”, dos positivismos. Envolve-se especialmente com as proposições de uma teoria social sistêmica de Niklas Luhmann. O eixo da crítica de Habermas ao positivismo é a certeza ou validade do positivismo em conceber a objetividade e verdade do conhecimento em função do método ou do procedimento lógico-formal. Para Habermas, está oculto por trás desse fundamento de verdade e objetividade um conceito limitado de razão – restrita à capacidade de manejar corretamente as regras formais.

Habermas contrapõe a Luhmann sua primeira versão da *teoria da ação comunicativa*, que durante a disputa com esse autor ainda se denomina “teoria da competência comunicativa”. Habermas está interessado desde essa época em elaborar um novo conceito de racionalidade comunicativa, propondo um novo paradigma para a discussão sociológica: a combinação do conceito de mundo vivido (*Lebenswelt*) com

a concepção sistêmica, o que forneceria uma conceituação nova de sociedade e uma teoria evolucionista da modernidade. (FREITAG, 1990, p. 58-59, grifo da autora)

Habermas se apropria e debate com as teorizações de vários autores como Edmund Husserl, George Mead, Alfred Schutz, nos conceitos de mundo da vida, caráter interativo do processo social; e tantos outros como Immanuel Kant, Émile Durkheim, Talcott Parsons, com quem efetuou reconstruções racionais das formulações sociológicas, e Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, com as questões da moralidade e razões prática e teórica, estruturalismo genético etc.; bem como seus colegas frankfurtianos, Adorno, Horkheimer, Erikson e Fromm, e com a “tradição clássica”, especialmente Marx e Weber. De acordo com Domingues (2008, p. 93): “Seu esforço de síntese é enorme e, mesmo quando discordamos de seus resultados, é admirável observar como enfrentou quase todos os problemas conceituais que se colocam para as ciências sociais contemporâneas”.

Habermas rompe e procura superar a perspectiva pessimista tão evidente em Adorno e Horkheimer, a partir da publicação de “Dialética do esclarecimento” e das teorizações sobre a Indústria Cultural e outras características da “sociedade administrada” dominada pela razão instrumental/tecnológica/técnica. Habermas critica a abrangência e presença da razão instrumental como concebiam os seus colegas frankfurtianos. Adorno e Horkheimer demonstram, de acordo com Habermas, um desestímulo quanto aos potenciais da razão emancipadora, um ceticismo profundo expresso na denúncia desta razão como “mito”, especialmente depois do retorno à Alemanha, pós Segunda Guerra Mundial. “A crítica de Habermas centra-se no fato de que Horkheimer e Adorno não foram capazes de revogar, criticar e substituir esse conceito ultrapassado de razão histórico-filosófica” (MENEZES, 2014, p. 36). Os “pessimistas de Frankfurt” aceitaram “muito prontamente” a visão determinista de Marx sobre a relação infra e superestrutura, ou aceitaram também de pronto as relações Estado e sociedade em Max Weber. Para Habermas, uma visão de sociedade como administrada, controlada por elites tecnocráticas e mantida por ideologia emergente do racionalismo instrumental tem suprimido ou desvalorizado o potencial autônomo do mundo da vida (com suas formas nativas de ação simbólica e comunicativa) (FARGANIS, 2016).

Habermas desenvolve um novo conceito de razão, que não tem a ver com a razão instrumental, nem tem a ver com a razão subjetiva, transcendental, autônoma e que é capaz de conhecer o mundo e dirigir o destino da humanidade, a razão iluminista, kantiana, sob o desalento de Adorno e Horkheimer. O novo conceito é “razão comunicativa”, que representa uma mudança radical de paradigma, uma vez que advém não de uma faculdade abstrata, transcendente, inerente aos indivíduos, mas que se constitui socialmente nas interações

espontâneas, surge no processo de interação dialógica dos atores envolvidos numa mesma situação. A razão comunicativa valoriza o procedimento argumentativo, que pode gerar consenso sobre questões da verdade, da justiça e da autenticidade. Nela, o questionamento e a crítica são constitutivos da forma dialógica, em situações sociais, na medida em que espelha as relações sociais e a intersubjetividade possível a cada um dos atores envolvidos. A razão comunicativa está na intersecção de três mundos: o mundo das coisas (objetivo), o mundo das normas (social) e o mundo subjetivo.

Na compreensão de Freitag (1990), Gomes (2007), Domingues (2008) e Menezes (2014), considerando-os como leitores e recontextualizadores da obra de Habermas, o conceito de razão comunicativa é mais abrangente e menos autoritário.

A ação comunicativa – a célula básica do intercâmbio da vida social para Habermas – tem como solo, está claro, o mundo da vida, e nele permanecerá. De acordo com Habermas, nesses processos comunicativos tratamos os outros como sujeitos, aos quais é possível exatamente colocar reivindicações de validade e demandar justificativas para sua ação. Em seu nível máximo de desenvolvimento, a ação comunicativa implica ainda a construção consensual de normas e objetivos comuns, não por meio de negociações, mas a partir da disponibilidade de cada um de abrir mão de seu ponto de vista para com isso chegar a uma concepção superior – mais universalista – que incorpore os diversos interesses e ângulos dos participantes. A *legitimidade* da ordem social deve ser, assim, estabelecida dialogicamente. (DOMINGUES, 2008, p. 87, grifo do autor)

Para Habermas, a modernidade é marcada pela criação de um hiato, uma disjunção entre o mundo da vida, “reino” da ação comunicativa, e o sistema. Este e o mundo da vida estão desintegrados e em choque. De acordo com Freitag,

O mundo vivido, regido pela razão comunicativa, está ameaçado em sua sobrevivência pela interferência da razão instrumental. Ocorre uma anexação do mundo vivido por parte do sistema, desativando as esferas regidas pela razão comunicativa e impondo-lhes a razão instrumental, tecnocrática. A interferência do subsistema estatal na esfera do mundo vivido é a burocratização, e a do subsistema econômico, a monetarização. (FREITAG, 1990, p. 62)

Essa desintegração gera o que Habermas chama de “patologias do mundo da vida”. Essa condição gerada pelo choque de mundos é percebida por Max Weber, a partir da consideração sobre o aprisionamento do homem numa jaula de ferro (WEBER, 2001); foi o entendimento sobre a alienação em Gyorg Lukács; e, é a unidimensionalidade, na leitura de Herbert Marcuse. O processo de “patologização” é compreensão comum a autores com os quais Habermas também dialogou, a partir de caminhos trilhados de formas distintas.

Sobre as patologias e sobre o “choque de mundos”, qual seria, para Habermas, então o papel da “razão comunicativa”, preservada em certos nichos da sociedade moderna, no mundo da vida¹⁷⁶ (das artes, da ciência, da moral cotidiana, por exemplo)? Segundo Freitag (1990, p. 62), seria: “[o resgate] do tempo perdido e reorientar a razão instrumental, reconduzindo-a aos limites dentro dos quais é imprescindível e pode fornecer uma contribuição inestimável para assegurar a organização e sobrevivência das modernas sociedades de massa”.

Os destinos da humanidade, ou uma perspectiva para ela, estariam resguardados nas esferas do mundo da vida. Por quê? Para Habermas, o mundo da vida é o lugar do agir comunicativo, é o lugar da transmissão da cultura, da integração social e da socialização. É também o lugar do entendimento mútuo e de onde é possível que as ações sociais possam ser coordenadas. (BANNELL, 2013). Somente com a descolonização do mundo da vida, estendendo a capacidade do agir comunicativo para todos, a razão instrumental restringiria seu papel, gerando uma reconciliação entre os dois momentos da razão (instrumental e comunicativa).

Há, segundo Freitag (1990), uma teoria evolutiva da modernidade em Habermas. Ao resgatar o potencial da razão, a partir do reconhecimento de aspectos positivos da competência técnica e instrumental, o próprio desenvolvimento material das forças produtivas, Habermas mantém-se próximo de Marx. Bem como, aproxima-se de Weber quanto à concordância com o crescente processo de racionalização das esferas de valor/moral. É aqui que se delineiam algumas das críticas à concepção de sociedade em Habermas. Ele discorda de Weber ao não admitir que a racionalização da vida geraria intenso desencantamento e alienação¹⁷⁷. Ao contrário, acredita no aumento de grau na racionalidade comunicativa do mundo da vida. Isto, segundo Freitag (1990) e Domingues (2008), o fazem pouco atento à percepção de incongruências e injustiças do sistema de trocas e acumulação de capital, assim como os déficits de racionalidade em muitas dimensões do mundo da vida.

As apropriações da teoria do agir comunicativo de Habermas, na crítica e nos esforços de recontextualização/transposição, surgem de uma ideia fundamental que Bárbara Freitag (1990) destaca no trecho a seguir:

¹⁷⁶ “Apesar da predominância, nas modernas sociedades industriais, da razão instrumental, necessária para assegurar a reprodução material do sistema, mas presente ilicitamente também nas áreas de organização política e cultural da sociedade (‘mundo vivido’), a razão comunicativa sobrevive hoje, institucionalmente, na ciência organizada, nos parlamentos, tribunais etc.” (FREITAG, 1989, p. 40)

¹⁷⁷ “Por intermédio da apropriação da análise weberiana do desencantamento do mundo, com sua consequente diferenciação das estruturas simbólicas da ciência, ética, direito e estética, Habermas quer mostrar que esse processo de diferenciação continua, apresentando-se, simultaneamente, como uma racionalização do mundo da vida, bem como um processo de individualização, ou seja, de desenvolvimento de uma identidade individual autônoma” (BANNELL, 2013, p. 25)

Habermas, contudo, tem uma fé inquebrantável na capacidade de aprendizado dos sistemas sócio-culturais modernos, que ajustam seus mecanismos de autocontrole e de auto-orientação de acordo com os graus de complexidade e diferenciação atingidos (FREITAG, 1990, p. 65)

Ou, na constatação e crítica, como escreveu José Maurício Domingues:

Habermas acredita haver um potencial cognitivo e sobretudo moral mais reflexivo e universalista – disponível nas estruturas de consciência contemporâneas – e, portanto, mais avançado do que aquele incorporado nas instituições sociais. Faltam para ele, no entanto, sujeitos (coletivos) capazes de pô-las em prática. Caduco o movimento operário, de um lado, e mostrando-se limitados os outros movimentos sociais contemporâneos, sua única aposta mais recente é na constituição de uma esfera pública reconstituída e estruturada em uma nova “sociedade civil”. (DOMINGUES, 2008, p. 89)¹⁷⁸

Esta ideia fundamental está pautada numa compreensão de que a modernidade não teria esgotado seu potencial crítico e de emancipação. “Entretanto, Habermas não defende a Alta Modernidade, com suas certezas e otimismo num progresso sem rupturas, capitaneado pela ciência moderna e pela economia capitalista” (BANNELL, 2013, p. 17-18). E a educação, já sobre apropriações (MARTINI, 2000; MUHL 2003; GOMES, 2007), considerando que Habermas não teria dedicado muitas páginas para a questão da escola e da educação¹⁷⁹ (BANNELL, 2013), exerceria um papel significativo na formação¹⁸⁰ de indivíduos social e comunicativamente responsáveis (MARTINI, 2000; GOMES, 2007, p. 115). Seja como uma apropriação às práticas pedagógicas ou como lentes teóricas para iluminar pesquisas sobre educação¹⁸¹, como nos deteremos adiante, seja pelas aproximações (que não deixam de ser

¹⁷⁸ E como podemos ler no trecho: “Mas desta fonte [referindo-se à solidariedade inerente ao mundo da vida] também teria de brotar uma formação política da vontade que exercesse influência sobre a demarcação de fronteiras e o intercâmbio existente entre essas áreas da vida comunicativamente estruturadas, de um lado, e Estado e economia, de outro lado. Aliás, isto não está muito longe das representações normativas de nossos manuais de ciências sociais, segundo os quais a sociedade atua sobre si mesma e sobre seu desenvolvimento através do poder democraticamente legitimado.” (HABERMAS, 1987, p. 112)

¹⁷⁹ “[...] a aplicação do pensamento de Habermas para a prática pedagógica na escola é um caminho cheio de armadilhas e dificuldades. Que eu saiba, o próprio Habermas nunca escreveu nada sobre a escola e somente um pouco, em discussões das ideias de Piaget e Kohlberg, sobre a ontogênese da competência cognitiva e da consciência moral na criança. Os únicos textos dele sobre instituições de ensino são análises das funções da universidade (Habermas, 1968/1971; 1995/1989b) na sociedade contemporânea, onde poderia pressupor-se que os sujeitos participantes dessas instituições já têm a competência comunicativa necessária para desenvolver processos de aprendizagem, no sentido dessa expressão no pensamento de Habermas.” (BANNELL, 2013, p. 14)

¹⁸⁰ A educação em Habermas, segundo Bannell (2013, p.14), deve ser entendida em sentido mais amplo possível, “abrigando processos de formação social, cultural e científico, em todos os espaços onde eles acontecem”. A educação no sentido de *bildung* (formação).

¹⁸¹ “Embora Habermas não explicita em sua obra uma teoria pedagógica, sua concepção de ação comunicativa, enquanto prática racional comunicativa, implica processos formativos que conferem uma intencionalidade educativo-emancipatória, dimensionada ao projeto de correção dos rumos da modernidade [...]” (MARTINI, 2000, p. 174)

apropriações ou leituras interpretativas) às formulações da teoria crítica quanto à educação. Aproximações como ao duplo caráter da educação, segundo Adorno: o de adaptar o ser humano à realidade e como ação emancipatória. Ou contribuir com o processo de “desbarbarização” da humanidade, pressuposto imediato de sobrevivência. Lembrando que Adorno afirma: “É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como uma educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121).

Os conceitos mais utilizados e apropriados pelos pesquisadores são: “razão/racionalidade comunicativa”, “esfera pública”, “ação/agir comunicativo”, “ética discursiva ou do discurso”, além das menções pontuais, incidentais ou tópicas de “meio simbólico”, “linguagem”, “interação dialógica”, “consciência moral” e outros. Em casos de apropriação de modo de trabalho, identificamos situações em que vários conceitos e noções de Habermas são arrolados nos textos, articuladamente, para apresentar a teoria do agir comunicativo, como por exemplo nos artigos VIII 0063 e VII 0001. Neste último, o referencial de Habermas é amplamente apresentado e discutido. Assim como as formulações da teoria do agir comunicativo são apropriadas para subsidiar a metodologia e a construção de categorias analíticas¹⁸². Conceitos/noções de “competências comunicativas”, “mundo da vida”, “fala ilocucionária”, “discurso”, “racionalidade comunicativa” e “sistema” aparecem ao longo do texto. E no VII 0063, uma discussão sobre “laboratório didático” a fim de propor novas metodologias com base na teoria crítica da sociedade, no qual Horkheimer já é apropriado por modo de trabalho com os conceitos de “teoria tradicional e teoria crítica”, Habermas é chamado ao texto a partir dos conceitos de “racionalidade”, “razão comunicativa”, “consciência moral”, “agir comunicativo” e “racionalidade instrumental”.

O artigo VII 0001 é um exemplo de apropriação de modo de trabalho, com citações diretas e indiretas, de tipo orgânicas conceituais metodológicas confirmativas, com traço evolucionário, que, ao dar voz a Eldon Henrique Muhl e a Bárbara Freitag como comentadores para as obras de Habermas, expressa uma adesão à apropriação da teoria do agir comunicativo para um viés educacional. O trecho abaixo é ilustrativo para o uso teórico-metodológico do autor:

“Analisamos as **transcrições da reunião conforme proposto pela pragmática universal** (MÜHL, 2003, p. 172-184). Iniciamos essa análise separando as

¹⁸² “[...] apoiamo-nos na Teoria da Ação Comunicativa para investigar a hipótese de que um conjunto de características compartilhadas por dois projetos, um de formação inicial e um de formação continuada de professores, favoreçam o desenvolvimento de competências comunicativas” (VII 0001, p. 1).

“emissões”, conforme definidas no nosso referencial teórico, que foram em seguida numeradas e agrupadas em episódios. Durante a análise, compreendemos que a reunião pode ser dividida em duas partes, sendo que a primeira se caracteriza pela Ação Comunicativa (falas 1 a 69) e a segunda, pelo Discurso (falas 80 a 156). Distinguimos vários padrões de falas: comunicativo-cognitivo (CC), comunicativo-regulativo (CR), comunicativo-expressivo (CE), comunicativo-regulativo-expressivo (CRE), comunicativo-cognitivo-regulativo (CCR). **O sentido comunicativo do ato de fala foi principalmente reconhecido pela explicitação predicativa daquele que fala, entendida como ação/emissão para conseguir o reconhecimento dos demais participantes** (HABERMAS, 1987b). (VII 0001, p. 6, grifo nosso)”

O artigo VII 0063 trilha a mesma “adesão”. Conforme os trechos destacamos abaixo, é possível identificar a relação entre a proposta do ensino a partir da experimentação e a formação de competências comunicativas com fins emancipatórios:

“Pensando na escola como instância social, esta se torna reprodutora das demandas e deveria representar um momento sócio-histórico da humanidade, ou seja, teríamos como premissa que o ensino de ciências oferecido nas escolas seguisse as tendências do desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Isso não ocorre pelo fato das **instituições educacionais estarem abarcadas por uma racionalidade instrumental na qual a linguagem tem a função de, parafraseando Habermas, dizer “o que é o caso ou o que não é o caso”** (HABERMAS, 1989, p. 40). [...] Nessas práticas os alunos devem ser **sujeitos falantes a fim de estabelecer uma discussão sobre a prática abordada visando um acordo entre as partes envolvidas**. [...] Para que isso ocorra permeado no agir comunicativo de Habermas, ou seja, **para que a racionalidade comunicativa seja instaurada a partir da experimentação, normas devem ser estipuladas, pois só desta forma é que as argumentações postas nas discussões podem ser aceitas a fim de alcançar um acordo entre os participantes**. [...] Desta forma e seguindo Habermas, podemos a partir destas práticas buscar a afirmação de uma **cultura científica no ambiente escolar almejando a racionalização da sociedade em busca da emancipação**.” (VII 0063, p. 10-11, grifo nosso)

Se a tarefa da educação, nesta apropriação do agir/razão comunicativa, é conter e reverter o processo de colonização¹⁸³ do mundo da vida pela lógica da razão instrumental, a escola (ou as práticas didático-pedagógicas) poderiam ser orientadas à ampliação das condições que permitem o uso comunicativo da linguagem. Nisso, “o engajamento dos indivíduos na argumentação é condição necessária para que haja a emancipação” (GOMES, 2007, p. 150). Mas, como criar essas condições? Ou melhor, o que é condição para que a racionalidade comunicativa encontre espaço e almeje a plenitude? Ainda segundo Gomes,

Os participantes, no momento mesmo em que iniciam uma tal prática argumentativa, têm de estar dispostos a atender à exigência de cooperar uns com os outros na busca

¹⁸³ A colonização do mundo da vida pela racionalidade sistêmica é produtora de um quadro de patologias. Para Habermas, perda de sentido, perda de legitimidade, crise de orientação, insegurança, crise de identidade coletiva, alienação, ruptura de tradições, ideologias e neuroses etc. são expressões das patologias derivadas da expansão da racionalidade sistêmica sobre o mundo da vida. As patologias configuram uma condição de determinação sistêmica e massificação cultural.

de razões aceitáveis para todos; e, mais ainda, têm de estar dispostos a deixar-se afetar e motivar, em suas decisões afirmativas e negativas, pelos argumentos e somente por eles. (GOMES, 2007, p. 148)

Educação para Habermas, de acordo com Muhl (2003), é como um contexto no qual confluem tanto as estruturas sistêmicas do dinheiro e do poder estabelecido, quanto os elementos que compõem o mundo da vida. Para este autor, intérprete e recontextualizador de Habermas no Brasil:

Em síntese, vislumbramos que a perspectiva emancipadora da educação restabelece-se à medida que passa a **assumir um papel reconstrutivo e crítico em relação aos conhecimentos e aos valores existentes**, exercendo a função de uma ciência reconstrutiva, cuja função social destina-se a promover a descolonização do mundo da vida. **À educação cabe, nessa perspectiva, um papel determinante no trabalho de destruir o “brilho dogmático objetivista da racionalidade instrumental”**, consequência de uma compreensão restrita de conhecimento e de ciência, bem como **um papel reconstrutivo no sentido de buscar contribuir para a superação das patologias provocadas pela comunicação sistematicamente distorcida** – neuroses e ideologias – e pelo restabelecimento da primazia do mundo da vida na determinação da validade dos conhecimentos e das normas sociais. (MUHL, 2003, p. 268)

O papel da teoria crítica, e como podemos depreender das citações acima, é fortalecer as formas de resistência aos processos de inculcação ideológica da Indústria Cultural. A escola, sob esta interpretação, deveria ser um espaço público de acesso ao saber, um espaço capaz de formar competências comunicativas nos educandos, a fim de que, como sujeitos competentes¹⁸⁴, possam agir comunicativamente.

Outros conceitos elaborados por Habermas, circunscritos às teorizações sobre o agir comunicativo, e apropriados por pesquisadores nos ENPECs, são os de “ética discursiva” ou “ética do discurso”, “consciência moral” e “consenso”. A ética discursiva para Habermas está articulada a dois princípios que compõem o corpo do âmbito da moralidade: a justiça e a solidariedade. Como lembra Freitag (1989, p. 37), “a dignidade da pessoa só pode ser realizada no grupo que concretizar o respeito mútuo e o bem-estar de cada um, assim como a autonomia do sujeito depende da realização da liberdade e da solidariedade de todos”. Isso é um chamado para o diálogo e o consenso consciente orientado pelo processo argumentativo, respeitado por todos, sob luz da coerência e justeza¹⁸⁵.

¹⁸⁴ “Dito de outra forma, o conhecer, o agir e o falar constituem os três componentes fundamentais da racionalidade, de modo que aquilo que sabemos, fazemos e dizemos só será racional se estivermos pelo menos implicitamente cientes do porquê de nossas crenças serem verdadeiras, as nossas ações certas e as nossas expressões linguísticas válidas.” (GOMES, 2007, p. 151-152)

¹⁸⁵ “A ética discursiva sugere que somente podem aspirar à validade aquelas normas que tiverem o consentimento e a aceitação de todos os integrantes do discurso prático. Para que uma norma tenha condições de transformar-se

Destacamos dois trabalhos, ambos codificados como apropriações de modo de trabalho, os artigos V 0008 e IX 0229, que empregam estes conceitos. No primeiro deles, Habermas e suas formulações sobre o agir comunicativo e a ética do discurso aparecem no texto de forma inter-relacionada. Habermas é apropriado no estudo a fim de orientar aspectos metodológicos e reflexivos sobre a ética e o uso da internet. E podemos encontrar no texto citações diretas e indiretas de tipo orgânico conceitual e metodológico confirmativo. Os pesquisadores propõem uma atividade e analisam as respostas dos estudantes a questionários submetidos após discussão, considerando a importância do “consenso”, segundo Habermas, nas interações. O excerto abaixo, apesar de extenso, ilustra as observações sobre o artigo V 0008:

“A opção de fazê-lo através de debates sobre temas relacionados na busca de um consenso se sustenta na ação comunicativa de Habermas. [...] O que Habermas nos permite desvendar é a necessidade de entender o universo educativo como um espaço no qual os sujeitos, através da linguagem e seus símbolos, entrem em diálogo e construam consensos. [...] Habermas pressupõe a Ética do Discurso como um paradigma que torna possíveis as interações intersubjetivas entre os sujeitos, capazes de conjugar consenso e crítica para uma pedagogia da competência comunicativa linguisticamente estruturada no processo discursivo, capaz de proporcionar entendimento mútuo. [...] A busca pelo entendimento faz com que os alunos participantes dos debates façam uso da razão discurso-comunicativa para manifestar suas opiniões e buscar o entendimento, em prol de uma vida livre e justa. [...] Aplicado o primeiro questionário, fica evidenciada a necessidade de uma orientação para as formas de utilização desta mídia, sua importância no contexto social, seus riscos e benefícios. [...] Após aprender a utilizar os recursos da Internet e realizar pesquisas corretamente, o aluno participa de debates sobre ética que provocam alterações de comportamento diante das tecnologias de comunicação e informação, comprovadas pelas atitudes destes alunos [...]” (V 0008, p. 10)

Em “uso”, ou melhor, apropriação semelhante, os pesquisadores no artigo IX 0229 também recorrem ao conceito de “ética do discurso”. Em uma discussão teórica, o artigo tem como objetivo “sugerir a inserção da ética do discurso na relação professor/aluno no ensino de ciências” (IX 0229, p. 1), considerando a “importância da democratização das relações entre professor-aluno” (p. 4). Com citações diretas e indiretas de Habermas, e expressando um uso orgânico conceitual confirmativo, os pesquisadores apontam para as possibilidades da ética discursiva.

“Procurou-se mostrar a contribuição que a teoria habermasiana poderá trazer ao processo de democratização e humanização da relação professor-aluno, através dos pressupostos teóricos da racionalidade comunicativa, por meio de uma *práxis* discursiva. A ética discursiva, em Habermas, é uma ética da responsabilidade e da solidariedade na qual o indivíduo possa agir em plena liberdade.” (IX 0229, p. 7)

em norma geral, aspirando validade universal enquanto máxima da conduta de todos os participantes do discurso prático, os resultados e efeitos colaterais decorrentes da sua observância precisam ser antecipados, pesados em suas consequências e aceitos por todos.” (FREITAG, 1989, p. 36)

Ainda que tenham optado por estes conceitos, e os mesmos são destacados na apreensão teórica-metodológica do fenômeno estudado (V 0008) ou como via teórica que poderia contribuir para melhorar as relações entre os professores e os estudantes, tratam também de apropriações que levantam expectativas sobre o potencial das teorizações habermasianas em práticas didáticas e relações pedagógicas, mas, especialmente quanto ao contributo formativo. Subjaz a estas apropriações de Habermas um entendimento de que a escola, ao também focar na “ética discursiva”, pode ser melhor e contribuir para um “mundo melhor”, pelo menos mais justo, solidário, responsável – semelhante às expectativas com as adesões da teoria do agir comunicativo.

Ainda que Habermas seja mais recorrentemente chamado a falar nos artigos pelos conceitos destacados acima, inclusive com excertos dos mesmos, encontramos também outros usos ou apropriações a situações ou problemáticas variadas.

Outro artigo, o VII 0046, explora o conceito de racionalidade comunicativa e Habermas é chamado ao texto como possibilidade teórica para pensar práticas educativas que levam os estudantes a “posicionamentos próprios e socialmente responsáveis sobre questões sociocientíficas” (VII 0046, p. 1)

No artigo VIII 0092, a partir de uma apropriação do modo de trabalho, já identificamos expressões como “teoria do agir comunicativo” no título, resumo e palavras-chave, e mesmo o nome de Habermas no resumo e palavras-chave. O conceito de racionalidade comunicativa é explorado. Com citações diretas e indiretas, orgânicas conceituais confirmativas, o artigo apresenta “sinteticamente a Teoria do agir comunicativo (TAC), elaborada por Jurgen Habermas com o intuito de divulgar um referencial teórico que tende a ampliar-se na fundamentação da pesquisa e formação de professores na área de educação científica” (p.1). Trata-se de um estudo teórico, no qual Habermas aparece no texto diretamente, ou a partir de comentadores como Ralph I. Bannell e Eldon Henrique Muhl, de forma ampla para sustentar a potencial pedagógico da TAC para as questões sobre formação docente.

No artigo VI 0044, o tema da formação docente também é discutido a partir da teoria do agir comunicativo. A fim de “identificar possibilidades da ação comunicativa na trajetória formativa de professores de ciências e, dessa forma, colaborar com a discussão dos tipos de racionalidade que fundamentam essa formação”, os pesquisadores acionam os conceitos de ação estratégica e ação comunicativa, sistema, interação social e mundo da vida, para analisar “episódios ligados à formação docente, identificar formas de coerções que promovem distorções na fala dos professores e visualizar possibilidades dessa formação se

constituir em um processo verdadeiramente emancipador” (VI 0044, p. 11). O artigo expressa uma apropriação do modo de trabalho do autor.

Assim como em VIII 0092 e VI 0044, a preocupação com a formação docente também se faz presente no artigo IX 0072. Os pesquisadores pretendem também aproximar do campo da educação em ciências os “conceitos de racionalidade instrumental, racionalidade comunicativa, sistema, mundo da vida, esfera pública e associações livres”, associando-os às discussões sobre formação docente e políticas públicas. Habermas é citado de forma direta e indireta ao longo do texto e os pesquisadores, em função das citações de caráter orgânico conceitual confirmativo, apresentam uma defesa da teoria do agir comunicativo para os aspectos destacados.

“O pensamento habermasiano tem se mostrado produtivo na análise da participação dos professores na construção de políticas públicas de formação de professores. Trata-se de um referencial bastante rico, por meio do qual é possível tratar as questões de políticas públicas e de formação docente de maneira articulada. [...] Uma vez que a racionalidade comunicativa viceja no entremeamento dos mundos objetivo, social e subjetivo, vinculados pela linguagem cotidiana, a formação docente assentada sobre esta racionalidade apresenta perspectiva emancipatória, pois não considera a formação dos professores apenas como um processo de adaptação dos novos membros ou de constante capacitação daqueles que compõe este corpo profissional, mas de pessoas que, em interação, produzem e reproduzem a vida.” (IX 0072, p. 7)

Este artigo também destaca, a título de endosso, e para efeitos de “aliados” (LATOUR, 2000) à escolha dos próprios pesquisadores, uma breve revisão indicativa do caráter profícuo da problemática de pesquisa ou, especialmente, da apropriação da teoria do agir comunicativo de Habermas: são citações de outros autores que também investigam as mesmas temáticas. (Cf. OLIVEIRA; QUEIROZ, 2011a, 2011b). O trecho abaixo ilustra uma das estratégias ou recursos que os pesquisadores lançam mão para se fortalecerem e convencerem os leitores, neste caso, os avaliadores *ad hoc* dos trabalhos submetidos.

“Ao fornecer instrumentos para a crítica da sociedade atual e ao mesmo tempo elementos para sua transformação, a TAC pode sustentar modelos críticos de formação docente (CARR; KEMMIS, 1988, GIROUX, 1997). Particularmente com relação à formação de professores de ciências, **estudos têm demonstrado que a TAC pode amparar uma visão crítica do conhecimento científico**, indicando que, ao contrário de uma suposta neutralidade, esse conhecimento responde a interesses da cultura que o produz (GARCÍA; PORLÁN, 2000; MATTHEWS, 1995) e que, além disso, pode também apontar para possibilidades de ações formativas, especialmente por meio da participação dos professores em comunidades investigativas e no desenvolvimento de pesquisa ação (MION, 2009; ROSA; SCHNETZLER, 2003; ORQUIZA DE CARVALHO et al. , 2009).” (IX 0072, p. 2, grifo nosso)

No artigo VIII 0074, também a partir de uma apropriação de modo de trabalho, com citações diretas e indiretas, orgânicas conceituais e metodológicas confirmativas, os pesquisadores relatam uma pesquisa com professores ex-alunos do curso de licenciatura em Física. Estes, a partir das formulações e conceitos de Habermas e Giroux, são percebidos como “atores falantes” e “professores intelectuais”. A ação comunicativa neste artigo é pensada, a partir do relato da pesquisa, como uma forma de superação de um ensino de ciências dogmático e instrumentalizado. O artigo pretendeu utilizar os conceitos de Habermas e Giroux como lentes teóricas para analisar os discursos de professores. Os pesquisadores procuram também, a partir de tradutores/recontextualizados – além daqueles utilizados em VIII 0092, a pesquisadora Nadja Nara Hermann Prestes também é recuperada no texto – apresentar as ideias de Habermas e suas aproximações quanto à educação: noções de “consenso” (GOMES, 2007) e de “prática pedagógica” (MUHL, 2003). O conceito de “esfera pública” também é mencionado no sentido que lhe atribui Giroux e aproximado da noção de esfera pública, como espaços de debate, argumentação e produção comunicativa e dialógica de consensos. Podemos perceber isso a partir dos dois fragmentos destacados:

“Diante estas proposições, concordamos com a proposta de Giroux (1997) de que **os professores sejam vislumbrados como intelectuais**, o que é condizente com às discussões sobre a formação de professores que sustentam **nossa argumentação que também é assegurada pela teoria da ação comunicativa de Habermas**. Pois é necessário que os professores “reconheçam que as esferas contrapúblicas não podem ser criadas somente dentro das instituições de treinamento de professores ou sala de aula, mas devem finalmente fundir-se com outras comunidades de resistência” (idem, p.210), o que acarreta a **proposta de formulação de esferas públicas (habermasianas) para a formação docente.**” (VIII 0074, p. 2, grifo nosso)

Além disso, buscamos nas interações traços de **ação comunicativa e discurso**. Compreendemos a ação comunicativa como uma **interação simbolicamente mediada** que se orienta “segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes” (HABERMAS, 1992, p. 57).” (VIII 0074, p. 3, grifo do autor)

Noções da teoria política de Habermas também são utilizados por pesquisadores nos ENPECs. É o caso do artigo VIII 0024, que apresenta uma análise de conteúdo sobre os sentidos de cidadania em livros didáticos de ciências voltados para o Ensino Fundamental. Neste artigo, os pesquisadores recuperam considerações de Habermas sobre a esfera pública e suas conexões com a cidadania. O Habermas que escreveu sobre participação, modelos democráticos e sobre esfera pública é chamado ao texto em diálogo com outros autores, como A. Barry e Michel Callon. Os três são apresentados como representantes da filosofia política contemporânea. Os conceitos destes autores são utilizados na construção das categorias para a

codificação dos sentidos de cidadania. Em citações diretas e indiretas, orgânicas conceituais metodológicas confirmativas, podemos classificar esta apropriação como modo de trabalho:

“De acordo com Praia e Cachapuz (2005), as relações entre a ciência e a técnica, como formas ideológicas de dominação na sociedade, foram desenvolvidas de maneira particularmente interessante por Habermas, cujos modelos também nos auxiliaram na análise dos textos dos livros didáticos analisados nesta pesquisa. Habermas (1987) descreve três modelos de articulação: (1) tecnocrático, (2) decisionista e (3) pragmático. Com base nos modelos normativos de democracia, podemos inferir que os dois primeiros estão mais próximos do liberalismo clássico, e o último, do modelo habermasiano de esfera pública.” (VIII 0024, p. 3)

“Nos segmentos de número 4 e 5 identificamos enunciados que se inscrevem no modelo pragmático (HABERMAS, 1987) e da esfera pública (BARRY, 2000). No modelo pragmático, a política é negociada entre técnicos e não técnicos, entre políticos e cientistas e entre ambos e a esfera pública. Neste modelo o aspecto comunicativo é ressaltado, no sentido de perseguir uma interação real entre os saberes da ciência e outros saberes.” (VIII 0024, p. 10)

De acordo com Freitag (1989, p. 41), a linguagem tem um papel semelhante ao de “Deus” nas éticas religiosas e ao que a sociedade desempenha nas teorizações sociológicas positivistas. “A linguagem é o ponto de partida e de chegada de toda a reflexão da sociedade (sobre si mesma), incluindo aqui o conhecimento do mundo dos objetos e o conhecimento do mundo das normas”. Para Bannell (2013, p. 12), a teoria da linguagem talvez seja a pedra angular de todo o edifício teórico de Habermas.

Este “protagonismo” ou “visceralidade” da linguagem nas formulações de Habermas é também uma resposta apropriativa da “virada linguística”, que Ralph Bannell define como “o insight fundamental de que somos seres linguísticos e que sempre nos encontramos dentro da linguagem e da cultura, sem nenhum ponto de referência fora delas” (2013, p. 19). Habermas acolhe o “insight”, ao compartilhar a valorização de uma abordagem que privilegia a intersubjetividade anterior dos sujeitos, e escolhe o caminho da recuperação da relação entre racionalidade e um processo histórico orientado à emancipação.

Outro exemplo de apropriação de modo de trabalho é o artigo IX 0244. Neste, os pesquisadores escolhem as ideias de “racionalidade”, “comunicação” e “progresso científico” de Habermas, a partir dos dois tomos do livro Teoria do Agir Comunicativo. O artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa “que teve por intenção promover um espaço de interação comunicativa entre os docentes do curso de licenciatura em física” (IX 0244, p. 1). De forma orgânica metodológica confirmativa, Habermas é chamado ao texto e é evidenciado seu uso na configuração dos recursos metodológicos da investigação.

“A partir do paradigma da linguagem de Habermas e dos conceitos gerais apresentados, desenvolveu-se uma metodologia de grupo de discussão que tinha como “norte” algumas características apontadas pelo referencial como necessárias ao desenvolvimento de um ambiente pretensamente de “ação comunicativa”, tais como: “*equidade de oportunidades de fala*”, “*tematização da prática*”, “*revisão constante do estado das coisas*” (Habermas, 2012). [...] Tendo a TAC como referencial teórico balizador da constituição dos princípios metodológicos do grupo e da análise das transcrições de todas as reuniões realizadas durante um ano, foi possível elencar uma série de construções conjuntas e efeitos da participação dos docentes no GPC.” (IX 0244, p. 4 e 7, grifo do autor)

É importante considerar que Habermas, a despeito da concordância com o diagnóstico da expansão da razão sistêmica sobre várias esferas da vida, resguarda a confiança de que o mundo da vida, com seus modos de comunicação próprios, preserva concepções de justiça e liberdade, “mesmo que estes valores sejam removidos do vocabulário das elites tecnocráticas, cujo linguajar é integralmente redigido nos termos instrumentais da análise custo-benefício” (FARGANIS, 2016, p. 317). Se os sistemas sociais evoluem, as instituições político-econômicas crescem, aumentam em eficiência, previsibilidade, coordenação e controle, assim acontece com o mundo da vida, que se torna reduto de maior reflexividade, de maior compreensão sobre o destino dos povos. O mundo da vida, com lógica própria, ainda que assediado e sob esforços de enganação/cooptação pelo sistema social, não se dobra automaticamente às influências do dinheiro e do poder.

Habermas, sob influência e se apropriando de fundamentais elementos do estruturalismo genético de Piaget para conceber a ética discursiva, interpretava os processos sociais como evolutivos. Os processos societários seriam como processos de “aprendizagem” coletivos. Isto é,

[..] também as sociedades, em seu percurso histórico, perfazem uma trajetória marcada pelo acréscimo de saber, que se institucionaliza nas estruturas cada vez mais complexas dos sistemas societários. As sociedades históricas adquirem assim uma competência crescente para lidar com seus problemas de sobrevivência e para controlar e equilibrar os conflitos e as contradições internas. A “teoria da ação comunicativa” pode ser interpretada como uma tentativa de repensar e reordenar em termos piagetianos, o pensamento sociológico produzido no decorrer do tempo. As teorias sociológicas clássicas e contemporâneas representam para Habermas a gênese do conhecimento das sociedades sobre si mesmas. (FREITAG, 1989, p. 40)

Sob os ataques ou “choques” entre os “mundos”, Habermas também refletiu sobre as dificuldades da emancipação, ou pelo menos de um reposicionamento/recuo das esferas de atuação da razão sistêmica. De acordo com as leituras de Freitag (1989) e de Farganis (2016), Habermas estaria consciente, lúcido, dos desafios da resistência em se tratando de uma absorção

do mundo da vida da ação comunicativa à lógica do sistema capitalista, instrumental, amoral, da ação intencionada¹⁸⁶.

De acordo com Freitag (1989), os desafios se colocam pelo “choque de realidade” quanto aos pressupostos à ética discursiva. Isto é, os dados observados da realidade histórica se chocam frontalmente com as condições necessárias à hegemonia da ética discursiva.

A ética discursiva de Habermas pressupõe pelo menos três dados, ainda não suficientemente explicitados: a competência comunicativa dos integrantes do grupo; situações dialógicas ideais, livres de coerção e violência; e, finalmente, um sistema lingüístico elaborado que permita pôr em prática o discurso (teórico e prático). Estes “dados” (pressupostos) contrastam com os “dados” observados na realidade histórica que constituem, nas sociedades modernas, verdadeiras “cargas político-morais” insuportáveis para o nosso tempo. Habermas enumera quatro: a fome no terceiro mundo, a tortura institucionalizada, o desemprego crescente, mesmo nas economias mais avançadas do mundo ocidental, e as ameaças do desequilíbrio ecológico que implicam na possível autodestruição da humanidade. (FREITAG, 1989, p. 37)

E quais seriam as soluções? Para Freitag, as soluções nem sempre podem se dar via “ética discursiva”. Para isso, Habermas destaca outras formas de ação, diferentes da ação comunicativa. A ação instrumental, que resolveria os problemas em sua dimensão técnica e, quando nem a instrumental, nem a comunicativa dariam conta da solução pacífica destes problemas, Habermas também concebe a “ação estratégica”, isto é, a ação cuja função seria estabelecer condições materiais e políticas para que a ação comunicativa pudesse entrar em ação.

Para Farganis (2016), os impasses são apontados por Habermas em duas possíveis direções. Habermas, ao contrário dos seus colegas frankfurtianos, procurou abrir veios de ação política à emancipação e mudança societária. “Habermas vê duas possíveis direções que nossa sociedade enfrenta no futuro: uma solução tecnocrática, chamada de colonização do mundo da vida, ou uma solução democrática, prevendo uma revitalização da vida pública democrática” (FARGANIS, 2016, p. 317).

As “soluções”, de acordo com Farganis, ao se apropriar da obra de Habermas, são mais derivadas de “saídas” ou “percepções de caminhos” diante de um diagnóstico de um sistema social tecnocrático que “coloniza” o mundo da vida e absorve as pessoas, tomando-as cada vez mais, sob os apelos de ordem material, apáticas e desinteressadas. Ou o mundo da vida

¹⁸⁶ “As sociedades modernas dispõem de três recursos que podem satisfazer suas necessidades no exercício do governo: o dinheiro, o poder e a solidariedade. As esferas de influência desses recursos teriam de ser postas em um novo equilíbrio. Eis o que quero dizer: o poder de integração social da solidariedade deveria ser capaz de resistir às ‘forças’ dos outros dois recursos, dinheiro e poder administrativo. Pois bem, os domínios da vida especializados em transmitir os valores tradicionais e conhecimentos culturais, em integrar grupos e em socializar crescimentos, sempre dependeram da solidariedade.” (HABERMAS, 1987, p. 112)

sucumbirá ou uma vida democrática estaria mais próxima. “O mundo da vida da ação comunicativa pode ser capaz de impor o seu arcabouço moral ao sistema econômico e político e reintegrar o público no sistema que lhe fornecerá relevantes propósitos e significados” (FARGANIS, 2016, p. 318). Esta ideia “otimista”, que orienta expectativas de emancipação em Habermas, parece ser a bagagem não-declarada dos pesquisadores aos se apropriarem da ação comunicativa como caminho democrático/dialógico de superação de desafios, problemas, solução de impasses do saber-fazer na educação em ciências e/ou práticas didático-pedagógicas em prol dos objetivos de uma educação científica. E expectativas de emancipação, orientadores conscientes ou não, da prática de pesquisa na área. Neste sentido, grosso modo, podemos dizer que as representações, como maneiras de ver/perceber, são mobilizadoras de práticas que, uma vez respaldadas em perspectivas emancipatórias ou libertárias, críticas, explicam ou justificam, por sua vez, as apropriações destes autores, tal como Habermas e demais frankfurtianos. E, neste caso, Habermas se inscreve, pelas apropriações educacionais, como um autor crítico, mas com alternativas, com proposições. Na rejeição à solução tecnocrática, Habermas retoma os ideais do Iluminismo e entende que o mesmo é um projeto em construção. Habermas é, por isso, um “modernista”, “[...] um teórico que continua com a visão do Iluminismo do mundo moderno em que o progresso, a razão, a verdade e a justiça acabarão triunfando” (FARGANIS, 2016, p. 318). À ação comunicativa é depositada a expectativa de realização de uma tarefa reconstrutiva. Esta seria capaz, na perspectiva de Habermas, de corrigir os rumos da modernidade através da problematização discursiva envolvendo aprendizagens sociais, intenções educativas, num sentido de aprender cooperativamente nos diversos contextos, tradições e culturas. Noutras palavras, a obra de Habermas injeta esperança na teoria crítica e ao campo da educação. Como nas palavras de Rosa Maria Martini:

Esse projeto formativo de crítica à modernidade propõe uma revisão do papel do cientista, do profissional das diversas áreas e especialmente do professor de qualquer nível, mas especialmente do professor universitário, no sentido de exercício de processos hermenêuticos e críticos que possa oportunizar a todos os interessados as condições de participação de decisões que afetam os contextos de seu mundo da vida. [...] quanto mais os processos de aprendizagem social forem desencadeados e analisados em propostas de ação comunicativa, por meio de procedimentos discursivos, mais possibilidades de superação da heteronomia em direção a uma autonomia serão possíveis. (MARTINI, 2000, p. 175)

Agir comunicativamente significa atuar por ou construir um discurso competente. E o desenvolvimento de competência comunicativa se dá pela participação em processos de aprendizagem social. Para fazer uso público da razão, como participante de uma comunidade esclarecida, prerrogativa de todo ser humano, é preciso desenvolver competências

comunicativas. Para se fazer entender, os falantes e ouvintes, como lembra Martini (2000), precisam de inteligibilidade (ao se fazerem entender mutuamente), de verdade (ao poderem compartilhar conhecimentos), de veracidade (precisam confiar em suas manifestações), e de validade (que possam concordar um com o outro em termos de um contexto normativo). Ora, uma apropriação ao campo das práticas pedagógicas, à esfera da educação, como apresentamos acima, sob este entendimento, além de razoável, parece ser decisivo como caminho que permite sair dos impasses da dialética negativa de Adorno e Horkheimer. Entretanto, como tentamos explorar acima, os frankfurtianos têm em comum um “compromisso inquebrantável com a emancipação e com a razão”, apesar da concretude do mundo unidimensional ou da sociedade administrada, bem como apesar da dificuldade para a razão em pensar e em pensar a si mesma nas condições de alienação de uma realidade fetichizada (FREITAG, 1990).

A teoria crítica de Habermas e seus desdobramentos conceituais, resumidamente, o colocam como um autor que recupera e revitaliza uma teoria da comunicação/linguagem¹⁸⁷. Habermas procura compreender as condições ideais de fala, com expressões como “atos de fala”, pautando a necessidade de institucionalização das próprias condições de fala, tão decisivas e constitutivas da esfera do mundo da vida. Trata-se de elementos fundamentais numa perspectiva de reformulação da teoria social pela possibilidade de construção de uma socialização linguisticamente realizada na esfera pública por práticas discursivas.

É só na qualidade de participantes de um diálogo abrangente e voltado para o consenso que somos chamados a exercer a virtude cognitiva da empatia em relação às nossas diferenças recíprocas na percepção de uma mesma situação. Devemos então procurar saber como cada um dos demais participantes procuraria, a partir de seu próprio ponto de vista, proceder à universalização de todos os interesses envolvidos. (HABERMAS, 2004a, p. 10 apud GOMES, 2007, p. 147).

Freitag (1990) faz indicações de algumas das perspectivas apropriativas para a teoria crítica. Algumas delas percebidas em diferentes tipos/modos de apropriação nos trabalhos analisados nesta seção, como por exemplo, sob o eixo “razão e ciência”, a possibilidade de a teoria crítica contribuir na denúncia e no debate sobre os usos da ciência e tecnologia como ideologia; ou, sob o eixo “cultura”, pelo fornecimento de elementos para criticar a Indústria Cultural como instrumento de alienação e unidimensionalização e da submissão da consciência à lógica da mercadoria.

¹⁸⁷ “[...] sua contribuição para a compreensão da modernidade, seu compromisso com uma teoria social crítica e emancipatória são elementos que somam para sua caracterização como um dos principais nomes da sociologia de nosso tempo, num projeto teórico que rompe, outrossim, as barreiras falsamente seguras das disciplinas que foram academicamente institucionalizadas.” (DOMINGUES, 2008, p. 93)

Além disso, os escritos dos primeiros frankfurtianos e de Habermas circulam e foram apropriados ou debatidos por grande parte da produção em teoria social na segunda metade do século XX. Alguns desses debates e controvérsias contaram com a participação do próprio Habermas, como as questões sobre modernidade e pós-modernidade, as questões sobre o Estado social e o esgotamento das energias utópicas (HABERMAS, 1987), e suas formulações em termos de uma teoria política. Um exemplo das reverberações e circularidade das ideias frankfurtianas é o legado do ceticismo em relação à razão iluminista e rejeição do projeto de modernidade, marcante em Jacques Derrida e Michel Foucault, por exemplo

3.3 Considerações sobre as apropriações de teóricos sociais contemporâneos

[...] se compararmos as teorias sociológicas contemporâneas com aquelas formuladas no século XIX e início do XX, vemos que, não obstante a genialidade de autores como Marx, Weber, Durkheim e Simmel, os avanços foram enormes. Isso é verdade tanto em termos de abrangência quanto de profundidade ou detalhamento. (DOMINGUES, 2008, p. 97)

Nesta seção apresentamos comentários sobre as formas de apropriações de autores estrangeiros¹⁸⁸ mencionados ou referenciados nos trabalhos dos ENPECs, que elaboraram conceitos e teorizações para o pensamento social/sociológico contemporâneo.

Tabela 7: Teóricos sociais contemporâneos estrangeiros por edição do ENPEC e totais.

Autor/Autora	V ENPEC	VI ENPEC	VII ENPEC	VIII ENPEC	IX ENPEC	Total de ocorrências
Henry GIROUX	3	8	10	18	7	46
Pierre BOURDIEU	6	3	11	10	12	42
Stuart HALL	10	7	4	11	9	41
Boaventura de Sousa SANTOS	5	1	7	19	6	38
Pierre LÉVY	4	3	8	16	7	38
Michael APPLE	1	4	7	7	4	23
Basil BERNSTEIN	1	4	3	10	4	22
Manuel CASTELLS	4	3	1	6	5	19

¹⁸⁸ A classificação como autores contemporâneos “estrangeiros” deu-se posteriormente à agremiação dos mesmos pela presença e frequência de ocorrências nos artigos das edições analisadas. Como critério diacrítico, ou compartilhado, por todos os nomes que integram a **Tabela 7**. Uma discussão interessante sobre a origem nacional e a circulação das ideias, produção e circulação de conhecimentos, os centros produtores e os pontos receptores/reprodutores das ideias, relações centro e periferia, em termos de dependência acadêmica e colonizações do saber, bem como as formas de resistências cunhadas nas “periferias da ciência”, pode ser instigantemente lida nos trabalhos de Connell (2006; 2012) e Santos e Menezes (2010). Apresentamos uma breve discussão sobre isso na parte final deste capítulo.

Antonio GRAMSCI	3	1		5		9
Norbert ELIAS	2	1	3	2		8
Anthony GIDDENS		2	1	1	4	8
Peter BERGER	2	1	2	2		7
Zygmund BAUMAN	1	3		1		5
Ulrich BECK				3	1	4
Domenico DE MASI			1	3		4
Erving GOFFMAN			1		2	3
Michael YOUNG				3		3
Alain COULON	1	1				2
Thomas BOTTOMORE	1		1			2
Lucien GOLDMANN	1			1		2
Luc BOLTANSKI	1	1				2
Alain TOURAINE		1		1		2
Timothy LENOIR				1		1
Norberto BOBBIO					1	1
Mike FEATHERSTONE	1					1
Maurice HALBWACHS				1		1
Karl MANNHEIM	1					1
Howard BECKER					1	1
Harold GARFINKEL		1				1
Goran THERBORN		1				1
David LE BRETON			1			1
Christophe DEJOURS					1	1
Bernard LAHIRE					1	1
Alfred SCHUTZ	1					1
Total de ocorrências						343

Fonte: Elaboração do autor.

Este conjunto de autores, mais uma vez, foi constituído a partir da agremiação em função da presença dos mesmos nas referências ou menções ao longo dos textos e sob o critério de terem desenvolvido conceitos e teorizações ao longo do século XX e, em muitos casos, terem produzido revisões ou novas apropriações do pensamento social clássico, elegendo, interdisciplinarmente, novos objetos de estudos e dialogando com dilemas estruturais do pensamento sócio-antropológico-político. Alguns deles produziram obras marcantes e influentes sobre fenômenos sociais atuais, como Pierre Lévy e Manuel Castells, e as discussões sobre a “sociedades em redes” ou “cybercultura” na “era da informação”; outros, debateram sobre os contornos assumidos sobre a modernidade a partir de proposições originais e relevantes

para o pensamento social, com ênfase nas questões socioambientais, com conceitos como “risco”, “risco manipulado”, “confiança”, a exemplo de Ulrich Beck e Anthony Giddens.

De acordo com Domingues (2008), o pensamento social/sociológico vem colecionando benefícios a partir de avanços em outras áreas da teoria social. As sínteses contemporâneas são exemplos disso, na medida em que fornecem contribuições decisivas aos mais variados aspectos da realidade contemporânea. Para Domingues,

[...] é certo que os elementos ideológicos e utópicos que informam as teorias emprestam-lhes características, inflexões e preferências particulares, porém seu diálogo mútuo e o confronto com a vida social possibilitam que esses condicionamentos não signifiquem uma incapacidade de dar conta do real e progredir em seu conhecimento, embora esse progresso esteja longe de ser linear ou total” (2008, p. 96)

Ainda que as sínteses ou grupamentos feitos por Scott (2008, 2009), Giddens (2005) e Giddens e Sutton (2016) funcionem como inventários *a priori* dos autores sociais contemporâneos e clássicos/fundamentais, o arranjo apresentado na tabela acima respeita efetivamente a localização da menção ou presença nos textos das Atas dos ENPECs. Isto é, os autores elencados na tabela acima são apresentados e suas ocorrências quantificadas em função da presença nas referências em artigos dos ENPECs. Entretanto, como nos diz Scott (2009), o adjetivo contemporâneo pode ser atribuído aos autores com “duradura relevância” das inovações teóricas desenvolvidas: “Os contemporâneos partiram de contribuições dos teóricos formativos, ampliando seus argumentos, ou [desenvolvendo] conceitos totalmente novos como base da própria obra” (SCOTT, 2009, p. 9).

Assim, para Scott (2009), teoria contemporânea é a extensão e elaboração de muitos temas desenvolvidos pelos autores fundamentais, é uma ampliação das ferramentas teóricas do pensamento social, representando, portanto, avanços e novas percepções, como nas dimensões da “cultura, da estrutura social, da socialização, da ação e do conflito e mudança [que] passaram por intensos debates e sofreram reelaborações teóricas” (SCOTT, 2009, p. 9). Dessa forma, a teoria contemporânea não pode ser confundida com um emaranhado de formulações que substitui a teoria formativa anterior, nem faz da teoria formativa conhecimento superado, “ultrapassado e moribundo”.

As 343 ocorrências identificadas para os autores listados na tabela 7 acima dizem respeito às menções e/ou às referências em 278 artigos nas 5 edições destacadas dos ENPECs. Consideramos, como critério para apreciação e codificação, conforme as categorias *a priori* para as formas de apropriação dos autores, e descrevemos adiante aqueles autores em que verificamos pelo menos 5 ocorrências de citações no conjunto de trabalhos pré-selecionados.

Dessa forma, tecemos considerações e nos detemos nas apropriações feitas para os seguintes autores: Henry Giroux, Pierre Bourdieu, Stuart Hall, Boaventura de Sousa Santos, Pierre Lévy, Michel Apple, Basil Bernstein, Manuel Castells, Antonio Gramsci, Norbert Elias, Anthony Giddens, Peter Berger, Zygmunt Bauman. Os demais autores, listados na tabela 7, renunciamos para efeitos de considerações sobre as apropriações por dois motivos: número de artigos que os citam/mencionam e a exequibilidade deste estudo.

Na sequência após Henry Giroux, estão os três sociólogos mais citados pelos trabalhos dos ENPECs no período de 2005 a 2013, nestas 5 edições do evento: Pierre Bourdieu, Stuart Hall e Boaventura de Sousa Santos. Assim como Pierre Lévy, Michael Apple, Henry Giroux, Basil Bernstein e Manuel Castells, estes três autores estão presentes em artigo em todas as cinco edições do evento da Abrapec selecionadas.

As perguntas fundamentais, conforme as indagações e objetivos desta pesquisa: quais conceitos, noções ou formulações destes autores são recuperados nos artigos dos ENPECs? Para que eles são chamados aos textos? E, de que modo eles estão sendo apropriados pelos pesquisadores ao longo destes anos de evento nacional da Educação em Ciências?

Além do artigo de Catani, Catani e Pereira (2001), sobre as apropriações da obra de Bourdieu no campo educacional brasileiro, do qual utilizamos as categorias para os modos de apropriação, encontramos os trabalhos de Valadão e Massi (2015) e de Medeiros e Godoy (2009), ambos já mencionados no capítulo 2, bem como o trabalho de Medeiros (2013), que discute o legado do sociólogo, considerando o período de 10 anos após a sua morte (em 2002), a partir de pesquisa, no banco de dados da CAPES, de teses e dissertações que o referenciam.

Bourdieu é, como também discorremos no capítulo primeiro, um dos autores com os quais Roger Chartier dialogou, foi influenciado e se apropriou, inclusive de forma declarada. Conceitos e ideias de Bourdieu circulam pela obra de Chartier e o auxiliaram a edificar seu programa de pesquisa à Nova História Cultural. Programa este que, em grande medida, instrumentalizou e foi decisivo, com outras apropriações (inclusive sob as leituras dos autores dos quais Chartier dialogou e efetuou apropriações), para a construção do objeto e das interrogações desta pesquisa. Utilizá-lo e se apropriar de suas ideias é, no mínimo, estar em contato, segundo Catani *et al.* (2017, p. 15), com o autor de “todo um aparato conceitual estabelecido ao longo e a partir de incursões em terrenos empíricos bastante diversificados [que] resultou na elaboração de potentes noções operacionais que permitem, por sua vez, perscrutar os mais variados domínios do mundo social”.

Como já discorremos em vários momentos deste texto sobre Bourdieu, dedicamos espaço para comentar diretamente os conceitos, noções e ideias que são diretamente apropriadas

nos artigos dos ENPECs. Damos seguimento ao percurso que instauramos nas seções anteriores para todas as considerações sobre as apropriações neste texto. Isto é, apresentar brevemente um pouco das ideias-chave do autor, algumas das relações de apropriação e inscrição no campo, principais conceitos, e proceder à tecitura de comentários, com excertos demonstrativos dos artigos que endossem nossas interpretações e inferências, sobre parte dos artigos destacados, especialmente aqueles que expressaram modos de apropriação conceitual tópica ou modo de trabalho.

Como a obra de Bourdieu também é diversa, extensa e multitemática, além de ter sido desenvolvida ao longo de décadas até a sua morte em 2002, as leituras e controvérsias, e diferentes apropriações, desenham um horizonte de oportunidades de utilizações. Como escreve Swartz (2009, p. 51, grifo do autor):

Pierre Bourdieu foi um profícuo pensador e pesquisador na área de ciências sociais. Autor de mais de 35 livros e 400 artigos, publicados em várias línguas, Bourdieu fundou e dirigiu um periódico interdisciplinar, *Actes de la recherche en sciences sociales*, e coordenou a publicação de uma série de livros (*Le Sens common*), ao longo de mais de 25 anos.

De acordo com Chevassus-au-Louis (2012 apud MEDEIROS, 2013, p. 317), em 2008, as obras de Bourdieu, em mais de 347 livros, foram encontradas em 34 idiomas diferentes, em mais de 42 países no mundo. Ainda segundo esta fonte, Bourdieu, desde 1991, tem figurado entre os autores mais citados do mundo, conforme as bases bibliométricas “Social Sciences Citation Index” e “Art and Humanities Index”. Citações de artigos e livros de Bourdieu estariam, junto às de Foucault e Derriva, como autores mais citados em pesquisas. Não sistemático como os mecanismos das redes de citações e bibliometria, é possível ter uma ideia da abrangência da obra de Bourdieu considerando a pesquisa no “google scholar”: se efetuarmos uma busca pela presença de referências com seu nome, em artigos de autoria ou referenciado, com o descritor “BOURDIEU, Pierre”, encontramos mais de 620.000 ocorrências: entre resenhas, artigos, capítulos de livros, excertos de livros etc. Este é um indicador da acessibilidade¹⁸⁹ e circulação, talvez importância também, de seus textos como fonte de pesquisa e apropriação. Além disso, como escreve Medeiros (2013, p. 317): “O interessante é que Bourdieu marca sua notoriedade em domínios variados, como Sociologia,

¹⁸⁹ Acessibilidade no sentido de “aproximação”, de estar em contato, o que não implica em domínio ou apropriação. Ao contrário, como lembra Medeiros (2013, p. 317-318): “Se em um primeiro momento nem todos puderam compreender a intenção de Bourdieu de colocar à disposição estudos e pesquisas repletos de reflexões sobre diversos campos sociais, destacando somente a dificuldade de apreensão de seus textos e de suas frases longas, que para o autor sempre se tratou de uma combinação de rigor científico e de compromisso em revelar a complexidade do que observava, verificou-se uma gradativa superação dos obstáculos na apropriação de sua obra”.

Ciências da Educação, Antropologia, Ciências Políticas, História, Geografia, entre outras disciplinas das Ciências Humanas”.

Vejamos os usos e ferramentas teóricas de Bourdieu apropriados pelos pesquisadores em suas publicações nos ENPECs.

Identificamos 42 ocorrências para Bourdieu. Nelas, codificamos como apropriações de modo de trabalho em 16 casos; como apropriações conceituais tópicas em 17 ocorrências; e, para apropriações incidentais, registramos 9 casos.

O levantamento dos conceitos mais utilizados de Bourdieu confirmam os estudos feitos por Valadão e Massi (2015), por Medeiros e Godoy (2009) e Medeiros (2013): os conceitos mais utilizados do autor são “campo, *habitus* e capital”. De acordo com Medeiros, a partir da base de dados de teses e dissertações da CAPES e da Anped, “[...] percebeu-se uma forte incidência dos conceitos de *habitus*, campo e capital cultural, os mais citados nos resumos” (2013, p. 320).

Estes conceitos, “característicos da teoria sociológica em questão e imediatamente associados ao autor que os forjou” (MEDEIROS, 2013, p. 320), são recuperados e utilizados nos textos de estudos no campo da educação em ciências para compreender trajetórias, investigar mudanças ou influências do *habitus*, investigar práticas e percepções docentes e discentes, entender a comunicação pedagógica etc. Bourdieu é chamado aos artigos dos ENPECs para investigações sobre textos, como teórico crítico do currículo (VII 0093); a partir do conceito de “campo” para se falar em desenvolvimento profissional e formação de professores pesquisadores (V 0005); em investigações sobre sexualidade e masculinidade, a partir da noção de “dominação masculina” (VII 0025 e IX 0188); como autor, junto com Passeron, por compreenderem a escola como reprodutora, como “máquina ideológica” (IX 0216, VIII 0151); para discutir também os *habitus* profissional e de instituições (VIII 0232, VIII 0143); em estudos sobre o “campo científico” e “capital”, para explicar as estratégias de comunicação científica de pesquisadores (VIII 0231) etc.

Outros conceitos ou noções também são apropriadas, tais como: “espaço social”, “poder simbólico”, “prática”, “escola conservadora”, “sistema escolar”, “reprodução”, “leitura”, “cultura”. Assim como apropriações de Bourdieu a partir de considerações feitas sobre alguma temática. É o caso da ideia de “reflexividade e compreensão” nas pesquisas (VI 0029) e de “padrões de consumo” (VIII 0127).

Bourdieu desenvolver uma linguagem conceitual característica e particular, com termos e núcleos conceituais como “habitus”, “capital cultural”, “campo” e “violência simbólica”, que hoje é amplamente referida na sociologia e na antropologia. Sua obra

empírica abarca uma vasta gama de temas, abrangendo desde a etnografia dos camponeses na Argélia à análise sociológica de artistas e escritores do século XIX, padrões de casamento de sua região nativa (Béarn), universidades modernas, linguagem, gostos e preferências dos consumidores de cultura, análise de classe e política, e fontes de miséria e pobreza em meio à opulência da moderna sociedade francesa. (SWARTZ, 2009, p. 51-52)

O conceito de campo, como um dos mais recorrentemente apropriados, aparece nos artigos V 0005, IX 0093, VII 0186, V 0007, IX 0018, IX 0016, VIII 0036, VII 0144 e V 0006.

No artigo V 0007, uma apresentação e análise de “apropriações de textos realizadas por dinamizadores de oficinas para professores de ciências”, os pesquisadores tiveram como objetivo identificar como os textos transitam entre os discursos dos campos científicos e pedagógico nas oficinas. Bourdieu é o referencial. E isso é perceptível, à primeira vista, já no resumo e nas palavras-chave, bem como nas referências, que apresentam vários trabalhos de Bourdieu. Os pesquisadores se apropriam por modo de trabalho da obra de Bourdieu e procuram articular vários conceitos do autor ao interesse da investigação relatada: discutir “movimentos de apropriação realizada durante uma prática social” (V 0007, p. 5). Com citações diretas, indiretas, orgânicas conceituais e metodológicas confirmativas, evolucionárias, os conceitos de Bourdieu são explicitados e são apropriados a serviço dos objetivos e questões de investigação. Os fragmentos abaixo ilustram estas inferências:

“A análise dos dados construídos foi realizada à luz do referencial teórico de Bourdieu. Nossa opção por este autor se justifica devido às questões que ele traz a respeito da determinação social do sujeito por meio da incorporação de práticas e representações simbólicas dos grupos sociais pelos quais transita ao longo de sua vida. [...] Bourdieu não discute especificamente questões sobre o conceito de apropriação. No entanto, ao propor os conceitos de habitus (BOURDIEU,1983a,1989) e de mercado simbólico, onde circulam os capitais social, cultural e lingüístico (BOURDIEU,1983,1989 1996), contribuí para subsidiar a discussão acerca dos processos de apropriação. Além dessas categorias, como estamos nos reportando a elaborações de discursos científicos e pedagógicos, julgamos pertinente apresentar os conceitos de campo, de campo científico (BOURDIEU,1983b) e campo pedagógico, elaborados a partir do entendimento do conceito de campo.” (V 0007, p. 4-5)

“Neste trabalho consideramos que existência de um determinado discurso relaciona-se diretamente com o lugar onde ele é produzido e a sua posição no campo das relações sociais. Para compreender como efetivamente acontece essa produção do discurso é preciso reconhecer primeiro, ‘o habitus lingüístico do lugar de onde se origina esse discurso’. (BOURDIEU, 1996). Assim, observamos que durante as oficinas são produzidos discursos híbridos, isto significa que encontramos habitus lingüísticos do campo científico e do campo pedagógico. No entanto, destaca-se também a hegemonia de um habitus em determinada oficina associado às articulações que o dinamizador realiza a partir de seu capital cultural.” (V 0007, p. 11)

Os conceitos de “campo”, “prática” e “habitus” também se fazem presentes no artigo V 0006 e são apropriados para uma investigação que teve como propósito analisar as

percepções de professores universitários de Ciências biológicas e da saúde sobre a formação de seus alunos para a pesquisa. O nível de apropriação é semelhante ao anterior, inclusive quanto aos tipos de citação e suas classificações. Recorrendo também às formulações de Thomas Kuhn, especialmente ao conceito de “ciência normal”, os pesquisadores neste artigo procuram analisar as respostas à luz dessa concepção de Kuhn e das concepções de “prática”, “campo” e “campo científico”.

O conceito de *habitus* assume também vários usos e, no artigo V 0003, sua associação à formação e socialização, grosso modo, de estruturas estruturadas que podem funcionar como estruturas estruturantes, é recuperada para os propósitos da pesquisa: compreender a formação de saberes em indivíduos estudantes de licenciatura em matemática.

“Quando o estagiário vai para sala de aula pela primeira vez, ele não tem embasamento prático, mas vai dotado de conhecimentos construídos durante toda a sua vida, desde seu relacionamento familiar até o escolar. A este conjunto de conhecimentos construídos de forma inconsciente durante a vida do indivíduo, Bourdieu definiu como *habitus*. A construção do *habitus* não se dá de forma reflexiva, mas a sua transformação é dada pela reflexão do indivíduo perante sua prática, uma vez que, o *habitus* pode estar sofrendo reestruturações todo o tempo.” (V 0003, p. 2)

Em um breve artigo, Loïc Wacquant (2007), se propõe a esclarecer o conceito de *habitus*, dada a influência e amplitude dos seus usos em Bourdieu. Lembra que o *habitus* fornece ao mesmo tempo um princípio de sociação e de individuação: “sociação porque as nossas categorias de juízo e de acção, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares [...]” e de individuação, porque cada pessoa tem “trajetória e uma localização únicas no mundo, [e] internaliza uma combinação incomparável de esquemas” (WACQUANT, 2007, não paginado). Ademais, destaca 4 incompreensões do conceito, que, resumidamente, destacamos:

Primeiro, o *habitus* nunca é a réplica de uma única estrutura social [...] e em segundo lugar, o *habitus* não é necessariamente coerente e unificado mas revela graus variados de integração e tensão dependendo da compatibilidade e do carácter das situações sociais que o produziram ao longo do tempo [...] o conceito não está menos preparado para analisar a crise e a mudança do que está para analisar a coesão e a perpetuação. Tal acontece porque o *habitus* não está necessariamente de acordo com o mundo social em que evolui. [...] Por último, o *habitus* não é um mecanismo auto-suficiente para a geração da acção: opera como uma mola que necessita de um gatilho externo e não pode portanto ser considerado isoladamente dos mundos sociais particulares, ou “campos”, no interior dos quais evolui.

Como lente para analisar essas trajetórias ou formação de saberes, os pesquisadores recuperam o sentido de *habitus* constituído por Bourdieu como sistema de esquemas adquiridos

que funciona no nível prático como categorias de percepção e apreciação, ou como princípios de classificação e, simultaneamente, como princípios organizadores da ação. Ao pensar assim, Bourdieu compreende o agente social como operador prático de construção de objetos. (BOURDIEU, 1990). Um excerto das considerações finais pode ilustrar essas impressões:

“Depois das análises desses dados iniciais da nossa pesquisa, consideramos que apesar da prática de ensino ter como objetivo preparar os professores em formação inicial para a sala de aula, não foi bem isso o que aconteceu no caso analisado. Na maioria das vezes, os estagiários optaram por recorrer às impressões construídas durante a vida acadêmica, quando alunos. Ou seja, mais do que produto da formação inicial, a ação desenvolvida em sala de aula pareceu depender do habitus construído durante a vida acadêmica do estagiário.” (V 0003, p. 8)

Na observação das referências e na análise das seções em que Bourdieu é chamado ao texto, como constatamos com outros autores, vemos que os pesquisadores lançam mão às suas argumentações de outras referências, de outros autores que, ao serem intérpretes, comentadores ou recontextualizadores, auxiliam nos processos de apropriação para pesquisa. Estes autores, em geral, são chamados para mediar as presenças do próprio Bourdieu no texto, são apropriados também como “encurtadores” de leitura-apropriação do autor, e funcionam como aliados à apropriação do autor principal (Bourdieu). Isto é, concorrem para o convencimento de que o que está sendo dito sobre Bourdieu não é mera interpretação do próprio pesquisador, é endossada por outros, que funcionam como “escudos”. Muitas vezes, e isso parece ser *modus operandi* da redação científica, “autores recontextualizadores” cumprem funções retóricas indispensáveis aos esforços de angariar créditos ao que está sendo dito¹⁹⁰.

Com Bourdieu, nos artigos analisados, são chamados aos textos, com o papel de mediadores (BORTOLUCI; JACKSON; PINHEIRO FILHO, 2015) e recontextualizadores: Mauro Koury, Rita de Cássia Lima, Sérgio Miceli (que foi orientando de Bourdieu), Carla Mary Oliveira, Carlos Benedito Martins, Renato Ortiz, Cláudio Marques Nogueira, Maria Alice Nogueira, Miguel Ângelo Montagner, Maria da Graça Jacintho Setton, Afrânio Mendes Catani para citar os que mais aparecem.

Os escritos sobre educação de Bourdieu também são apropriados pelos pesquisadores nos ENPECs. A fim de compreender, “os mecanismos objetivos que influenciam

¹⁹⁰ Os comentadores têm papel chave no artigo VIII 0262. Os pesquisadores neste texto, que apresenta os resultados de um estudo com estudantes do Ensino Médio em que se pretendeu “relacionar o acesso a bens culturais” (p. 1) destes estudantes ao currículo e aos seus desempenhos escolares, recorreram às formulações de Pierre Bourdieu, especialmente seus escritos sobre educação (ideia de reprodução e fracasso escolar), além do conceito de capital cultural. Ambos aparecem, junto a uma citação de Bourdieu, a partir de comentadores: Maria da Graça Setton e Cláudio Marques; Maria Alice Nogueira.

as práticas, os comportamentos, as expectativas e os estilos dos agentes em relação ao universo escolar”, o artigo VII 0131 recorre aos conceitos de *habitus*, capital, capital social e estratégias para analisar as trajetórias escolares de alunos ingressantes do curso de licenciatura em Química. Para isso, os autores procuram chamar ao texto tanto o próprio Bourdieu como mediadores/recontextualizadores para apresentar suas ideias e explicitar as apropriações que permitiram o exame dos percursos escolares dos estudantes e as estratégias deles e de suas famílias ao longo do itinerário.

Os estudos sobre sistemas de ensino de Bourdieu em parceria com Jean-Claude Passeron, desenvolvidos ao longo da década de 1960, se tornaram textos fundamentais para a depois chamada “teoria da reprodução”. Eles procuraram relacionar herança cultural familiar ao desempenho escolar e ao papel da escola na reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Assim como a pesquisa, ao querer conhecer a trajetória dos estudantes recém-ingressos numa faculdade particular, Bourdieu e Passeron também perceberam conexões entre as trajetórias, ou o capital cultural, e o peso dele no desempenho ou sucesso/fracasso de estudantes, uma vez inseridos no sistema de ensino. Os grupos sociais, as diferentes classes (populares, médias e elites) investem na escolarização observando as chances por conta dos exemplos de sucesso e fracasso, observando o grau de reprodução (manutenção ou ascensão social) e observando também o retorno provável no mercado de trabalho. Como alertam Nogueira e Nogueira (2002), como hipótese de trabalho para se pensar hoje as relações entre desigualdades de oportunidades e acesso a mecanismos de mobilidade social, como a escolarização:

Segundo ele [Bourdieu], por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo, culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino [...] a escola dissimuladamente valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais [...] (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 32)

No fragmento a seguir, das considerações finais do artigo, é possível inferir aproximação com a abordagem possível desenvolvida por Nogueira e Nogueira (2002) a partir dos estudos sobre “reprodução das desigualdades pelo sistema de ensino” (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

“De modo geral, acreditamos que nossa análise mostra claramente a relação entre o patrimônio dos agentes e as suas trajetórias escolares, como era objetivo deste estudo. Destacamos os percalços, desvios e atrasos presentes nas histórias dos alunos e o conseqüente encaminhamento para a rede particular de ensino superior. No entanto, ressaltamos que, dentro da fração de classe analisada, a frequência ao curso de graduação já representa uma diferenciação desses alunos e percebemos, em suas

histórias, que essa busca pela qualificação profissional tem origem, principalmente, na influência da família, ou seja, do capital social e familiar, como destacado na análise e na teoria. Essas informações são essenciais para que o docente possa planejar melhor suas ações, evitando que as disciplinas privilegiem os alunos dotados de uma suposta relação natural com o saber ou cultura legítima, o que, notadamente, não é o caso dos estudantes analisados. Da mesma forma, esses dados poderiam ser utilizados para que a instituição implemente ações de acompanhamento desses alunos, visando a permanência dos jovens no ensino superior e favorecendo a reestruturação do habitus desses alunos.” (VII 0131, p. 12)

A tese central de Passeron e Bourdieu nos estudos sobre herança familiar e desempenho nos sistemas de ensino pode ser resumida nas palavras de Nogueira e Nogueira (2002, p. 18):

[...] os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar. O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais – relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular –, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares.

Os escritos de Bourdieu e Passeron constituem, segundo Mendras e Forsé (1991 apud FERRÉOL; NORECK, 2007, p. 69), como um “modelo de declinação ou de conjugação, a partir do qual se pode ilustrar uma série de fenômenos, isto é, um paradigma. Trata-se do paradigma do capital social, sobre o peso da “bagagem cultural” no sucesso escolar dos indivíduos: “a igualdade de acesso à escola mantém a desigualdade da origem social, pois os filhos das classes superiores possuem motivações e meios culturais mais apropriados ao êxito escolar que aqueles oriundos das classes inferiores”.

De acordo com Bortoluci, Jackson e Pinheiro Filho (2015), o Brasil foi um dos pioneiros na recepção internacional da obra de Pierre Bourdieu, além de ser um dos sociólogos mais citados e influentes do país. Em uma nota de rodapé, estes autores mencionam uma consulta à plataforma Lattes e, segundo inventário feito, “Bourdieu é o terceiro autor contemporâneo das ciências sócias e humanas mais citado (766 ocorrências), atrás apenas de Foucault (1941) e Habermas (1035). Na área de sociologia, Bourdieu é o mais citado (310 ocorrências)”. (2015, p. 217).

Ainda que não estejamos desenvolvendo um estudo sobre recepção de autores, mas de descrição de formas de apropriações de vários autores do pensamento social contemporâneo e como eles circulam em parte da produção sobre Educação em Ciências, nos parece interessante destacar aquilo que podemos ler no artigo de Catani, Catani e Pereira (2001), bem

como em trabalho mais recente de Bortoluci, Jackson e Pinheiro Filho (2015), sobre Bourdieu. Este último trata de descrever as conexões entre a formação da sociologia brasileira e a introdução da obra de Bourdieu entre os pesquisadores brasileiros, isto é, a recepção. Para eles,

O Brasil esteve entre os principais países a incorporar os trabalhos de Bourdieu e seria, até os dias atuais, um dos casos centrais dessa recepção. [...] No momento em que se inicia sua leitura pelas ciências sociais brasileiras, no final da década de 1960, este processo beneficia-se da cultura acadêmica preexistente, caracterizada pela valorização da sociologia como ciência, pela constituição dos primórdios de uma sociologia da cultura e pelo legado intelectual da missão francesa, que favoreceu a recepção de trabalhos produzidos na França. (BORTOLUCI; JACKSON; PINHEIRO FILHO, 2015, p. 243).

Estes autores também destacam os mediadores como um aspecto importante, tanto pela compreensão do papel que representaram na recepção e difusão da obra de Bourdieu para os leitores-pesquisadores brasileiros, quanto pelo que suas produções representam para o acesso e apropriação da obra de Bourdieu. Entre os vários mencionados com destacado papel na difusão das ideias de Bourdieu no país, selecionamos aqueles com os quais efetuamos os primeiros contatos com o trabalho de Bourdieu e que também são recrutados e citados nos textos dos ENPECs pelos pesquisadores nos artigos: Sérgio Miceli e Renato Ortiz.

Outro aspecto importante resgatado é o dinamismo editorial, também passível de investigação em outros estudos com relação à obra de Zygmunt Bauman (que foi traduzido e publicado pela editora Jorge Zahar). Este dinamismo “condiciona a transformação de áreas de pesquisa nas humanidades e ciências sociais” (BORTOLUCI; JACKSON; PINHEIRO FILHO, 2015, p. 244).

Por fim, cabe dizer que a obra de Bourdieu é de aplicação intensa e profícua, sendo seus conceitos e formulações aplicáveis às pesquisas nas mais variadas áreas das humanidades e ciências sociais. Na medida em que ele concebia a ciência social unificada como um “serviço público” com a missão de “desnaturalizar”, “desreificar” o mundo social e “requerer condutas” por meio da descoberta das causas objetivas e das razões subjetivas que fazem as pessoas fazerem o que fazem, serem o que são, e sentirem da maneira como sentem”. A ideia é dar a essas pessoas “instrumentos para comandarem o inconsciente social que governa seus pensamentos e limita suas ações, como ele incansavelmente tentou fazer consigo próprio” (WACQUANT, 2002, p. 100.)¹⁹¹. Quais são/seriam os efeitos do controle destes instrumentos

¹⁹¹ Ou, como escreveu Medeiros: “Para além dos conceitos restaria uma linha de análise do mundo social, lembrando seu princípio maior: restituir a dimensão histórica dos fatos sociais, destacar a incorporação de disposições pelos agentes no processo de socialização, desvelar as lógicas das práticas e os mecanismos ocultos da dominação e violência simbólicos [...]” (MEDEIROS, 2013, p. 326)

e como as pessoas poderiam lidar com a ciência sobre os mecanismos do “inconsciente social”? As respostas podem trilhar muitos caminhos, entretanto, Bourdieu, na última frase do seu “Esboço para uma auto-análise”, externaliza uma expectativa à recepção dos seus escritos:

Nada me tornaria mais feliz do que ter conseguido que alguns dos meus leitores e leitoras reconhecessem as suas experiências, as suas dificuldades, as suas interrogações, os seus sofrimentos, etc., nos meus e que desta identificação realista, que é completamente distinta de uma projecção exaltada, todos retirassem meios para fazer e viver um pouco melhor tanto aquilo que vivem como aquilo que fazem. (BOURDIEU, 2005, p. 119)

O segundo sociólogo mais citado entre os trabalhos de teoria social contemporânea é Stuart Hall. Tendo seu nome associado aos chamados “Estudos culturais”, sua influência se expandiu além das fronteiras acadêmicas. Se reconhecia como um intelectual para inquietação, mas afirmava que era um professor antes de tudo. Hall se insere no grupo de pesquisadores que cunhou o termo e contribuiu para a expansão das atividades do centro de estudos culturais na Inglaterra junto com os fundadores Raymond Williams, Richard Hoggart e Edward P. Thompson. As obras desses três autores, “Culture and Society”, “The uses of literacy” e “The making of English Working-class”, respectivamente, publicados nas décadas de 1950-60, inauguram formalmente os trabalhos da escola de pensamento que ficou conhecida como “Estudos Culturais” ou “Escola de Birmingham dos Estudos Culturais”.

Hall também ficou conhecido por expandir, a partir dos seus estudos, o escopo dos estudos culturais às questões de raça e gênero. Seus textos, majoritariamente de caráter ensaístico, articulavam de forma interdisciplinar estudos sobre a cultura a partir da sociologia, antropologia, filosofia, crítica literária, linguística e teoria política. A política para Hall tem um sentido crítico de ação e de intervenção social. Hall vê as relações de poder de forma dinâmica, podendo ser estabelecidas e sempre potencialmente desestabilizadas. Para Costa, Wortmann e Silveira (2014, p. 639), “o trabalho intelectual de Stuart Hall, dentro e fora da academia, distinguiu-se por ser devotado a questões que importam nas vidas das pessoas, e estas, em toda sua ‘mundanidade’, foram tratadas com rigor e ‘seriedade mortal’ pelos Estudos Culturais”. Para estas autoras, a seriedade e rigor eram traduções da importância do diálogo, do trabalho cooperativo e engajamento, bem como uma postura de humildade intelectual, demonstrando um entendimento do conhecimento e da teoria como contestáveis, conjunturais e que demandam, necessariamente o debate: “um conhecimento sem garantias”. Por isso que: “[...] as teorizações invocadas por Hall não colocam qualquer tema ou problemática em uma zona de

conforto; ao contrário, o que caracteriza seu pensamento é a ausência de qualquer garantia para o encontro de explicações totalizadores” (COSTA; WORTMANN; SILVEIRA, 2014, p. 647).

Hall foi um dos principais protagonistas do debate sobre cultura, identidade, meios de comunicação de massa e hegemonia. Foi influenciado, em sua fase culturalista, por seu colegas e membros do Centro de Estudos Culturais e Contemporâneas – CCCS. E essas influências, segundo Carrabine (2009, p. 149), “permitiram uma compreensão mais democrática da cultura e enfatizaram a criatividade dos indivíduos na construção da história”. Os estudos culturais, no final da década 1960, começam a se apropriar das ideias europeias do estruturalismo, a fim de superar as fragilidades do paradigma culturalista. Nesse momento, o Centro se aproxima das ideias de Lévi-Strauss, Althusser e Gramsci. De qualquer sorte, o criticismo será uma das características marcantes do pensamento de Hall e seus esforços de intercruzamento entre diferentes tradições/programas de pesquisa – marxismo, feminismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, lacanismo, semiótica e desconstrucionismo – configurará uma “fusão narrativa sincrética”, segundo Rojek (2003, p. 16 apud COSTA; WORTMANN; SILVEIRA, 2014). Como um autor “sincrético” e com uma extensa vida dedicada ao trabalho intelectual e de ativista, podemos dizer que teremos muitas fases de Stuart Hall: antes do estruturalismo de origem europeia continental, e das influências do marxismo estruturalista e da antropologia estrutural; o autor que se aproxima da semiótica de Barthes e dos estudos sobre linguagem e ideologia; o que escreve sobre política e sobre a crise hegemônica que deu origem ao que chamou de “thatcherismo” e de “populismo autoritário”, fundamentais para compreender um modelo político criado a partir de uma articulação entre política, segurança pública, judiciário, impingindo uma posição ideológica de “pânico moral”; e o Hall da política da diferenças, que se apropria de termos de Jacques Derrida, Michel Foucault, Jacques Lacan e Edward Said sob a perspectiva da hegemonia gramsciana.

Hall é citado em 41 artigos nas cinco edições dos ENPECs. Codificamos a partir da identificação de citações, menções diretas ou indiretas, assim como das referências, que as apropriações feitas nestes artigos podem assim ser classificadas: 14 ocorrências para apropriação de modo de trabalho, 21 ocorrências para apropriação conceitual tópica e apenas 6 ocorrências para apropriações incidentais.

As noções/conceitos e ideias de Hall que mais aparecem nos textos e a partir das quais as argumentações são desenvolvidas são: “identidade”, “cultura”, “codificação/decodificação”, “representação”, “sujeito” e como um autor que desenvolveu trabalhos na perspectiva dos estudos culturais.

Assim inicia Hall um dos seus principais livros publicados no Brasil, tradução de Tomaz Tadeu da Silva¹⁹² e Guacira Lopes Louro:

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referências que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2005, p. 7)

O livro mais citado de Stuart Hall é “A identidade cultural na pós-modernidade”. É deles que os pesquisadores recuperam as ideias de Hall quanto às tipologias das identidades do sujeito (“iluminista”, “sociológico” e “pós-moderno”), muitas vezes reconstruindo e embutindo este percurso do autor até chegar às características, num cenário de globalização, do sujeito descentrado, fragmentado, de múltiplas identificações: o sujeito pós-moderno. Assim, Hall é chamado aos artigos por esta ideia de sujeito contemporâneo/pós-moderno e de como isso precisa ser considerado para estudar a identidade docente e compreender a escolha profissional (V 0028); pensar em cenários futuros dominados por TICs no ensino de ciências e na sociedade, articulados aos processos de globalização e acesso expandido à banda larga (VIII 0241); interpretar significados de estudantes que militam e como isso constrói suas identidades como profissionais de saúde (VIII 0311); investigar a construção de identidade de jovens a partir de hipertextos de blogs (V 0025); ou como o autor, ao escrever sobre os fenômenos da pós-modernidade, junto a outros como Lyotard e Jameson, pode inspirar estudos sobre a construção do conhecimento científico na escola (V 0066).

Em todos estes casos, mesclam-se citações diretas e indiretas do mesmo título de Hall, com o fim de fundamentar argumentações orgânicas conceituais confirmativas, demonstrando ao leitor que essa discussão existe e que é relevante para os objetos estudados. Vejamos exemplos de trechos:

“No presente trabalho, de cunho qualitativo e caráter exploratório, atribuímos centralidade à noção de que as identidades são construídas em relação a algo que existe fora delas, em oposição às identidades dos ‘outros’; nessa dinâmica, são projetadas ‘posições de sujeito’, conforme colocado pelos estudos culturais (HALL, 2000); em tal perspectiva interessou-nos entender como as identidades - de si e dos outros - são projetadas a partir dos significados construídos por universitários em

¹⁹² Inclusive, conforme Costa, Wortmann e Silveira (2014, p. 641), “as ideias e peculiaridades do trabalho de Stuart Hall chegaram até nós resultantes do minucioso garimpo realizado por Tomaz Tadeu em busca de novas perspectivas de pensamento para análise da educação brasileira”.

torno da política de cotas e das posições dos sujeitos nelas implicados.” (VIII 0241, p. 3-4)

“O sujeito, ao longo da vida, através das múltiplas interações sociais que mantém, vai transformando sua identidade. Segundo Hall (2005), “as identidades modernas estão sendo descentradas, isto é, deslocadas ou fragmentadas” (p. 14). Contribui para a flexibilização das identidades o fato das sociedades modernas sofrerem mudanças constantes, rápidas e permanentes, e a variedade de interpelações feitas ao sujeito. A identidade é construída historicamente, ou seja, está diretamente ligada aos processos históricos e sociais. As identidades fragmentadas são múltiplas, construídas ao longo dos discursos, práticas e posições, que podem ser antagônicas ou similares (Hall, 2005).” (V 0025, p. 7)

A ideia de “jogo de identidades” é apresentada por Hall (2005, p. 21) e se refere ao fato de que “a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida”. Isso pode ser verificado no excerto abaixo:

“Uma possível explicação para esse tensionamento nos posicionamentos de Helena e Yasmin refere-se à **multiplicidade de identificações** e posições de sujeito ocupadas pelo indivíduo, pois como afirma Hall (2004), “à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente” (p. 13).” (VIII 0311, p. 8, grifo nosso)

O livro “A identidade cultural na pós-modernidade” é de fácil leitura e é uma das obras mais disseminadas do autor no Brasil. Quando efetuamos uma busca no “Google Scholar” encontramos, entre referências e citações ao texto de Stuart Hall, mais de 18.000 indicações.

“O didatismo presente em suas obras mais disseminadas no Brasil sobre o tema [identidades] facilitou o espraiamento das reflexões. A proposição sobre a constituição de identidades “abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas do sujeito pós-moderno” (HALL, 2004: 46) veio ao encontro dos estudos voltados não apenas para os referentes identitários tradicionais (classe, etnia, nação), mas interessados em desvelar a constituição de múltiplas identidades na relação com a mídia.” (JACKS; WOTTRICH, 2016, p.167)

As noções de “cultura” e “discurso”, desenvolvidas por Hall, também são apropriadas e utilizadas para uma pesquisa que se propôs a analisar uma coleção de livros didáticos de Biologia a partir da articulação entre conhecimento biológico e cultura. O artigo IX 0183, com citações diretas e indiretas, orgânicas conceituais e metodológicas confirmativas, recupera essas noções de Hall como lentes para enxergar como elas aparecem em livros didáticos. Os fragmentos abaixo, além de confirmar uma apropriação de modo de trabalho do

autor, exemplificam os usos das noções e como a partir delas os pesquisadores interrogam seus objetos de investigação (livros didáticos):

“A nossa compreensão de conhecimento biológico nos aproxima da noção de cultura como nada mais sendo que “[...] a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas”, como proposta por Stuart Hall (1997, p.10). Para este autor o termo discurso refere-se “a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento” (idem).” (IX 0183, p.3)

“Hall (1997) argumenta que nas ciências humanas e sociais há muito tempo se reconhece a importância da cultura. Ele indica que as mudanças culturais globais estão contribuindo para rápida mudança social e sérios deslocamentos culturais, gerando uma tendência à homogeneização cultural, favorecendo que o mundo se torne um lugar único, produzindo uma “cultura mundial” homogeneizada e ocidentalizada. Essa homogeneização lentamente apagaria as particularidades e as diferenças locais. Neste sentido, ao pensarmos a proposta de currículo único e a produção dos livros didáticos destinados a atender a todo o território nacional questionamos se a existência desse currículo nacional, de algum modo, não favorece a processos de homogeneização.” (IX 0183, p. 4)

“As transformações ocorridas pelo avanço científico e tecnológico provocam mudanças relacionadas ao tipo de vida que as pessoas levam em seus contextos sociais e culturais, e “são relacionadas, de alguma forma, a situações sociais, de classe e geográficas” (HALL, 1997, p. 5). Ocorre o que Hall designa como deslocamentos das culturas do cotidiano. Com isso, reforçamos a defesa de que o LD [livro didático] é uma produção cultural que apresenta para seus (as) leitores (as) “vozes e imagens incorpóreas” que os (as) interpelam. Esta ideia provoca a pensar sobre como as transformações e revoluções culturais se relacionam com a constituição das subjetividades.” (IX 0183, p. 6)

Hall também é chamado ao texto como um dos autores da “perspectiva dos estudos culturais”. Em vários artigos, como apostro ou adjetivação, este rótulo é associado a ele. Algumas vezes de forma agremiada. A função para os pesquisadores parece ser a de delimitar o “paradigma” ou perspectiva que vislumbra e que orienta/orientou o estudo relatado no texto, ou demonstrar filiação à “perspectiva cultural”.

Os excertos destacados abaixo têm a pretensão de ilustrar isso:

“A pesquisa foi desenvolvida na vertente teórica dos Estudos Culturais, campo de estudos que possibilita tratar as ações desenvolvidas pela mídia como práticas culturais, ampliando a discussão sobre o papel da cultura nas práticas sociais. No caso que estamos examinando, isso se refere a olhar para as produções da mídia como práticas sociais ligadas à cultura, uma vez que constituem ações articuladas no social, no político, no econômico e no pedagógico, entre outros, que se dão pelos e nos discursos. Stuart Hall (1997a) afirma que “...toda prática social tem condições culturais ou discursivas de existência. As práticas sociais, na medida em que

dependam do significado para funcionarem e produzirem efeitos, se situam ‘dentro do discurso’, são discursivas” (p. 34).” (V 0103, p. 3)¹⁹³

“Na perspectiva cultural, consideram-se como pedagogias processos sociais que ensinam, não se limitando apenas ao espaço escolar – ao contrário, estendem-se a todos aqueles espaços sociais implicados na produção e no intercâmbio de significados (HALL, 1997). Nessa direção, Silva (2002) destaca que as diferentes instâncias e práticas culturais encontram-se na produção de significados que, ao inscreverem nos corpos gestos, atitudes, valores, prazeres e desejos, produzem os sujeitos. [...] Meus estudos têm sido fundamentados no campo teórico dos Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas, o qual é instituído como um campo de teorização e investigação que centra suas análises em dimensões culturais existentes nas práticas sociais, entendendo as práticas culturais como produtoras de significados.” (VIII 0061, p. 2)¹⁹⁴

Por fim, destacamos também as apropriações dos conceitos de “codificação/descodificação” desenvolvidos por Hall e publicados em português na coletânea de ensaios “Da diáspora”. Os artigos IX 0215, IX 0136, IX 0130 e VIII 0303 se apropriam destes conceitos. Estes não são somente conceitos, mas um modelo elaborado por Hall a partir de estudos sobre recepção de mensagens. De acordo com Hall (2003), a transmissão de informações, a comunicação, não ocorre, como poderia se imaginar à primeira vista, de forma horizontal, entre receptor e emissor, mas de forma circular. Os fatores externos entre o receptor e o emissor não são fixos e estáticos, mas dinâmicos, circulares e multidirecionais. A recepção das mensagens varia conforme a bagagem cultural e social de cada um e é ela que cria o significado único, variando de pessoa a pessoa, cultura a cultura, etnia a etnia, de sociedade para sociedade. Hall entende também que a comunicação é mais uma das práticas do capitalismo e por isso visa o lucro. A mensagem, entendida como bem simbólico, como uma mercadoria, partindo do princípio das cinco etapas (produção, circulação, distribuição, consumo e reprodução) pode ser codificada e recodificada.

Os pesquisadores recorrem às formulações teóricas sobre recepção de comunicações de Hall para analisar e interpretar a produção de vídeos por estudantes e sua recepção, nos quatro artigos cujos excertos destacamos abaixo:

“O processo comunicativo pode ser entendido como um processo complexo que vai além do estudo unilateral do polo da produção ou do polo da recepção. Dessa forma,

¹⁹³ O artigo recupera Hall para falar de práticas sociais e como autor dos estudos culturais, com citação direta e menção por conteúdo. O artigo propôs uma análise sobre “como se processa a legitimação da inclusão de temáticas transversais à Educação Escolar em Ciências”. Trata-se de um estudo sobre reportagens da revista Superinteressante como jornalismo científico que versam sobre assuntos como saúde e meio ambiente.

¹⁹⁴ Este artigo tem como objetivo discutir a revista Capricho como artefato cultural no ensino de ciências. A revista é tomada como uma forma de pedagogia cultural. Hall aparece no texto para falar da perspectiva cultural, em uma apropriação conceitual tópica, com citações indiretas. Outros autores são chamados para dar suporte à noção de “pedagogia cultural”, “artefato cultural”, “consumidores” etc., como Guacira Lopes, Tomaz Tadeu da Silva, Michel Foucault e Nestor Canclini.

comungamos de uma visão mais global que integra os espaços da produção e da recepção, ou seja, uma visão holística, que parte dos estudos de Hall (2003) e Schrøder (2000), integrando-os às reflexões de Deacon (2003) e Escosteguy (2007).” (IX 0215, p. 2)

“Tem-se como objetivo principal analisar algumas dimensões de um modelo de estudo de recepção, o modelo de codificação/decodificação (HALL, 2003), relacionadas a leituras desse vídeo feitas por outros estudantes. [...] Para se estudar a recepção da obra audiovisual será utilizado o modelo multidimensional de Schrøder (2000), que incorpora e amplia o tradicional modelo de codificação/decodificação de Stuart Hall (2003). Hall, em meados da década de 1970, rompeu com um modelo comunicacional baseado na transmissão da mensagem em um sentido supostamente fixo do emissor para o receptor, levando em consideração o poder inerente à assimetria entre essas duas posições. Hall supõe uma circularidade entre produção e recepção, em que a codificação (produção) pode tentar submeter o material a uma decodificação (recepção) mais específica e fechada por parte do receptor (significado preferencial), ao mesmo tempo em que o receptor pode subverter esse sentido da codificação (HALL, 2003, p. 361).” (VIII 0303, p. 2-3)

“Na esfera mais ampla dos estudos de sociologia e de comunicação, Stuart Hall (2003) se volta a criticar a compreensão do modelo tradicional de comunicação sobre as relações de poder entre emissores e receptores/espectadores. Hall critica esse modelo, de viés positivista e behaviorista, por tratar a comunicação como um processo unilinear e unidirecional, com foco na transmissão da mensagem, tomando os espectadores como necessariamente passivos em relação às mensagens construídas pelos produtores/emissores. Sob essa perspectiva as características das mensagens prescreveriam os efeitos que seriam produzidos na audiência.” (IX 0130, p. 3)

“Hall (2003b), ao criar o Modelo de Codificação/Decodificação, inaugurou um novo campo de pesquisa ao destacar a relação circular entre a produção e a recepção das mídias. De acordo com Hall, as pesquisas mais tradicionais de comunicação de massa utilizavam modelos empíricos positivistas que entendiam a comunicação como um processo em que o emissor originaria a mensagem, estruturada de forma completa sobre seu sentido, e o receptor apenas decodificaria os códigos anteriormente estruturados pelo emissor. Hall problematiza essa atividade de decodificação, mostrando como ela é complexa e plena de indeterminações e variáveis. Para Hall (2003a), nem a produção da mensagem, nem sua recepção são atividades transparentes, como pode parecer, uma vez que a mensagem pode ser multirreferencial e o receptor pode interpretá-la também de acordo com uma infinidade de sistemas de referência (social, cultural, profissional, ideológico, de escolaridade, etc.) que são, em geral, distintos dos referenciais usados na codificação.” (IX 0136, p. 2-3)

Estes fragmentos e dimensões são representativos dos principais conteúdos às apropriações de Stuart Hall nos trabalhos dos ENPECs. Suas ideias quanto à identidade ou sujeito pós-moderno são exploradas pelos pesquisadores, assim como sua percepção de cultura e seus estudos sobre recepção e processos de comunicação no capitalismo. Estes são indicadores do “Hall apropriado” pela pesquisa em Educação em Ciências.

Entretanto, o Hall que escreveu sobre as questões raciais, as questões das diásporas, sobre as relações entre política e hegemonia não apareceu nas edições do ENPEC analisadas. Ainda assim, Hall, especialmente seus escritos e reflexões sobre multiculturalismo, como via o papel dos intelectuais críticos, seu inegável criticismo, impactou de forma “profunda, marcou

indelevelmente uma geração de pesquisadores, expandiu-se territorialmente, revirou concepções e práticas e continua a produzir efeitos em direções variadas e impensadas” (COSTA; WORTMANN; SILVEIRA, 2014, p. 646), desenhando um manancial de possibilidades à Educação em Ciências. Talvez, se ainda restar dúvidas quanto ao potencial de Hall para os estudos em educação e em educação em ciências, cremos que a citação da profecia feita por Hall em 1990 dirime essas dúvidas: “[...] a capacidade de viver com a diferença será [...] o assunto-chave do século XXI” (HALL, 1993 apud COSTA; WORTMANN; SILVEIRA, 2014, p. 646).

Para completar a tríade dos sociólogos mais citados na agremiação sobre Teoria Social Contemporânea, tecemos algumas considerações sobre Boaventura de Sousa Santos. Considerando, como afirma Oliveira (2008, p. 9), que “o pensamento de Boaventura de Sousa Santos aborda as mais diversas temáticas e discute problemas relacionados às teorias e às práticas sociais nos mais diferentes campos do conhecimento”, a tarefa de resumir suas ideias e conceitos se torna ainda mais complexa.

Boaventura é um sociológico, ou melhor, um cientista social português, que estudou e estuda globalização, sociologia do direito, epistemologia, democracia, movimentos sociais, direitos humanos, as lutas sociais contra hegemônicas, com trabalhos empíricos em diversos países, além de ser uma militante ou ativista dos direitos humanos e comprometido com reflexões teóricas e ações práticas em prol do desenvolvimento de novos paradigmas teóricos e políticos de transformação social.

Com um vasto e diversificado rol de publicações, em livros, artigos, conferências, palestras, opúsculos etc., suas ideias circulam nas ciências sociais (em todos os ramos) e como referências para formação política global.

Boaventura, para constituir suas formulações teóricas sobre o mundo contemporâneo, debate com um dos pilares da nossa existência e do sistema econômico dominante: a ciência moderna. Para ele, é possível relacionar a diversidade cultural do mundo à diversidade epistemológica. O conhecimento científico do “Norte” (leia-se Europa e Estados Unidos) coloniza as demais Epistemologias do Sul, tornando-se hegemônico dentro de uma hierarquia social do conhecimento. O mundo está dividido num conflito desigual entre dois grupos: um formado pelos Estados e as ideologias dominantes (hegemônico) e o outro, formado pelos grupos, coletivos e ideias dominadas (contra hegemônico). Estes dois grupos travam batalhas em nível de economia, tecnologia e política.

Encontramos 38 artigos que referenciaram e/ou citaram Boaventura de Sousa Santos. Após a observação das citações, referências e formas de presença nos textos, implicando

muitas vezes a necessidade de leitura quase completa ou completa do artigo, codificamos as apropriações pelas categorias a priori da seguinte maneira: 17 ocorrências para apropriação conceitual tópica, 4 ocorrências para a apropriação de modo de trabalho e 17 ocorrências para apropriações incidentais. Nestas, as situações se repetiram: presença apenas nas referências, menção por citação indireta pontual e indistinguível em função de uma ideia genérica ou supressão de identidade teórica, ou uma referência rápida ao autor sem mínima relação substantiva entre a argumentação e o texto-fonte.

De maneira geral, Boaventura de Sousa Santos, considerando todos os trabalhos que expressaram apropriações conceituais tópicas e de modo de trabalho do autor, é chamado aos textos a partir de seus escritos sobre ciência e epistemologia. Conceitos e noções como “conhecimento regulação”, “conhecimento reconhecimento” ou “conhecimento-emancipação”, “ciência moderna”, “pensamento abissal”, “senso comum”, “constelação de saberes”, “sociologia das ausências”, “sociologia das emergências”, “ecologia de saberes”, “paradigma emergente”, distinção entre ciências naturais e ciências sociais, “conhecimento emancipador”, “ciência inovadora”, “perspectiva emancipadora”, “ciência pós-moderna” etc. se fazem presentes nos artigos e compõem parte da redação dos mesmos, auxiliando na argumentação ou ilustrando a existência das formulações do autor relacionável às perspectivas discursivas escolhidas pelos pesquisadores.

O trabalho mais citado, e no qual Boaventura desenvolve essas ideias, é “Um discurso sobre as ciências”, seguido do livro “Introdução à uma ciência pós-moderna”. E algumas vezes ambas as obras são citadas em um mesmo artigo.

Originalmente publicada em 1987, em “Um discurso sobre as ciências” (SANTOS, 2010), Boaventura defende que “todo o conhecimento científico é socialmente construído, que o seu rigor tem limites inultrapassáveis e que a sua objectividade não implica a sua neutralidade” (p. 9). Neste livro, o autor anuncia a crise do paradigma dominante, marcado por uma perplexidade, uma perda de confiança epistemológica, e a emergência de um novo paradigma para as ciências. Neste processo, as ciências sociais anti-positivistas têm um papel central, assumem uma nova centralidade. Para Santos, a ciência, em geral, deve transformar-se num novo e mais esclarecido senso comum.

O paradigma dominante seria o modelo de racionalidade que se constituiu a partir da revolução científica do século XVI, foi desenvolvido com as ciências naturais e, no século XIX, se estendeu às ciências sociais que emergiam. Daí, para Boaventura, poder se falar de um modelo global de racionalidade científica, que sustentava a confiança epistemológica, mas que é também um modelo totalitário, uma vez que “nega o caráter racional a todas as formas de

conhecimento que não se pautam pelos seus próprios princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 2010, p. 21).

O paradigma dominante, de acordo com o autor, toma o rigor científico pelo rigor das medições, “conhecer significa quantificar”, “o que não é quantificável é cientificamente irrelevante”, que entende a compreensão como domínio e transformação do real, é baseado na formulação de leis que “tem como pressuposto metateórico a ideia de ordem e de estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro” (SANTOS, 2010, p. 28-30). O autor associa este horizonte cognitivo, “determinismo mecanicista”, ao horizonte de interesses da burguesia ascendente, “que via na sociedade em que começava a dominar o estágio final da evolução da humanidade (o estado positivo de Comte; a sociedade industrial de Spencer; a solidariedade orgânica de Durkheim) (SANTOS, 2010, p. 31-32).

A crise deste paradigma é a crise do modelo de racionalidade científica. Para Santos, estamos vivendo um período de revolução científica iniciada por Einstein e a mecânica quântica. No momento de crise, “os objetos têm fronteiras cada vez menos definidas; são constituídos por anéis que se inter cruzam em teias complexas com os dos restantes objetos, a tal ponto que os objetos em si são menos reais que as relações entre eles” (p. 56). Santos apresenta o que chama de paradigma emergente em quatro teses justificadas. São elas: “todo o conhecimento científico-natural é científico social”, de forma que a dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais perdeu sentido e utilidade; “todo conhecimento é local e total”; “todo conhecimento é autoconhecimento”; e, “todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum”.

Sobre os conceitos de “senso comum” e “ciência pós-moderna”, o artigo VI 0203, ao traçar reflexões sobre a ciência ensinada nas escolas, apresenta “contribuições para a discussão entre a validade dos saberes e as relações entre conhecimentos e saberes de senso comum, científicos e escolares”. Os pesquisadores resgatam Boaventura, com citações diretas e indiretas, para falar sobre senso comum e uma ciência pós-moderna, mas, especialmente a ideia de que todas as formas de conhecimento precisam ser valorizadas. Como lembra Oliveira (2008, p. 11), “[Boaventura está] convencido de que há muitas formas de conhecimento negligenciadas pela modernidade científicista e da necessidade de revalorizá-las”. O excerto abaixo caminha nesta direção na apropriação do autor:

“Nos interessa sim o reconhecimento e a validade de todas as formas de conhecimento sabendo é claro das limitações existentes em cada modelo. ‘É certo que o conhecimento de senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador, mas apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico’

(SANTOS, 2005, p. 89). [...] O desafio maior do educador no ensino de Ciências é estabelecer uma ponte entre as diversas formas de conhecimento, correlacionar o conhecimento comum com o científico em um espaço tão plural como é a escola, constitui um desafio para os ‘educadores radicais’ [...]” (VI 0203, p. 9)

O tema do “paradigma emergente” é tratado no artigo V 0067, que versa sobre a temática “formação de professores”. Os pesquisadores apresentam uma discussão sobre a temática a partir da perspectiva da transdisciplinaridade. E, para isso, recorrem às formulações de Boaventura e de Edgar Morin. A ideia de “paradigma emergente” em substituição, pela “crise”, do paradigma racional (“dominante”) é destacada no texto para lastrear a necessidade de se pensar a transdisciplinaridade na formação docente. Vejamos um fragmento do artigo:

“Deste ponto de vista nos aproximamos do pensamento de Santos (1999) na sua reflexão sobre o paradigma emergente como sendo o entendimento possível frente ao conhecimento contemporâneo. Para este autor, a possibilidade de fragmentação do conhecimento na pós-modernidade não deve ser construída a partir das disciplinas e sim delineada tematicamente. Em seu pensamento nos apresenta esses ‘temas’ como galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma racional (consolidado a partir da modernidade), no paradigma emergente ‘o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela *diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces*’. (1999:47)” (V 0067, p. 4-5)

As ideias relacionadas aos conceitos de “sociologia das ausências” e “ecologia dos saberes”, bem como a distinção das cinco lógicas (ou modos de produção da não-existência), estão expressas no artigo VIII 0322. Mais uma vez, aproximando a discussão do pensamento complexo, harmonizado às discussões de Boaventura, os pesquisadores, combinando elementos do método etnográfico, pretenderam estudar as percepções dos atores sociais com a inserção de hortas em escolas urbanas. Com citações diretas e indiretas, orgânicas conceituais e metodológicas confirmativas, mas, especialmente, buscando intercruzamento de autores, os excertos, ainda que longos, merecem a ilustração do modo de apropriação:

“As discussões aqui empreendidas concebem as hortas escolares agroecológicas no espaço urbano como ações pedagógicas potencialmente capazes de contribuir para ampliar a compreensão das produções e intervenções tecnológicas no ambiente e de suas respectivas consequências, alicerçando a postura questionadora que deve estar presente em professores e em escolares nas aulas orientadas pelos objetivos CTS. Duas perspectivas ajudam a iluminar essa ponderação: a do Pensamento Complexo, proposta por Edgar Morin (2005a; 2007a) e a da Sociologia das Ausências, defendida por Boaventura de Souza Santos (2007). Entende-se que há muitas aproximações entre os conceitos propostos pelas duas vertentes. A primeira auxilia ao alertar sobre a impossibilidade de compreender a realidade e elaborar soluções coerentes e abrangentes, adotando a ótica unidimensional especializada e parcelada (MORIN, 2007a). A segunda previne sobre a vigência da produção ativa de “ausências”, que elimina diversas realidades, estabelecendo uma visão hegemônica e “monocultural” da realidade (SANTOS, 2007).” (VIII 0322, p. 3)

“A Sociologia das Ausências, ao partir de um olhar complexo para essa realidade predominante, busca identificar os pontos cruciais que sustentam a visão hegemônica e emperram a emancipação social. A prevalência de uma realidade pela exclusão de diversas realidades apresenta-se como algo forjado. Muito do que não é considerado tem sua inexistência produzida “ativamente como não existente, como uma alternativa não crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo” (SANTOS, 2007, p. 29). [...] As ausências são produzidas com a edificação de cinco monoculturas: a monocultura do saber e do rigor que institui e ausenta o ignorante ao supor que o saber científico é o único reconhecido como rigoroso, enquanto que outros conhecimentos não são avaliados como relevantes, se tornam invisíveis e vítimas de um epistemicídio; a monocultura do tempo linear que subtrai o residual, o pré-moderno, o simples, o primitivo, o selvagem, uniformiza a história de diferentes povos dividindo-os em mais ou menos desenvolvidos, consolidando a existência de um ideal de progresso, de modernização e de desenvolvimento que precisa ser alcançado [...]” (VIII 0322, p. 7)

A percepção da necessidade de visibilidade de práticas sociais diferentes daquelas que são dominantes, e os esforços para gerar reconhecimento e fomentar a sua multiplicação, levam Boaventura a elaborar as ideias de “sociologia das ausências” e “sociologia das emergências”. A primeira, nas palavras do próprio autor é

[...] uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como alternativa não-credível ao que existe. O seu objeto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. (SANTOS, 2004, p. 786)

Às não-existências produzidas, ou formas sociais de inexistência, a sociologia das ausências pretende revelar a diversidade e multiplicidade de práticas, dando crédito e visibilidade, gerando reconhecimento. Como superação da lógica monocultural da razão, Boaventura elabora o conceito de “ecologia”: “comum a todas estas ecologias é a ideia de que a realidade não pode ser reduzida ao que existe” (SANTOS, 2004, p. 793).

E a sociologia das emergências “consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear [...] por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através de atividades de cuidado” (SANTOS, 2004, p. 794). A sociologia das emergências pretende, na interpretação de Oliveira (2008), encolher o futuro, “desidealizando-o através do reconhecimento de que o potencial efetivo de futuro se inscreve nas práticas reais do presente”.

A mencionada obra “Um discurso sobre as ciências” é, como dissemos, a mais consultada e de onde partem as ideias mais apropriadas de Boaventura de Sousa Santos e expressas nos artigos. Salvo as quatro apropriações de modo de trabalho, ainda assim o autor

não é a referência isolada em nenhuma delas. As utilizações de Boaventura, nos trabalhos dos ENPECs, convergem mais para uma apropriação temática do que conceitual. Isto é, ainda que próximas de essenciais, algumas vezes evolucionárias, as citações ao autor são pontuais e confirmativas. Boaventura é chamado ao texto a fim de lastrear uma referência forte para uma ideia sobre ciência, sobre senso comum, sobre as características da ciência moderna etc. E nisso, a obra “Um discurso sobre as ciências”, na medida em que revela um esforço do autor em síntese inventarial da ciência, necessária para a apresentação da sua tese sobre uma ciência pós-moderna, é fonte profícua às apropriações, neste caso, das “formas” como didaticamente esquematiza as características da ciência moderna, seus limites e limiares de superação pelo paradigma emergente.

[...] a obra *Um discurso sobre as ciências*, considerando-a a primeira abordagem clara do que veio a se tornar o pensamento [do autor sobre transformação social] [...] este primeiro livro de fato levanta questões que vão perpassar quase toda a obra posterior do autor, no que ela tem de interesse para a reflexão sociológica contemporânea e, dentro dessa, para se pensar a educação, tanto na sua direção teórico-epistemológica quanto na discussão político-ideológica que a integra e se integra na definição dos fazeres educativos, dentro e fora da escola” (OLIVEIRA, 2008, p. 10, grifo do autor).

Consideramos importante destacar, sob as evidentes renúncias que precisamos fazer em função da abrangência avassaladora da produção intelectual de Boaventura de Sousa Santos, – seja pelas inequívocas limitações deste pesquisador, seja pela necessidade de abreviação do texto em função das “evidências” dos arquivos de textos sobre o autor – as ideias sobre o “projeto educativo emancipatório”. Boaventura escreve sobre a educação e, destacamos, em especial aquelas ideias que estão relacionadas à “formação das subjetividades inconformistas e rebeldes para a ação transformadora e a da formação das subjetividades democráticas” (OLIVEIRA, 2008, p. 13).

As discussões sobre o paradigma dominante, a emergência, em função do cenário de crise, de um paradigma emergente, de uma ciência pós-moderna, a necessidade de sociologias das “ausências e emergências”, convergem para uma educação emancipadora, da ecologia dos saberes, que contribua para a superar da fragmentação entre saber e fazer. Por isso o autor desenvolve as noções de “redes de conhecimentos” e “conhecimentos em rede”.

Como um autor contemporâneo e sociólogo, Boaventura, ao pensar a sociedade e as possibilidades da transformação social, não poderia se furtar à participação e posicionamento quanto à dicotomia ou dilema teórico da ação e da estrutura. Para ele, apesar dos enraizamentos aos quais estamos vinculados, temos escolhas, podemos optar. E à educação cabe o papel de investir no potencial de escolhas, em oportunidades.

Podemos ver semelhanças às formulações de Habermas quanto à racionalidade comunicativa e à aposta pelo diálogo e pelo consenso democrático. Bem como semelhanças, em nível de apropriação direta inclusive, com conceitos e noções gramscianas, como as de hegemonia (e contra hegemonia), do papel da escola, da necessidade de investir em educação. Estas ideias em Boaventura são endossadas e ampliadas a partir das noções de “subjektividades democráticas”, que precisam ser construídas juntas às redes de subjektividades: afinal, “não há democracia sem condições de democracia – o que nos remete à necessidade de democratização das relações sociais em todos os espaços estruturais, e [...] a democracia das práticas sociais não é suficiente se o conhecimento que as orienta não é democrático” (OLIVEIRA, 2008, p. 126). É preciso que a democracia se torne o “princípio regulador das relações sociais em todos os espaços estruturais de inserção social (doméstico, da produção, do mercado, da comunidade, da cidadania e mundial).

As ideias destacadas e que compõem os modos de apropriação do autor, bem como as demais, relacionadas, destacadas entre tantas outras, assim como em Bourdieu, abrem possibilidades de apropriação variadas: das questões sobre o papel da educação e da escola na perspectiva de uma ciência pós-moderna, às questões sobre CTSA, bem como pelos exercícios de visibilidade e reconhecimento de saberes e conhecimentos como formas igualmente legítimas e contra hegemônicas em prol de um projeto de emancipação social.

Apesar da importância e abrangência das obras de Ulrich Beck e Anthony Giddens, nos artigos dos ENPECs averiguados não encontramos muitas citações deles. Beck desenvolveu o conceito de “sociedade de risco”. “O argumento central é o de que uma ruptura fundamental está ocorrendo no âmbito da história social da modernidade, ruptura marcada pela dissolução das velhas formas de ‘sociedade industrial’ e pela ascensão de uma nova sociedade de risco” (WILKINSON, 2009, p. 40). A ideia de “risco” é objeto de reflexão em Giddens também. Ambos dialogam com o projeto da modernidade, pautados na razão emancipadora, libertadora, questionando o “esclarecimento” e pensando “soluções”¹⁹⁵. O que estes autores chamam atenção é para os “perigos da modernização”, para o aumento de uma consciência social sobre os riscos de auto aniquilação mundial. Esta consciência, segundo Beck, advém da percepção, estimulada pelos meios de comunicação de massa, sobre vivermos em uma época em que o equilíbrio ou as relações entre custos ambientais do desenvolvimento econômico e os benefícios

¹⁹⁵ “Aqueles que se agarram ao esclarecimento, tal como ele se apresenta em suas premissas do século XIX, com o intuito de contrapor-se ao assalto da ‘irracionalidade do espírito do tempo’, são peremptoriamente contrariados, da mesma forma como aqueles que querem deixar que todo o projeto da modernidade, bem como as anomalias que se acumulam, escoem rio da história abaixo.” (BECK, 2011, p. 12)

sociais estão abalados ou em colapso (BECK, 2011). Vivemos numa sociedade na qual a produção das riquezas está conectada sistematicamente à produção social de riscos.

Contra as ameaças da natureza externa, aprendemos a construir cabanas e a acumular conhecimentos. Diante das ameaças da segunda natureza, absorvida no sistema industrial, vemo-nos praticamente indefesos. Perigos vêm a reboque do consumo cotidiano. Eles viajam com o vento e a água, escondem-se por toda a parte e, junto com o que há de mais indispensável à vida – o ar, a comida, a roupa, os objetos domésticos –, atravessam todas as barreiras altamente controladas de proteção da modernidade. [...] O reverso da natureza socializada é a *socialização dos danos à natureza*, sua transformação em ameaças sociais, econômicas e políticas sistêmicas da sociedade mundial altamente industrializada. Na globalidade da contaminação e nas cadeiras mundiais de alimentos e produtos, as ameaças à vida na cultura industrial passam por *metamorfoses sociais do perigo*: regras da vida cotidiana são viradas de cabeça pra baixo. (BECK, 2011, p. 9-10, grifo do autor)

Para Beck, a ideia de risco é elemento central para uma nova transformação social. O risco permeia os grupos e os indivíduos. A condição do “risco” exigiria a necessidade de revisão da linguagem das ciências sociais, com a criação de novos conceitos, mais apropriados para compreendermos a realidade atual. Segundo o autor, conceitos como “classe social”, “lar e família”, “Estado-nação” etc. estariam antiquados e com potencial explicativo suprimido. Beck, com este posicionamento, critica a tradição clássica do pensamento social, afirmando que autores como Max Weber e Émile Durkheim não teriam mais a oferecer para compreendermos as grandes transformações das sociedades contemporâneas.

Se no século XIX foram os privilégios estamentais e as imagens religiosas do mundo que passaram por um desencantamento, hoje é o entendimento científico e tecnológico da sociedade industrial clássica que passa pelo mesmo processo – as formas de vida e de trabalho na família nuclear e na profissão, os papéis-modelo de homens e mulheres etc. A modernização nos trilhos da sociedade industrial é substituída por uma modernização das *premissas* da sociedade industrial, que não estava prevista em qualquer dos manuais teóricos ou livros de receitas políticas do século XX. (BECK, 2011, p. 13, grifo do autor)

“Sociedade de risco” é o termo desenvolvido por Ulrich Beck para nominar e tornar inteligíveis os tempos pós-modernos. Sociedade de risco é como um mundo desgovernado e em rápida mudança social. Um mundo no qual os indivíduos são continuamente impelidos a negociar os termos da autoidentidade, significados e pertencimentos. Para ele, mais que em qualquer outro momento da história, as pessoas estão inclinadas a pensar, refletir e debater os mais variados aspectos da vida, a calcular os riscos etc. É esta consciência de risco, que compreende a sensibilidade cultural, produto da “individualização” e da “modernização reflexiva”, que caracteriza a “reflexividade”. Segundo Beck, os indivíduos estariam mais propensos a refletir criticamente sobre o valor e fins de suas próprias vidas, estariam mais

empoderadas ou aparelhadas para se envolver em debates críticos mais amplos sobre os variados aspectos da vida social em função do desenvolvimento.

No artigo IX 0142, por exemplo, Ulrich Beck é chamado ao texto de forma fragmentária, superficial. Trata-se do conceito de reflexividade, recuperado, em citação indireta de uma obra em coautoria com A. Giddens e S. Lash, sobre a modernidade reflexiva, como podemos ver no excerto destacado abaixo. Como podemos perceber, para os pesquisadores, as “perspectivas abertas” da ideia/conceito de reflexividade estão “longe de compreender as dinâmicas complexas”. Tem, portanto, uso negativo na argumentação:

“Ainda que a reflexividade (Beck et al., 1997), entendida como movimento de contestação das tradições e de renovação cultural, tenha aberto novas perspectivas para o equacionamento dos problemas inerentes à sociedade globalizada, segundo Westley et al. (op.cit.) está longe de compreender a dinâmica de sistemas complexos, nem dá conta de variáveis sujeitas a mudanças muito lentas.” (IX 0142, p. 3)

Também a partir do mesmo volume em coautoria, os pesquisadores no artigo VIII 0223 recuperam as reflexões de Giddens, Beck e Lash para caracterizar as relações sociedade e ambiente na “modernidade tardia”. Neste texto, a partir de citações indiretas, as reflexões destes autores quanto à modernidade, a partir dos conceitos de “modernidade tardia”, “modernidade reflexiva”, “primeira e segunda modernidades” são mencionadas no texto na construção deste entendimento e preparando o suporte para os objetivos da pesquisa: estudar representações socioambientais dos efeitos da exploração do petróleo no município de Macaé, Rio de Janeiro.

O Ulrich Beck que é apropriado nos textos é o autor que escreveu sobre questões ambientais, sobre a sociedade do risco, sobre a modernidade reflexiva. Entretanto, as apropriações expressas nos textos são incidentais ou pontuais, em função da gramatura da presença nos textos. Não estão imbricadas e, portanto, essenciais para a compreensão da argumentação. Somente em uma delas, o artigo VIII 0200, percebemos apropriação de modo de trabalho para Beck. Neste artigo, os conceitos de “modernidade reflexiva”, “subpolíticas” e “risco”, “sociedade do risco” são aproximados da ideia de complexidade em Edgar Morin. Neste caso, as noções do autor são articuladas à argumentação, como podemos perceber nos excertos abaixo:

“[...] discutimos os espaços sociais nos quais os indivíduos ambientalmente participativos podem atuar, tomando como referência a definição de *modernização reflexiva e sociedade de risco* (BECK, 1997; 2010).” (VIII 0200, p. 3)

“Discutir as questões ambientais requer também entender as relações e mudanças que

despontam na sociedade para, somente depois, tomar alguns posicionamentos frente à questão. Assim, nesse item, discute-se o tipo de sociedade que se configura a partir da proposta de Beck (1997; 2010).” (VIII 0200, p. 8)

“Nessa perspectiva, nos parece que as mudanças de comportamento em relação ao meio ambiente podem ser efetivas se houver a percepção de que: (i) as *subpolíticas* influenciam diretamente as ações e decisões tomadas nas instâncias mais elevadas da política; e (ii) a tomada de decisão dos cidadãos, que está relacionada com o conhecimento e clareza que os indivíduos têm sobre as questões ambientais, tenham clareza sobre os riscos envolvidos (entendimento das dinâmicas dos sistemas, ou seja, a complexidade da questão ambiental). Em outras palavras, a busca pela mudança na relação com a natureza requer que os indivíduos se vejam como cidadãos reflexivos que têm poder, por meio das *subpolíticas*, para mudar a sua relação com o meio.” (VIII 0200, p. 9)

A noção de reflexividade, também explorada por Anthony Giddens, implica na capacidade de reflexão da pessoa sobre si mesma, apesar dos imensos riscos socioambientais, a fim de promover mudanças e alterar a realidade catastrófica. A reflexividade leva as pessoas a pensar sobre o estilo de vida e nos efeitos ou impactos para a população do planeta.

Os riscos também são criados e apropriados pelo capital, segundo Giddens e Beck (2011). Assim, a iminência de catástrofes, sob o medo dos perigos, seguros e outros artefatos para prevenção dos riscos são mercantilizados. O risco vira fetiche que incide sobre as mercadorias, aumentando o interesse por elas e, por conseguinte, seus preços. Os riscos também são administrados e vivenciados de formas diferentes pelas classes sociais. As margens de escolha, considerando uma sociedade da troca e do consumo, são diferentes conforme o nível de acesso ao consumo. Assim, as classes populares participariam do “mercado dos riscos” de formas distintas, sofrendo primeiramente os possíveis impactos por ter menores condições de resistir aos impactos pela alimentação, pelo acesso a informação, pelo acesso precário a segurança e liberdade¹⁹⁶. Entretanto, um diferencial da sociedade do risco é que a “poluição é democrática”, os perigos estão distribuídos para todos os lados, não respeitam fronteiras estatais, mesmo afetando de formas distintas as classes sociais – é só pensarmos no aquecimento global de causa antrópica, como exemplo de risco global¹⁹⁷. “Com a ampliação dos riscos da modernização – com a ameaça à natureza, à saúde, à alimentação etc. –, relativizam-se as diferenças e fronteiras sociais” (BECK, 2011, p. 43). A crítica à modernidade é também a crítica

¹⁹⁶ “Assim, os riscos parecem *reforçar*, e não revogar, a sociedade de classes. À insuficiência em termos de abastecimento soma-se a insuficiência em termos de segurança e uma profusão de riscos que precisam ser evitados. Em face disto, os ricos (em termos de renda, poder, educação) podem *comprar* segurança e liberdade em relação ao risco.” (BECK, 2011, p. 41, grifo do autor)

¹⁹⁷ “Os riscos e ameaças atuais diferenciam-se, portanto, de seus equivalentes medievais, com frequência semelhantes por fora, fundamentalmente por conta da *globalidade* de seu alcance (ser humano, fauna, flora) e de suas causas *modernas*. São riscos da modernização. São um *produto de série* do maquinário industrial do progresso, sendo *sistematicamente* agravados com seu desenvolvimento ulterior” (BECK, 2011, p. 26, grifo do autor)

às expectativas do progresso pela ciência e técnica, ao sucesso da razão iluminista na promessa de uma vida melhor.

Duas das citações de Anthony Giddens, como mencionamos acima ao falar de Beck, estão relacionadas às ideias compartilhadas e desenvolvidas por eles sobre a “sociedade de risco”. Para Giddens, a modernidade oferece um “perfil de risco”, o chamado “risco manufaturado” (GIDDENS, 1991). Quando escreveu sobre o risco na década de 1990, a guerra nuclear, calamidades ecológicas, explosão demográfica e crises econômicas colossais foram listadas como possibilidades que abrem um horizonte de perigos para todos os seres humanos. Concordando com Beck, Giddens acredita que uma imagem substituta da modernidade como Marx a concebia (de alienação) ou de Weber (como uma “jaula de ferro”), estaria ligada à sociedade de risco: “uma gigantesca carreta adernando” (LOYAL, 2009; GIDDENS, 1991)¹⁹⁸.

Giddens desenvolve muitos outros temas em suas obras e se inscreve como um autor no pensamento social contemporâneo sobre várias frentes de investigação. Desde as releituras dos clássicos do pensamento social, o qual foi muito influente em instituir Marx, Weber e Durkheim como trilogia canônica na Sociologia, às reflexões sobre as transformações da intimidade com a modernidade, reflexões sobre “esquerda e direita”, “terceira via”, “neoliberalismo” e na produção profícua de manuais de Sociologia.

A leitura do pensamento de Marx, Durkheim e Weber levou à constatação de que “os três estavam preocupados com o essencial problema da profunda ruptura que separa o capitalismo das formações sociais feudais ou tradicionais anteriores” (LOYAL, 2009, p. 118). Giddens percebeu uma série de dualismos no âmbito da teoria social. E o mais significativo é o da agência versus estrutura.

Giddens, assim como Bourdieu, Elias e outros, desenvolveu uma teoria como tentativa de superação da divisão entre enfoques sociológicos que enfatizam a agência e as abordagens que dão ênfase nas restrições estruturais. O primeiro grupo foca nos agentes, toma-os como conscientes de si mesmos e valorizam a intencionalidade, conhecimento e habilidade dos atores/sujeitos para a construção, criação ou feitura do mundo em que se encontram¹⁹⁹. O segundo grupo, foca nas estruturas, atenta-se mais para a determinação social do sujeito,

¹⁹⁸ “[...] que a sociedade industrial, justamente em sua *concretização, ou seja, nos passos leves da normalidade, se despede do palco da história, saindo pelos bastidores dos efeitos secundários* – e não do modo como até hoje havia sido previsto nos livros ilustrados da teoria social: com um estrondo político (revolução ou eleições democráticas). E ela vai mais longe ao afirmar que o cenário ‘antimodernista’ que atualmente inquieta o mundo – crítica da ciência, da tecnologia, do progresso, novos movimentos sociais – não contradiz a modernidade, mas representa a expressão de seu desenvolvimento ulterior, para além do projeto da sociedade industrial” (BECK, 2011, p. 13-14, grifo do autor)

¹⁹⁹ Exemplos de correntes ou perspectivas teóricas: fenomenologia, etnometodologia, interacionismo simbólico e teorias da escola racional.

ênfatisa as forças invisíveis que modelam as ações, as percepções etc.²⁰⁰. As formulações de Giddens para estas divisões foi denominada de “estruturação”. Para Giddens, a superação do dualismo agência/estrutura poderia ser encaminhado pelo trabalho intelectual de síntese das reflexões sobre perspectivas enfáticas. “Para Giddens, estrutura e agência são dois lados de uma mesma moeda, ligados por meio das práticas sociais” (LOYAL, 2009, p. 119). Um novo léxico sociológico deveria ser constituído para tal.

Giddens desenvolveu vários conceitos para discutir a modernidade. Entre eles estão os conceitos de “distanciamento”, “desembedding” (“desenraizamento, desencaixe, descentramento etc.), “sistemas peritos”, “instrumentos simbólicos”, além de reflexividade e “modernidade tardia”. Este último, inclusive é apropriado de forma conceitual tópica no artigo IX 0166.

Mas, qual o Giddens, além daquele que, junto a Beck, refletiu sobre a “modernidade reflexiva”, é apropriado nos artigos dos ENPECs?

Com 8 artigos, dos quais metade codificamos como apropriações incidentais, podemos responder esta pergunta descrevendo os restantes. Em uma apropriação conceitual tópica, identificada por citações direta e indiretas, orgânicas conceituais confirmativas, o autor que escreveu sobre as transformações da intimidade aparece no artigo VI 0029 na seção “análise de dados” e é mobilizado ao texto como reforço aos resultados obtidos ou discussão de trechos das entrevistas semiestruturadas com professores sobre “questões da sexualidade, gênero e gravidez na adolescência”. O trecho abaixo ilustra um dos indícios à categorização e descrição feitos por nós:

“Giddens (1993), explica que o amor romântico introduziu a idéia de uma narrativa para uma vida individual. Segundo ele, o surgimento da idéia do amor romântico tem de ser compreendida em relação a vários conjuntos de influências que afetaram as mulheres a partir do final do século XVIII, como a criação do “lar”, a modificação nas “relações entre pais e filhos” e a chamada “invenção da maternidade”. [...] A busca é uma odisséia em que a auto-identidade espera a sua validação a partir da descoberta do outro”. (Giddens, 1993, pg. 56 e 57). Essas construções evidenciadas pelo autor se relacionam à idealização por parte das meninas do que entendem por sexualidade e amor. Já o menino assume o papel que tradicionalmente lhe é conferido de buscar apenas o sexo nos relacionamentos. Essas visões são essencializadas, vistas como naturais, e a professora Alice não problematiza as mesmas.” (VI 0029, p. 10-11)

Giddens, no artigo IX 0097, também aparece a partir do conceito sobre Terceira Via e Neoliberalismo. Este estudo teve como objetivo “[...] compreender os processos de formação dos Centros Interativos de Ciência e Tecnologia (CICT) na América Latina e Brasil

²⁰⁰ Exemplos de correntes ou perspectivas teóricas: funcionalismo, estruturalismo e variedades do marxismo.

e identificar que tipos de representações sobre a ciência e a tecnologia estes espaços têm gerado” (IX 0097, p. 1). Os pesquisadores procuram articular formulações políticas de Giddens com conceitos de Gramsci, especialmente o papel da educação não-formal e as questões de hegemonia. O trecho a seguir resume parte das constatações feitas pelo estudo a partir de pesquisa documental e questionários com intelectuais-cientistas que atuam no CICTs, quando Lúcia Maria Wanderley Neves, comentadora/recontextualizadora da obra de Gramsci, e o próprio Giddens, são chamados ao texto articuladamente:

“Podemos dizer que CICTs participam de um movimento que sustenta uma sociabilidade voltada para alianças entre cultura/educação não formal e os interesses das frações burguesas à indústria/capital financeiro. Essas alianças subsidiam ações para uma **“nova pedagogia da hegemonia”** (NEVES, 2005), cujas características estão ligadas aos interesses do chamado neoliberalismo da Terceira Via (GIDDENS, 1999), interpretados por Neves [...]” (IX 0097, p. 4, grifo do autor)

Nesta pesquisa, Giddens é chamado ao texto a partir de reflexões sobre o neoliberalismo e a “terceira via”. O Giddens que escreveu sobre política contemporânea e sobre as características do capitalismo em sua fase neoliberal aparece no texto, apropriado como o autor que identificou e descreveu as “políticas de terceira via”, marcadas pela expropriação de direitos dos trabalhadores, trabalho flexível e intensivo, precarização e diminuição da qualidade, mas que pretendiam se apresentar como tendo objetivos de inclusão social, de paz e participação. Tais políticas diziam instaurar uma sociabilidade inspirada no bem-comum, no bem-estar de todos, disfarçando a inerência dos conflitos e exploração de classe no capitalismo²⁰¹.

Outro autor da produção sociológica contemporânea, citado em 7 artigos nos ENPECs, é Peter Berger. Berger foi um sociólogo norte-americano que desenvolveu pesquisas no âmbito da Sociologia da Religião. Entretanto, o Berger que é chamado e/ou referenciado/citado nos artigos é o coautor de duas obras, “A construção social da realidade” e “Socialização: como ser membro da sociedade”. A primeira, a mais mencionada pelos pesquisadores, foi escrita conjuntamente a Thomas Luckman e publicada em 1966. Nesta, os

²⁰¹ Giddens dedicou-se a pensar sobre a terceira via. Esta seria parte polêmica e controversa sobre sua trajetória e expressão política de sua interpretação ao insucesso das experiências socialistas. A terceira via, grosso modo, foi (seria) uma espécie de liberalismo social. Isto é, esforços na tentativa de reconciliar posicionamentos econômicos tradicionalmente associados à direita e à esquerda. Na prática, expressou-se na Inglaterra, por exemplo, num mix entre política econômica ortodoxa e políticas sociais progressistas. Defende o que se denomina “Estado necessário”, com responsabilidade fiscal, preocupação em combater a miséria, desenvolver políticas de taxaço ou tributação proporcional à renda, e mantendo as responsabilidades do Estado com saúde, educação, segurança pública e previdência social.

autores teorizam sobre a realidade como construção social, como pode-se inferir pelo título. Trata-se de um estudo de Sociologia do Conhecimento, cuja proposta é analisar como o homem constrói o seu próprio conhecimento sobre a realidade, as relações entre pensamento humano e o contexto social. Noutras palavras, a realidade da qual temos consciência, os conhecimentos de que dispomos dela, são produto social. Este livro foi considerado pela Associação Sociológica Internacional como um dos livros mais influentes do século XX. É este Berger que é recuperado pelos pesquisadores em apropriações incidentais. A outra obra, um artigo, também em coautoria, foi redigido por Berger e Brigitte Berger, e versa sobre os processos de socialização a partir das características do fato social em Durkheim. Nela podemos ler sobre a socialização primária e secundária e sobre a relatividade dos processos que fazem dos indivíduos membros das sociedades em que são “criados”, “socializados”, da construção do eu particular até a construção do eu generalizado, a internalização das normas sociais de convivência.

Em relação aos artigos, classificamos as citações como superficiais e as apropriações incidentais, na medida em que estas guardam relação muito tênue com o argumento desenvolvido pelos pesquisadores. Destarte ocorreram dois casos em que codificamos como apropriações conceituais tópicas: V 0020 e VII 0019. Em ambos identificamos a apropriação da ideia de “construção social da realidade”.

Zygmunt Bauman também aparece nas referências nos artigos dos ENPECs. Identificamos 5 ocorrências em que as obras “Identidade”, “Amor líquido”, “Modernidade Líquido” e “O mal-estar na pós-modernidade” são chamados aos textos a partir de citações indiretas, pontuais. São três artigos (VIII 0373, VI 0029 e VI 0103) em que estas obras de Bauman são apropriadas de forma conceitual tópica. As ideias do autor para os conceitos de “identidade”, “amor fluido” e “consumo na vida contemporânea” tem espaço módico nos textos, são como apêndices aos textos ou, como podemos verificar no excerto do artigo VIII 0373, assumem o papel de endosso ou reforço de constatação dos resultados obtidos, por isso “conceitual tópica”:

“Novamente a fluidez dos relacionamentos que caracterizam não só a juventude como a contemporaneidade, como bem explicita Bauman (2004), parecem ocupar um lugar de destaque nas falas dos professores: [...]” (VIII 0373, p. 6)

Bauman foi um sociólogo polonês que produziu uma extensa obra e que discutiu, tal qual os frankfurtianos, os dilemas e impasses da modernidade, os desafios à emancipação social, a crítica ao socialismo euroasiático etc. Bauman refletiu sobre a racionalidade

instrumental e os acontecimentos político-econômicos do século XX²⁰² e entende, tal qual os frankfurtianos, que o projeto iluminista estaria abalado.

A partir da década de 1990, Bauman desenvolveu pesquisa e publica vários livros cujas ideias gravitam suas reflexões sobre a denominada “modernidade líquida”. Para Bauman, que critica os pós-modernos, não estaríamos vivemos uma “pós-modernidade”, vivemos uma fase ou momento de transição de um projeto Iluminista de modernidade para algo que ainda não sabemos o que se constituirá. Para caracterizar este momento, Bauman recorre a uma metáfora, a imagem do estado líquido da matéria. Estaríamos vivendo a transição entre a “modernidade sólida”, a modernidade burguesa, da racionalidade, da estabilidade e confiança, dos modelos e das projeções concretas para uma outra época. “A modernidade ‘sólida’ era verdadeiramente a era dos princípios duradouros e concernia, sobretudo, aos princípios duráveis que eram conduzidos e vigiados com grande atenção” (BAUMAN; PORCHEDDU, 2009, p. 666). E a transição desta era seria a “modernidade líquida”. A partir da forja deste conceito, uma série de outros conceitos e noções, a palavra líquido/líquida irá adjetivar uma série de noções decorrentes dos seus estudos contemporâneos: mundo líquido, tempo líquido, amor líquido, vida líquida etc.

Para caracterizar esta modernidade líquida, Bauman (2003) recorre a uma série de aspectos e discorre sobre suas expressões em relação à “modernidade sólida”. Assim, por exemplo, a ideia de emancipação não teria se concretizado, o homem estaria livre, mas não emancipado; a ideia de individualidade dissolve-se e se liquefaz, resignificando a ideia de vida pública e de intimidade por conta da efemeridade das relações afetivas; a ideia de tempo e de espaço, quando não temos mais tempo para o ócio e este é efetivamente o tempo do/para consumo; a ideia de trabalho, que deixa de ser de “projeto de vida” para “trabalho líquido”, “trabalhador de portfólio”, efêmero e imprevisível, não planejável, redefinindo a ideia de carreira; a ideia de comunidade é também dissolvida e os laços entres as pessoas são individualizantes etc. “No ambiente líquido-moderno, a ‘incerteza produzida’ é o instrumento de domínio mais importante quando a política de precarização [...] se torna rapidamente o núcleo da estratégia de domínio” (BAUMAN, 2009). A configuração de uma vida líquida se dá pelos inexistência ou existência escassa de vínculos duradouros, da paciência breve às

²⁰² No livro “Modernidade e Holocausto”, Bauman estuda “a tendência das burocracias modernas de neutralizar a sensibilidade moral daqueles que trabalham em seu âmbito, permitindo a decretação e execução de medidas brutais contra grupos que não ‘se ajustam’ ou não ‘se encaixam’ nas diretrizes políticas dos grupos no poder” (SMITH, 2009, p. 29).

interações, de relações pautadas pelo interesse, pelo mercado, pelo consumo²⁰³. A metáfora do líquido sugere a imagem dos esforços de posse de um líquido com as mãos: tentamos, mas ele escorre por entre os dedos, escapa-nos. O líquido também é algo que muda de forma o tempo todo, ao mesmo tempo que preserva algumas características próprias. Assim, estamos, segundo Bauman, o tempo todo vinculados a alguns componentes que não mudam, ao mesmo tempo essas nossas relações são forçadas o tempo todo a mudar, são estimuladas e incitadas a mudar.

No mundo líquido moderno, de fato, a solidez das coisas, tanto quanto a solidez das relações humanas, vem sendo interpretada como uma ameaça: qualquer juramento de fidelidade, compromissos a longo prazo, prenunciam um futuro sobrecarregado de vínculos que limitam a liberdade de movimento e reduzem a capacidade de agarrar no vó as novas e ainda desconhecidas oportunidades. A perspectiva de assumir uma coisa pelo resto da vida é absolutamente repugnante e assustadora. E dado que inclusive as coisas mais desejadas envelhecem rapidamente, não é de espantar se elas logo perdem o brilho e se transformam, em pouco tempo, de distintivo de honra em marca de vergonha. (BAUMAN; PORCHEDDU, 2009, p. 662)

Uma apropriação desta ideia pode ser identificada no trecho destacado no artigo VI 0029, a partir do conceito de identidade:

“Bauman (2005) nos alerta que tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ (ao grupo) e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre e a maneira como age são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’.” (VI 0029, p. 3)

As apropriações conceituais típicas de obras de Bauman nos textos recuperam o autor que teorizou sobre o mundo líquido, sobre a liquidez da modernidade. E que, a partir deste conceito agrupador (BARROS, 2016), redigiu “aplicações” sobre variados âmbitos da vida moderna líquida. Com uma obra abrangente em leituras sobre aspectos da vida líquida e fenômenos contemporâneos, como as migrações internacionais ou as formas “parasitárias” de capitalismo, Bauman resguarda uma potencialidade de apropriações às pesquisas em educação e à educação em ciências. Suas reflexões sobre a cidadania e educação, sobre juventude e educação, sobre a educação na modernidade líquida são fontes profícuas para a compreensão dos desafios contemporâneos à escola e à educação, bem como no âmbito das relações CTSA.

Aos desafios da educação e da pedagogia, Bauman procura responder, conforme entrevista cedida a Alba Porcheddu (BAUMAN, PORCHEDDU, 2009), com perspectivas à

²⁰³ “O mercado e a ‘planificação da vida’ são antitéticos e uma vez que a política se deixa guiar pela ‘economia’, entendida como jogo livre das forças de mercado, o equilíbrio do poder entre os dois se desloca decididamente em direção ao primeiro” (BAUMAN; PORCHEDDU, 2009, p. 679)

educação em uma modernidade líquida em que “a relação entre a vida e o mundo sofreu uma reviravolta”, em que a vida do indivíduo, relativamente longa, “é dedicada à sobrevivência em condições frágeis e voláteis através de uma série de ‘novos inícios’ sucessivos”, em que os “centros de ensino e aprendizagem estão submetidos à pressão ‘desinstitucionalizante’ e são continuamente persuadidos a renunciar à sua lealdade aos ‘princípios’ do conhecimento”, em que a existências das instituições escolares têm sua utilidade sempre sob dúvida em função do valor maior à flexibilidade dos mercados. Por isso, para Bauman (2009),

A educação e a aprendizagem no ambiente líquido-moderno, para ser úteis, devem ser contínuas e durar toda a vida. Nenhum outro tipo de educação e/ou aprendizagem é concebível; a “formação” do próprio eu, ou da personalidade, é impensável de qualquer outro modo que não seja aquele contínuo e perpetuamente incompleto. (BAUMAN; PORCHEDDU, 2009, p. 673-674)

Estudando o fenômeno da globalização por exemplo, Bauman (2001) argumenta sobre a perda de controle das pessoas num mundo globalizado, o que colocaria o planeta todo em estado de risco. Reflexão que o aproxima das formulações de Giddens e de Beck sobre a “sociedade do risco”, a sociedade do “risco manipulado” etc. Entretanto, Bauman afirma que os “riscos” são abrandados pelos confortos a curto prazo oferecidos pelo mercado. O consumismo nos seduziria a aceitar a condição de profunda inquietude da pós-modernidade. Às angústias da “pós-modernidade” são oferecidas soluções pré-fabricadas de curto prazo para dar conta de nossas insatisfações. Para Bauman (2008), o consumidor é inimigo do cidadão. As relações entre consumo e apatia política e ignorância são diretamente proporcionais: quanto mais o consumismo, maior o desinteresse em relação aos processos políticos.

As liberdades dos cidadãos não são propriedades que se adquirem uma vez por todas; elas não estão seguras, encerradas nas suas caixas-fortes. São plantadas e enraizadas no terreno sociopolítico, que precisa ser cotidianamente fertilizado e que se torna árido até ficar gretado, se não for cuidado dia após dia com as ações informadas de um público preparado e comprometido. (BAUMAN, 2008, p. 120).

Essas ideias o aproximam das reflexões sobre emancipação que os frankfurtianos teciam, entre esperança e desalento, inclusive pela vivência e reflexão sob/sobre os mesmos fenômenos político-econômicos objetos de reflexão de uma gama de pensadores, como já mencionamos na seção sobre a Escola de Frankfurt. À ignorância e ao medo associado à incerteza dos tempos líquidos, “é preciso uma educação permanente para dar a nós mesmos a possibilidade de escolher. Mas temos ainda mais necessidade de salvar as condições que tornam as escolhas possíveis e ao nosso alcance” (BAUMAN; PORCHEDDU, 2009, p. 682).

De acordo com Smith, Bauman sustentou seus posicionamentos desenvolvidos ainda na década de 1960 até a sua morte em 2017. Sustentou o entendimento de que

A cultura é arena em que a estrutura da sociedade é determinada. Igualmente antiga é a sua convicção de que os intelectuais, especialmente os sociólogos, devem manter-se próximos de homens e mulheres comuns, injetando uma perspectiva crítica nas convenções profundamente conservadoras e potencialmente opressivas do “senso comum”. O que ele continuou a fazer numa enxurrada de livros. (SMITH, 2009, p. 34)

Ideias semelhantes e trabalhadas a partir do conceito de “intelectual orgânico” foram desenvolvidas por Antonio Gramsci. O intelectual italiano marxista combinou a trajetória de militante político e profícuo autor crítico do marxismo, atento às transformações do capitalismo e às formas de socialismo nas primeiras décadas do século XX²⁰⁴. Para Gramsci, as questões culturais estão entrelaçadas às questões econômicas e políticas – ambas constituem a forma como as pessoas pensam, como a sociedade está organizada, enfim, como o ser humano é constituído (GRAMSCI, 1981). O entendimento da totalidade social perpassa a compreensão das dimensões socioculturais²⁰⁵.

Uma ideia chave que o aproxima da citação acima sobre Bauman, relativa ao papel e poder de atuação dos intelectuais, é a de que uma verdadeira transformação social somente será possível se houver também uma mudança cultural. O papel do filósofo/intelectual orgânico é o de explicitar uma visão acrítica de mundo a fim de refletir sobre os homens e os levar a não aceitar de forma passiva e irrefletida sua condição. A filosofia, neste sentido, tem ação revolucionária²⁰⁶. A combinação entre transformação cultural e mudanças na organização política possibilitaria, para Gramsci, a construção de uma nova ideia ou uma nova compreensão do mundo. Esta poderia propor ou erigir uma nova hegemonia. E quais seriam os caminhos para

²⁰⁴ “Gramsci teve a oportunidade de avaliar a experiência concreta da construção do Socialismo na União Soviética, quase quinze anos depois da Revolução de Outubro. Nesse sentido acredito que as notas de Gramsci a respeito [...] indicam uma clara discordância com os caminhos seguidos na URSS, após a virada de 1928-1929, ou seja, após o fim da concepção gradualista e consensual de transição ao socialismo.” (COUTINHO, 2007, p. 136)

²⁰⁵ Referindo-se a derrota do movimento operário italiano em 1920, “Gramsci responde que foi derrotado porque o movimento operário italiano não conhecia o seu próprio país. Até então, não havia saído sequer um livro sobre as classes e camadas sociais na Itália, sobre a história dessas classes, sobre a história dos partidos italianos. Havia uma infinidade de perguntas que não se sabia responder, tais como: por que na Sicília os camponeses são autonomistas e na Sardenha não, ao passo que na Sardenha os latifundiários são autonomistas e na Sicília não? Por que os anarquistas são fortes nas mesmas áreas onde os republicanos também têm forças? [...] Não se sabia responder porque não se conhecia a Itália.” (GRUPPI, 1996, p. 76)

²⁰⁶ “Não se pode separar a filosofia da história da filosofia, nem a cultura da história da cultura. No sentido mais imediato e determinado, não se pode ser filósofo – isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente – sem a consciência da própria historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções [...]” (GRAMSCI, 2006, p. 95).

esta transformação cultural? Pra Gramsci, passariam pela Escola. Não qualquer escola, mas uma escola única, “unitária”, da unidade instrução-trabalho, que combinasse em mesma intensidade a formação para o trabalho e a formação crítica para a vida, para todos; uma escola que não fosse classista, mas universal para todos; uma escola que formasse trabalhadores, mas também dirigentes, líderes. E os professores seriam “guias amigáveis” nestas escolas, mas também teriam papel ativo na crítica dos conteúdos e numa instrução que valorizasse a compreensão das contradições inerentes à sociedade de classes. A escola é, na visão de Gramsci, um espaço político que não poderia ser descartado na luta política. É espaço de disputa, de acesso ao conhecimento historicamente acumulado e socialmente construído. A escola precisa, portanto, ser vista como um direito e como veículo para a classe trabalhadora acessar, apropriando-se, da cultura como forma de pertencimento humano, como formação.

É preciso desacostumar-se e parar de conceber a cultura como saber enciclopédico, para a qual o homem é um recipiente a ser enchido e no qual devem ser depositados dados empíricos, fatos brutos, e desarticulados [...] Esta forma de cultura é realmente prejudicial sobretudo para o proletariado [...]. Esta não é cultura, é pedanteria, não é inteligência, é intelecto; e contra ela com razão se deve reagir. A cultura é algo bem diferente. **É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse de sua própria personalidade, é conquistar uma consciência superior, através da qual consegue-se compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus direitos e seus deveres.** [...] Toda revolução foi precedida por um intenso trabalho de crítica, de penetração cultural, de difusão de ideias [...] O mesmo fenômeno repete-se hoje para o socialismo. É através da crítica à civilização capitalista que se formou ou estamos formando a consciência unitária do proletariado; e crítica quer dizer cultura e jamais evolução espontânea naturalista [...] Se é verdade que a história universal é uma cadeia dos esforços que o homem fez para se libertar dos privilégios, dos preconceitos e das idolatrias., não se compreende porque o proletariado, que outro elo quer acrescentar àquela cadeia, não deva conhecer o como, o porquê e por quem foi precedido, e o proveito que possa tirar deste saber. (GRAMSCI, 1980, p. 100-103 apud NOSELLA, 2017, p. 78, grifo nosso)

O acesso à cultura, pela educação unitária, universal, que torne possível a todos se “tornarem dirigentes”, deve ter como norte a emancipação, considerando as contradições históricas objetivas do bloco histórico. Uma educação emancipadora, em Gramsci, deve considerar a corrosão do bloco histórico hegemônico, dominante.

Um aspecto muito importante nas formulações indiretas sobre a educação e escola em Gramsci é o fato de não ter se limitado à crítica da sociedade à qual foi contemporâneo, mas por elaborar conceitos e noções que servem como instrumentos para pensar e tentar executar a constituição de uma nova ordem social, uma outra hegemonia pelos esforços e ações contra hegemônicos.

Como já mencionamos no capítulo 1, ao recuperar as contribuições do autor ao conceito de representação social, Gramsci afirma que “todos os homens são

filósofos/intelectuais” (GRAMSCI, 1991, p. 7), ainda que nem todos desempenhem esta função. Para Gramsci, cada um de nós é “filósofo/intelectual” na medida em que possui e participa de uma concepção de mundo, agente consoante uma conduta moral consciente, implicando em suas ações para a manutenção ou transformação das formas de pensar em uma dada concepção de mundo. E a escola unitária é o local adequado para formar os intelectuais. Nela seriam desenvolvidos aspectos críticos, reflexivos e políticos, que instrumentalizariam o proletariado. À sociedade também contribuiriam os intelectuais orgânicos, com papel ativo como sujeitos de ação na disseminação e implantação de valores, ideias e interesses. Como promotores e divulgadores de ideias e concepções de uma nova ideologia, ou fundamentos contra hegemônicos para uma nova sociedade em outra hegemonia, os professores/educadores poderiam ser considerados como intelectuais.

Gramsci acreditava na “batalha de ideias”, nos esforços para convencimento a partir da instrumentalização mediante o saber. A política, para ele, tem que ser feita na sociedade e referir-se a todos os espaços de poder disponíveis. Não basta, então, eliminar a exploração econômica de uma classe sobre outra, ou a eliminação da propriedade privada dos meios de produção, mas também, e essencialmente, fazer ruir o sistema cultural que se apropria privadamente do saber e da cultura. Por isso, Gramsci acreditava que a escola deveria ser fundamentalmente pública e que o acesso de todas as classes a ela fosse garantido e universalizado. “Se todos não tiverem acesso a uma escola que lhes permita uma formação cultural básica, que possa ser eventualmente expandida em seguida, a ‘batalha de ideias’ vai ser sempre ganha pelas classes dominantes” (RODRIGUES, 2007, p. 80).

Para os jovens da burguesia, por serem da classe dominante, a escola serve para treiná-los, para adequá-los, para se portarem e se verem como dominantes. A escola de classe da burguesia, que na Itália se expressava na sequência ginásio-liceu-universidade, deve agir para formar a classe dirigente e o seu eventual fracasso é o fracasso dessa classe. Além disso, “para a classe operária, o Estado burguês organizou um particular tipo de escola: a escola popular e a escola profissional, voltadas a manter a divisão de classe, a fazer com que o filho de operário seja também ele um operário” (GRAMSCI, 1978, p. 58). (DEL ROIO, 2006, p. 325)

A relação com a escola e seus impactos na experiência de vida varia muito consoante a classe social. O bloco histórico é pensado como um sistema articulado e orgânico de alianças sociais ligadas por uma ideologia comum e por uma cultura comum. A supremacia de um grupo social numa sociedade de classes manifesta-se a partir do domínio e como direção intelectual e moral. Isso aproxima a batalha de ideias de que fala Gramsci das lutas por representações sociais.

Assim, para Gramsci, a fim de dissolver a “visão mecânica e positivista da burguesia, que impregnava o operariado, deveria ser batida” (DEL ROIO, 2006, p. 326). Uma frente de formação das classes subalternas que produzisse, pela educação, pela educação dos educadores das massas, os intelectuais orgânicos, deveria organizar-se em torno da produção de uma nova sociabilidade, de uma nova cultura que, no contexto de Gramsci, representada uma oposição ao fascismo e ao liberalismo, preparando terreno para a revolução anticapitalista.

É preciso entender a questão da coesão numa sociedade determinada. Como se mantém a relação entre a estrutura econômica e o Estado, ou, como explicar que uma classe dominante e o Estado, como seu aparato político, garantam a coesão e o consenso de forças com interesses opostos? Para dar conta desta resposta, Gramsci elabora o conceito de bloco histórico e de ideologia. Tanto a influência política como, especialmente, a ideologia, atuam sobre os trabalhadores e camponeses, produzindo consenso²⁰⁷.

Gramsci é citado/mencionado em 10 artigos. Consideramos que, para cada presença em cada texto, em 5 situações Gramsci é apropriado como “modo de trabalho”, em 4 de forma “conceitual tópica” e em apenas 1 ocorre apropriação incidental. Gramsci construiu, a partir de um conjunto de cadernos escritos durante os anos de prisão, variados conceitos que foram apropriados e circulam na perspectiva crítica da educação e dentro de marxismo revisionista. Como militante e observador atento, Gramsci é um autor que dialoga com os dilemas das proposições marxistas e, a partir de conceitos como “bloco histórico”, “hegemonia”, “intelectual orgânico”, bem como as noções de “cultura”, “senso comum”, “bom senso”, “concepção de mundo” etc., foi apropriado por variadas correntes do pensamento social, na compreensão de fenômenos políticos e educacionais, inclusive por autores como Paulo Freire e Henry Giroux.

A importância das ideias de Gramsci está em sua capacidade de atualizar o pensamento de inspiração marxista, de modo a adequá-lo às características das sociedades europeias de capitalismo avançado da primeira metade do século XX. Seus conceitos inovadores vão no sentido de demonstrar que as concepções de Marx referiam-se a sociedades do século XIX e as de Lênin, o revolucionário russo, a sociedades agrárias, atrasadas e com capitalismo pouco desenvolvido. (RODRIGUES, 2007, p. 75)

²⁰⁷ “A ideologia é o que mantém coeso o bloco histórico, que solda entre si seus elementos, que permite manter unidas classes sociais diferentes e com interesses até opostos, antagônicos. A ideologia é o grande cimento de todo bloco histórico, faz parte de sua edificação. Esta não é só ideológica, mas cultural também, em primeiro lugar é política, mas não pode ser separada do aspecto da ideologia e das idéias. [As classe populares são subordinadas] porque não têm sua própria concepção do mundo, sua própria cultura, mas absorveram a cultura das classes dominantes de maneira heterogênea, desorganizada, passiva. De forma que a maneira de pensar das classes subalternas é destituída de organicidade, de capacidade crítica.” (GRUPPI, 1996, p. 82)

Um exemplo de texto que se apropria das ideias sobre educação e escola de Gramsci é o artigo VIII 0309. Gramsci é chamado ao texto a partir da sua defesa à escola unitária. Em uma apropriação das ideias para discutir sobre a formação de jovens e adultos (EJA) na educação básica, os pesquisadores recuperam, em citações indiretas, de forma orgânica conceitual confirmativa, excertos e conceitos de Gramsci para encaminhar uma discussão aproximativa entre EJA e Educação em Ciências. Para endossar as apropriações de Gramsci, comentadores/recontextualizadores do autor e/ou numa perspectiva crítica têm voz no texto: é o caso de Maria Ciavatta, Sonia Maria Rummert, Acácia Kuenzer e Demerval Saviani.

Os fragmentos abaixo ilustram, respectivamente, a) a posição dos pesquisadores, a partir da perspectiva crítica e dos conceitos gramscianos para educação e escola, a partir do papel emancipador de uma educação unitária crítica; b) a concordância quanto o papel do educador como intelectual orgânico na Escola; e c) a proposição de ações didáticas que concorram para a emancipação:

“[...] contribuir para a superação da ‘marca social’ da escola. [...] numa perspectiva gramsciniana, podemos buscar uma escola unitária, expressando a unidade instrução-trabalho, na formação de homens capazes de produzir, mas também de raciocinarem como líderes. Para isso, entretanto, é necessário que os profissionais da educação se posicionem, crendo na emancipação do trabalhador pela incorporação da dimensão intelectual ao trabalho produtivo. Atividades em espaços informais e não-formais de educação, por exemplo, podem ser planejadas como os alunos da EJA na tentativa de uma visão científica mais integrada com o mundo cotidiano e do trabalho.” (VIII 0309, p. 6-7)

Na medida em que emprega os conceitos gramscianos, especialmente suas ideias quanto ao fim da educação e dos educadores enquanto intelectuais e responsáveis pela crítica, além dos esforços sistematizados para aproximar os conceitos ao objeto de estudo, consideramos o artigo VIII 0309 como um exemplo de apropriação de modo de trabalho. Assim também codificamos o artigo VIII 0219, um estudo sobre as trajetórias de educadores ambientais a partir da análise de memoriais. Os pesquisadores procuram deixar explícitas as influências teóricas sob a análise, do olhar sobre os sujeitos estudados e suas produções, a escolha das categorias analíticas a partir de conceitos e noções desenvolvidas pela perspectiva do materialismo histórico. A compreensão sobre o trabalho dos intelectuais em Gramsci, com citações indiretas e orgânicas conceituais afirmativas, é recuperada para analisar as trajetórias dos educadores.

“O pensamento de Marx e Gramsci ajudou a analisar e compreender os limites e as

possibilidades formativas e de trabalho dos educadores ambientais. Longe de ser uma generalização, os autores dos memoriais nos indicam caminhos possíveis para se repensar a formação dos educadores ambientais na universidade.” (VIII 0219, p. 8)

O conceito de trabalho alienado, desenvolvido por Marx, é recuperado ao texto e aproximado do conceito mais contemporâneo de trabalho precarizado e precarização, utilizado pela Sociologia do Trabalho nas três últimas décadas, e cunhado sob a extensão de abarcar as manifestações de piora nas condições de trabalho a partir do capitalismo flexível (DRUCK, 2011; HARVEY, 2012).

Os pesquisadores recuperam a ideia de emancipação, de um trabalho voltado para mudar o mundo em Gramsci, a algo muito relacionado ao papel do educador ambiental. Ilustra esta percepção o trecho abaixo:

“A intenção de poder mudar o próprio rumo e o mundo através do conhecimento e da educação se relaciona à idéia de busca de um ideal que se consolida através da construção de uma tradição ideológica (GRAMSCI, 2004a), muito presente entre os educadores ambientais (CARVALHO, 2002; GUIMARÃES, 2004) e que, neste ponto do diálogo reflete, através dos argumentos apresentados, a busca de um objetivo comum, onde a educação se apresenta como um recurso necessário para a melhoria da sociedade e para a superação da crise socioambiental.” (VIII 0219, p. 5)

Os educadores ambientais, sob essa apreensão conceitual, são tomados como intelectuais orgânicos, no sentido Gramsciano. Deveriam atuar, são inspirados a atuar, entretanto, de acordo com os pesquisadores, a partir da percepção e análise das narrativas sob a forma de memoriais de trajetória, isso não parece acontecer:

“Na visão gramsciana, o trabalho intelectual é contraditório com a lógica imposta pelo capital, pela divisão social do trabalho. Seu tempo é diferenciado, seus objetivos são outros, o compromisso é com a superação da ordem, com o inconformismo. Nesse sentido, estamos pouco convencidas de que aos moldes da formação e do trabalho desenvolvido pelos educadores ambientais estudados - restritos à universidade, presos às rotinas das atividades produtivas e sujeitos à alienação da vida cotidiana – eles possam efetivamente contribuir para mudanças sistêmicas, de caráter amplo na sociedade atual.” (VIII 0219, p. 8)

Tal qual no artigo VIII 0309, os pesquisadores corroboram, a partir da educação ambiental, o caráter crítico e emancipatório da educação, segundo Gramsci, e postulam recomendações/orientações para a área:

“Conclui-se que os espaços de formação necessitam assumir, verdadeiramente, a lógica de contestação da EA, isto é, de crítica ao modelo socioambiental vigente, de conexão com as lutas dos subalternos, de construção de conhecimentos e de práticas contra-hegemônicas, que apostem no trabalho coletivo. Seria necessário que nos espaços de trabalho os educadores ambientais também lutassem para a resolução dos

conflitos socioambientais, para a elevação de sua própria consciência histórica e do grupo ao qual pertencem (GRAMSCI, 2004a).

O conceito de intelectual orgânico também é apropriado no artigo VI 0142, a partir da recuperação (apropriação) que Henry Giroux faz de Gramsci. Em uma análise das publicações recentes em Educação em Ciências que utilizam o conceito de professor reflexivo, os pesquisadores recuperam Gramsci a partir de Giroux e explicitam a fonte da concepção deste com a ideia de professores como intelectuais. A partir de citação direta, recuperada a partir de referência a Giroux, Gramsci aparece de forma orgânica confirmativa. Os pesquisadores procuram, a partir da análise dos usos do conceito de professor reflexivo na pesquisa em Educação em Ciências, sugerir uma aproximação útil da categoria “professor como intelectual” de Giroux aos estudos sobre formação docente. O excerto abaixo ilustra isso:

“Para categorizar o professor como intelectual, Giroux recorreu ao italiano Antonio Gramsci. As preocupações de Gramsci, na verdade, centravam-se na relação dos intelectuais com as formas como se organiza a cultura. Por considerar os intelectuais de um modo particular, com um papel a cumprir na sociedade, suas contribuições podem indicar caminhos interessantes às pesquisas da área de formação de professores de ciências. É de Gramsci (1968) o conceito de ‘intelectual orgânico’: ‘Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político’. (p. 03)” (VI 0142, p. 10)

Gramsci também é chamado ao texto em função da perspectiva crítica. Isto é, trata-se de uma apropriação em que Gramsci é elencado em associação a outros autores fundadores da epistemologia do materialismo histórico, bem como a partir de recontextualizadores que contribuem no campo da pedagogia histórico-crítica. Então, são muito recorrentes as vozes de autores como João Luiz Gasparin, Moacir Gadotti, Cipriano Luckesi, Acácia Kuenzer, Demerval Saviani, Paulo Marcelo M. Teixeira, Antonio Carlos Hidalgo, César Geraldo dos Santos etc., que recontextualizaram Gramsci, ao se apropriarem do materialismo histórico e da perspectiva dialética na constituição da abordagem histórico-crítica. Vemos isso nos artigos VIII 0083 e no VIII 0112. Quando os autores querem discutir as relações entre escola e trabalho, outras vozes, de autores brasileiros que debatem sob a perspectiva crítica, aparecem nos textos: é o caso de Miguel Arroyo, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marco Manacorda (artigos V0093 e V 0005).

Gramsci também aparece harmonizado nos textos com outros autores marxistas contemporâneos, e recontextualizadores (e tradutores) de outras de Marx e Engels, como, por exemplo, Henri Lefebvre, Michael Lowy, Leandro Konder, Karel Kosik etc.

Gramsci é um teórico do conflito. Debruçou-se sobre a realidade enquanto totalidade, característica de toda reflexão marxista sobre o social, permeada por contradições e mediações, processos e estruturas. Em síntese, para Gramsci, cultura e política são questões inseparáveis, como as relações entre economia e política. O acesso à cultura é uma das vias que pode propiciar às massas uma consciência verdadeiramente criadora de uma outra hegemonia. Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica: processo de aprendizado pelo qual a ideologia da classe dominante realiza e se transforma em senso comum.

O que confere originalidade ao pensamento gramsciano é o novo nexos que estabelece entre economia e política, entre sociedade civil e sociedade política. Trata-se, efetivamente, de uma concepção original formulada no âmbito do marxismo, que leva em conta a raiz marxiana, histórica e dialética, da relação entre estrutura e superestrutura. (SIMIONATTO, 2004, p. 69)

Assim como vimos nos frankfurtianos, especialmente nos escritos sobre educação de Adorno, a educação para Gramsci tem dupla função: conservação e superação das estruturas capitalistas. A construção de uma educação emancipatória está diretamente associada aos esforços para corrosão do bloco histórico dominante.

As ideias de Gramsci sobre educação como emancipação, a defesa de escola pública unitária, universal e pública, bem como a necessidade de se preparar as mentes numa nova sociabilidade, primeiramente crítica, depois adequada à organização de uma nova cultura, uma nova hegemonia, foram apropriadas e nutriram o que hoje é chamado de perspectiva crítica na educação. São as ideias sobre educação, o papel dos intelectuais, as ideias de crítica e emancipação a partir da Escola e da educação unitária, a articulação entre instrução e formação humana que circulam nos textos em que Gramsci tem voz e/ou aparece nas referências, entre citações e menções indiretas.

Assim como Bauman, que entendia o papel das ciências sociais como crítico e emancipador, ou em Gramsci ao escrever sobre o papel dos intelectuais orgânicos, o papel dos filósofos/intelectuais das massas, encontramos preocupação semelhante em Norbert Elias.

Elias entende que a pesquisa sociológica tem uma tarefa, que pode ser assumida como útil pelos atores sociais em suas escolhas, decisões e perspectivas. O fragmento abaixo do livro de Introdução à Sociologia ilustra isso:

A tarefa da pesquisa sociológica é tornar mais acessíveis à compreensão humana estes processos cegos e não controlados, explicando-os e permitindo às pessoas uma orientação dentro da teia social – a qual, embora criada pelas suas próprias necessidades e acções, ainda lhes é opaca – e, assim, um melhor controlo dessa. (ELIAS, 1980, p. 168-169)

A pesquisa e conhecimento sociológico derivado têm a tarefa de revelação, de percepção de relações ocultas para a maioria das pessoas que as produzem, habilitando-as à assunção de um controle/direcionamento melhor de suas próprias vidas.

Elias desenvolveu em quase um século de vida o que foi denominado de “Sociologia figuracional”, ou, como preferia, “sociologia processual” (LOYAL, 2009, p. 83). Ainda que tenha desenvolvido variados estudos, Elias é mais conhecido pela obra “O processo civilizador”, escrita em dois volumes, na qual procurou mapear transformações de longo prazo em costumes, códigos de comportamento e tipos de repugnância sobre as funções corporais, a partir de processos de internalização de restrições/normas e limitações. Uma das principais contribuições de Elias, entre variadas apropriações possíveis à obra, é a conclusão de que muitas das disposições íntimas orientadoras das ações dos indivíduos não são naturais, inatas, nem advêm da liberdade de escolha, mas são expressão de uma evolução que atravessa muitos tempos²⁰⁸.

“É apenas por estar o comportamento relativamente livre da determinação por mecanismos hereditários, pela transformação gradativa e desigual da chamada auto-regulação “instintiva” na chamada auto-regulação “psíquica” do organismo em relação aos outros, que as regularidades ou leis nascidas do entrelaçamento e da interdependência dos indivíduos assumem sua plena força. **Pelo simples fato de estarem os seres humanos menos presos do que outros animais a vias organicamente prescritas, ao configurarem suas relações entre si e com o resto do mundo, o entrelaçamento de suas atividades dá origem a leis e estruturas de um tipo especial.** Justamente por essa razão, acionam-se na rede mecanismos automáticos de mudança, transformações históricas, que não têm origem no aparelho reflexo humano hereditário, nem tampouco — vistos como um todo, tal como efetivamente ocorrem — são desejados ou planejados por pessoas isoladas, embora sejam tudo menos caóticos. Justamente por isso, **o irrevogável entrelaçamento dos atos, necessidades, idéias e impulsos de muitas pessoas dá origem a estruturas e transformações estruturais numa ordem e direção específicas que não são simplesmente “animais”, “naturais” ou “espirituais”, nem tampouco “racionalis” ou “irracionalis”, mas sociais.** (ELIAS, 1994, p. 33, grifo nosso)

A visão figuracional (ou a perspectiva das configurações) representa uma “solução” ao dualismo agência e estrutura. “O conceito de figuração foi criado exatamente para superar as polarizações dos modelos de interpretação sociológica que colocavam os indivíduos acima da sociedade e a sociedade acima dos indivíduos” (LEÃO, 2007, p. 85). Elias entende que os seres humanos nascem e se desenvolvem em teias de relações de interdependência entre os indivíduos. Essas teias formam as estruturas sociais que possuem dinâmica não redutível às

²⁰⁸ “Embora os seres humanos não sejam civilizados por natureza, possuem por natureza uma disposição que torna possível, sob determinadas condições uma civilização, portanto uma auto-regulação individual de impulsos do comportamento momentâneo, condicionado por afetos e pulsões, ou o desvio desses impulsos de seus fins primários para fins secundários, e eventualmente também sua reconfiguração sublimada.” (ELIAS, 2006, p. 21 apud LEÃO, 2007, p. 20)

ações ou motivações individuais. Para ele, isso forja o crescimento, o desenvolvimento e aquilo que denominamos de trajetória dos indivíduos.

É uma ideia-chave em Elias o entendimento de que os indivíduos existem em configuração. Ao propor isso, além de encaminhar uma espécie de mediação ao impasse sociológico “agência e estrutura”, Elias está debatendo com as perspectivas sistêmicas (especialmente a de Talcott Parsons). Para Elias: “É fácil perceber que os pressupostos teóricos que implicam a existência de indivíduos ou atos individuais sem a sociedade são tão fictícios quanto outros que implicam a existência de sociedades sem os indivíduos” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 182). Critica o que chama de “modelo tradicional” de compreensão da sociedade. Segundo Elias, para este “padrão básico de uma visão egocêntrica da sociedade”, as conceitualizações dos grupos sociais (família, escola, indústria, Estado, cidade etc.) gravitam a pessoa individual: como se o ego particular estivesse rodeado por estruturas sociais, entendidas como objeto acima e em cima do próprio ego individual (ELIAS, 1980).

No ou a partir do conceito de configuração, surge a ideia de interdependência. Para Elias, nenhum indivíduo é inteiramente autônomo, mesmo que seja alguém genial como Wolfgang Amadeus Mozart²⁰⁹. “Nenhuma pessoa isolada, por maior que seja sua estatura, poderosa sua vontade, penetrante sua inteligência, consegue transgredir as leis autônomas da rede humana da qual provêm seus atos e para a qual eles são dirigidos” (ELIAS, 1994, p. 41-42). O trecho abaixo é ilustrativo sobre a interdependência:

A pessoa, individualmente considerada, está sempre ligada a outras de um modo muito específico através da interdependência. Mas, em diferentes sociedades e em diferentes fases e posições numa mesma sociedade, a margem individual de decisão difere em tipo e tamanho. E aquilo a que chamamos “poder” não passa, na verdade, de uma expressão um tanto rígida e indiferenciada para designar a extensão especial da margem individual de ação associada a certas posições sociais, expressão designativa de uma oportunidade social particularmente ampla de influenciar a auto-regulação e o destino de outras pessoas. (ELIAS, 1994, p. 42, grifo nosso)

A sociedade produz o semelhante e aquilo que é típico, mas também produz o individual. A partir dos conceitos de “individuação” e de “socialização”, Elias conecta os aparentes pólos da apreensão sociológica ao explicar a “sociedade dos indivíduos”. Por mais diferentes e idiossincráticos que sejam os indivíduos, aquilo que é muito comumente considerado como separado, como substâncias diferentes, “ou duas camadas diferentes dentro

²⁰⁹ Neste estudo, Elias tenta se esquivar da dicotomia indivíduo e sociedade, procurando entender as relações entre a pluralidade de pessoas e a pessoa singular, o gênio, como Mozart. Para Elias, Mozart não teria se adequadamente às expectativas sociais de sua época ao tentar buscar uma margem de autonomia artística inalcançável em seu tempo de vida.

do ser humano — sua “individualidade” e seu “condicionamento social” —, não passa, na verdade, de duas funções diferentes das pessoas em suas relações recíprocas, nenhuma das quais pode existir sem a outra” (ELIAS, 1994, p. 47). A individualidade não depende apenas da natureza, mas da estrutura social na qual as pessoas crescem. É a “ordem oculta”, de que fala Elias, que não é percebida diretamente pelas pessoas que a fazem e a vivenciam, porém tem efeitos restritivos em funções e formas assumidas pela vida. Somos livres, e quanto mais somos, mais também dependemos uns dos outros.

Com o conceito de individuação e pela noção de interdependência, Elias conecta indivíduos, ações/atos, sociedade, leis, regras e estruturas sociais:

Em virtude dessa **inerradicável interdependência das funções individuais**, os atos de muitos indivíduos distintos, especialmente numa sociedade tão complexa quanto a nossa, precisam vincular-se ininterruptamente, formando longas cadeias de atos, para que as ações de cada indivíduo cumpram suas finalidades. Assim, **cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que a prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes. E é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e nada mais, que chamamos “sociedade”**. Ela representa um tipo especial de esfera. Suas estruturas são o que denominamos “estruturas sociais”. E, ao falarmos em “leis sociais” ou “regularidades sociais”, não nos referimos a outra coisa senão isto: às leis autônomas das relações entre as pessoas individualmente consideradas. (ELIAS, 1994, p. 20, grifo nosso)

A partir dos conceitos de “relações de poder” e de “jogos de competição”, Elias chama atenção para o caráter relacional do poder nas interações sociais. As disputas, para ele, estão como elemento integral de todas as relações humanas. Poder é uma característica estrutural de todas as relações humanas. Não é como um amuleto, como algo que se pode possuir. Sempre se sucedem jogos ou provas de forças maiores ou menores entre as pessoas. O equilíbrio é possível, mas as disputas são constantes entre os indivíduos. Ademais, a força de um jogador varia conforme o adversário. De acordo com Andréa Leão, que interpreta aproximações entre Bourdieu e Elias, “a existência social é comparável a um jogo de forças, no qual os indivíduos relacionados através de disputas e concorrências vão ocupando posições antagônicas e, assim, definindo as partidas” (LEÃO, 2007, p. 56)²¹⁰.

²¹⁰ Na continuidade dessa apropriação da obra de Elias e percepção de conexões às considerações a partir do conceito de campos em Bourdieu, Andréa Leão afirma que “o princípio que confere unidade às práticas e às representações deve ser buscado nas noções de campo e de habitus, mesmo se esse princípio for utilizado na leitura dos documentos” (LEÃO, 2007, p. 56)

A mais elementar das observações ensina-nos que a importância de diferentes indivíduos para o curso dos acontecimentos históricos é variável e que, em certas situações e para os ocupantes de certas posições sociais, o caráter individual e a decisão pessoal podem exercer considerável influência nos acontecimentos históricos. **A margem individual de decisão é sempre limitada, mas é também muito variável em sua natureza e extensão, dependendo dos instrumentos de poder controlados por uma dada pessoa [...] A atividade individual de alguns é a limitação social de outros.** E só depende do poder das funções interdependentes em questão, do grau de dependência recíproca, saber quem será mais capaz de limitar quem através de sua atividade. (ELIAS, 1994, p. 51, grifo nosso)

Diante dessas considerações módicas da produção sociológica eliasiana, o que encontramos em termos de usos ou apropriações de suas formulações? Encontramos 8 trabalhos que citam ou referenciam Norbert Elias. Em apenas um dos trabalhos, VIII 0167, codificamos como apropriação do modo de trabalho, a partir do conceito de “processo civilizador”. Em 6 artigos identificamos apropriações conceituais tópicas, coincidentemente, em todas elas as ideias de Elias sobre morte e o morrer, desenvolvidas no opúsculo “A solidão dos moribundos”. E em 1 trabalho verificamos menção pontual incidental ao autor.

No artigo VIII 0167, Elias é chamado ao texto como referencial da perspectiva histórico-cultural, a partir do conceito de “processo civilizador”. O autor, a partir de citações diretas e indiretas, aparece numa das seções de fundamentação teórica para falar de “práticas de higiene e o processo civilizador”. Codificamos este artigo como apropriação do modo de trabalho de Elias, considerando que o autor está conectado aos objetivos da pesquisa descrita no texto, a partir de citações de caráter orgânico conceitual-metodológica confirmativas. Considerações sobre o processo civilizador são apensadas ao texto, bem como a apropriação de entendimento de caráter metodológico, um princípio ou postura metodológica relativista, como princípio ético para pesquisas com pessoas – reconhecido na área de Antropologia como relação com a alteridade, o estranhamento sob vigilância etnográfica. Os excertos abaixo são ilustrativos dessas considerações:

“Como **pesquisadores e educadores no campo da educação em ciência devemos ter por base o entendimento de que o nível de difusão das práticas de higiene está ligado à estrutura das sociedades**, embora as práticas sociais, inclusive escolares, condicionem as pessoas a acreditarem que elas decorrem da iniciativa dos próprios indivíduos. Dessa forma, devemos nos esforçar para **suspender sentimentos de repugnância e evitar juízos de valor** e críticas associadas ao conceito de civilização, buscando apreender as práticas a partir de uma abordagem histórico-cultural (ELIAS, 1994b).” (VIII 0167, p. 2, grifo nosso)

O artigo VIII 0167, ao estudar as práticas de higiene em uma feira na cidade de Abaíra, Bahia, revela que o nível de difusão de práticas de higiene está ligado à estrutura das sociedades, ainda que em geral as práticas sociais condicionem as pessoas a acreditarem que

elas advenham da iniciativa dos próprios indivíduos. O estudo constatou que “a motivação das práticas fundamenta-se muito mais na consideração social do que no conhecimento científico” (p. 1). O trecho destacado das considerações finais exemplifica a apropriação do referencial de Elias como fundamentação e lente teórica para pensar as questões de pesquisa relativas às práticas de higiene:

“Conforme discutido neste trabalho, a aceitação de modos científicos de pensamento não é governada primariamente por motivos racionais ou razões práticas. Ela requer que sejam desenvolvidas novas estruturas sociais e novas estruturas de personalidade, que mantêm entre si uma relação de reciprocidade e que os acolhem. Assim, as forças motivadoras das atitudes se originam não numa suposta propensão dos indivíduos a agir, mas sim na estrutura social, na maneira como as pessoas estão ligadas entre si. (ELIAS; SCOTSON, 2000).” (VIII 0167, p. 10)

Destacamos agremiadamente também os artigos que recuperam a temática sobre a morte e o morrer desenvolvida por Elias. O artigo VIII 0043, que pretende compreender os discursos sobre a morte entre estudantes da educação básica, trata-se de uma pesquisa sobre as relações entre representações e os grupos de relações. Para tal, os pesquisadores recorrem às formulações de Serge Moscovici na Teoria das Representações Sociais e à técnica de estudo “Discurso do sujeito coletivo”. Elias aparece no texto de forma pontual, em citações indiretas, como um autor que escreveu sobre a morte e o morrer, sobre como as relações com a morte são históricas e refletem as características do processo civilizador.

Em geral, o “modelo” do artigo VIII 0043 é seguido nos demais e Elias aparece neles como um autor que discorreu sobre o tema da morte e do morrer. Apropriando-se das ideias relacionadas à morte e o morrer em nossas sociedades, o contar sobre a morte nas interações pais e filhos, por exemplo, Elias é chamado ao texto de forma pontual, como em VI 0204, VII 0044, quando não como um entre outros autores que falaram sobre o mesmo assunto (VII 0179). Nestes artigos, a temática central é a morte, seja como estudo das percepções dos estudantes quando o corpo humano “morre” (VII 0219) ou sobre mortalidade entre jovens (VI 0204), na construção de um perfil conceitual sobre a morte, em que os autores são chamados para endossar as considerações que definem as categorizações e zonas do perfil conceitual (VII 0179), como foco de atenção na análise de enunciados sobre o corpo e vida/morte em veículos de mídia escrita (VII 0044), seja como estudo de representações sociais sobre a morte humana (V 0035). Utilizando-se de questionários, entrevistas, e formas de análise de dados como o Discurso do Sujeito Coletivo, em sua maior parte, Elias é chamado ao texto como o autor que teceu os seguintes apontamentos:

“[...] aversão dos adultos de hoje em transmitir às crianças os fatos biológicos da morte, ou seja, os aspectos físicos de decomposição do corpo e finitude orgânica, é apenas uma das peculiaridades da nossa civilização.” (V 0035, p. 2)

“[...] a dificuldade não está em apenas falar sobre a morte, mas sim na forma como falamos dela, principalmente com os jovens. [...] Essa postura em relação ao tema entre jovens os prejudica quanto à regulação das suas condutas em relação a esta contingência existencial. Elias (2001) defende a importância da juventude se familiarizar com o fato da morte, da finitude de suas próprias vidas e a de todos, se posicionando a favor da abertura do tema principalmente na família e na escola.” (VI 0204, p. 5)

“ELIAS (2001), em sua reflexão fundamental sobre o sentido da morte e o morrer na história da civilização, aponta que em nenhum outro período histórico a morte e os moribundos foram tão excluídos da vida social e particularmente ocultados das crianças, sendo as atitudes marcantes o embaraço, a reticência e falta de espontaneidade na expressão de sentimentos diante da morte. As gerações mais jovens, neste contexto, ficaram entregues aos seus próprios recursos, a sua própria capacidade de invenção individual, na procura das palavras certas para seus sentimentos, já que as frases convencionais e os rituais em uso lhes parecem superficiais e gastas. Elias afirma que este é um problema do atual estágio do processo civilizador, que deixa para o indivíduo a tarefa da expressão sobre a morte.” (VIII 0043, p. 3)

A produção de Elias, em grande medida como a Bauman, é profícua e pode suscitar diferentes usos, além daqueles desenvolvidos a partir das ideias-chave derivadas da sua produção intelectual sobre as relações indivíduo e sociedade²¹¹. Para Andréa Leão:

No campo dos estudos educacionais, o trabalho de Norbert Elias abre caminhos para a compreensão da formação do indivíduo e suas implicações com as apropriações dos objetos da cultura, como os modos de ler e as relações com os livros. Também propicia a análise dos efeitos produzidos pelos bens simbólicos no espaço social e dos processos de interiorização dos constrangimentos que permitem o aprendizado da vida em grupo. (LEÃO, 2007, p. 10)

Ainda em 2007, a mesma autora, em texto sobre “Norbert Elias e a Educação”, reconhece que o acesso aos textos de Elias, e seu reconhecimento no campo da produção sociológica contemporânea e fundamental²¹², se deu a partir da década de 1970²¹³, e no Brasil,

²¹¹ “A Sociologia de Norbert Elias supera as polarizações, a ordem das precedências e das determinações entre os indivíduos e a sociedade, vinculando-os no estudo da sociogênese e na psicogênese. Sendo assim, as posições sociais são tão mais singulares quanto maiores forem as suas determinações. Quer dizer, as possíveis singularidades individuais estão sempre enraizadas nas figurações sociais e vice-versa.” (LEÃO, 2007, p. 85)

²¹² “A habilidade de Elias em combinar enfoques macro e micro dos processos sociais, de transcender a dicotomia indivíduo-sociedade, de conciliar profundos discernimentos teóricos com uma surpreendente largueza no trato de evidências empíricas e de produzir uma análise social e histórica consistente e rigorosa são marcas amplamente demonstradas tanto em *O processo civilizador* como em seu estudo de um único compositor austríaco (*Mozart: Portrait of a Genius*). Isso lhe assegura um lugar no panteão reservado aos grandes pensadores sociológicos” (LOYAL, 2009, p. 87, grifo do autor).

²¹³ Lembrando que a primeira edição da obra de maior impacto no pensamento social contemporâneo escrita por Elias, *O processo civilizador*, foi publicada em 1936.

ainda seria incipiente no campo pedagógico: “Ao fim de uma vida de 93 anos, sua obra acabou tornando-se referência e fonte de inspiração para gerações de cientistas sociais e, só recentemente, tem chamado a atenção dos pedagogos” (LEÃO, 2007, p. 8).

Uma possível apropriação emergente estaria nos estudos que aproximam as ideias de Elias à subárea da educação “formação de professores”, como assinalam Dagmar Hunger e outros a partir do conceito de “relações de poder” no trecho abaixo:

O autor [Elias] esclarece que, na medida em que somos (professores) mais dependentes dos outros (diretores e governantes) do que eles são de nós, e em que somos mais dirigidos pelos outros do que eles são por nós, estes têm poder sobre nós, quer nos tenhamos tornado dependentes deles pela utilização que fizeram da força bruta ou por carências, pela necessidade que tínhamos de ser amados, pela necessidade financeira, de cura, de estatuto, de status na carreira ou simplesmente de estímulo emocional (HUNGER; ROSSI; SOUZA NETO, 2011, p. 708).

As próprias ideias de interdependência ou teia de relações, individuação e socialização, concorrem para o campo de formação de professores, ao gerar o entendimento de que se torna professor/educador na solidão. Aprendemos a ser professor, em relações de interdependência. E isso é contínuo no exercício da prática da docência, na medida em que outras relações de interdependência se desenham com os estudantes. Seja como constatação, seja como prescrição, o educador se constitui, ou, para utilizar um termo eliasiano, se configura, pelos/com os outros: ao mesmo tempo que há nas relações sociais individualidade dos seres humanos, há também interdependência aos demais indivíduos. Ou, a despeito de que cada indivíduo constrói suas aprendizagens, cada um só consegue fazê-lo porque está em inserção em diferentes grupos sociais.

A combinação destas duas perspectivas apropriativas, a partir das relações de poder e das interdependências, nos leva a recordar das palavras de Gramsci no trecho abaixo:

[...] em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores; entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de “hegemonia” é necessariamente pedagógica” (GRAMSCI, 1978, p. 37)

É preciso segundo Gramsci, e Elias, reconhecer, como no exemplo de Mozart, que teve sua genialidade só tardiamente reconhecida (pós-morte), a importância de levarmos em consideração as forças coercitivas dos grupos sobre nós, uns sobre os outros. E que o reconhecimento, mais uma aproximação entre estes autores contemporâneos e fundamentais, seja tomado como instrumento de emancipação.

Uma “tríade” de sociólogos da educação também aparece entre os mais citados: Henry Giroux, Basil Bernstein e Michael Apple. Mas também, identificamos três ocorrências para Michael Young. O que têm em comum, além do legado na sociologia da educação, com variadas repercussões na compreensão de aspectos da escola, currículo, desigualdades escolares etc.? A resposta está nas conexões entre eles e contribuições voltada para a produção de uma teoria educacional crítica. Conexões que vão desde as relações aluno-colega, no caso de Michael Young, que foi aluno e colega de Bernstein, às apropriações e influências, a partir de menções e redirecionamentos, como o caso Apple²¹⁴ e Bernstein.

Debatendo com as contribuições de fundamentos clássicos do pensamento social, como Marx, Durkheim e Weber, estes autores vão elaborar conceitos, terminologias e ênfases que, posteriormente, constituíram o que hoje se denomina de educação crítica. Inspirado na crítica da sociedade feita por Marx e pelos marxistas contemporâneos, como Gramsci, Althusser e Raymond Williams, autores como Apple vão se apropriar de conceitos e entendimentos para produzir questionamentos e reflexões sobre o currículo e a escola.

Em termos de apropriação contemporânea, as formulações conceituais e as perspectivas teóricas que estes e outros autores se inscrevem, se imiscuem e constituem, grosso modo, a teoria educacional crítica. Assim, Apple se inspira e se apropria em Marx e nos marxismos, especialmente em Gramsci e no conceito de hegemonia, destacando a necessidade de produção de consensos por convencimento (no qual a educação, em nome de uma hegemonia cultural, é estabelecida) dada a insuficiência da dominação econômica; chama atenção para as relações de poder implícitas e explícitas na formação dos currículos; e, encontra em Bourdieu a noção de reprodução social e a amplia, destacando que ela não se dá de forma tranquila e pacífica, que as pessoas resistem e fazem oposição. Não há só domínio e imposição, mas formas de resistência e enfrentamento. Com Apple, os estudos sobre o currículo partem do pressuposto de que se trata de um campo de resistência e disputas, segundo Tomaz Silva (2015).

É uma ideia-chave que os estudos de Michael Apple nos legam, é seu destaque, dialogando com o conceito de reprodução social, ao papel que a escola tem na distribuição do conhecimento oficial.

A suposição é de que a escola simplesmente transmite e distribui o conhecimento que é produzido em algum outro lugar. Apple, entretanto, concebe um papel igualmente importante à escola como produtores de conhecimento, sobretudo daquilo que ele chama de “conhecimento técnico”. (SILVA, 2015, p. 47-48)

²¹⁴ “Apple diz que o conhecimento do seu trabalho [o de Bernstein] transformou-o, sendo isto a coisa mais importante que um professor pode fazer.” (SANTOS, 2003, p. 22)

Michael Apple, por exemplo, iniciou seus estudos na Inglaterra, partindo de elementos centrais da crítica marxista, das influências de Pierre Bourdieu, Basil Bernstein e Michael Young, colocando “o currículo no centro das teorias educacionais críticas”. Assim, questões sobre como as divisões sociais afetam o currículo, sobre quem decide e qual o conhecimento é legitimado e considerado como verdadeiro, ou qual e de onde parte o conhecimento privilegiado no currículo, quais os grupos que sofrem prejuízos e os que se beneficiam com o currículo organizado etc.

O Michael Young que influencia e dialoga com Michael Apple é aquele autor, sociólogo, que ficou reconhecido como o líder do movimento chamado “Nova Sociologia da Educação”. “Essa sociologia seguia uma tradição de pesquisa empírica sobre os resultados desiguais produzidos pelo sistema educacional, preocupando-se, sobretudo, com o fracasso escolar das crianças e jovens da classe operária” (SILVA, 2015, p. 65).

Para a Nova Sociologia da Educação (NSE), caberia investigar as conexões entre princípios de organização, seleção e distribuição do conhecimento nas escolas e os princípios de distribuição dos recursos econômicos mais amplos. Ou seja, conectar currículo e poder, a organização do conhecimento e a distribuição de poder. (SILVA, 2015, p. 65)

De acordo com Tadeu Silva (2015), o prestígio e influência da NSE foi intenso até o início da década de 1980, entretanto começa a diminuir quando outras perspectivas, inspiradas no feminismo, nos estudos sobre gênero, raça e etnia, os estudos culturais, pós-modernos e/ou pós-estruturalistas assumem a vanguarda e passam a pautar as preocupações curriculares. Porém, a ideia-chave da NSE é preservada e encontra ressonância nas novas perspectivas, isto é, a noção de construção social do currículo, do conhecimento e das formas de organização escolar²¹⁵.

Michael Apple é citado em 23 artigos. A maior parte das presenças revelam, segundo nossa apreensão, apropriações conceituais tópicas, com 13 ocorrências; em apenas uma identificamos como uma apropriação de modo de trabalho; e, em 8 vezes, entendemos como apropriações incidentais, pelos mesmos motivos que aparecem em outros autores, como Castells e Lévy.

²¹⁵ A Nova Sociologia da Educação, de maneira geral, “desmitificava o papel do conhecimento, postulando que a sua construção envolve relações de poder, favorecendo a manutenção de grupos dominantes, ou seja, apontava as conexões entre currículo e poder, organização do conhecimento e distribuição do poder. Em função de alterações no contexto social e educacional que tinha inspirado o movimento, bem como de mudanças nas pretensões teóricas de seus precursores, a NSE foi sendo gradativamente incorporada por uma variedade de perspectivas teóricas: feministas, pós-modernismo, pós-estruturalismo, estudos sobre gênero, raça, etnia e estudos culturais” (MAINARDES, 2010, p. 3)

Apesar de sua produção no campo do currículo, Apple é chamado aos textos mais como alguém que se inscreve e ajudou a constituir a perspectiva crítica. Como um rótulo, cuja inscrição do nome Michel Apple poderia comunicar rapidamente a filiação dos pesquisadores ou da perspectiva sob a qual se lança a pesquisa relatada no artigo. Como nos artigos VI 0146, IX 0204, IX 0017 e VIII 0275.

Em termos de apropriação de modo de trabalho, temos o exemplo do artigo VII 0062, que se constitui como uma análise crítica da proposta curricular para o ensino de ciências do Estado de São Paulo. Neste artigo, Apple é citado direta e indiretamente, junto a outros teóricos críticos, como Adorno e Horkheimer, a fim de apresentar a perspectiva teórica crítica e a teoria educacional crítica sob a qual a proposta foi analisada. Como podemos ver no trecho abaixo, Apple aparece em citações orgânicas confirmativas e ilustra a adesão dos pesquisadores a uma forma de perceber o estabelecimento e constituições dos currículo, já indicado no subtítulo do artigo²¹⁶:

“Nestes termos, segundo Silva (2004, p. 30) as teorias críticas questionam o *status quo* estabelecido pelo currículo tradicional que gera aceitação, ajuste e adaptação. Em vez disto, torna-se necessário que o currículo gere desconfiança, questionamento e transformação radical. [...] Nestes termos, as considerações críticas do Apple (2006) são significativas ao reivindicar a necessidade de situar a questão do conhecimento e, portanto, do currículo em um âmbito mais abrangente dos conflitos econômicos, políticos e sociais. [...] Assim, a criação de um currículo não deve estar baseada na disseminação de uma cultura comum correspondente a uma minoria, ao contrário, ‘requer um processo democrático em que todos - e não apenas aqueles que são os guardiões intelectuais da ‘tradição ocidental’- possam envolver-se nas deliberações acerca do que é importante’ (APPLE, 2006; p.50)” (VII 0062, p. 2, 3 e 7)

Além disso, Apple aparece associado à “política educativa” (IX 0072) e às discussões sobre o “livro didático” (IX 0202, VII 0160, VI 0094, VI 0088).

Nas quatro ocorrências de menções/citações de Apple para considerações sobre o livro didático, verificamos que o autor é chamado ao texto como autoridade para falar do livro didático enquanto recurso básico ou essencial, em termos de condições materiais para o ensino e aprendizagem, considerando a situação de grande parte das escolas públicas brasileiras. Em trecho semelhante, apropriado no texto a partir de citações diretas ou indiretas, em geral junto a outros autores que debatem também sobre o livro didático, como Gimeno Sacristán e Antoni Zabala, Apple apareceu assim:

²¹⁶ Título do artigo: “Uma análise crítica da proposta curricular do Estado de São Paulo para o Ensino de Ciências: Ideologia, Cultura e Poder”.

“Na mesma perspectiva, para Apple (1995, p. 81) o LD estabelece ‘grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo’. Zabala (1998) enfatiza sua natureza curricular, pois proporciona aos educadores ‘referências e critérios para tomar decisões, tanto no planejamento como na intervenção direta no processo ensino/aprendizagem e em sua avaliação’ (p. 167). Sacristán (2009) diz que o LD é instrumento fundamental para fornecer informações traduzidas pedagogicamente, que servem de base para o conhecimento que o usuário do livro é convidado a elaborar (p. 19).” (IX 0202, p. 2)

Mas também para lembrar que os livros são mercadorias, que há interesses econômicas na produção, difusão e constituição de um mercado com recursos públicos para o livro didático. Mesmo que se ressalvando a mesma ideia sobre a importância, inclusive como oportunidade de acesso a materiais de qualidade, uma vez que o próprio sistema de avaliação e seleção se dá pelo programa PNLD em aproximações entre a escola e as universidades, entre diferentes campos de recontextualização, como diria Bernstein (1996). Destacamos o seguinte excerto sobre isso:

“Em outra perspectiva de análise, **os livros são situados como mercadoria** (Apple, 1995), reconhecendo-se então que são produzidos, distribuídos e consumidos tendo-se em vista um mercado específico - o escolar. Essa forma de compreender o livro didático permite afirmar que este mercado coloca em circulação, no caso brasileiro, milhões de exemplares e movimenta um altíssimo valor de recursos, disputados anualmente por editoras que atuam no Brasil, mas que hoje, em grande parte, representam a presença de grandes grupos editoriais de capital estrangeiro. [...] No entanto, a existência dos livros escolares pode indicar outras direções para se discutir seu valor social: é preciso relembrar a importância que têm dentro do sistema escolar brasileiro, seja para os alunos, seja para os professores” (VI 0094, p. 5, grifo nosso)

Assim, seja para discutir percepções de alunos do Ensino Médio sobre o livro didático de Química (IX 0202), ou em análise de conteúdos de Física nos livros (VII 0160) ou história de algum fenômeno físico (indução eletromagnética em VI 0088), seja para estudar “as relações que os professores estabelecem com o livro didático”, Michel Apple aparece nos textos a fim de reforçar os argumentos sobre a importância dos livros didáticos como recursos, mesmo que em presença pontual.

O caráter político do currículo é explorado no artigo VII 0134, que se propôs a tecer reflexões sobre a prática curricular crítica na formação inicial de docentes de biologia. Neste texto, aparece em citações indiretas as ideias de Apple quanto ao currículo como um “espelho” a refletir as relações sociais, como palco também de disputas e conflitos – entre o estabelecimento propositivo e as práticas docentes curriculares (resistências). O caráter político está na reflexão das relações desiguais de poder nos discursos pedagógicos e nas práticas curriculares. Apple aqui é o autor que discorda da “epistemologia oficial”, que desconsidera os

protagonistas do processo pedagógico e os contextos e subestima a complexidade da realidade. Para Michael Apple,

[...] a educação é um lugar de conflito e de compromisso. Ela serve também como um espaço para amplas batalhas sobre o que nossas instituições deveriam fazer, a quem elas deveriam servir e quem deveria tomar essas decisões. E, ainda, ela é, por si própria, uma das maiores arenas em que os recursos, o poder e a ideologia específicos das políticas, das finanças, do currículo, da pedagogia e da avaliação em educação são colocadas em jogo. A educação, assim, é tanto causa quanto efeito, determinante e determinada. (APPLE, 2007, p. 94)

Em síntese, observamos que há, já na classificação dos tipos de apropriações, usos pontuais e temáticos das ideias de Apple. Apesar disso, as apropriações de Michael Apple nos trabalhos dos ENPECs são expressões da perspectiva do conflito nas pesquisas, das formulações inspiradas por um olhar sobre a realidade, em suas manifestações e nos diferentes fenômenos, inclusive no campo da educação, como contraditória, permeada de tensões e disputas. Assim, os usos de Apple são indícios da presença de formulações que são tributárias a Marx e Engels, ao paradigma inscrito por Marx e encaminhado pelas sucessivas revisões críticas.

Henry Giroux, como podemos ler na tabela 7, é o autor com maior número de citações no grupo de teóricos sociais contemporâneos. São 46 artigos que recuperam as contribuições do autor, apropriando-se de várias maneiras de conceitos, ideias, noções, quase sempre coligadamente com outros autores: seja os que expressam suas próprias apropriações, como Habermas, Gramsci ou Paulo Freire, com quem dialogou e incorporou às suas formulações; seja agremiado a autores da perspectiva crítica, nas considerações sobre o currículo, sobre o papel dos professores/educadores e, mais contemporaneamente, a partir de suas incursões e aproximações aos estudos culturais de vieses pós-estruturalistas ou pós-críticos.

Classificamos as presenças e menções de Giroux nos artigos como: 23 ocorrências em apropriações conceituais tópicas, 9 apropriações de modo de trabalho/perspectiva teórica e 14 ocorrências de apropriações incidentais.

Antes de desenvolver estudos sobre “política cultural”, aproximando-se dos debates pós-estruturalistas e dos estudos culturais, incorporando-os às suas reflexões, Henry Giroux desenvolveu uma produção marcante nos contornos de uma teorização crítica. Tomaz Silva (2015) separa os trabalhos de Giroux em duas fases. Na primeira Giroux, apropriando-se de conceitos desenvolvidos pelos frankfurtianos, especialmente de Adorno, Horkheimer e Marcuse, debate sobre a racionalidade instrumental e técnica, bem como critica a perspectiva

positivista. Em sintonia com as questões colocadas pelos marxismos da primeira metade do século XX, Giroux se aproxima das formulações da Escola de Frankfurt, especialmente da ênfase nas questões culturais e da crítica à razão iluminista. Escrevendo sobre o currículo, Giroux criticará os fundamentos das teorias tradicionais na medida em que estes contribuem para a reprodução de desigualdades e injustiças sociais. O momento de produção intelectual de Giroux é marcado pelas teorizações de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron sobre a reprodução social, por exemplo. Será com Bourdieu e Passeron, bem como com Bowles e Gintis, e os autores da Nova Sociologia da Educação (NSE), como Michael Apple, que Giroux debaterá e, ao criticar, formulará conceitos, como o de resistência. Destes autores, segundo Silva (2015), Giroux efetuará apropriações críticas.

O que estava em jogo, na perspectiva dessas análises, era a construção social desses significados pelos próprios agentes no espaço da escola e do currículo. Giroux critica essas análises por não darem suficiente ou nenhuma atenção às conexões entre, de um lado, as formas como essas construções se desenvolvem no espaço restrito da escola e do currículo e, de outro, as relações sociais mais amplas de controle e poder. (SILVA, 2015, p. 53)

O conceito de resistência, portanto, aparece como “suspiro” às preocupações de Giroux quanto ao pessimismo decorrente das então predominantes interpretações reprodutivistas. Neste momento, há certa aproximação às formulações de Michael Apple, na medida em que este entende o currículo, como já mencionamos, como um campo de disputas.

Assim, sob influências das pesquisas de Paul Willis, sociólogo vinculado à escola de Birmingham, outro insatisfeito com o fatalismo das teorias da reprodução, bem como sob inspiração e apropriação intensa, a partir das noções de emancipação e libertação, Giroux apresenta o conceito de resistência e formula uma concepção emancipadora de educação, para o currículo e para a pedagogia. Este será o conceito marcante da sua primeira fase. A emancipação, tal qual para os frankfurtianos, é um dos objetivos da ação política. E a escola, a educação, é terreno fértil para desenvolver a libertação.

Nesta primeira fase, de desenvolvimento de uma visão emancipadora, aparecem os conceitos centrais de “esfera pública”, “intelectual transformador” e “voz”, além de outros que os gravitam, como o de “ação cultural” (Paulo Freire). Os três primeiros conceitos derivam de apropriações intensas de três autores: Jurgen Habermas, Antonio Gramsci e Paulo Freire, respectivamente. “A escola e o currículo devem funcionar como uma ‘esfera pública democrática’”, “os professores e professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades de crítica e do questionamento”, sendo que um espaço “onde os anseios, os desejos e os pensamentos dos estudantes e das estudantes

possam ser ouvidos e atentamente considerados” precisa ser construído (SILVA, 2015, p. 54) – essas são ideias desenvolvidas por Giroux a partir destes conceitos e que circulam nas apropriações do autor, inclusive, como demonstraremos mais adiante, nos trabalhos dos ENPECs.

Ele [Giroux] acredita ser possível canalizar o potencial de resistência demonstrado por estudantes e professores para desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes. (SILVA, 2015, p. 54)

A segunda fase de Giroux está associada à visão da pedagogia e do currículo como “política cultural”. A ideia-chave é expressa por Silva (2015, p. 55): “O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de ‘fatos’ e ‘conhecimentos objetivos’”. Neste momento, os estudos de Giroux transbordam o campo da pedagogia e do currículo, e avançam, pela percepção de continuidade, para o campo da cultura. A partir do conceito de política cultural, veremos diferentes usos e apropriações para explicar o caráter pedagógico das mídias, de outras fontes de informação, estudos sobre representações e ideologias, uma pedagogização para além da escola e das fronteiras tradicionais do currículo.

Considerando as “duas fases de Giroux”, nos foi possível identificar, nas formas de apropriação do autor nos textos dos ENPECs, a partir dos conceitos, ideias e formulações recuperadas pelos pesquisadores, qual Giroux está sendo chamado ou tem voz nos artigos. Em 29 artigos, os pesquisadores recorrem às noções e conceitos que remetem à primeira fase do autor, como “resistência”, “agir comunicativo”, “voz”, “intelectual transformador”, “professores como intelectuais”, “hegemonia”, “relações de poder”, “teoria crítica”, associados à obra “Os professores como intelectuais”. Em 13 artigos, vemos marcações de apropriações que remetem à segunda fase de Giroux. E em 4 ocorrências, todas apropriações incidentais, as pistas foram consideradas insuficientes para classificar nas fases. Na segunda fase, Giroux aparece nos textos como o autor da “crítica cultural”, das “pedagogias culturais da vida”, associado a tantos outros dos estudos culturais, como autor do campo das teorias críticas das artes e de recursos midiáticos, associado ao conceito de “dispositivos pedagógicos” e à ideia de pedagogia como “prática cultural” ou “pedagogia cultural”.

O Giroux da segunda fase pode ser identificado nos excertos dos artigos VIII 0179, VIII 0241 e IX 0252. No primeiro artigo, que tem como objetivo analisar a rede de discursos sobre o corpo biossocial em revistas em quadrinhos da Turma da Mônica Jovem, Giroux é

chamado para enunciar o campo da educação sob inspiração nos Estudos Culturais nas vertentes pós-estruturalistas. Ainda que seja uma presença pontual, com uma citação direta, os pesquisadores recorrem a outros autores para descrever as pedagogias como práticas culturais e aproximar a análise de objetos culturais, os quadrinhos, do interesse da pedagogia cultural:

“Para tanto, nos utilizamos do campo teórico dos Estudos Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas que de acordo com Giroux (2001, p.90) ‘ampliam nossa compreensão do pedagógico e de seu papel fora da escola como o local tradicional de aprendizagem’.” (VIII 0179, p. 2)

No artigo VIII 0241, em uma apropriação conceitual tópica, Giroux aparece no final do texto para falar da formação universitária como prática política e cultural. Articulado ao longo do texto noções como “identidade”, “relações de poder” e “hegemonia”, o estudo “se apoia em noções do pós-estruturalismo, e em contribuições feitas nos últimos tempos, principalmente por estudiosos da cultura, em relação às questões da identidade, diferença e poder” (VIII 0241, p.1). Giroux aparece junto a outros autores, como Stuart Hall, Michel Foucault e Charles Tilly.

“Devemos ter em vista que a formação universitária, conforme sugerido por Giroux (2003), não deve ser tomada apenas como estratégia técnica, mas como prática política e moral, que facilite o desenvolvimento nos jovens de um senso de protagonismo, particularmente com relação às obrigações da cidadania crítica e da vida pública em um cenário cultural e global que vem sofrendo transformações radicais.” (VIII 0241, p. 11)

Assim como este último, Henry Giroux aparece no artigo IX 0252 como um autor do campo das teorias críticas das artes e de recursos midiáticos. De forma conceitual tópica, e a partir da associação feita por Rosa Maria Bueno Fischer, o autor é chamado de forma indireta, confirmativa, ao texto:

“Quando se pretende utilizar cinema, televisão ou outros recursos midiáticos um dos destaques no campo das teorias críticas é Henry Giroux (1995), que em diversos de seus textos argumenta que a mesma exerce um papel indutivo de ensinar, queiramos ou não, fazendo uso de práticas de significado que, na maioria das vezes, privilegia a imagem e prejudica a análise crítica do que está sendo mostrado. Nesse sentido, porém numa perspectiva pós-crítica, Rosa Fischer afirma que ‘... torna-se impossível fechar os olhos e negar-se a ver que os espaços da mídia constituem-se também como lugares de formação.’ (FISCHER, 2002, p. 153).” (IX 0252, p. 2)

Ainda na “segunda fase”, temos o Giroux que é identificado como autor nos estudos culturais. E no artigo VIII 0269, aparece junto a outros autores, já identificados no resumo:

Stuart Hall, Michel Foucault e Thomas Popekewitz. A apropriação de Giroux e da perspectiva dos estudos culturais, a partir de citação indireta, de forma orgânica conceitual confirmativa, pode ser identificada no fragmento destacado abaixo.

“Silva (1999), ao explicitar essa perspectiva assumida por Giroux (2003), afirma que ‘os processos escolares tornam-se comparáveis aos processos de sistemas culturais extraescolares, mesmo que esses últimos careçam do objetivo explícito de ensinarem um corpo de conhecimentos’ (p. 139). Nesse sentido, pensar a mídia (por exemplo, as revistas de divulgação científica) como um espaço que interage e cria novos significados para a educação escolar, é pensar que suas ações podem ser vistas como educativas estando, igualmente, articuladas às dimensões política e econômica, entre outras dimensões possíveis.” (VIII 0269, p. 7)

Em textos como este, as fontes para estudo são tomadas como “produções culturais”, a mídia é entendida como um dispositivo pedagógico e os estudos sobre a mídia, sob este prisma, como “pedagogias culturais”. Os dois fragmentos destacados abaixo são ilustrativos das apropriações de uma “segunda fase” de Giroux:

“Por se constituírem como textos culturais, essas instâncias operam através de **práticas discursivas que são tanto pedagógicas quanto políticas**. Como parte de um aparato cultural mais amplo, a mídia deve ser tratada como um **dispositivo pedagógico** ativamente envolvido na formação de diferentes subjetividades sociais (GIROUX, 1995).” (VIII 0160, p. 3, grifo nosso)

“Assim, torna-se **importante reconhecer o papel que as pedagogias culturais da mídia têm na moldagem de identidades sociais e analisar como as representações são construídas e assumidas, ensinadas e aprendidas, mediadas e apropriadas no contexto de formações discursivas e institucionais particulares de poder** (GIROUX, 1995). Nessa direção, é pertinente, ao tomarmos materiais midiáticos descrever a trama estabelecida pelas complexas relações das verdades que são veiculadas e reafirmadas, a materialidade dos efeitos dessas verdades, as lutas em jogo e os modos de sujeição e subjetivação que elas produzem.” (VIII 0160, p. 3, grifo nosso)

No artigo do qual destacamos estes dois excertos, consideramos que Giroux foi apropriado como modo de trabalho agremiado. Com citações diretas e indiretas, orgânicas conceituais confirmativas, os pesquisadores encaminharam uma análise de “discursos científicos/biológicos presentes em reportagens da Revista Superinteressante” (p. 1). As mídias, uma vez pensadas como dispositivo pedagógico, vão ser tomadas como “lugares de aprendizagem a respeito de nós e de como vamos receber e ler o mundo”. A essa ideia, Kath Woodward e Douglas Kellner são chamados ao texto para endosso, como pesquisadores da crítica cultural em questões de identidade e diferença. Estes dois atuam como aliados, que produziram “leituras” sobre os fenômenos assimilados ao objeto de estudo do artigo, cujas orientações acompanham uma “pedagogia pós-moderna”.

E quanto aos indícios das apropriações da “primeira fase” de Giroux? Sendo a “fase” mais apropriada do autor, nas ocorrências identificadas encontramos diferentes expressões da mesma. A quantidade de artigos e a análise das menções e citações dos mesmos nos permitiram agremiá-los em três grupos da primeira fase: I – Aqueles que destacam a ideia de “professores como intelectuais”, “função social do educador”, a partir do conceito de “intelectual transformador”, ainda que pontualmente (incidental) ou mais intensamente (modo de trabalho), tem nos artigos VIII 0153, VI 0008, VII 0381, VIII 0070, VIII 0033, VIII 0032, IX 0266, VIII 0336, VII 0193 e outros; II – Aqueles que destacam o conceito de agir comunicativo, os conceitos de esfera “contrapública” e “pedagogia radical”, como os VIII 0074, IX 0072 e V 0069.; e, III - Aqueles que recuperam o conceito de resistência em educação, como os artigos VIII 0275 e VI 0004. Entretanto, verificamos trabalhos em que há intersecções entre estes conceitos ou noções. É o caso de VI 0008 e VII 0074, nos quais os grupos I e III e os grupos I e II, respectivamente, estão contemplados.

Giroux está sempre sendo lembrado ou aparece nos textos como aquele autor que redigiu ou desenvolveu a noção de “professores como intelectuais”, expressão que dá nome a um dos seus livros mais citações nas pesquisas que se apropriam dele. Trata-se, especialmente quando categorizamos como apropriações incidentais, de uma lembrança enquanto autor que fala, estuda, desenvolve pesquisas sobre a temática. Em geral, vemos predominantemente nas seções de introdução. O que, como já falamos anteriormente, pode ser uma tática de “economia” de espaço do texto²¹⁷ (os artigos têm no máximo 12 páginas. E, a cada edição do ENPEC, vêm se tornando cada vez menores. Na IX edição, o limite foi de 8 páginas), quando os pesquisadores são “obrigados” a praticar exercícios de sínteses sem, como é verificável a partir de lentes de uma retórica textual, perder-se nos necessários e recorrentes artifícios de gestão de adesão ou consentimento às suas ideias e argumentações aos leitores. Assim, dispor no texto referências indiretas dos autores em bloco, acompanhadas de menções por expressões de seus conceitos, ideias ou noções, pode ser considerado um recurso eficiente em termos de gestão do espaço e impacto sobre os leitores avaliadores das submissões²¹⁸. Por outro lado, podem representar as

²¹⁷ O fragmento do artigo VI 0112 é ilustrativo dessa preocupação dos pesquisadores: “Por razões de espaço, não apresentamos, aqui, uma revisão ampla da literatura sobre transferência. Em vez disso, exploramos como a questão da transferência tem sido tratada por alguns pesquisadores com os quais julgamos compartilhar, de alguma maneira, nossa perspectiva teórica. Discutimos algumas discrepâncias e dificuldades encontradas, visando encorajar outros estudos teóricos e empíricos acerca da questão” (p. 2).

²¹⁸ Uma fila de autores é referenciada indiretamente para indicar que pensam ou pesquisam sobre uma ideia veiculada antes ou para indicar que os pesquisadores extraíram aquelas considerações de tais autores, que se resguardam sob estes: “A referida síntese foi elaborada levando-se em conta os aspectos recorrentes nas manifestações dos professores, e a idéia fundamental de que a atuação do professor não ocorre no vazio, mas em contextos que estão demarcados por uma série de condicionantes, entre os quais se destacam os problemas sociais que afetam o cotidiano dos alunos e as normativas das políticas públicas em educação (TARDIF, 2004;

estratégias de redação dos pesquisadores a partir da eleição/escolha daquilo que, diante do espaço disponível para escrever, consideraram mais importante para comunicar a pesquisa em andamento ou concluída. Essas inferências nossas variam intensamente quando checamos e comparamos artigos teóricos, de reflexão teórica, e artigos empíricos, que expressam resultados de algum trabalho em campo. Variam também quando os pesquisadores recorrem a imagens, tabelas e gráficos para expressar seus resultados no texto.

No artigo VII 0381, em uma apropriação do modo de trabalho de Giroux, os pesquisadores recuperam o conceito de “intelectual transformador”, a partir da ideia dos professores como intelectuais. Para isso, no texto Giroux é chamado e tem espaço em citações diretas e indiretas, orgânicas conceituais confirmativas. Aspectos das influências de Giroux também são resgatados, como a inspiração e apropriação da Escola de Frankfurt e as ideias de educação em Adorno. O trecho abaixo ilustra uma aproximação entre a ideia e a formação de professores:

“A perspectiva de Giroux nos auxilia a pensar a formação e atuação dos professores em termos de conflitos que eles mesmos participam enquanto sujeitos, na medida em que ‘essencial para a categoria de intelectual é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico’ (GIROUX, 1997, p. 163). O professor, então, necessita de uma consciência crítico-reflexiva-emancipatória, pois, como mediadores do processo ensino aprendizagem, trazem valores que ensinam, mesmo que de forma oculta (GIROUX, 1997). [...] Para Giroux (1997), um ponto de partida para interrogar a função social dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais delimitados às questões de poder e controle. Pode-se dizer que estas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimentos.” (VII 0381, p. 5)

No artigo VI 0008, os pesquisadores apresentam atividades educacionais que propuseram e realizaram na disciplina “Estágio curricular supervisionado em ensino de Física”. A ideia foi discutir aspectos sobre as implicações da CTSA e questões de transposição didática na Física na Educação Básica. Com citações diretas e indiretas, a ideia de Giroux do “professor como intelectual”, de forma orgânica conceitual confirmativa, está associada ao conceito de resistência.

FRACALANZA, 2002; ALVES, 2005; MARCELO GARCÍA, 1999; CONTRERAS, 1997; GIROUX, 1997; KRASILCHIK, 1987).” (VIII 0090, p. 4). Ou como no fragmento: “Para a leitura e análise dos acontecimentos acompanhados neste estudo, optamos por adotar referenciais teóricos embasados em teorias críticas (APPLE, 1982; FREIRE, 1987; BERNSTEIN, 1996; PETER MCLAREN, 1999; GIROUX, 1999; GOODSON, 1992, 2001; MOREIRA, 1990; LOPES e MACEDO, 2002; SILVA, 2004), entendendo que estas são coerentes entre si e apropriadas para responder às questões de pesquisa a que nos propusemos uma vez que as mesmas nos levam a refletir criticamente sobre desenvolvimento curricular e processos como este, de reestruturação curricular.” (VI 0146, p. 8-9)

No artigo VIII 0074, a ideia de professores como intelectuais é articulada às apropriações que Giroux faz da teoria do agir comunicativo de Habermas. A partir de citações diretas e indiretas, de caráter orgânico confirmativo, os pesquisadores se propuseram a compreender os discursos de ex-alunos de um curso de licenciatura em Física, “quando eles são percebidos como atores falantes de uma esfera pública preocupada com a formação de professores” (p. 1). O fragmento destacado abaixo reúne ambos os pontos:

“Diante estas proposições, concordamos com a proposta de Giroux (1997) de que os professores sejam vislumbrados como intelectuais, o que é condizente com as discussões sobre a formação de professores que sustentam nossa argumentação que também é assegurada pela teoria da ação comunicativa de Habermas. Pois é necessário que os professores ‘reconheçam que as esferas contrapúblicas não podem ser criadas somente dentro das instituições de treinamento de professores ou sala de aula, mas devem finalmente fundir-se com outras comunidades de resistência’ (idem, p.210), o que acarreta a proposta de formulação de esferas públicas (habermasianas) para a formação docente.” (VIII 0074, p. 2)

Giroux é também chamado ao texto, no artigo VIII 0032, a partir do conceito de “autoridade emancipatória”, derivação da noção de “professores como intelectuais”. Neste artigo, os pesquisadores apresentam parte de uma pesquisa em andamento sobre formação continuada a partir de recursos da literatura infantil com professores de ciências naturais. Habermas, mais uma vez, faz-se presente no texto. José Contreras e Thomas McCarthy são chamados ao texto por desenvolverem leituras a partir do estudo da obra de Habermas, e usados para mediar a presença de frankfurtianos no texto, assumindo o papel de recontextualizadores. Destacamos três excertos em que essas interseções podem ser conferidas:

“A concepção de autoridade emancipatória é compreendida nos estudos de Giroux como sinônimo de liberdade, igualdade e democracia. O professor, nesse enfoque, assume o papel de “intelectual transformador”, uma vez que seu compromisso não é somente com a transmissão de um saber crítico, mas com a própria transformação social, por meio da capacitação para pensar e agir criticamente.” (VIII 0032, p. 2)

”O teórico Jürgen Habermas apresenta importantes contribuições à reflexão crítica a partir do projeto que ele denominou como ‘Teoria da Ação Comunicativa’. Para Habermas, a Ação Comunicativa (1987/1989), personificada através do agir comunicativo, é uma forma de interação, da qual participam pelo menos dois atores que, através da linguagem (ou outro meio extra - verbal), buscam compreensão e consenso sobre uma situação para, desta forma, coordenar mutuamente seus planos e correspondentes ações.” (VIII 0032, p. 2)

“Segundo Contreras (2002) o projeto teórico de Habermas, baseado na ideia da emancipação e fundamentada na teoria crítica, procura integrar um processo de transformação do sujeito, auxiliando os grupos a interpretarem a si mesmos nas formas de dominação em que se encontram submetidos e a vislumbrarem as possibilidades de ação diante deles. [...] Habermas (1987) destaca que a finalidade da

teoria crítica, concebida como interesse libertador, não é uma simples perspectiva externa sobre os processos de transformação que os grupos sociais conduzem, mas seu compromisso está na busca da emancipação que se integra a um processo de transformação, auxiliando os grupos a criarem alternativas de ação em substituição às formas de dominação em que se encontram. [...] McCarthy (1987) comenta que a ampliação da autocompreensão prática dos grupos sociais eleva a autoconsciência destes até o ponto de, como se refere Habermas, atingir a autonomia do sujeito. Pode-se dizer que a Ação comunicativa, estabelecida em processos interativos, pode ser de fundamental importância num processo de formação continuada que visa a autonomia e a emancipação do professor.” (VIII 0032, p. 3)

Como já podemos exemplificar, o Giroux de primeira fase se apropria das formulações de Habermas, especialmente a teoria do agir comunicativo e suas considerações sobre a esfera pública. Os pesquisadores no artigo VIII 0290 se propuseram a apresentar reflexões sobre a “crise educacional” associada à não alcançada formação crítica, consoante orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), e propor a ideia do agir comunicativo como possibilidade de superação desta crise. Para isso, recorrem às apropriações que Giroux fez de Habermas. Os fragmentos abaixo destacados do artigo ilustram estes usos:

“O agir comunicativo na escola é uma possibilidade para alcançarmos uma educação voltada a autonomia e para o desenvolvimento da capacidade de ação racional crítica. Neste contexto, a cultura científica se faz presente e o conhecimento deixa de ser algo a ser adquirido como verdadeiro e passa a auxiliar os sujeitos; a compreenderem não apenas as suposições embutidas em sua forma e conteúdo, mas também os processos através dos quais ele é produzido, apropriado e transformado dentro de ambientes sociais e históricos específicos (GIROUX, 1997, p.39)” (VIII 0290, p. 5)

“Este ambiente só é possível de ser contemplado se seguirmos Giroux (1997) e transformarmos as escolas em esferas públicas democráticas capazes de envolver os alunos em situações de argumentação plena, sem coerção. Desta forma, não estaremos mais privilegiando a eficiência e o êxito frente a educação, como tem ocorrido. Em um ambiente argumentativo, todos os esforços são concentrados para que os alunos desenvolvam sua identidade a partir do compartilhamento coletivo da cultura social no qual estão inseridos.” (VIII 0290, p. 6)

Henry Giroux também é chamado aos textos como um autor que desenvolveu a ideia de “pedagogia radical”. Nos artigos VIII 0033 e V0069, é possível perceber a associação de “pedagogia radical” a três grandes temas desenvolvidos pelo autor: a noção de teoria e sua relação com a prática, a análise da cultura e da razão instrumental e uma psicologia profunda, pela integração de Freud e Marx, via Herbert Marcuse. Em VIII 0033, Giroux aparece no texto articuladamente a vários outros autores que constituem a perspectiva crítica da educação. Trata-se de um estudo teórico que pretende aproximar a perspectiva crítica do campo da formação de professores. Os pesquisadores, inclusive, recorrendo a variadas citações diretas e indiretas, de

cunho orgânico conceitual confirmativo e evolucionário, discutem a perspectiva e implicações para a formação de professores. Destaque pode ser dado ao último parágrafo nas considerações finais do artigo, que ilustra os objetivos identificáveis no corpo do texto, bem como assume um tom prescritivo ao campo da Educação em Ciências desta perspectiva:

“Neste sentido, resgatamos aqui, em linhas gerais, alguns princípios, conceitos e provocações dos trabalhos de Freire, Giroux, Gramsci, Habermas, Saviani e Duarte, que possam balizar as pesquisas no campo da formação de professores de ciências. Intelectual orgânico, filosofia da práxis, inconclusividade, inacabamento, dialogicidade, problematização, ação comunicativa, crítica às pedagogias do aprender a aprender, relações dialéticas entre teoria, cultura e psicologia profunda, são apenas algumas delas e que podem iluminar as discussões sobre a natureza da função social do professor de ciências, identidade docente, profissionalidade, autonomia do professor, saberes, dentre outros.” (VIII 0033, p. 10)

A ideia de pedagogia radical também é apresentada no artigo V 0069. Com o objetivo de “oferecer uma contribuição para ajudar a pensar sobre o que significa hoje um processo ensino-aprendizagem engajado em um projeto educacional emancipatório” (p. 1), os pesquisadores recorrem a vários autores, especialmente Paulo Freire e Jean Piaget, dos quais tecem aproximações, a fim de contribuir para o campo da educação ambiental crítica. O artigo é um exemplo, para Giroux, de apropriação conceitual tópica, em que as ideias de pedagogia e educador radicais são exploradas e sugeridas para a reflexão do campo da educação ambiental. Assim, Giroux também é chamado ao texto quanto ao papel emancipador e crítico da escola, assim como deveria ser as pesquisas que tomam a escola como objeto de reflexão, auxiliando os pesquisadores a concluírem que:

“A realidade atual é diferente da que foi vivenciada por Piaget e Paulo Freire, mas consideramos que continua válida a proposta de olharmos para ela com um olhar esperançoso, um olhar de gente que não ‘perdeu seu endereço na história’ (FREIRE, 1996, p. 21). Este olhar é fundamental para realizarmos a proposta de Giroux de teorizarmos ‘para’ a escola e não ‘sobre’ a escola. [...] Hoje achar nosso endereço na história passa também por entendermos que cresce cada vez mais na dinâmica social a importância da ciência e da tecnologia. O cidadão precisa se apropriar de conhecimentos de ciência e tecnologia que o ajude [sic] a participar de forma mais ampla das decisões relativas aos problemas socioambientais da atualidade.” (V 0069, p. 11)

Demonstrando uma apropriação de modo de trabalho, o artigo VIII 0275 recupera o Giroux da “teoria crítica e da resistência em educação”, nome também de uma das suas obras em português. Com citações diretas e indiretas, orgânicas conceituais confirmativas, o Giroux que é chamado ao texto é o autor da crítica ao sistema do capital, é o autor que escreveu sobre “ideias dos espaços escolares como locais de possibilidade de resistência e nascimento de ações

transformadoras”. Os conceitos e formulações de Giroux dividem espaço no texto com outros autores, alguns declaradamente marxistas: István Mészáros, Michael Apple, John Dewey, Michel Foucault, Paulo Freire, George Snyders, José Pacheco e Moacir Gadotti. O artigo tem o propósito de trazer “reflexões sobre o trabalho que vem sendo realizado em duas escolas de resistência em educação na cidade de São Paulo (EMEF Amorim Lima e Escola Politeia)” (p. 1). Os fragmentos abaixo ilustram a apropriação do autor:

“Entretanto uma referência que não poderia faltar neste trabalho é o livro de Henry Giroux (1986), *Teoria Crítica e Resistência em Educação*, onde encontraremos, além de uma visão menos fatalista e determinista que a de Mészáros, por um lado e, não conformista por outro, no sentido de imaginar uma resistência possível na educação dentro desta sociedade, também uma tentativa de explicitar as relações entre as estruturas dominantes e as ações de transformação. ‘As instituições escolares representam armas de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que tem diferentes graus de poder’ (GIROUX, 1986: 17). Este é nosso referencial principal para este trabalho. [...] Para este autor a resistência é mais que uma resposta ao currículo autoritário da escola, que muitas vezes, nem se importa mais em remeter a questões de democracia. Para Giroux (1986) ela é o sintoma de um incipiente projeto alternativo. ‘A escola é um processo político, não apenas porque contém uma mensagem política ou trata de tópicos políticos de ocasião, mas também porque é produzida e situada em um complexo de relações políticas e sociais das quais não pode ser abstraída’. (GIROUX, 1997: 88)” (VIII 0275, p. 3)

“Este discurso não pretende dizer que é apenas o conhecimento que importa, que o saber é neutro e desinteressado. Como Giroux (1986) nos aponta, é preciso estar atento também às relações que são traçadas entre as diferentes culturas e suas relações com o conhecimento. É neste ponto que as relações na escola ganham importância e não expressam apenas a dominação, expressam também a possibilidade de resistência e de ação contra-hegemônica.” (VIII 0275, p. 10)

Outro exemplo de apropriação de modo de trabalho do autor, a partir do conceito de resistência é o expresso no artigo VI 0004. Os pesquisadores apresentam uma reflexão teórica do conceito de resistência e acionam vários autores que trataram de forma direta ou indireta o mesmo, chamando-os ao texto a fim de gerar uma compreensão ampliada. Assim, Michel de Certeau, Michel Foucault, John Dewey e Max Horkheimer têm voz no artigo e são articulados. Com citações diretas e indiretas, orgânicas conceituais confirmativas, e evolutivas de forma articulada a outras formulações aproximadas, a apropriação de Giroux pode ser identificada no excerto abaixo:

“Para iniciar nossa reflexão a respeito do que nos fala Giroux, poderíamos adiantar que o conceito de resistência utilizado muitas vezes no discurso educacional não tem esse sentido que acabamos de explicitar. Muitos ao dizerem ‘o professor resiste [...] a escola resiste [...]’ à Educação Ambiental, ou à alguma metodologia diferenciada de Ensino de Ciências, por exemplo, estão geralmente utilizando o conceito de modo diferente da argumentação de Giroux. Assim, a resistência expressa no discurso do senso comum educacional não é a do viés crítico. Resistir, nesses discursos, tem um sentido aproximado de uma oposição ao proposto, mas é teoricamente pobre e vazio

de significado. [...] Em resumo, podemos atribuir à resistência um viés político, crítico e emancipatório se considerarmos essa construção de Giroux. Podemos perceber que esse conceito está muito bem assentado, marcado no embate contra-hegemônico, uma categoria dialética do discurso que aponta um movimento de superação da dominação em seus vários níveis. Assim, o dito ‘professor resistente’, ou o ‘aluno resistente’ seria aquele que assumisse conscientemente seu papel político de transformador da realidade socioambiental nos embates contra-hegemônicos.” (VI 0004, p. 3-4)

E quanto às apropriações de Basil Bernstein? Como o sociólogo inglês da educação circula nos artigos dos ENPECs? Ou quais e como seus conceitos e ideias aparecem nos artigos cuja menção ou referência ele se faz presente?

Basil Bernstein é citado/mencionado em 22 artigos. Destes, codificamos que há 10 ocorrências para apropriação de modo de trabalho; em 7 como apropriações conceituais tópicas; e apropriações incidentais em 5 casos. Assim, na maioria dos artigos em que Bernstein é citado, encontramos aquisições conceituais mobilizadas como reforços aos argumentos e resultados obtidos, ou como menção de ideia relevante desenvolvida pelo autor, até o uso sistemático de noções e conceitos do autor, revelador de preocupação com o *modus operandi* da teoria (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001).

O acesso às ideias e conceitos de Basil Bernstein é laborioso, difícil²¹⁹, assim como sua apropriação. Seu trabalho guarda uma densidade, suscitando sob vigilância a necessidade de releitura, sob risco de apropriações indevidas ou deturpações. A complexidade e dificuldade de acesso às suas ideias a partir dos escritos do próprio autor é afirmada por Lucíola Santos (2003) e Tomaz Tadeu Silva (2015). Não exclusiva do próprio Bernstein, tais advertências ganham relevo quando alguns de seus recontextualizadores e tradutores²²⁰ alertam para este aspecto dos seus escritos sociológicos sobre educação.

Bernstein costuma ser incluído entre os autores que fazem uma análise crítica do currículo e do processo de escolarização, tais como Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Michael Young, Michael Apple, Bowles e Gintis, entre outros. Os estudos de Bernstein colocam em questão o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social. (MAINARDES, 2010, p. 3)

As ideias de Bernstein são desenvolvidas no contexto da sociologia crítica da educação. A maior parte de suas ideias começam a ser explicitadas em publicações em meados

²¹⁹ “Para os leitores, estudantes e estudiosos de Bernstein, nunca foi tarefa fácil discernir os contornos e as características de seu pensamento e distinguir os elementos fundamentais de seu programa intelectual. Por mais inspiradoras que fossem sua conversa, suas habilidades retóricas e suas aulas, seus textos podem ser proibitivos, complexos e tortuosos. Em consequência disso, seu pensamento foi muitas vezes deturpado.” (DELAMONT; ATKINSON, 2009, p. 48)

²²⁰ Tomaz Tadeu da Silva é um dos tradutores da versão brasileira de “A estruturação do discurso pedagógico” (BERNSTEIN, 1996), publicado pela editora Vozes.

da década de 1960²²¹. Assim como Apple e Giroux, Bernstein tece críticas às limitações da teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron²²². Os reprodutivistas entendem a educação como um “transportador” de relações de poder externo à educação. Assim, para Bourdieu e Passeron (2014), por exemplo, as relações de poder (as diferenças e desigualdades sociais) são transportados para o interior da escola e esta as reproduz. Para Bernstein, cabe estudar a constituição e funcionamento da estrutura que permite o transporte, via sistemas de ensino, para o seu interior. “É fundamental explicar como são transmitidos estes aspectos de dominação referentes à classe, patriarcalismo e etnia no interior do aparelho escolar” (SANTOS, 2003, p. 26).

Bernstein utiliza-se das noções de poder e controle, presentes na maioria dos seus conceitos, sendo mais tributário a Michel Foucault (SILVA, 2015) que às perspectivas de poder nos marxistas. O poder diz o que é e o controle está associado à forma, a como pode ser. Assim, voltando-se à análise das relações de poder e os mecanismos de controle social, Bernstein parte do pressuposto de que o conhecimento educacional formal se realiza por meio de três sistemas de mensagens: o currículo, que define o que deve prevalecer como conhecimento válido; a pedagogia, que define qual é a transmissão válida; e, a avaliação, que diz o que deve contar como realização válida do conhecimento por parte de quem é ensinado (SILVA, 2015, p. 71). As questões de Bernstein gravitam em torno da preocupação em explicar como o currículo e a educação estão estruturalmente organizados, isto é, quais as relações sociais que estruturam a educação formal e o currículo.

Bernstein desenvolve uma obra em que procura relacionar escolarização e estratificação social. Suas pesquisas sobre o uso da linguagem, classe social e gênero sugeriram a existência de diferenças sutis, mas muito importantes, entre as classes ou suas frações, e os significados simbólicos das expressões linguísticas disponíveis a elas. O argumento de Bernstein era que diferentes usos da linguagem criam diferentes tipos de identidade, de experiências e ordens de significação.

A organização dos currículos está ligada a princípios diferentes de poder e controle, segundo Bernstein. Antes de desenvolver os conceitos de “classificação” e “enquadramento”,

²²¹ “Alicerçada numa síntese de investigação empírica e elaboração conceitual, a sociologia de Bernstein deve tanto às tradições da teoria social europeia quanto à sociologia da educação britânica com a qual é invariavelmente associado.” (DELAMONT; ATKINSON, 2009, p. 47)

²²² “O que está ausente, segundo Bernstein, das teorias da reprodução é uma análise interna da estrutura do discurso pedagógico, ou seja, o que está faltando é uma teoria sobre ‘a estrutura do discurso, a lógica do discurso, que fornece os meios pelos quais as relações externas de poder possam ser transpostas por ele’ (1996a, p. 18). A partir desta questão o autor mostra que sua preocupação é entender como os textos educacionais são organizados e como são construídos, postos em circulação, contextualizados, apreendidos e também como sofrem mudanças.” (SANTOS, 2003, p. 26)

Bernstein distinguia dois tipos de conhecimentos no interior da escola (currículos): o tipo coleção e o integrado. De acordo com Silva (2015), há um enorme isolamento no primeiro tipo, o currículo é uma “coleção” de matérias, áreas e campos do conhecimento. No segundo tipo, o integrado, há permeabilidade entre as áreas, a nitidez tão evidente no primeiro tipo é mais dissolvida entre as áreas, e o currículo é construído em função de princípios mais abrangentes que perpassam as áreas²²³. Com os conceitos de classificação e enquadramento, Bernstein amplia a distinção entre tipos de conhecimentos e procura definir “graus de isolamento” das áreas ou “níveis de controle” do processo de transmissão, respectivamente, para a classificação e o enquadramento. De acordo com Santos (2003, p. 27), o conceito de classificação foi cunhado a fim de “analisar as relações entre categorias, sejam elas sujeitos, discursos ou práticas”. A expressão costuma ser usada com a finalidade de distinção entre um atributo ou um critério que constitui uma categoria. A classificação é criadora de ordem, de contradições, clivagens e dilemas reprimidos pelo isolamento. Por exemplo: tomemos um conjunto de categorias de discursos escolares, tais como o discurso da matemática, da biologia, da sociologia, da história, da geografia etc. O que cria a condição de especialização de cada um destes discursos não está neles, mas no espaço entre os discursos. Sem o isolamento entre eles, há uma ameaça de perda de identidade. Assim, o sentido de um discurso geográfico ou sociológico só pode ser compreendido no conjunto, no interior das relações entre as categorias do grupo. Para o autor, há classificações fortes e fracas. Quanto maior o isolamento, maior a classificação. Sendo esta uma definição de fronteiras, ao classificar, uma questão está sendo respondida: que classe de coisas podem ficar juntas?²²⁴ Aplicado às questões curriculares, a título de exemplo, um currículo interdisciplinar seria fracamente classificado, portanto, menor identidade as disciplinas (discursos disciplinares) teriam.

Os isolamentos são intervalos, interrupções, deslocamentos, que estabelecem categorias de similaridade e diferença: o igual e o desigual; eles constituem pontuações escritas pelas relações de poder, pontuações que estabelecem – como

²²³ “Nos currículos de forte classificação, o progresso nas disciplinas se desenvolve gradativamente, partindo de um conhecimento local e concreto, com o domínio de operações simples, até princípios gerais mais abstratos que serão adquiridos em níveis mais avançados da trajetória dos estudantes no processo de escolarização. Quando as crianças falham ou se evadem da escola, elas provavelmente foram posicionadas dentro de um conhecimento mais fatural e de operações mais simples. Somente aqueles que têm sucesso e alcançam níveis mais elevados de escolarização tornam-se, geralmente, conscientes dos mistérios do conhecimento, percebendo que o que prevalece no discurso de cada disciplina não é a ordem, mas a desordem, assim como a possibilidade de pensar o impensável” (SANTOS, 2003, p. 28)

²²⁴ “[...] sua preocupação é identificar a razão pela qual determinadas coisas são colocadas juntas e outras separadas. A partir daí, é possível interrogar. Quais são os interesses que fazem com que sejam colocadas juntas? Quais são os interesses que fazem com que se mantenham separadas? Estas questões levantam o problema da relações de poder e da forma como estas relações se estruturam, construindo fronteiras que possibilitam a manutenção e a circulação de poder em seu interior (1996, p. 126-127)” (SANTOS, 2003, p. 38)

sendo a ordem das coisas – distintos sujeitos através de distintas vozes. Na verdade, o isolamento é o meio pelo qual o cultural é transformado no natural, o contingente no necessário, o passado no presente, o presente no futuro. (BERNSTEIN, 1996, p. 44)

Quanto ao conceito de “enquadramento”, Bernstein está se referindo às questões do controle da transmissão do conhecimento. Interessa-se, em relação às práticas pedagógicas, em explicar as formas de controle e legitimação da comunicação nas relações pedagógicas. Quais as comunicações que são legítimas na prática pedagógica, perguntou Bernstein? O “enquadramento refere-se ao controle nas interações comunicativas presentes nas práticas pedagógicas, que podem ocorrer tanto entre pais e filhos, professores e alunos, assim como entre médico e paciente, dentre outras” (SANTOS, 2003, p. 28-29). O enquadramento diz respeito à realização do discurso. E, nas interações professor-aluno, quanto maior o controle do processo de transmissão por parte do professor, maior é o enquadramento²²⁵. Dessa maneira, “o ensino tradicional tem um forte enquadramento, enquanto o ensino-centrado-no-aluno é fracamente enquadrado” (SILVA, 2015, p. 73).

Em dois artigos, IX 0250 e V 0042, os conceitos de **enquadramento** e **classificação** são apropriados pelos pesquisadores nos ENPECs.

O artigo V 0042 relata uma pesquisa a partir de “uma experiência coletiva de um grupo de professores de uma escola pública e uma assessora universitária”. O estudo é sobre a complexidade da integração disciplinar. Bernstein é utilizado como fundamentação teórica para a ideia de currículo integrador, e os conceitos de classificação e enquadramento, apropriados no campo dos estudos curriculares, são apresentados no texto para explicar suas características e diferenças ante um currículo tradicional. O autor também é utilizado para interpretar as narrativas dos sujeitos da pesquisa. Com citações diretas e indiretas, articuladamente a outros autores, como Benjamin e Jorge Larrosa, destacamos os trechos abaixo:

“Também para analisar essa situação convém voltarmos a Bernstein e trazer os conceitos de classificação e enquadramento. A classificação é a forma como se configura a divisão social do trabalho na qual há necessariamente questões de poder envolvidas. As relações de poder isolam as partes, definem as classes. Também nessa visão, é o isolamento “o meio pelo qual o cultural é transformado em natural” (BERNSTEIN,1996:44). É essa naturalidade que os professores participantes buscavam desconstruir.” (V 0042, p. 5)

²²⁵ “Quando o enquadramento é forte, o transmissor tem um controle explícito sobre a seleção, sequência e ritmos da prática pedagógica. [...] Quando o enquadramento é forte, os alunos são rotulados em termos de atenção, interesse, cuidado e esforço, enquanto no caso de um fraco enquadramento, os aprendizes são vistos a partir de seu interesse em ser criativos, interativos e autônomos (1996a, p. 27-28). As regras de ordem social que estão presentes no enquadramento são chamadas pelo autor de discurso regulativo e as regras de ordem discursiva são chamadas de discurso instrucional” (SANTOS, 2003, p. 29)

“Nessa dinâmica, podemos reconhecer aspectos teóricos levantados por Bernstein. Em nosso trabalho, pudemos experimentar algumas características do currículo tipo integrado, como o abrandamento da classificação. [...] Com relação ao enquadramento, por sua vez, percebemos os diferentes tipos de poder envolvidos nas relações professor(a)/aluno(a), professor(a)/professor(a)... Poderes que se disseminam de forma microscópica.” (V 0042, p. 11)

Ao voltar-se para a compreensão das “mensagens pedagógicas”, Bernstein afirma estar preenchendo uma lacuna nas discussões sociológicas sobre a educação, sistemas educacionais e pedagogia. Para ele, as relações entre os sistemas educacionais e os sistemas políticos, culturais e econômicos nacionais e internacionais, bem como a sala de aula e a preocupação entre o que é transmitido ou transportado para o interior das escolas (teorias da reprodução), são perspectivas largamente estudadas pela sociologia da educação. Caberia compreender “os princípios subjacentes à pedagogização do conhecimento, que tornam possível a comunicação pedagógica” (SANTOS, 2003, p. 30). “Bernstein percebeu claramente que a linguagem não reflete de forma passiva nem a construção conceitual da realidade material, nem de um determinado modelo de relações sociais” (SANTOS, 2003, p. 42). Os estudos de Bernstein, nesse sentido, vão-se voltar para a “gramática social”, aquilo que ele vai chamar de “gramática intrínseca do discurso pedagógico”. Esta gramática é constituída por três regras: as regras distributivas, as regras contextualizadoras e as regras avaliativas. As primeiras, considerando a existência de duas formas de conhecimento, o impensável (esotérico) e o pensável (mundano), variáveis com o tempo, a história e a cultura, Bernstein afirma que nas sociedades modernas, é o sistema educacional que controla o pensável e o impensável. “Enquanto o pensável é trabalhado na educação básica, o impensável está, sobretudo, circunscrito às agências de ensino superior” (SANTOS, 2003, p. 31). As regras distributivas criam um campo especializado para a produção de discursos. E as regras de contextualização criam o próprio discurso pedagógico, entendido como “uma regra que embute dois discursos: um discurso de habilidades de vários tipos e suas relações mútuas e um discurso de ordem social (BERNSTEIN, 1996a apud SANTOS, 2003, p. 31). Noutras palavras, cada princípio, da recontextualização, distributivo e avaliativo, produz os campos recontextualizadores, distributivos e avaliativos. Com as palavras do próprio Bernstein, um campo pedagógico de recontextualização é:

[...] composto de posições (opostas e complementares), construindo uma arena de conflito e luta por controle. Qualquer posição pode ser examinada em três níveis analiticamente distintos: autor, ator e identidade. O autor refere-se ao discurso autorizado, os autores referem-se aos patrocinadores e as identidades são o resultado de especializações pedagógicas. Uma posição no campo é uma especialização do discurso, especialização dos atores patrocinadores e uma identidade especializada,

que assume um significado a partir de posições opostas e complementares. Desse ponto de vista, os campos oficiais de recontextualização são arenas para a construção, distribuição, reprodução e mudança de identidades pedagógicas. (BERNSTEIN, 2003. p. 80)

Assim, esquematicamente, podemos afirmar, a partir dos conceitos de contextualização/recontextualização, dispositivo pedagógico e discurso pedagógico, que, por exemplo, as teorias e modelos explicativos da vida, da organização social, da educação etc. são contextualizadas, no sentido de elaboradas, nas diferentes comunidades científicas/acadêmicas: universidades, centros de pesquisa, programas de pós-graduação etc.; são recontextualizadas pelos órgãos governamentais, que tendem a simplificar ainda mais as teorias sociais predominantes a fim de gerar a produção de uma comunicação pedagógica, com um discurso pedagógico, que passará a dominar/predominar como senso comum nas escolas. (SILVA, 2007)

O dispositivo pedagógico para Bernstein é o regulador da comunicação e das ações educativas. É a partir dele que os saberes são reorganizados e, conseqüentemente, disseminados nas escolas como novas regiões do conhecimento. O resultado da recontextualização é o discurso pedagógico. Este possui regras que regulam o discurso especializado das ciências de referência transmitidas nas escolas. “O ensino de qualquer disciplina é capturado por esse dispositivo pedagógico, que vai definindo as identidades pedagógicas”, segundo Ileizi Silva (2007, p. 406). É por isso que:

Qualquer disciplina escolar é recontextualizada ao ser deslocada de seu campo de produção. Há uma seleção de conteúdos, da sequência e do ritmo em que serão trabalhados na escola. O processo não é derivado da lógica existente no campo da produção desses conhecimentos. O processo de ensino-aprendizagem é um fato social e nele o discurso regulativo fornece as regras da ordem interna do discurso instrucional. (SANTOS, 2003, p. 32)

Bernstein distingue os campos de recontextualização, o oficial, dominado e criado pelo Estado, e o pedagógico, no qual fazem parte os educadores, os departamentos de educação das universidades, os periódicos e as fundações de pesquisa.

De qualquer maneira, um discurso pode ser sujeito por várias maneiras de recontextualização, em lugares (campos) e contextos diversos. Um exemplo é um discurso reproduzido numa escola. Ele pode estar sujeito a princípios recontextualizadores do próprio contexto da escola, mas pode também ser afetado pelas relações de poder do campo constituído entre a escola e a família ou comunidade. A família e/ou comunidade podem, portanto, influenciar o campo de recontextualização da escola, interferindo ou afetando a sua prática. Da

mesma forma, a escola pode incorporar os discursos da família/comunidade como controle social. (MAINARDES, 2010)

No artigo VIII 0158, uma análise de discurso de professores de Física com o objetivo de identificar processos de recontextualização do PCNEM de Física, os pesquisadores se apropriam intensamente dos conceitos de discurso, campos de recontextualização (oficial e pedagógico) e de discurso pedagógico. Basil Bernstein é apresentado como quadro teórico da investigação. Assim, com citações diretas e indiretas, orgânicas conceituais e metodológicas confirmativas, o artigo revela uma apropriação do modo de trabalho para as formulações de Bernstein. Como o excerto abaixo destacado pretende demonstrar:

“Para Bernstein (1996), quando os campos recontextualizadores oficial e não-oficial se associam, mais facilmente se exerce o controle sobre o que acontece nas escolas. No entanto, se houver uma autonomia relativa entre esses dois campos, origina-se uma arena de luta, que facilita a criação de espaços para as escolas trabalharem em uma direção questionadora dos padrões estabelecidos. Por isso, Bernstein (1996) afirma que todo discurso pedagógico é uma arena de conflito e, potencialmente, de mudança.[...] Assumindo-se o discurso pedagógico enquanto um princípio recontextualizador, buscamos ter indícios do que professores das Ciências Naturais do ensino médio julgam ser um currículo de Ciências de qualidade tomando como referência o embate entre a perspectiva do currículo nacional e a do currículo como produção cultural. Os discursos dos professores, na medida em que têm relação com sua prática docente, foram aproximados do discurso pedagógico proposto por Bernstein (1996).” (VIII 0158, p. 5)

O artigo VIII 0152 apresenta uma pesquisa similar à apresentada no VIII 0158, inclusive redigida por alguns dos autores do artigo anterior. Trata-se de uma análise do discurso pedagógico de professores de Física, Química e Biologia da rede pública estadual do Rio de Janeiro. Um resumo das formulações de Bernstein é apresentado no texto a partir de citações indiretas. Os conceitos mais importantes para a pesquisa relatada são os de “recontextualização” e de “discurso pedagógico”. Expressando uma apropriação de modo de trabalho, os pesquisadores dialogam com os conceitos e os mesmos orientam as análises dos discursos dos professores-sujeitos participantes da pesquisa. O fragmento a seguir expressa a hipótese inspirada no conceito de recontextualização: “Tomamos como hipótese que o discurso pedagógico dos professores a serem entrevistados recontextualizaria o discurso oficial, que identificamos nos PCNEM de Ciências da Natureza e o discurso acadêmico sobre as políticas curriculares.” (VIII 0152, p. 3)

Outro artigo, IX 0250, um estudo teórico sobre as ideias de Bernstein orientadas à análise das relações de poder implícitas no discurso sobre o tema ambiente no livro didático de Biologia, também recupera, como modo de trabalho, as categorias e conceitos do autor.

Bernstein já é anunciado no título, no resumo e seu conceito de recontextualização pedagógica aparece como palavra-chave no artigo. Com citações diretas e indiretas, que procuram, de forma orgânica conceitual confirmativa, o autor é chamado ao texto de forma evolutiva. O fragmento abaixo, extraído das considerações finais, expressa

“Este trabalho busca abordar, a partir da teoria sociológica de Bernstein, o livro didático como detentor de um discurso pedagógico que recontextualiza discursos de vários campos de produção. Esta teoria pode servir de base, assim, para a análise das relações de poder e controle presentes entre os discursos verticais e horizontais sobre ambiente encontrados no livro didático de biologia. Como um texto recontextualizado e socializado em sala de aula, reflete-se no livro a relação entre sujeitos, discursos e espaços. Como detentor de textos recontextualizados, ele veicula um discurso pedagógico, que se apropria dos discursos que circulam nas comunidades de biólogos, educadores, na mídia, na economia, na ética, na educação ambiental, nos órgãos oficiais responsáveis pela educação, entre outros, o que leva ao entendimento dos manuais didáticos como portadores de discursos híbridos (MARTINS, 2006). (IX 0250, p. 8)

As ideias de Bernstein também aparecem combinadas a outras formulações, como no artigo VI 0112, que apresenta uma discussão teórica e relacionada sobre os conceitos de “transferência”, desenvolvido por outros autores, e o de “recontextualização”. Os pesquisadores oferecem no texto “uma contribuição para a discussão de transferência e, mais especificamente, para reconceitualizar o que, dentro do contexto escolar, pode ser pensado como transferência de conhecimentos entre dois discursos verticais não-interceptantes (insulated), segundo Bernstein (1996, 2004)” (VI 0112, p.2). E, para exemplificar suas ilações, os pesquisadores descrevem:

“[...] um trabalho interdisciplinar realizado por duas professoras, uma de Matemática, e outra de Ciências, do Ensino Fundamental. Contamos as histórias de aprendizagem de duas alunas – Aline e Júlia – da oitava série para sustentar nossas idéias. Concluimos com algumas sugestões teóricas sobre como podemos desenvolver um trabalho interdisciplinar entre Matemática e Ciências, com características de uma comunidade de prática.” (VI 0112, p. 2)

As ideias de Bernstein são debatidas com as de outros autores sobre a aprendizagem situada e que desenvolveram a noção de transferência, tais como: Alan J. Bishop, Jeff Evans e Stephen Lerman. O diálogo com o conceito de transferência – entendido como “o uso ou aplicação de um conhecimento aprendido em certo contexto num outro contexto” (VI 0112, p. 2), reúne estes e outros autores. Vygostsky, a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento proximal – ZDP é chamado ao texto como possibilidade interpretativa e contribuição positiva à discussão. Como é apontado por Santos (2003, p. 45), “o trabalho de Bernstein tem sido utilizado em cruzamento com o de outros autores, como, por exemplo, Vygotsky”. A partir do

exemplo de um trabalho colaborativo entre duas professoras e da observação das atividades derivadas dessas interações, propostas aos estudantes, os pesquisadores procuram responder “como e sob quais circunstâncias tal trabalho colaborativo poderia motivar os alunos a cruzar as fronteiras entre essas disciplinas” (Ciências e Matemática)? Trata-se de uma apropriação articulada, servidora dos propósitos do texto, o que, pelo espaço possível para redação, é pontual em termos de citações de Bernstein, mas que, sob a leitura mais minuciosa do trabalho, é relevadora de uma apropriação de modo de trabalho.

O artigo VI 0046 realiza um esforço semelhante ao do artigo VI 0112. Os pesquisadores chamam Bernstein ao texto a partir da noção de contexto e dos conceitos que a gravitam: “princípio comunicativo interativo”, “princípio comunicativo localizável”, “regras de reconhecimento” e “regras de enquadramento”. Os pesquisadores procuram problematizar o contexto no uso de perfis conceituais. Avaliando dois pares de questão com a intenção de conhecer como se dá a utilização das zonas de perfil conceitual e se as questões podem definir contextos diferentes, os pesquisadores afirmam que assumiram que

“[...] a evolução do perfil conceitual além de ocorrer com a inclusão de novas zonas, também ocorre com a modificação das zonas pré-existentes. Além disso, devido à importância dada aos contextos de uso das zonas, concebemos que as modificações do uso das zonas em contextos também caracterizam a evolução do perfil conceitual. [...] Ao acentuar a função do contexto na utilização das zonas e na evolução de perfis conceituais, torna-se importante definir contexto. Para tanto propomos a analogia entre atribuição de significados em virtude do contexto – discutido por Bernstein (1996) – e uso das zonas de perfil em contextos. Acreditamos que ao identificarmos os significados atribuídos em contexto é possível inferir sobre a constituição e como ocorre o uso das zonas de perfis conceituais.” (VI 0046, p. 4)

Bernstein também se tornou conhecido pela elaboração dos conceitos de código, e os tipos, não hierárquicos, “elaborado” e “restrito”²²⁶. Para Tomaz Silva (2015), o código é como a gramática da classe. “O código é a gramática implícita e diferencialmente adquirida pelas pessoas das diferentes classes – uma gramática que lhes permite distinguir entre os diferentes contextos, distinguir quais são os significados relevantes em cada contexto e como express[á-los] publicamente”.

O conceito de código é uma das contribuições de Bernstein para o dilema sociológico da agência e da estrutura²²⁷. É o código que faz o elo entre a consciência individual

²²⁶ “No código elaborado, os significados realizados pela pessoa – o ‘texto’ que ela produz – são relativamente independentes do contexto local. Ao contrário, no código restrito, o ‘texto’, produzido na interação social é fortemente dependente do contexto.” (SILVA, 2015, p. 74-75).

²²⁷ No livro *A estruturação do discurso pedagógico*, após desenvolver o conceito de código e de tecer considerações sobre as aproximações e diferenças ao conceito de *habitus* de Bourdieu, em uma subseção chamada “perspectiva”, Bernstein faz uma nota explicativa sobre o que aparentemente poderia estar sugerindo: “Parece não haver

e as micro interações sociais e as estruturas macro sociológicas. As origens do conceito de código revelam as apropriações, neste caso empréstimos, feitos por Bernstein das formulações de divisão do trabalho em Émile Durkheim. Como códigos culturais distintos, não hierárquicos, Bernstein afirma que eles são aprendidos em todas as instâncias da vida social: na família e na escola, por exemplo. O aprendizado é implícito, na vivência das estruturas sociais em que os códigos se expressam. Nas palavras de Bernstein (1996, p. 14), “o conceito de código não deve ser visto simplesmente como um regulador de orientação cognitiva; ele regula propensões, identidades e práticas, na medida em que essas se formam em instâncias oficiais e locais de ação pedagógica (escola e família)”.

Da obra de Bernstein, nas breves leituras deste que aqui escreve e nas muitas leituras de recontextualizados e intérpretes de seus escritos, por estudos ou textos de divulgação, é possível depreender algumas ideias-chave, apropriadas e apropriáveis ao campo da educação em ciências. Uma delas, sob a forma de uma metáfora, é pensar a escola como um espelho a refletir imagens positivas e negativas da hierarquia de valores da sociedade. Dentro da escola, algumas vozes são ouvidas, outras soam familiares, outras são silenciadas e muitos dos sons lá produzidos não têm muito significado para grande parte dos estudantes. Como derivação dessa ideia-chave: “As desigualdades na distribuição destes elementos afetam os direitos ao desenvolvimento pessoal, à inclusão e à participação” (SANTOS, 2003, p. 23).

Outra ideia-chave, é a importância atribuída à educação para a construção de uma sociedade democrática. A compreensão dos sistemas educacionais, em suas distorções, nos leva a entender o papel central que a escola tem na produção e reprodução de injustiças sociais.

Bernstein mostra que a escola, para cumprir seu papel, deverá garantir três direitos. O primeiro deles se refere ao desenvolvimento pessoal, à formação dos sujeitos e opera no nível individual. O segundo, que opera no nível social, diz respeito ao direito de ser incluído, que é diferente de ser absorvido, pois inclui a ideia de autonomia. O terceiro, que opera no nível político, é o direito à participação, que inclui a possibilidade de participar na construção, manutenção ou mudança da ordem social. (SANTOS, 2003, p. 19)

Ao contrário do que vemos em autores como Jurgen Habermas ou Antonio Gramsci, ainda que não escrevam muito ou devotem grandes ensaios, o primeiro menos que o

indivíduos, mas apenas o processo pelo qual os ‘sujeitos’ são seletivamente criados e constrangidos no (e pelo) processo de sua criação. O ‘sujeito’ nunca aparece como um indivíduo empenhado em criar significados e propósitos, em combater a favor de crenças ou contra elas, em negociar ou, talvez, em mudar a ordem inicial encontrada. Parece que as pessoas são mais pacientes das ações do que seus agentes ativos. [...] Mas os sistemas de transmissão/aquisição expressos pela tese não criam marcas permanentes, como se fossem inscrições esculpidas em bronze. Da mesma forma, os sistemas, grades, redes e trajetórias não estão assentadas em concreto ou em areia movediça.” (BERNSTEIN, 1996, p. 19)

segundo, sobre a educação e a escola, seus textos geraram intensas apropriações ou transposições para o campo da educação. Em Habermas, temos uma via de mudança pela ação comunicativa e a promoção de espaço democráticos de ação comunicativa, ou de expansão da ação comunicativa a todas as interações sociais. Em Gramsci, o papel da escola unitária, única para filhos dos burgueses e do proletário, uma educação integrada, humanística e para o trabalho, reflexiva, capaz de reeducar as mentes, prepará-las contra-hegemonicamente para uma nova ordem social, é fundamental e prescritivo. Em Bernstein, segundo Santos (2003), Delamont e Atkinson (2009) e Silva (2015), não há uma proposta de mudança ou alternativas para mudar a educação. Apesar disso, Bernstein é apropriado e utilizado para desnudar elementos intrínsecos do aparelho escolar, “que condicionam a produção e recepção diferenciada de mensagens ou de discursos”, abrindo trincheiras para a compreensão mais aprofundada de como “as desigualdades educacionais são produzidas e justificadas”. Permite-nos entender porque reformas ou medidas reformistas que literalmente “caem” sobre as escolas em nível global são quase sempre inócuas, uma vez que afetam aspectos periféricos da estrutura escolar, inatingindo os elementos estruturais que produzem o fracasso e o sucesso escolar.

Dessa forma, concordamos, ainda que como leitores incipientes de Bernstein, que:

A teorização de Bernstein não teve o impacto que talvez merecesse em parte por causa de sua linguagem complexa e relativamente obscura. Sua teorização foi se tornando cada vez mais formal ao longo dos anos, tornando-se quase matematizada. Se conseguimos ir além dessa aparente impenetrabilidade, entretanto, há muito o que aprender com ela. Ela continua nos mostrando, sobretudo, que é impossível compreender o currículo (e a pedagogia) sem uma perspectiva sociológica. Afinal, uma teorização crítica da educação não pode deixar de se perguntar qual o papel da escola no processo de reprodução cultural e social. É evidente que o currículo ocupa um papel central nesse processo. A sociologia da educação de Bernstein nos ajuda precisamente a compreender melhor em que consiste esse papel. (SILVA, 2015, p. 76)

Ou, nas palavras da Lucíola Santos, tantas vezes recuperada nesta seção:

A originalidade, contemporaneidade e relevância dos problemas abordados por Bernstein constituem um legado inestimável para quem está preocupado com a escola, sua organização, seus processos de trabalho, de socialização dos conhecimentos e valores, suas relações com a comunidade na qual ela se insere. Sem oferecer soluções para os problemas com os quais a educação se defronta, Bernstein constrói conceitos e teorias que possibilitam iluminar a compreensão da complexa teia de relações entre escola e sociedade. Se a compreensão de um fenômeno por si mesma não produz mudanças é, no entanto, condição necessária para que estas ocorram. (SANTOS, 2003, p. 46-47)

Bernstein é apropriado pelas pesquisas relatadas nos artigos dos ENPECs a partir de vários conceitos. O conceito de “recontextualização” é o mais utilizado nos textos, seguido

do conceito de “dispositivo pedagógico”. Mas, outros, igualmente relevantes e, principalmente, conectados, são recuperados e o autor é chamado a falar sobre eles, inclusive, ainda algumas vezes indiretamente (por citação indireta), a partir de textos de sua própria autoria. Bernstein faz-se presente, então, pelos conceitos de “discurso”, “classificação/enquadramento”, “relações de poder”, “discurso pedagógico”, “princípio comunicativo localizacional e princípio comunicativo interativo”, bem como pelas ideias-chave sobre a importância do contexto, o quanto os espaços escolares e as formas de conhecimento (o currículo em especial) estão coalhados das estruturas que concorrem para a reprodução das desigualdades sociais.

Por fim, consideramos que as categorias elaboradas por Catani, Catani e Pereira (2001), para acompanhar e codificar os modos de apropriação do autor, demonstram uma adequação não tão verificada em outros autores. Entendamos “adequação” pela combinação entre dificuldades de incorporação ao escopo de compreensão e o sentido/extensão passível, como nos ensinam Barros (2016) e Hardy-Vallée (2013). Grosso modo, as formas de manifestação das apropriações de Bernstein (majoritariamente com citações diretas a obras do próprio autor, pouca presença de comentadores diretos, e a adequação dos seus conceitos aos objetivos das pesquisas) admitiram incorporação suficiente às descrições de cada categoria. Uma maior apropriação de modo de trabalho de Bernstein pode ser explicada ao se considerar que, conforme Morais e Neves (2007, p. 126), a teoria de Bernstein se distingue em muitos aspectos de outras teorias sociológicas, já que pode ser tomada como possuidora de uma gramática forte por apresentar uma “uma sintaxe conceptual explícita que tem a capacidade de gerar descrições empíricas relativamente precisas e/ou a formação de modelos formais de relações empíricas.” E complementam:

De facto, a forte conceptualização que contém, a sua tendência para níveis cada vez mais elevados de abstracção, o seu poder de descrição, explicação, diagnóstico, previsão e transferência têm sido apelativos aos educadores científicos. Estes educadores estão provavelmente entre aqueles que têm mostrado interesse nas questões sociológicas, principalmente (mas não apenas) seguidores de Vygotsky, e que têm encontrado na teoria de Bernstein uma 'forma de pensamento' mais próxima das estruturas hierárquicas em que foram socializados.” (MORAIS; NEVES, 2007, p. 127)

Se observamos o número de citações/ocorrências na tabela 7, que agrêmia uma listagem de autores do pensamento social/sociológico contemporâneo, poderíamos considerar que os que mais se fazem presentes nas menções e apropriações são: Pierre Bourdieu, Stuart Hall, Boaventura de Sousa Santos, Pierre Lévy, Michael Apple, Basil Bernstein e Manuel

Castells. Cada um tem pelo menos 19-20 artigos que os citam e, muitas vezes, como será possível verificar adiante, são apropriados conjuntamente a outros autores de igual relevância.

Manuel Castells e Pierre Lévy são dois autores que os pesquisadores recorrem e se apropriam de seus conceitos e ideias, especialmente suas formulações sobre “sociedade em rede”, “cibercultura”, “cultura digital”, “tecnologias da informação e comunicação”, as “TICs”, “virtual” e “inteligência coletiva”. Algumas vezes, por aproximação temática, ambos os autores aparecem juntos num mesmo texto, como nos artigos: V 0074, VII 0178, VIII 0242, VIII 0299, VIII 0316, VIII 0248, VIII 0323, IX 0135 E IX 0037. Ambos são pensadores sociais da “era da informação”, este momento histórico em que a base das relações sociais está mediada pela informação e por sua capacidade de processar e gerar conhecimentos.

Castells é um sociólogo espanhol que desenvolveu estudos de sociologia urbana²²⁸ numa perspectiva marxista até a década de 1970, quando, abandonando essa perspectiva, começa a desenvolver pesquisas relativas ao papel das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) num contexto de reestruturação produtiva. Atualmente, Castells é mais conhecido pelos massivos volumes da trilogia “A era da informação”, que o fizeram ser considerado pelo *Social Sciences Citation Index* como o quarto cientista social mais citado do mundo e o mais citado na área de comunicação na primeira década dos anos 2000.

Castells se descreve como um sociólogo empirista. Uma característica impressionante do estilo dos seus textos é a saturação, o uso ostensivo de detalhes substanciais e a fartura de dados e evidências. Isso significa que ele prioriza a evidência empírica, em detrimento da teoria. Ainda que seja plenamente embasado do ponto de vista teórico, Castells defende a idéia de “teoria descartável”, para enfatizar sua antipatia pela teorização abstrata que, periodicamente, invade as ciências sociais. Sua obra é também incrivelmente interdisciplinar. Embora seja sociólogo, Castells sente-se confortável no trato com uma vasta gama de literatura tomada de outros campos de pesquisa, e que ele não hesita em usar. (WEBSTER, 2009, p. 64-65)

Em “A era da informação”, a partir de uma enorme quantidade de dados empíricos, apresenta um enfoque holístico da condição mundial atual. O ponto de partida desta obra são os processos de reestruturação produtiva deslanchados pelas crises econômicas mundiais da década de 1970. Para Castells, esses processos econômicos coincidiram com o desenvolvimento de tecnologias da informação e comunicação, ou o que chama de “um modo informacional de desenvolvimento”. Uma sociedade nova (em rede) surge a partir da combinação desses processos. O foco principal dele é a questão da informação na contemporaneidade: como ela é

²²⁸ “Em 1972, Castells publicou seu primeiro grande livro, *The Urban Question* (A questão urbana), análise marxista que teve enorme efeito, virando de cabeça para baixo o campo do acomodado urbanismo.” (WEBSTER, 2009, p. 63, grifo do autor)

produzida, como é armazenada, como é distribuída, como é consumida e, portanto, como influencia em nossas vidas. De acordo com Castells, não estaríamos mais numa era do capital comercial e/ou industrial, ou mesmo de hegemonia do capital financeiro, mas do que ele chama de capitalismo informacional.

Uma nova economia surgiu em escala global nas últimas duas décadas. Chamo-a de informacional e global para indicar suas características fundamentais e diferenciadas e enfatizar sua interligação. É informacional porque a produtividade e a competitividade de unidades ou agentes nessa economia (sejam empresas, regiões ou nações) dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada em conhecimentos. É global porque as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação, assim como seus componentes (capital, trabalho, matéria-prima, administração, informação, tecnologia e mercados) estão organizados em escala global, diretamente ou mediante uma rede de conexões entre agentes econômicos. É informacional e global porque, sob novas condições históricas, a produtividade é gerada, e a concorrência é feita em uma rede global de integração. E ela surgiu no último quartel do século XX porque a Revolução da Tecnologia da Informação fornece a base material indispensável para esta nova economia." (CASTELLS, 1999, p. 87)

As novas tecnologias da informação e comunicação vão afetar as quatro esferas da sociedade contemporânea: vão mudar a dinâmica de funcionamento das empresas; mudar o mundo do trabalho, com o teletrabalho, o *home office* e outras formas de trabalho flexível e intermitente; revirar o mundo da educação/escola (acadêmico); e, afetar as relações pessoais e familiares.

Uma assertiva importante das teorias sobre o pós-industrialismo é que as pessoas, além de estarem envolvidas em diferentes atividades, também ocupam novos cargos na estrutura ocupacional. De modo geral, previu-se que, conforme entrássemos na chamada sociedade informacional, observaríamos a crescente importância dos cargos de administradores, técnicos e profissionais especializados, uma proporção decrescente dos cargos de artífices e operadores e aumento do número de funcionários administrativos e de vendas. (CASTELLS, 1999, p. 238)

Castells define rede como um conjunto de nós interconectados. Um “nó” é o ponto no qual uma curva se entrecorta. As redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada – integrando os “nós”, uma vez que estes “nós” conseguem se comunicar dentro de uma rede entre as pessoas como compartilhadoras de mesmos códigos de comunicação.

"[...] redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio" (CASTELLS, 1999, p. 499)

Uma ideia-chave, entre as inúmeras possíveis, dada a vastidão das suas obras e a contemporaneidade das questões de que tratam, é a compreensão de que quaisquer mudanças ocorridas na instrumentalidade da comunicação, em como se faz a informação circular, determinam mudanças sociais e psicológicas no ambiente humano²²⁹. Os homens e as estruturas sociais são os grandes agentes da transformação da tecnologia e da informação.²³⁰ “Informação” ou “informacional” passam a adjetivar os conceitos de sociedade e capitalismo em Castells, mas, para ele, a informação não é a marca distintiva da época atual. “O mais importante é a capacidade das redes agora existentes de permear todas as atividades humanas. Os fluxos informacionais são, em sociedades de rede, facilitados pelas TICs, e não determinados. Para Webster (2009, p. 65), “As redes se desenvolveram paralelamente ao processo tendente de globalização, de maneira tal que hoje permitem ação planetária em tempo real (por exemplo, na tomada de decisões corporativas, na cobertura jornalística de eventos esportivos, nas campanhas políticas, nas conversas por e-mail)”. Tudo está acelerando, para ele, o ritmo e a velocidade das mudanças nos mundos corporativos, através da competitividade e flexibilidade.

A obra mais citada ou referenciada nos artigos dos ENPECs é “A sociedade em rede”, com 9 ocorrências, seguida de “A galáxia internet”. Castells é citado em 19 artigos. Ainda assim, sob nossos critérios de classificação, verificamos que 9 delas são apropriações conceituais tópicas e, em 10, consideramos como apropriações incidentais. Nestes casos, vai deste a presença do autor somente nas referências (VIII 0242) a menções genéricas, no sentido de que o conteúdo da citação (direta ou indireta) não guarda traço algum de individualidade à obra do autor (VI 0200). Isto é, Castells parece ser chamado aos textos pela aproximação temática de seus estudos. Neste caso, essas formas de presença nos textos seriam indícios de que as citações têm caráter perfunctório, ou seja, representam um uso retórico dos autores para se fortalecerem e apresentarem ciência e adesão às formulações (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2011a, 2011b) que circundam a temática desenvolvida na pesquisa relatada, em nome do convencimento dos leitores. Noutras palavras, parece concorrer mais para esforços de citação de um autor reconhecido na área, na temática, do que para apropriações das ideias e conceitos, o que incorreria em necessárias sistematizações para as discussões propostas.

²²⁹ “Nossos meios de comunicação são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo da nossa cultura’. Como a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas, isto é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo” (CASTELLS, 1999, p. 414)

²³⁰ Castells diferencia “sociedade informacional”, que diz respeito à estrutura básica de redes, de “sociedade da informação”, que é aquela que recebe os impactos da estrutura social.

No artigo V 0008, um estudo com estudantes sobre a ética na internet, inspirado em pressupostos da teoria da ação comunicativa (como já mencionamos na seção sobre a escola de Frankfurt), temos exemplo de um uso conceitual típico, no qual Castells tem voz em função do que escreveu sobre a temática. O autor é embutido às discussões a partir de citações breves, diretas e indiretas, orgânicas confirmativas.

“Cada computador interligado à rede, ou seja, cada usuário interconectado, é considerado um nó, segundo a aceção de Castells na qual a rede é *um ‘conjunto de nós interconectados’*. Esses nós integrantes da rede formam as vias de passagem das informações. [...] Devido a seu caráter aberto, ninguém em particular é dono da Internet, nenhuma instituição, ou mesmo grupo de instituições, é proprietária dessa enorme rede, que por ser uma poderosa fonte de informações tem sido usada de maneira crescente no processo educacional. Nessa linha, Castells, em entrevista ao Jornal “Le Monde”, chega a afirmar que “a Internet é um espaço descentralizador e cidadão; um fenômeno econômico, social e político” (V 0008, p. 2)

O Castells que é chamado neste artigo (V 0008) é o que escreveu sobre “redes” e sobre a internet como um espaço democrático, cidadão.

O conceito de “TIC” aparece em alguns dos artigos em que verificamos apropriação conceitual típica. Em IX 0128, um estudo sobre a produção acadêmica sobre o ensino de Bioquímica envolvendo o uso de TICs, com apropriação pontual, mas orgânica confirmativa, Castells aparece no texto para falar sobre as tecnologias da informação e comunicação. Assim como em IX 0037, artigo que buscou um levantamento do estado do conhecimento sobre a formação continuada de professores para o Ensino Médio em Ciências Naturais e Matemática com o uso de TICs em práticas pedagógicas, Castells é chamado em função das TICs e para endossar, a partir de suas ideias sobre “internet”, “escola”, a argumentação dos pesquisadores. Neste artigo, Castells, como já dissemos acima, aparece articulado à Pierre Lévy. Este, a partir do conceito de “inteligência coletiva” aparece no texto com a mesma intenção: endosso quanto à importância e ao potencial das TICs.

Castells também é chamado para falar em seção de fundamentação teórica do artigo VIII 0323, intitulada “A rapidez da informação: transformações da sociedade”. A partir de citações diretas e indiretas, podemos ler o Castells que escreveu uma “narrativa grandiosa”, uma análise global, em uma visão abrangente, de como estamos vivendo atualmente (WEBSTER, 2009). Articulado a ideias de Lévy, Castells aparece também como o autor que escreveu sobre a internet, em citações orgânicas confirmativas, sob o objetivo do artigo em efetuar uma “análise de potencialidade das informações em correntes de e-mail”. O excerto abaixo pretende ilustrar esta leitura:

“O final do segundo milênio foi marcado por “uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação” que **promoveu uma série de mudanças na base material da sociedade** (Castells, 1999, p. 39). A reestruturação do capitalismo, a individualização e diversificação das relações de trabalho, a integração global dos mercados financeiros e o **crecimento exponencial das redes interativas de computadores, são apontados pelo autor como geradores de “novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela”** (p.40). [...] O autor acrescenta ainda que “a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico” (p. 44-45).” (VIII 0323, p. 6, grifo nosso)

Manuel Castells, ao estudar e postular sobre as características da “sociedade em rede”, produziu um escopo de entendimentos que relaciona a “era da informação” e desdobramentos das formas de capitalismo contemporâneo, fornecendo também variados “insights” ou pistas vultosas para pensarmos as relações entre a internet, a cultura digital e os impactos nas vidas cotidianas. Para ele, nossa cultura é a cultura do eu, do indivíduo. O indivíduo é a base da nossa cultura. Castells não entende esse indivíduo como isolado, individualista, mas como “indivíduo conectado”, que aciona suas vontades e desejos e, nas redes, conecta-se a outros.

A Galáxia da Internet é um novo ambiente de comunicação. Como a comunicação é a essência da atividade humana, todos os domínios da vida social estão sendo modificados pelos usos disseminados da Internet [...] Uma nova forma social, a sociedade de rede, está se constituindo em torno do planeta, embora sob uma diversidade de formas e com consideráveis diferenças em suas consequências para a vida das pessoas, dependendo da história, cultura e instituições. (CASTELLS, 2003, p. 225)

A internet, então, serve perfeitamente a isso: são indivíduos com indivíduos, que não perdem sua individualidade ao se conectarem, que se conectam com pessoas que lhes interessa. Não pessoas necessariamente iguais, mas que lhes interessa. Trata-se de uma conexão relativa, com quem se quer pessoal e politicamente e isso vai constituindo redes, segundo o autor. “A Internet é de fato uma tecnologia da liberdade – mas pode libertar os poderosos para oprimir os desinformados, pode levar à exclusão dos desvalorizados pelos conquistadores do valor” (CASTELLS, 2003, p. 225). Qualquer nova tecnologia comunicacional, historicamente, representa um desafio à autoridade constituída, “pois tende a unir grupos até então dispersos em torno de temas para mobilização social e lutas por uma nova organização social” (SANTOS, 2017, p. 55).

Pierre Lévy está presente em 38 artigos nas atas pesquisadas. Codificamos as apropriações em: 14 ocorrências para apropriação conceitual tópica, 8 ocorrências para

apropriação de modo de trabalho, e 16 ocorrências para apropriação incidental. As ocorrências deste último tipo ocorrem em condições semelhantes às encontradas nos textos que citam/referenciam Castells. Ou seja, o autor não aparece no corpo do texto, somente nas referências; há uma menção biográfica ou dicionarial do autor (“estudou TI”, “é o autor de...” etc.) sem desenvolvimento da afirmação por ideias, noções ou conceitos; o autor é citado a partir de outro e em menção indireta (“apud”); além das menções pontuais que não são essenciais e poderiam ser suprimidas do texto sem implicar prejuízos à leitura e compreensão das ideias ou argumentos veiculados.

Entretanto, se o volume de citações ou apropriações de Pierre Lévy indica que poderia haver maior imersão em suas contribuições às pesquisas, em relação a Manuel Castells, podemos dizer que há apropriação mais visceral de seus conceitos e formulações teóricas. A viabilidade de codificação como “apropriações de modo de trabalho” é indício corroborativo dessa afirmação.

Pierre Lévy é um filósofo e sociólogo estudioso na área da mídia cibernética. Dedicou-se em quase toda sua trajetória a compreender os fenômenos ligados à produção e comunicação de informação e conhecimento. Atualmente, tem sido mais referenciado como pesquisador da internet como fenômeno cultural, dos impactos e repercussões sobre a sociedade. É comum encontrar trechos de palestras ou de exposição oral, sob a forma de vídeos, na internet, em que Lévy se detém a tratar de exclusão-inclusão digital, da própria internet, da educação e da escola, das novas tecnologias da comunicação e informação e mesmo projeções sobre o futuro da humanidade sob o contínuo processo de digitalização, o que denomina de “civilização algorítmica”, em substituição da “civilização tipográfica”. Nestas excursões de elaboração teórica, Pierre Lévy cunhou e vem desenvolvendo variados conceitos, tais como: cibercultura, inteligência coletiva, ciberespaço, virtual, tecnologias da inteligência, virtualização, atualização, ciberdemocracia etc.

O termo e conceito “virtual” aparece em alguns artigos, seja como ideia, de forma perfunctória, como em V 0066, seja a partir de apropriações conceituais, como podemos depreender em V 0025, seja, ainda, por apropriações conceituais e de modo de trabalho, como constatado em V 0033.

Em V 0025, os pesquisadores relatam uma pesquisa sobre blogs como espaços virtuais de jovens que teve como objetivo “verificar como, através de uma escrita hipertextual, constroem sua identidade e realizam reflexões sobre gênero, particularmente no que tange à saúde reprodutiva”. Com citações diretas e indiretas, Lévy é chamado ao texto a partir dos conceitos de “hipertexto”, “cibercultura” e “virtual”. A ideia do autor sobre a potencialidade

das novas tecnologias da comunicação e informação é apropriada pelos pesquisadores e endossa a importância do estudo do meio virtual (blog) como fonte para se conhecer aspectos das interações, inclusive desmistificando o quanto o mundo virtual poderia ser “frio”, “objetivo”: “Por outro lado, afinidades, alianças intelectuais, amizades podem desenvolver-se nesse grande espaço de produção textual, e, ‘(...) longe de serem frias, as relações on line não excluem as emoções fortes’ (LÉVY, 1999, p. 128)” (V 0025, p. 5).

“A internalização desta nova estrutura, o hipertexto, implica novas formas de ler, escrever, pensar e aprender. Ele possibilita a leitura e a escrita não linear, não seqüencial, sem percurso definido, com um caráter único e individual. Cada sujeito traçará o seu próprio caminho através de um diálogo intertextual, com acesso ilimitado a outros textos a partir de escolhas sucessivas, pois proporciona interatividade, ou seja, quanto mais ativo for mais conhecimento viabilizará.” (V 0025, p. 5)

Assim como no artigo V 0025, o artigo V 0033 se apropria de termos/conceitos, a exemplo de “virtual e real” e “cibercultura”, dedicando uma seção sobre “o virtual em Lévy”, com citações diretas e indiretas, de caráter orgânico confirmativo. Nele também temos a exemplificação de um caso de apropriação de modo de trabalho para o autor. Trata-se da combinação no texto de uma discussão teórica com a elaboração de um vídeo amador com recursos da web. Os pesquisadores discorrem sobre estes conceitos e sobre os potenciais das tecnologias da comunicação e informação no ensino de Ciências. O artigo, inclusive, apresenta prescrições ou orientações que funcionam, nas considerações finais, como recursos incentivadores de novas práticas e estudos, ou mesmo assunção de responsabilidades por setores da sociedade, bem como valoriza a importância do adensamento de pesquisas na área em que os pesquisadores que redigiram o texto se apresentam à comunidade científica:

“As instituições responsáveis pelo ensino devem ter como prioridade a preparação dos profissionais da educação para melhor lidarem com esse mundo tecnológico que cerca nossos alunos. Isso porque os educadores devem estar capacitados para cumprir seus papéis de facilitadores no processo de construção do conhecimento. [...] Esperando que este trabalho possa servir de base para futuras reflexões, junto a outras contribuições similares, pretendemos dar continuidade ao estudo de novas tecnologias em sala de aula e da educação não formal, com o intuito de aprofundar as questões relativas à aprendizagem e investigar lacunas teóricas que o tema suscita.” (V 0033, p. 11-12)

Muitos destes conceitos de Lévy assumem aquilo que Giddens e Sutton (2016) denominam de “movimento de mão dupla”, isto é, os cientistas sociais elaboram conceitos e estes “escorregam” para o cotidiano e são assimilados aos repertórios comuns por várias esferas de recontextualização (internet, jornais, matérias multisuporte de divulgação científica etc.).

Estes conceitos passam a influenciar as percepções ao ser incorporados ao vocabulário comum. São como indícios da circularidade das ideias, noções, terminologias. Como um movimento de “mão dupla”, conceitos voltam à sociedade afetando as pessoas, suscitando ideias e configurando comportamentos ou significação às sensações, emoções, ainda não sistematizadas pelo senso comum. As próprias tecnologias da informação e comunicação são exemplos de veículos, na sua materialidade, em favor do movimento de mão-dupla, ou como ferramentas que configuram as percepções e as relações entre “a rede e o ser” (CASTELLS, 1999). Os conceitos de “virtual”, de “cibercultura”, “inclusão/exclusão digital”, entre outros, são exemplos de termos ou expressões que passaram a fazer parte do léxico comum do cotidiano, admitindo reciprocidade de entendimento. Mesmo que, no caso do conceito de “virtual”, as apropriações do senso comum, além de não acompanharem sempre o sentido imputado por Lévy, ampliem ou redirecionem o poder explicativo ou de enunciação de fenômenos²³¹. Para Lévy, o mundo virtual faz parte em absoluto do mundo real. Os computadores são reais. O mundo da virtualização é que é o verdadeiro mundo virtual, é um mundo que começa com a linguagem e não com os computadores, como a acepção comum em geral associa. A oposição entre real e virtual, como é feita na acepção do senso comum, é enganosa. Virtual “tem somente uma pequena afinidade com o falso, o imaginário e o ilusório” (LÉVY, 2001, p. 12). Estas formas de ser não são mundos opostos, são modos complementares a uma mesma realidade, ainda que o virtual possua diferentes sentidos, inclusive nas obras de Lévy (1999; 2011). Esses sentidos e usos admitem controvérsias, como afirma Galvão (2017, p. 119), quanto ao poder explicativo do conceito de virtual: “Lévy utiliza o conceito dessa forma polivalente com a intenção de lhe imbuir um grande poder explicativo”.

Seja como conceito de mão-dupla, seja como dimensão compreensiva, as teorizações de Castells e Lévy quanto à “sociedade em rede”, a partir de alguns conceitos, são formas de captura de fenômenos contemporâneos. Em seu caráter compreensivo, parecem ter grande poder de explicação, com, por exemplo, a ideia-chave em Lévy (1999; 2007) de que há uma nova relação estabelecida pelo homem com o saber sob imersão na cibercultura. Para ele, o ciberespaço modifica e expande funções cognitivas humanas, como a memória, a imaginação e o raciocínio.

²³¹ “O senso comum costumava, ou ainda costuma, tratar o virtual como uma quimera, algo semelhante a quando sonhamos. A realidade onírica, por mais realista que pareça, não tem o mesmo estatuto dos objetos que encontramos no dia-a-dia, tal como cadeiras, mesas e paredes. Tal realidade se dissolve ao abrir os olhos. Do contrário, o real é uma presença a qual podemos tocar, cheirar, ouvir, sentir. Assim, o virtual, ainda bastante atrelado à ideia de Realidade Virtual, foi tomado como uma espécie de ilusão tecnológica forjada pela capacidade crescente de cálculo do computador.” (GALVÃO, 2017, p. 109)

O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. [...] Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em ‘níveis’, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes ‘superiores’, a partir de agora devemos preferir a imagem em espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa posição singular e evolutiva (LÉVY, 1999, p. 158)

No artigo VIII 0299, a partir de citações indiretas de conceitos conjugáveis de Castells e, especialmente, de Pierre Lévy, os pesquisadores relatam uma pesquisa que teve como objetivo investigar “a visão de ciência das comunidades da rede social Orkut relacionadas à experimentação e aos profissionais em Química” (p. 1). No texto, com citações orgânicas confirmativas, os dois autores são chamados para caracterização do mundo da “cibercultura”. Lévy aparece como alguém que formulou o conceito de “inteligência coletiva”²³², entretanto, ao longo do texto, o conceito não é alinhavado aos achados: a forte presença positivista na visão dos participantes e na formação docente. O fragmento a seguir ilustra como os pesquisadores recuperaram Lévy em uma das passagens:

“Essa possibilidade das pessoas pensarem coletivamente através das tecnologias disponíveis para a produção do conhecimento Lévy (1999) chama de inteligência coletiva. Para o autor, tanto nossos pensamentos compartilhados quanto os hipertextos comunitários e outras situações condicionadas por mediações tecnológicas têm capacidade cognitiva. Isso possibilita o enriquecimento cultural de todos, o que demonstra seu potencial para utilização na educação.” (VIII 0299, p. 3)

O fragmento abaixo do artigo VIII 0121 é indicador de apropriação de modo de trabalho a partir do conceito de inteligência coletiva de Lévy. É possível perceber que o pesquisador dialoga com o conceito, relevando a sustentabilidade da apropriação que fez também dos argumentos de Lévy sobre o conceito (sua abrangência) – adaptação dos recursos da web 2.0 à construção coletiva de conhecimentos via ações colaborativas, compartilhamento e reusos de conteúdos – para os fins que destinou com a pesquisa. O pesquisador também chama ao texto Tim O’Reilly como aliado à apropriação para fundamentar o objetivo do estudo: “caracterizar o nível de familiaridade de grupo de professores [...] com o conceito de web 2.0 e alguns de seus principais recursos”. Vejamos:

“As razões para sustentarmos esses argumentos [após citações indiretas sobre Lévy] são várias. Primeiro, os recursos web 2.0 permitem a professores e alunos não apenas

²³² Para Lévy (2007, p. 28), inteligência coletiva é “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”.

a aquisição de informação, mas, acima de tudo, possibilitam a produção de novos conteúdos, a reutilização de conteúdos já disponíveis, o exercício da criatividade, a ação coletiva e a análise crítica das produções de si e dos outros. [...] Segundo, o uso de tais recursos não requer a compra de softwares específicos, nem o investimento em treinamento para uso dos mesmos; requer apenas a disponibilidade de acesso a internet e um nível de experiência básico no uso do computador, já que muitas dessas ferramentas são simples e extremamente intuitivas.” (VIII 0121, p.4)

Outro ponto em comum entre Lévy e Castells, além das aproximações dos conceitos de “cibercultura²³³” e de “sociedade em rede”, deriva dos seus estudos sobre as tecnologias da comunicação. Para ambos, não é possível mais desprezar o impacto dessas tecnologias em nossas vidas, individual e coletiva. Para Castells, por exemplo, “[...] a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas” (CASTELLS, 1999, p. 43). De acordo com Simões (2009, p. 2), “a possibilidade de participação e a exclusão do universo digital [...] afeta, sobretudo, a reação humana em que a comunicação se faz atuante, perpassando os aspectos antropológico, social e mesmo filosófico”.

Peixoto e Araújo (2013), em levantamento sobre os autores que fundamentam discursos do “computador como recurso didático-pedagógico e como recurso político-pedagógico, categorias criadas pelas pesquisadoras, observaram que Pierre Lévy se destaca, que ele estaria alicerçando o discurso pedagógico sobre o uso de computadores. “Ele é utilizado, principalmente, nos estudos que tratam da ‘Internet e Educação’, para designar conceitos como ‘ciberespaço’, ‘virtual e real’, ‘ecologia cognitiva’, e para explicar a relação espaço/tempo, entre outros” (PEIXOTO; ARAÚJO, 2013, p. 257).

Concordamos com Peixoto e Araújo (2014, p. 262) quando afirmam que “Castells e Lévy são ‘adotados’ para tratar da organização de uma ‘nova’ sociedade frente às tecnologias (questões de caráter social, político, econômico e cultural)”.

Apesar de compartilharem citações em vários artigos, de serem chamados aos textos conjuntamente, comparativamente, identificamos apropriações mais “intensas” para Lévy do que para Manuel Castells. Lévy, com todos os conceitos que gravitam suas formulações sobre a cibercultura e o ciberespaço, circula mais e é apropriado mais frequentemente como modo de trabalho pelos pesquisadores nos ENPECs.

²³³ “O ciberespaço (que também chamarei de ‘rede’) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17)

Tanto Castells como Lévy, pensadores profícuos e com grande produtividade, inclusive fazem uso ou estão presentes nas redes sociais, estando vinculados aos recursos das tecnologias da informação e comunicação atualmente. Encontramos inúmeros vídeos de palestras, fragmentos de falas, entrevistas e vídeos com os próprios autores falando sobre seus temas de pesquisas ou temas correlatos e transversais. Encontramos também muitos vídeos de Bauman em situações semelhantes. Dentre os temas contemporâneos, Castells e Lévy falam sobre educação e as “redes”, a “internet”, “a era da informação”, “tecnologias da informação e comunicação” etc. Essas discussões são apropriadas pelo campo da educação e, especificamente, pelos pesquisadores em educação em ciências para falar de recursos à aprendizagem, a importância das redes sociais como fontes de informação e pesquisa, as potencialidades de instâncias de desenvolvimento da inteligência coletiva, sobre EAD e etc.

Lévy (2007), por exemplo ao discutir sobre a revolução digital e o aprendizado, afirma que o que realmente mudou foram os meios de comunicação. Agora temos uma imensa quantidade de dados que vêm do mundo inteiro e é acessível de forma direta, além do fato das pessoas poderem criar suas comunidades e redes da forma que quiserem e quase de forma totalmente gratuita, sem barreiras econômicas e técnicas. Para ele, os estudantes e professores têm que aprender a lidar com tudo isso. É preciso ensinar os estudantes o “espírito crítico”, a capacidade de avaliar os dados/informações, ensinar a julgar a transparência das informações, ensinar os procedimentos de comparação das fontes das informações. Assim, ele afirma que é necessário empoderar os estudantes, ao ensiná-los a serem autoridades nos assuntos pelos quais eles se interessam, a partir do incentivo ao trabalho coletivo pela aprendizagem, uma vez que eles continuarão aprendendo juntos por toda vida, para além do ambiente escolar. Noutras palavras, trata-se do desenvolvimento de autonomia e iniciativa. E nesta, a alfabetização científica não deve só ser pensada em termos de competência técnica para o uso das TICs, mas como capacidade de lidar com o coletivo, de se perceber enquanto coletivo. Isso tem impactos sobre os papéis docentes também e, logo, sobre a formação dos mesmos. O professor, sob esta perspectiva de educação na “revolução digital”, deve se tornar um “incentivador da inteligência coletiva”. Mesmo se considerarmos, a título de crítica, que a exclusão digital seja uma realidade para centenas de milhões de pessoas no mundo²³⁴, tanto Castells como Lévy entendem que o mundo da internet é um caminho sem volta.

²³⁴ “Castells classifica a galáxia da Internet enquanto constituição de um espaço democrático em termos de comunicação, na medida em que o meio é aberto à pluralidade e ao amplo acesso, ainda que as questões da desigualdade estejam refletidas na rede” (SIMÕES, 2009, p. 10)

Lévy também acredita, se apropriando das ideias de Marshall McLuhan, que, pelo fato de estarmos passando de uma civilização tipográfica²³⁵ para uma civilização algorítmica, marcada por uma economia baseada na informação, no conhecimento, teremos uma revolução das ciências humanas. Por quê? Porque teremos uma quantidade incrível de dados sobre a atividade humana, em função da conexão em massa das pessoas à internet. Também teremos um imenso poder de cálculo para processar estes dados e faremos enormes progressos em ciências humanas para categorizar, sistematizar, interpretar toda essa informação, desenvolvendo a linguística, a sociologia, a economia, a história etc. e áreas inter e transdisciplinares.

Assim, Castells e Lévy, ao estudarem e elaborarem uma variedade de conceitos, noções e termos, alguns de “mão dupla”, outros sob polêmicas e, portanto, passíveis de apropriações polissêmicas, estão chamando atenção para uma era pautada na informação “virtual e digital”, regida pela lógica do “atual”, de um tempo como realidade que é da ubiquidade. Como educar? Como formar? Como desenvolver e pensar uma educação que leve conta tudo isso são os desafios e nichos de pesquisas para a educação, e também para a Educação em Ciências.

3.4 Considerações sobre as apropriações de teóricos pós-estruturalistas

[...] o pós-estruturalismo é político. Ele muda nosso mundo e nossas visões de mundo num amplo leque de situações, por exemplo, em termos de nossas relações com nossos corpos, em termos de sexualidade, gênero, relações com os outros, e em termos de nossas relações para com o ambiente e o inconsciente. (WILLIAMS, 2013, p. 37)

Os efeitos teóricos do trabalho da primeira geração (Foucault, Derrida, Lyotard, Deleuze) são claramente evidentes em uma variedade de disciplinas, incluindo a filosofia, a sociologia, a política e os estudos culturais, entre outros. Se o pós-estruturalismo, em sua primeira e segunda gerações, pode ser visto como, em grande parte, um empreendimento francês, a situação agora é bem diferente: os pós-estruturalistas de terceira e quarta gerações (feministas, pós-colonialistas, psicanalistas, neofoucaultianos, neodeleuzeanos, neoderrideanos) procuram desenvolver e aplicar o pensamento da primeira geração em uma série de experimentos e de mutações teóricas, escapando a qualquer tentativa de uma definição única, porque o pensamento pós-estruturalista é uma obra em andamento. (PETERS, 2000, p. 46)

²³⁵ A ideia de uma sociedade tipográfica aparece em alguns autores, especialmente em Marshall McLuhan (2006). Uma era tipográfica ou civilização tipográfica é baseada e ordenada pelo objeto material e conceitual que representa o livro. O impresso é o paradigma, a fixação central como caução da verdade, o tipográfico é o parâmetro da realidade, da confiança, da segurança e da elevação. A capacidade de ler e escrever é condição de acesso ao regime de verdade e seus benefícios. Em contraposição, ou como sucessão, a civilização algorítmica é aquela que se constitui pela cibernética, pela telemática e pela internet e as redes sociais.

Muitas das questões e críticas que vemos nos escritos dos teóricos de Frankfurt e mesmo em grande parte da produção social/sociológica contemporânea se fazem presentes nas obras de autores pós-modernistas e/ou pós-estruturalistas. A crítica à razão iluminista é uma delas. O próprio Habermas compreende que Adorno e Horkheimer eram precursores do pós-modernismo. E, como escreveu Bárbara Freitag (1990, p. 116): “As novas gerações de filósofos e pensadores alemães aprenderam com Adorno e Foucault uma lição de ceticismo à razão iluminista”. Mas, o que seria pós-modernidade ou pós-modernismo? E quanto ao pós-estruturalismo?

Compartilhamos de Peters (2000), endossada por Kalina Silva (2009), a necessária compreensão do que seria modernidade para compreender a “pós-modernidade”. Entretanto, se o termo pós-modernismo é polissêmico (CROTTY, 1998), na medida em que abarca muitas definições e empregos na filosofia e nas ciências sociais, bem como nas artes, arquitetura, literatura e moda, “moderno” também pode significar coisas diferentes para pessoas diferentes.

Em termos de leitura ou perspectiva de entendimento, a palavra “modernismo” não é comum nas ciências sociais. Ao contrário das palavras “modernidade” e “modernização”: tomados como processos e associados à mudança social e historicamente situada: a industrialização. Uma nova sociedade teria surgido com a Revolução Industrial e as transformações relacionadas: urbanização, êxodo rural, mudanças na relação capital e trabalho etc. Mas, ainda assim, é possível afirmar que existem e existiram muitos mundos modernos. Uma outra alusão à ideia de moderno é o de “racional”, de um mundo dominado pela razão prática, depois caracterizada pela crítica da modernidade como “razão instrumental”. Para Crotty (1998), e podemos ler esse entendimento em Ianni (1989) também, modernismo, tomado no sentido de modernidade e modernização, evidencia uma enorme fé na capacidade da razão (pela ciência e método científico). Moderno, neste sentido, é sinônimo de caminho para a emancipação, libertação da ignorância, de desencantamento ou desvelo de um mundo dominado pelos mitos e fantasias. É a realização de um projeto iluminista: libertar os homens do medo, banindo a ambiguidade, pela clareza e certeza, postulando um indivíduo livre, autônomo e autossuficiente. É justamente essa compreensão que foi objeto de crítica pelos frankfurtianos e sob ou com o qual grande parte da produção em teoria social debateu no século XX.

Para Michael Peters (2000), ainda que o pós-estruturalismo tenha sido muitas vezes confundido com “pós-modernismo”, ou até considerado como subordinado, há diferenças que devem ser observadas. Para ele há dois sentidos para o termo “modernismo”: o primeiro associado aos movimentos artísticos dos meados do final do século XX, e o segundo tem acepção histórica e filosófica, no qual “moderno” é tomado como significado de

“modernidade”, a época que se segue à época medieval. Quanto ao pós-modernismo, Peters também elenca dois significados gerais de dois sentidos para o termo: mais uma vez utilizado para caracterizar as transformações nas artes que ocorrem após o modernismo ou em sua reação, e, num sentido filosófico e histórico, referente a um período ou *ethos*: “pode-se argumentar que ele representa uma transformação da modernidade ou uma mudança radical no sistema de valores e práticas subjacentes à modernidade” (PETERS, 2000, p. 14). Assim, por mais que muitos pesquisadores associem e até tratem os termos como semelhantes, como sinônimos, o autor endossa pela diferença entre eles.

Isso nos permite enfatizar a peculiaridade filosófica do pós-estruturalismo como um movimento que começa na França no início dos anos 60 e que tem fontes específicas de inspiração no trabalho de dois filósofos alemães, Friedrich Nietzsche e Martin Heidegger. O pós-modernismo, em contraste, desenvolve-se a partir do contexto do alto modernismo estético, da história da *avant-garde* artística ocidental e, em particular, da inovação e do experimentalismo artísticos que se seguiram à crise da representação que culminou com o cubismo, o dadaísmo e o surrealismo. (PETERS, 2000, p. 17, grifo do autor)

A diferença entre “pós-modernismo” e “pós-modernidade”, ainda que sejam terminologias criadas e operacionalizadas nas ciências sociais, filosofia e artes²³⁶, está na compreensão de que esta precisa ser tomada como um estágio histórico marcante no desenvolvimento das sociedades ocidentais, que diz respeito à transformação estrutural das sociedades industriais avançadas. E o termo “pós-modernismo” implica no entendimento de que haveria um esgotamento dos princípios dinâmicos da arte moderna, música, literatura etc. Para Crotty (1998), a forma da sociedade em que vivemos mudou radicalmente. Vivemos num mundo da pós-modernidade. A arte, a literatura, a filosofia e as ciências sociais, entre outras esferas da vida humana, têm no pós-modernismo uma resposta cultural. Por isso é complicado compreender o pós-modernismo como emergência reativa ao modernismo, uma vez que há muitas características deste no próprio pós-modernismo.

Ao contrário de Peters, Silva (2009, p. 339) localiza e estabelece sinonímia entre a pós-modernidade e o pós-estruturalismo, ao considerar a pós-modernidade enquanto movimento, na filosofia e nas ciências humanas cujo surgimento se deu a partir da década de 1960, na França, “com a influência do estruturalismo linguístico sobre outras ciências e com a

²³⁶ “É importante observar que os significados dos termos ‘modernismo’ e ‘pós-modernismo’ não são fixos ou estáveis: eles têm mudado historicamente, como resultado da atividade teórica, criando-se, assim, novos significados e interpretações. Nesse sentido, podemos dizer que não existe qualquer fechamento em torno de uma definição única. Seus significados são, sempre, questionáveis, estando abertos à interpretação, sobretudo na medida em que as pessoas que estudam esses movimentos utilizam esses termos de forma a torná-los teoricamente produtivos.” (PETERS, 2000, p. 16)

obra de pensadores considerados os ‘pais’ do pós-modernismo, como Jean Baudrillard, Michel Foucault, Derrida e Deleuze”.

A ideia de “pós-modernidade” [...] remete à imagem de um mundo que não acredita mais no progresso, na ciência onipresente, no amanhã radiante e na razão triunfante. [...] Já não se trata de valorizar uma cultura (científica, ocidental) em oposição às outras, mas de ressaltar os méritos da mestiçagem, do multiculturalismo e da diferença. [...] Para J.-F. Lyotard, o pós-moderno designa uma época marcada pelo “fim das grandes narrativas”. Na realidade, é o fim das crenças no progresso e na marcha inexorável rumo a um homem melhor. (DORTIER, 2010, p. 505)

O pós-moderno é uma rejeição profunda, subversão e desconstrução dos fundamentos do moderno. O pós-modernismo recusa as orientações totalizadoras e essencialistas do pensamento modernista. Compromete-se com a ambiguidade, a relatividade, a particularidade, a fragmentação e a descontinuidade. O descentramento radical do sujeito, a não identidade ou a sua dispersão, é característica também. Para o pós-modernismo não há verdades absolutas e valores objetivos, há verdades e valores locais. O real não é por si só algo, mas feito de várias maneiras. A desconstrução e dissolução das distinções parecem ser características proeminentes ou exclusivas do pós-modernismo.

Assim, destacando comparativamente a partir Hassan (1975 apud HARVEY, 2013, p. 68), onde o modernismo vê propósito, centração, semântica, seleção, origem/causa, hierarquia, determinação, o pós-modernismo vê, respectivamente, acaso, dispersão, retórica, combinação/composição, diferença/vestigio, anarquia e indeterminação.

A postura pós-moderna rejeita, portanto, uma epistemologia objetivista, uma representação unificada do mundo, verdades eternas e universais, credibilidade das grandes narrativas²³⁷ (seja especulativa ou emancipativa, como a Marxista e a Freudiana) e de metalinguagens e representações do mundo como uma totalidade cheia de conexões e diferenciações²³⁸. Para teóricos sociais, como Comte e Marx a Giddens, “o processo de

²³⁷ “Quando este metadiscurso recorre explicitamente a algum grande relato, como a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, o desenvolvimento da riqueza, decide-se chamar ‘moderna’ a ciência que a isto se refere para se legitimar. [...] Simplificando ao extremo, considera-se ‘pós-moderna’ a incredulidade em relação aos metarrelatos. É, sem dúvida, um efeito do progresso das ciências; mas este progresso, por sua vez, a supõe. Ao desuso do dispositivo metanarrativo de legitimação corresponde sobretudo a crise da filosofia metafísica e a da instituição universitária que dela dependia. A função narrativa perde seus atores (*functeurs*), os grandes heróis, os grandes perigos, os grandes périplos e o grande objetivo. Ela se dispersa em nuvens de elementos de linguagem narrativos, mas também denotativos, prescritivos, descritivos etc., cada um veiculando consigo validades pragmáticas *sui generis*. Cada um de nós vive em muitas destas encruzilhadas. Não formamos combinações de linguagem necessariamente estáveis, e as propriedades destas por nós formadas não são necessariamente comunicáveis.” (LYOTARD, 2013, p. XV e XVI, grifo do autor)

²³⁸ “As grandes narrativas são, pois, histórias que as culturas contam sobre suas próprias práticas e crenças, com a finalidade de legitimá-las. Elas funcionam como uma história unificada e singular, cujo propósito é legitimar ou fundar uma série de práticas, uma auto-imagem cultural, um discurso ou uma instituição.” (PETERS, 2000, p. 18)

mudança histórica é estruturado e ‘chega a algum lugar’ – progride” (GIDDENS; SUTTON, 2016, p. 28)²³⁹. Essa ideia é rejeitada pelos pensadores pós-modernos. Por outro lado, valoriza ou endossa a criatividade, o múltiplo, o plural, a diferença, os fluxos, a ambiguidade, a efemeridade das coisas, a realidade como riqueza, a pluralidade de formações do poder-discurso e micropoderes (como em Foucault) e dos jogos de linguagem (como em Lyotard) e a percepção de um mundo massificado e fragmentado, paradoxalmente.

Em termos de uma *episteme*, termos como “desconstrução”, “descentramento”, “desaparecimento”, “desmistificação”, “descontinuidade”, “diferença”, “dispersão”, “fragmentação” etc. se tornam próprios e orientam o olhar e os escritos dos autores pós-modernos. Nos discursos pós-modernos são comuns, portanto, a crítica aos valores da sociedade industrial, oriundos do Iluminismo, do racionalismo e da Revolução Industrial.

Entretanto, de acordo com Sérgio Rouanet (1998), se os empregos para as expressões “pós-modernidade”, “pós-modernismo” e “pós-moderno” variam, também não há um único conjunto de ideias na definição de “pós-modernidade”. Não há consenso quanto ao momento em que “surgiu” e a extensão do conceito (se referindo só às Artes, ou também à esfera cultural, ou mesmo para toda a sociedade), por exemplo. O que leva o autor a considerar que a “imprecisão” ou “indefinição” é indicador de que a pós-modernidade é um estado de espírito. Parece, portanto, que há um consenso entre os autores pós-modernos: a modernidade envelheceu. Para Rouanet, porém, o entendimento de que a modernidade ruiu, estaria deformada ou destruída, marcada por equívocos ou projeções irrealizadas, não justifica a sua renúncia, uma vez que só a modernidade, pela razão crítica, possibilita o combate de suas características consideradas negativas. Como vimos em Habermas, o desencanto e decepção associados à razão iluminista e à modernidade não seriam suficientes para descartar a razão, por isso ele propõe a razão comunicativa em prol da emancipação e da transformação social. O próprio Lyotard não compreendia o pós-modernismo como o “fim do modernismo, mas uma outra relação com o modernismo” (1984, p. 79 apud PETERS, 2000, p. 19).

E quanto ao pós-estruturalismo? Se, grosso modo, a pós-modernidade pode ser associada a uma temporalidade, e o pós-moderno, como uma *episteme* ou posição filosófica, como o moderno, o pós-estruturalismo, nas ciências humanas e sociais, pode ser pensado como um movimento reativo ao estruturalismo, um modo de pensamento.

²³⁹ “A confiança que as pessoas depositavam anteriormente na ciência, nos políticos e no progresso humano na história caiu por terra à medida que temores de guerras nucleares ou catástrofes ambientais, somados a conflitos e episódios de genocídio, feriram o verniz de civilização das sociedades modernas.” (GIDDENS; SUTTON, 2016, p. 28)

Ainda que o termo seja questionável, Peters (2000, p. 28) afirma que “o pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade”. Para entender o pós-estruturalismo como termo ou expressão de um movimento, tal qual a reflexão sobre o prefixo “pós” ao modernismo ou moderno, faz-se necessário compreender o estruturalismo:

podemos dizer que o termo é um rótulo utilizado pela comunidade acadêmica de língua inglesa para descrever uma resposta distintivamente filosófica ao estruturalismo que caracterizava os trabalhos de Claude Lévi-Strauss (antropologia), Louis Althusser (marxismo), Jacques Lacan (psicanálise) e Roland Barthes (literatura)” (*idem, ibidem*).

Ainda que outros termos (“neoe estruturalismo” ou “superestruturalismo”) sejam empregados para caracterizar este modo de pensamento, Peters chama atenção para o fato de que não devemos reduzi-lo a “um conjunto de pressupostos compartilhados, a um método, a uma teoria ou até mesmo a uma escola”, preferindo a nomeação como um “movimento de pensamento, uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica” (PETERS, 2000, p. 29).

É preciso compreender o pós-estruturalismo como uma resposta filosófica às pretensões científicas do estruturalismo. A tese que Peters (2000, p. 10) defende é a de que o estruturalismo, ao propor uma integração entre as humanidades e as ciências sociais, a partir da centralidade da linguagem na vida cultural e social humanas, durante os anos 1950-60, forjando um “megaparadigma”, tornou-se “um poderoso e globalizante referencial teórico para a análise semiótica e linguística da sociedade, da economia e da cultura, vistas agora como sistemas de significação”. Defende, ainda, que o pós-estruturalismo é um movimento de reação²⁴⁰ ao status alcançado e abrangência do estruturalismo. Para isso, a partir de leituras e apropriações de Nietzsche e Heidegger, aqueles que vão ser denominados depois de pós-estruturalistas, vão construir reflexões com o fim de

[...] descentrar as “estruturas”, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia do sujeito humanista. (PETERS, 2000, p. 10)

²⁴⁰ “O pós-estruturalismo é um movimento densamente histórico de reação a uma longa série de ideias filosóficas. É também, contudo, um modo revolucionário de pensar a história. [...] O pós-estruturalismo não rejeita simplesmente as coisas. Ele trabalha dentro delas para desfazer seus postulados exclusivistas de verdade e pureza.” (WILLIAMS, 2013, p. 22-23)

O estruturalismo ganhou corpo com as contribuições de vários autores, de Ferdinand de Saussure e Roman Jakobson, na linguística, às apropriações de Lévi-Strauss na antropologia social. E seus efeitos, em termos de recepção, serão abrangentes desde a publicação dos volumes “Antropologia Estrutural” por esse último autor, passando pelos estudos de Jean Piaget às leituras e apropriações estruturalistas de Marx, feitas por Louis Althusser.

Apesar da diversidade também característica do estruturalismo francês, as investigações convergiam, segundo Foucault (1991, p. 86 apud PETERS, 2000, p. 26), em sua oposição filosófica à afirmação teórica do primado do sujeito²⁴¹.

O diálogo com Marx, como um teórico fundamental, permite a afirmação de que “não existe nada de necessariamente antimarxista ou pós-marxista seja no pós-modernismo, seja no pós-estruturalismo” (PETERS, 2000, p. 27). Peters destaca a influência e leituras, tanto estruturalistas (Althusser) quanto pós-estruturalistas (Foucault, Lyotard e Deleuze), da obra de Marx²⁴². Para ele,

Todos esses pós-estruturalistas veem a análise do capitalismo como um problema central: eles tentam compreender a forma pela qual o capitalismo se transforma para não ter que agir contra suas próprias limitações, “decodificando” a nova axiomática capitalista que governa um sistema financeiro global, claramente evidente nas “sociedades de controle” baseadas em uma economia simbólica (JAMESON, 1997). (PETERS, 2000, p. 27)

Outro ponto em comum entre os pensadores pós-estruturalistas, ao rerelem e se apropriarem de Nietzsche, é a ênfase no significado como uma construção ativa, profundamente dependente do contexto de prática. E, ao fazê-lo, desafia a suposta universalidade da verdade. Além disso, todos eles questionam o sujeito cartesiano-kantiano “humanista”, a ideia de sujeito autônomo, livre e que transparece sua autoconsciência, fonte de todo conhecimento e ação

²⁴¹ “O humanismo tendia, como um motivo central do pensamento liberal europeu, a colocar o ‘sujeito’ no centro da análise e da teoria, vendo-o como a origem e a fonte do pensamento e da ação, enquanto o estruturalismo, ao menos em uma leitura althusseriana, via os sujeitos como simples portadores de estruturas. Os pós-estruturalistas continuam, de formas variadas, a sustentar essa compreensão estruturalista do sujeito, concebendo-o, em termos relacionais, como um elemento governado por estruturas e sistemas, continuando a questionar também as diversas construções filosóficas do sujeito: o sujeito cartesiano-kantiano, o sujeito hegeliano e fenomenológico; o sujeito do existencialismo, o sujeito coletivo marxista.” (PETERS, 2000, p. 31)

²⁴² James Williams (2013, p. 39) apresenta uma interpretação um pouco distinta ao afirmar que: “o pós-estruturalismo é pós-marxismo e pós-maoísmo, mas é profundamente devedor de Marx. Todos os pós-estruturalistas aqui tratados insistiram que eles continuam com o espírito da obra de Marx como um movimento de esquerda, como um combate pelos marginalizados, pelos explorados e os destroçados. Mas, igualmente, eles resistem a definições fixas da sociedade, das estruturas políticas e dos movimentos revolucionários que provêm do marxismo-leninismo ou do maoísmo. O pós-estruturalismo rompe com o marxismo, mas trabalha com Marx.”

moral e política. O sujeito aparece como “descentrado”, dependente histórica e culturalmente, um sujeito “discursivamente constituído e posicionado na intersecção entre as forças libidinais e as práticas socioculturais” (PETERS, 2000, p. 33).

Como uma reação ao “megaparadigma”, o pós-estruturalismo guarda diferenças ao estruturalismo. Mas apresenta também muitas afinidades, de acordo com Peters (2000). Além da crítica à filosofia humanista que postula um sujeito racional, o pós-estruturalismo cultiva também “forte suspeita relativamente à ideia de autoconhecimento”. É de Heidegger que os pós-estruturalistas se apropriam da ideia de que o ser-no-mundo tem precedência sobre a autonomia ou o autoconhecimento dos sujeitos. Como alternativa à autoconsciência, os pós-estruturalistas enfatizam a constituição discursiva. Cultiva em comum ao estruturalismo “uma mesma compreensão teórica geral da linguagem e da cultura”, concebidas como sistemas linguísticos e simbólicos. São também pontos comuns a relação com a literatura e com a sensibilidade com os “textos”, bem como a “ênfase [...] no inconsciente e nas estruturas ou forças sociohistóricas subjacentes que constroem e governam nosso comportamento” (p. 36-37).

Estes pontos em comum são marcados, para Peters (2000), como derivação de heranças e influências compartilhadas entre as duas perspectivas: como Saussure, Jakobson, Freud e Marx²⁴³.

Como pontos de divergência, temos a preocupação e interesse dos pós-estruturalistas por uma história crítica, ao se dedicarem à análise diacrônica – diferente do estruturalismo que procurava apagar a história pela análise sincrônica das estruturas. Os pós-estruturalistas são antifundacionistas ao questionarem o cientificismo das ciências humanas, priorizando questões de interpretação.

O movimento pós-estruturalista questiona o racionalismo e o realismo que o estruturalismo havia retomado do positivismo, com sua fé no progresso e na capacidade transformativa do método científico, colocando em dúvidas, além disso, a pretensão estruturalista de identificar as estruturas universais que seriam comuns a todas as culturas e à mente humana em geral. (PETERS, 2000, p. 39)

Ademais, a noção de “diferença” é o principal elemento distintivo do pós-estruturalismo em relação ao estruturalismo. A partir dessa noção, apropriada e desenvolvida de formas distintas e aplicadas de variadas formas pelos pensadores pós-estruturalistas, valores

²⁴³ “O pós-estruturalismo foi fortemente influenciado pela crítica nietzscheana da verdade e pelo conceito nietzscheano de ‘vontade de potência’; pela crítica heideggeriana da metafísica ocidental; pelo trabalho de Merleau-Ponty sobre o corpo; pela ética do outro de Emmanuel Levinas; pela leitura estruturalista de Freud, feita por Lacan; e pela leitura estruturalista de Marx, feita por Althusser.” (PETERS, 2000, p. 38)

supostamente universais, valores fundacionistas, etc. são criticados e desconstruídos. Renega a existência de “discurso-mestre”, rechaça a neutralidade de qualquer discurso ou que possa se apresentar como síntese ou unidade/universalidade, bem como qualquer possibilidade de uma metalinguagem ou “privilégio epistemológico fundacional”.

Nesta seção discorreremos sobre os modos de apropriação de autores “pós-estruturalistas” a partir da identificação de ocorrências de citações e/ou referências nos artigos, procedimento já ensejado nas seções anteriores.

Para efeitos da agremiação de autores, apresentada na **Tabela 8** a seguir, nos baseamos na classificação feita por Michael Peters (2000) para o que chama de autores da primeira geração do pós-estruturalismo: Jacques Derrida, Michel Foucault, Julia Kristeva, Jean-François Lyotard, Gilles Deleuze, Luce Irigaray, Jean Baudrillard entre outros, bem como na seleção feita por James Williams (2013), que serve de endosso à coleção de autores apresentada por Peters e que inclui as obras de 5 autores considerados como mais importantes: Derrida, Deleuze, Lyotard, Foucault²⁴⁴ e Kristeva. Nem todos estes foram encontrados entre as citações/referências nos artigos dos ENPECs. No entanto, encontramos outros autores que seguem esta mesma perspectiva, como Félix Guattari, com produção em coautoria com Deleuze, e Jorge Larrosa, que ao se apropriar da obra de frankfurtianos como Walter Benjamin e, especialmente, de Michel Foucault, desenvolve importantes e circulantes ideias no campo pedagógico, como veremos adiante. Entre estes autores, como podemos observar na tabela indicada, Michel Foucault e Jorge Larrosa foram, majoritariamente, os mais citados e apropriados nos artigos, o que nos leva a concordar com Giddens (2012), para quem Foucault é a figura mais influente do movimento intelectual pós-estruturalista, cuja obra teve a maior repercussão e circulação na Sociologia e nas ciências sociais.

A seguir tecemos considerações sobre os autores citados e/ou referenciados nos artigos dos ENPECs selecionados, conforme sua presença na **Tabela 8**. Comentamos sobre os modos de apropriação de todos eles, ainda que, como em Lyotard e Derrida, encontremos poucos (apenas 3 para cada) artigos que os recuperam. Entretanto, tendo maior quantidade e alguma variabilidade nas apropriações, como veremos adiante, nos deteremos mais em Jorge Larrosa e Michel Foucault.

²⁴⁴ “Ao lado de pensadores influentes como Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Julia Kristeva, ele é em geral classificado como um pós-estruturalista, embora recusasse o rótulo e afirmasse sequer entender o que significava.” (OKSALA, 2011, p. 8)

Encontramos 141 ocorrências para os autores elencados, sendo que as citações ou referências a este conjunto de autores estão distribuídas em 109 artigos distintos no período e eventos analisados.

Tabela 8: Autores Pós-Estruturalistas por edição do ENPEC e totais.

Autor	V ENPEC	VI ENPEC	VII ENPEC	VIII ENPEC	IX ENPEC	Total de ocorrências
Gilles DELEUZE	1		1	2	1	5
Jacques DERRIDA	1		2			3
Michel FOUCAULT	9	10	20	34	18	91
Félix GUATTARI		1	1		1	3
Jorge LARROSA	5	2	4	13	6	30
Jean-François LYOTARD			2		1	3
DELEUZE e GUATTARI	1		1	4		6
Total de ocorrências						141

Fonte: Elaboração do autor.

É na década de 1970 que o debate sobre o “pós-moderno” adentra com alguma intensidade nos meios acadêmicos norte-americanos e europeus. O trabalho de Lyotard, “A condição pós-moderna”, publicado a partir de relatório que preparou para o governo canadense sobre as condições do conhecimento em sociedades altamente desenvolvidas, acolhido pela comunidade acadêmica, é um dos documentos que mais gerou debate dentro das comunidades acadêmicas em ciências humanas e sociais²⁴⁵.

Lyotard decretou a falência do projeto moderno via educação. Para ele, os pressupostos sobre os quais se sustenta a modernidade não advêm do Iluminismo, mas uma invenção do próprio Iluminismo. Para ele, esta construção não é nem eterna, nem transcendental, nem universal, sendo passível de total suspeição. (LYOTARD, 1988; VEIGA-NETO, 2000). De acordo com Alfredo Veiga-Neto (2000), para Lyotard,

[...] é exatamente o caráter legitimador das narrativas modernas que permite que ele as denomine grandes narrativas ou metanarrativas – a saber, um sujeito transcendental que estaria desde sempre presente em cada um de nós, à espera de um aperfeiçoamento pela emancipação progressiva da razão, da liberdade e do trabalho; a dialética do

²⁴⁵ “Esse debate se materializaria em torno do que constituiria um diagnóstico do presente e, fundamentalmente, em torno de uma eventual crise de legitimação que afetaria os diferentes espaços sociais e políticos, questionando-se o fato de que já não pareceria existir a possibilidade de recorrer-se a princípios que possam operar como ‘referentes universais de valor’.” (GADEA, 2013, p. 17)

espírito; a hermenêutica do sentido; a totalidade; um motor para a história; o aumento da riqueza pelo avanço da ciência e da tecnologia, na parcela cristã, a salvação pela conversão à narrativa do amor mártir. (VEIGA-NETO, 2000, n. p.)

Encontramos apenas três menções e/ou citações de Jean-François Lyotard. Em todas as três a obra citada é esse estudo, originalmente publicado na década de 1970, “A condição pós-moderna”. De acordo com as categorias para os modos de apropriação, o autor é apropriado de maneira conceitual tópica, por citação indireta, associado à ideia de pós-modernidade, em um artigo (VII 0039). O artigo propõe uma investigação sobre “concepções científicas entre professores-pesquisadores sobre pesquisas genéticas, ocorridas e presenciadas na passagem do século XX e XXI” (VII 0039, p. 1). Lyotard é chamado ao texto, em meio a outros autores, imiscuído como referência para falar do contexto de mudanças que o mesmo caracterizou como pós-modernidade. “Outros teóricos denominam esse período de crise na ciência da pós-modernidade, caracterizando-o em um contexto histórico no qual o conceito, os critérios de certeza, a validade dos métodos da ciência e sua relação com a realidade são questionadas e reavaliadas (LYOTARD, 1998)” (VII 0039, p. 3).

Nos outros dois, classificamos como apropriações incidentais: menção pontual por citação indireta sem desenvolvimento da ideia e sem resguardar preocupação com a identidade e desenvolvimento das formulações do autor, ou por só ser referenciado e não aparecer no corpo do texto.

Para Lyotard (1988, p. XV), a pós-modernidade é “o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras do jogo da Ciência, da Literatura e das Artes, a partir do final do século XIX”. Não poderia ser pensada como uma escola, ou corrente, mas uma condição, e até mesmo uma perspectiva que, como já mencionamos, “rejeita um pensamento totalizante, as metanarrativas iluministas, os referenciais universais, as transcendências e as essências” (VEIGA-NETO, 1998, p. 145).

Assim como Lyotard, Jacques Derrida é citado em apenas 3 artigos nas atas dos ENPECs. Contudo, diferentemente de Lyotard, Derrida, quando chamado aos textos, assume, conforme admitimos, a classificação por modo de trabalho em um dos artigos (V 0001) e como apropriação conceitual tópica nos outros dois (VII 0093 e VII 0135). Nesses dois últimos artigos, noções ou entendimentos do autor são acionados e destacados no texto, com usos orgânicos conceitual (VII 0135) e metodológico (VII 0093) confirmativos.

No artigo VII 0135, uma “investigação sobre as práticas discursivas dos livros didáticos de ciências na produção do conteúdo de Peixes”, Derrida é chamado ao texto a partir de uma citação direta, em meio à apresentação de outros autores, Foucault e a

recontextualizadora Rosa Fischer, que dialogam sobre “discursos e sujeitos sociais”. Os excertos abaixo concorrem para a ilustração destas constatações:

“Os sujeitos sociais, no nosso caso, os autores dos livros didáticos, não são causas, não são origem do discurso, mas efeitos discursivos (FOUCAULT, 1995). Já não nos deparamos com *um* sujeito, com um autor específico de determinado livro, mas nos defrontamos com o lugar da sua descontinuidade e dispersão. [início de citação direta de Derrida] ‘(...) o sujeito falante já não é aquele mesmo ou só aquele que fala, descobre-se (...) origem sempre já furtada a partir de um campo organizado da palavra no qual procura em vão um lugar que sempre falta. Este campo organizado (...) [é] em primeiro lugar (...) o campo cultural onde devo buscar as minhas palavras e a minha sintaxe, campo histórico no qual devo ler e escrever’ (DERRIDA, 2002, p. 120).” (VII 0135, p. 3)

O artigo VII 0093 apresenta uma análise de “trabalhos sobre o ensino de química em laboratórios, publicados no ENEQ, no período de 2000 a 2008, com o objetivo de contribuir para a seguinte reflexão: como se tem pensado a Química de Laboratório escolar no Brasil?” (p. 1). Derrida é chamado ao texto como referência para a caracterização dos artigos das atas dos ENEQ como “textos” e pela compreensão de texto como “significado aberto”, sendo mencionado como autor da vertente pós-estruturalista. Os pesquisadores recorrem também a Jacques Le Goff e suas considerações sobre o texto/documento como monumento.

“O levantamento desses artigos foi realizado nas atas do evento (CD-ROM, livros impressos e internet) e passaram a funcionar para nós como textos tal qual problematiza Derrida (1999), em sua vertente pós-estruturalista. Nesta vertente, o texto está sempre aberto a uma multiplicidade de significados, trazem em seu bojo um sistema histórico de significações que lhe atribui um sentido próprio, um sentido que Le Goff chama de monumento.” (VII 0093, p. 4)

O terceiro artigo que recupera Jacques Derrida é o V 0001. Trata-se de uma discussão sobre “as relações de diferenças que se estabelecem entre a literatura e Biologia”, a partir de fragmento da obra de Monteiro Lobato. Os pesquisadores apresentam uma investigação sobre quais traços biológicos são arrastados de seus campos de produção e expandidos na literatura. Derrida já é mencionado no resumo e recuperado a partir da noção de “traço”. O autor é chamado ao texto, em menção pontual a partir desta noção, e os pesquisadores recorrem a uma obra sobre o autor, elaborada por Geoffrey Bennington. Trata-se de um esforço, em termos de modo de trabalho, de aplicação de proposição do autor, sob inspiração, via “desconstrução”.

Este artigo atestou a necessidade, algumas vezes, de efetuarmos, além do já mencionado rastreamento das referências e citações/menções a autores ao longo do texto, uma

observação mais criteriosa do artigo, procurando combinar indícios da apropriação do autor e critérios para o enquadramento categórico. Neste caso, a noção “de traço” de Derrida é fundamental e tem função como um resgate e uso essencial, orgânico, conceitual e metodológico, confirmativo. Noutras palavras, ainda que localizemos o autor apenas por uma citação indireta e a partir de uma obra sobre o mesmo, a referida noção se faz presente, sem outras citações ou menções, nem mesmo referências, por toda a análise. Os excertos destacados, que compõem uma longa citação, comungam para o endosso dessas considerações sobre a apropriação do autor:

“Primeiramente, inspirada por autores e escritos pós-modernos e pós-estruturalistas, a discussão pretende desterritorializar a Biologia institucionalizada, marcando-a como artefato discursivo que ganha e traz diversos significados sociais e culturais nas instâncias que a veiculam. A Biologia é uma produção cultural!” (V 0001, p.2)

“Algumas premissas desconstrucionistas enunciam que esta diferença só vai se constituir na relação com outras diferenças, antecipando os sentidos sempre em relação ao sentido subsequente. Bennington & Derrida (1996) chamam a diferença de traço. Todo traço supõe uma remarcação na qual todo significante remete para outros significantes; nenhum significado remete apenas para si mesmo, ou ainda, um significado não é mais que um significante posto numa certa posição por outros significantes, que gera não sentidos, mas efeitos. A característica marcante do traço é, portanto, sua alteridade, nomear a inscrição do outro nele mesmo e gerar efeitos.” (V 0001, p.3)

“Que traços biológicos são arrastados de seu campo de produção e expandidos na literatura. Aqui são apresentadas hibridizações e considerações entre Biologia e Literatura, apontando fragmentações da obra infanto-juvenil *A Chave do Tamanho* (Lobato, 1964) [...]” (V 0001, p.3)

“A Biologia, entendida como produção cultural, é artefato para o desdobramento da escritura, para paradas, para os intervalos que incidem sobre o espaço e sobre o tempo da leitura. Expande o campo por uma interrupção, um espaçamento, pois quando aparece no texto, carrega com ela traços de significados culturais, uma vez que quando se aproxima da evolução, do tamanho, das relações do mundo biológico, Monteiro Lobato dá formas à Biologia, especialmente como explicações, compreensões de como transformar a natureza; discursos que tencionam com o prático, com o mais adequado, etc. Nesse aspecto, embora se considerem tênues as fronteiras, é pelo que há de mais específico na sua produção literária que Lobato realiza essas passagens, esses deslocamentos da Biologia. Discursivamente, quando atravessa corpos e ações das personagens, a Biologia ganha valores diferenciados tanto da instância de produção científica, quanto no enredo da obra. A Biologia é, nesse ponto, traço, efeitos, significações!” (V 0001, p. 12)

Jacques Derrida é o filósofo mais traduzido do mundo (cf. PAULO, 2012), bem como atento observador e tradutor de outras obras e de suas próprias produções. A obra de Derrida, bastante conhecida pela expressão “desconstrução”, “um estilo de escrever lendo outros textos” (WILLIAMS, 2013, p. 50), é marcada pelo esforço de desconstruir toda uma tradição do pensamento ocidental metafísico e logocêntrico. O termo “desconstrução” foi

introduzido por Martin Heidegger e ganhou amplitude com as apropriações e extensões feitas por Derrida, visando desestabilizar um sistema teórico a partir da exposição de seus alicerces, seus “impensados” e mexendo com suas bases.

J. Derrida propõe-se então revelar as formas invisíveis pelas quais a escrita constrói o pensamento. A “desconstrução” é um trabalho de demolição do pensamento, que consiste em passar os textos filosóficos ou literários por um crivo para mostrar como os “efeitos de verdade” são produto de jogos de linguagem ou de escrita. Então, desconstruir não é reabilitar a escrita contra a fala, é refutar a oposição feita pelas duas categorias. (DORTIER, 2010, p. 125)

De acordo com Williams, o livro *Gramatologia* é uma das obras-chave do autor e do pós-estruturalismo. Tomando o pós-estruturalismo a partir do conjunto das obras que passaram a defini-lo, Williams afirma que esta obra permite uma “série de relações com outros textos pós-estruturalistas”. Algumas palavras ou termos são considerados chaves para a compreensão da obra fundamental de Derrida: origem, presença, rastro/traço, *différance* e jogo. Dada a complexidade e limitações deste trabalho e deste pesquisador, e considerando também o quantitativo de menções/referências de Derrida nos artigos, não desenvolvemos suas ideias além dessas notas tópicas acima.

Deleuze e Guattari foram autores que não escreveram sobre/para a educação, pensada como um campo de produção de saberes. Entretanto, para Sílvia Gallo, na fecundidade do pensamento de Deleuze, é possível pensar a educação. Como um recontextualizador, estudioso da obra de Deleuze, Gallo (2003) explicita o que parece ser um movimento comum àqueles pesquisadores/especialistas(lizados) na obra de algum autor, como este pós-estruturalista: “operar por deslocamentos conceituais”, isto é, “tomar conceitos de Deleuze e deslocá-los para o campo, para o plano da imanência que é a educação” (GALLO, 2003, p. 64). Ou, utilizando terminologia cunhada por Deleuze e Guattari, “desterritorializar conceitos [...] para reterritorializá-los no campo da educação”.

Em 14 artigos temos citações ou referências a Deleuze e Guattari. Eles aparecem como coautores em 6 trabalhos. Quando em coautoria, a obra mais citada/referenciada é “Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia”²⁴⁶, com 5 ocorrências. As apropriações de modo de trabalho só aparecem em 3 artigos que citam este volume publicado em coautoria por Deleuze e Guattari (VIII 0176, VIII 0254 e VIII 0281). Em um artigo que cita os dois autores, encontramos uma

²⁴⁶ “Provavelmente Gilles Deleuze seja mais famoso por sua obra em colaboração com o psiquiatra e ativista político Felix Guattari, com que escreveu os influentes volumes de *Capitalism and Schizophrenia* [...] de grande repercussão entre o público leitor e que podem ser considerados os primeiros textos de filosofia a ocupar-se conceitualmente dos eventos políticos de 1968.” (TERRANOVA, 2009, p. 73)

apropriação conceitual tópica de Deleuze e e uma apropriação incidental de Guattari. Para a maioria dos trabalhos que citam Deleuze e Guattari, com base em obras diferentes desses autores, temos apropriações incidentais: os autores só aparecem nas referências, suas ideias não são desenvolvidas nem há citações no corpo do texto. Verificamos também o uso de referências rápidas e “descartáveis” dos autores, ou uma menção genérica a uma ideia ou noção que poderia ser substituída ou removida do texto sem prejuízos na leitura e compreensão da argumentação.

Deleuze e Guattari são chamados aos textos em menções às suas ideias, tais como “identidades plurais e transitórias” (VII 0135); ou ancorados em outros autores pós-colonialistas e pós-estruturalistas²⁴⁷, como as ideias de “sujeitos sociais e ambientais” e “crise ambiental”, para o caso de Félix Guattari e seus escritos sobre ecologia ou ecosofia (IX 0153); mas também são articulados a um referencial dominante, como explicitaremos mais adiante, como Michel Foucault – quase sempre em copresença a estes autores nos artigos.

No artigo VIII 0176, que apresenta o recorte de uma pesquisa de doutoramento com o objetivo de “analisar alguns discursos que tratam da temática da Educação Ambiental na mídia impressa”, enfocando nas “reportagens da Revista Veja que apresentam um forte apelo para a questão da periculosidade e do medo frente às problemáticas ambientais” (p. 1), a mídia aparece como “pedagogia cultural”, que ensina e educa, tal qual comentamos anteriormente sobre as apropriações de Henry Giroux e dos estudos culturais. Apropriando-se de autores pós-estruturalistas, os pesquisadores recorrem à obra em coautoria de Deleuze e Guattari, com as noções de “afecção” e “máquina de guerra”, “resistência”, ou a textos de Guattari, a partir da noção de “ecosofia”, bem como a várias obras de Foucault nas quais as noções de “discurso” e de “biopoder” são desenvolvidas. A apropriação dos autores é integrada e articulada aos objetivos do artigo. Percebemos preocupação em entrelaçar e fazer falar e dialogar com os dados estes conceitos e noções ou ideias dos mencionados autores. Os excertos destacados pretendem ilustrar essas considerações:

“Certamente a crise ambiental é algo instalado em nossas vidas. No entanto, a forma como a mídia muitas vezes vem nos apresentando leva a esta sensação de medo, com seus enunciados apocalípticos do fim de mundo. [...] Porém, parece-me que pensar no futuro do planeta não deve se limitar a uma preocupação individualista. Talvez Guattari (1990; 2006) nos ajude a olhar esta crise a partir da criação de uma ecosofia, sem necessariamente, apelarmos para uma política do medo e da periculosidade. Provocando-nos a olhar a uniformização midiática, o autor nos coloca a pensar em uma ecosofia mental, que cutuque nosso pensamento, provoque-nos a olhar a educação ambiental pela esfera de um paradigma ético-estético, com procedimentos, muito menos marcados pelo medo, e muito mais aproximados das questões sociais, coletivas e políticas estéticas.” (VIII 0176, p. 5)

²⁴⁷ É o caso de Nestor Canclini e Homi Bhabha. O artigo também chama ao texto Michel Foucault.

“Diante disso, gostaríamos que nosso texto pudesse provocar novas discussões no campo da Educação Ambiental, entendendo-a como um importante instrumento de ação política na sociedade atual. Talvez ele pudesse agir como uma singela ferramenta para constituição de uma máquina de guerra (DELEUZE e GUATTARI, 2007), tornando-se uma possibilidade de resistência e criação ao olhar a Educação Ambiental para além do discurso do risco e da periculosidade por um lado e, do anacrônico e romântico naturalismo, de outro. Talvez pudéssemos, aceitando o convite de Guattari (1990), pensarmos na criação de uma ecosofia, produzindo espaços éticos e políticos para o campo da Educação Ambiental.” (VIII 0176, p. 8)

Outros conceitos desenvolvidos por Deleuze e Guattari são apropriados e utilizados no artigo VIII 0281. Para encaminhar a discussão sobre as formulações destes autores, os pesquisadores lançam mão de alguns comentadores, tais como Sílvia Gallo, Regina Scöpke e Tomaz Tadeu da Silva. O texto se propõe a problematizar

“[...] o currículo no ensino de ciências – chamado de currículo-raiz – compartimentalizado, estruturante e positivista. [...] A pesquisa é bibliográfica e o principal referencial teórico é o pensamento de Deleuze (1995), pois este autor possibilita pensar o currículo para além de um arranjo de disciplinas” (VIII 0281, p. 1).

Classificamos o artigo, quanto à apropriação de Deleuze e Guattari, como de modo de trabalho. Os conceitos dos autores são apropriados e aproximados à proposição de discussão feita pelos pesquisadores. Deleuze e Guattari são citados ao longo de todo o texto, de forma orgânica conceitual e metodológica confirmativa. O uso de seus conceitos é essencial e evolucionário. Os termos “currículo raiz” e “currículo rizoma” são desenvolvidos pelos pesquisadores a partir dos conceitos de rizoma e livro-raiz de Deleuze e Guattari.

“Na primeira parte desse texto quero pensar o currículo escolar, em particular o de ciências, pela perspectiva de um currículo-raiz em comparação com a idéia de livro-raiz usada por Deleuze (1995). Um currículo influenciado pelo conceito de ciência moderna, ‘prescrito’, linearizado, matematizado, positivista que tende a legitimar o status das ciências naturais, compartimentalizando as disciplinas sem qualquer conexão entre si e outras áreas do conhecimento. No segundo momento, penso a idéia de um currículo-rizoma, no sentido de exemplificar como seria, um currículo de ciências/biologia pensado nessa ótica, com a possibilidade de pensar o processo educacional como um rizoma que ‘conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza’ (DELEUZE 1995, p. 32).” (VIII 0281, p. 2-3)

Há, inclusive, por parte dos pesquisadores, ao se apropriarem e se expressarem no relato introdutório da pesquisa, o imbricamento dos conceitos desenvolvidos por Deleuze tanto para o desenlace da pesquisa descrita no artigo, como explicação dos seus próprios processos

de aproximação/leitura ou apropriação das formulações dos autores, como podemos inferir abaixo:

“Portanto, foi a partir de minhas experiências docentes e do encontro com as leituras de Deleuze (1995); Gallo (2003, 2007) Amorim (2004), entre outros, que foi se delineando a metodologia dessa escrita, que perpassa por uma pesquisa bibliográfica com o acompanhamento do pensamento desses autores. A escolha desses autores se deu pelo afetamento de suas escritas em minha trajetória no mestrado, a potência que essas escritas têm sobre determinadas coisas que nos sacodem para pensarmos sobre algo diverso e, assim, é possível pensar o currículo para além daquilo que é estruturante e encaixotado, delimitado segmentado pela escola.” (VIII 0281, p. 2)

Um dos deslocamentos conceituais efetuado, num esforço de apropriação e recontextualização ao campo educacional da obra de Deleuze, por Gallo (2003), é pensar o conceito de “rizoma” para as questões do currículo e da organização da educação. O conceito de rizoma é proposto por Deleuze e Guattari, sob a forma de uma imagem, em contraposição ao paradigma corrente do conhecimento, ao paradigma “arbóreo”. À imagem do conhecimento como árvore, os autores propõem o rizoma, em alusão ao tipo de caule radiforme que alguns vegetais possuem, uma miríade de pequenas raízes aninhadas a pequenos bulbos. A ideia é romper com a hierarquização do conhecimento, no poder e na importância dos saberes, característico do paradigma arbóreo. Mas, quais seriam as implicações deste conceito à educação, segundo Gallo:

A aplicação do conceito de rizoma na organização curricular da escola significaria uma revolução no processo educacional, pois substituiria um acesso arquivístico estanque ao conhecimento que poderia, no máximo, ser intensificado pelos trânsitos verticais e horizontais de uma ação interdisciplinar que fosse capaz de vencer todas as resistências, mas sem conseguir vencer, de fato, a compartimentalização, por um acesso transversal que elevaria ao infinito as possibilidades de trânsito por entre os saberes. (GALLO, 2003, p. 97)

Esta apropriação do conceito de rizoma, conforme vemos no artigo e ampliada pelos “possíveis” no deslocamento conceitual feito por Gallo, nos leva a pensar no potencial dos autores em diagnosticar e caracterizar a organização escolar e curricular, bem como em potencialidades transformativas para a educação e o currículo. Afinal, em teoria, ou por “deslocamento conceitual”, “uma educação rizomática, por sua vez, abre-se para a multiplicidade, para uma realidade fragmentada e múltipla, sem a necessidade mítica de recuperar uma ligação, uma unidade perdida” (GALLO, 2003, p. 99).

Um terceiro artigo, VIII 0254, também recupera Deleuze e Guattari. Mais uma vez, trata-se de uma discussão sobre currículo²⁴⁸, neste caso, a partir da influência de Nietzsche no texto, “num ambiente escolar voltado para as potências. Os pesquisadores, sob inspiração dos autores em destaque, ao fazer uso de imagens ou analogias como “organismo”, “corpo sem órgãos” para falar de currículo, deixam indícios para inferirmos que há também um esforço em utilizar e se apropriar do *modus operandi* das teorizações de Deleuze e Guattari.

Assim, os autores são citados e arrolados ao longo do texto, alguns de seus conceitos, como “corpo sem órgãos” são recuperados para falar sobre o currículo.

“Muitas são as formas de entender ou compreender um currículo, mas se preferimos uma análise que leve em conta aspectos relacionados às potências dos corpos, poderemos avistar outros encontros, outras possibilidades. Assim, podemos nos valer de um conceito muito caro a Deleuze e Guattari (1995) onde eles destacam que um “corpo sem órgãos” não se limita ao organismo ao qual se aprisiona. O organismo-escola, o organismo-prisão, o organismo-Estado e instituições diversas pedem uma prisão ao organismo ou a uma organização, matam o corpo, destroem suas potencialidades. Então “o corpo sem órgãos não se opõe aos órgãos, mas essa organização dos órgãos que se chama organismo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.21).” (VIII 0254, p. 3).

Mais uma vez, há demonstração no artigo de articulação das ideias e conceitos elaborados pelos autores, com citações diretas e indiretas, que atendem às estratégias de apresentar de forma orgânica conceitual confirmativa as apropriações dos autores aos fins da pesquisa relatada.

De acordo com Tiziana Terranova, a obra de Deleuze “pode ser vista como um sistema aberto caracterizado por uma permanente modificação de um arranjo de conceitos, que se alteram de acordo com diferentes assuntos, tópicos ou temas” (TERRANOVA, 2009, p. 72-73). Um filósofo da multiplicidade, cujo encontro com Felix Guattari produziu intercessores²⁴⁹, como o próprio definiu, produziu, “sozinho” ou parceria, uma vasta obra, bastante influente e, muitas vezes, de difícil acesso e compreensão. Entretanto, na sua extensão e complexidade, Deleuze e Guattari dialogaram e se apropriaram de vários autores, pelas intercessões, pelos encontros, que são como “roubos criativos” e, como tal, criações.

²⁴⁸ A pesquisa apresentada “[...] se ocupa de um certo olhar sobre o currículo escolar na Escola de Ensino Básico, numa perspectiva dos processos vitais Deleuzianos, ou seja, discute um encontro de possíveis, entre currículo, Deleuze e uma vida num currículo.” (VIII 0254, p. 1)

²⁴⁹ “O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas: para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. [...] Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro.” (DELEUZE, 1992, p. 156)

Encontramos 30 ocorrências em artigos para Jorge Larrosa. O autor é citado e/ou referenciado pelos pesquisadores, indicando os seguintes modos de apropriação: em 17 artigos como conceituais tópicos, em 5 como apropriações de modo de trabalho e em 8 como apropriações incidentais. Seus trabalhos mais citados são sobre o conceito de “experiência”, um artigo intitulado “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, e, também outro artigo publicado em coletânea organizada por Tomaz Tadeu Silva, “Tecnologias do eu e educação”. No primeiro artigo, Larrosa desenvolve uma discussão sobre o conceito de experiência, a partir de uma leitura apropriativa de Walter Benjamin²⁵⁰. No segundo, Larrosa se apropria de conceitos foucaultianos e demonstra profunda discussão sobre a obra deste pós-estruturalista, como podemos perceber na citação abaixo:

O Foucault que tentarei colocar em relação com as práticas pedagógicas nas quais se constrói e modifica a experiência que os indivíduos têm de si mesmos é o que trabalhou numa “antologia histórica de nós mesmos”, justamente através do estudo dos mecanismos que “transformam os seres humanos em sujeitos”. É nesse sentido que se pode utilizar a obra de Foucault para questionar as inércias teóricas [...] (LARROSA, 1994, p. 37)

Jorge Larrosa é chamado em 11 textos como o autor que desenvolveu o conceito de “experiência”, apropriado de Walter Benjamin. O artigo V 0041, que apresenta uma investigação sobre “as possibilidades de processos de identificação em uma experiência de estágio” (p. 1), recorre a vários autores para compor a fundamentação teórica, como Henry Giroux, Stuart Hall e Michel de Certeau, além dos já mencionados, agremiados no texto como “estudos culturais”, e orientam a metodologia do trabalho.

“Elementos da narrativa de Walter Benjamin, e também contribuições de Certeau e Larrosa quanto ao significado de experiência compuseram uma metodologia propícia para a valorização de sensibilidades, singularidades e multiplicidades, presentes no campo educacional.” (V 0041, p. 1)

O artigo, com citações indiretas de Larrosa, procura explicar que o mesmo contribuiu para a compreensão das narrativas e discursos proferidos pelos sujeitos investigados: professores e licenciandos. Há organicidade das apropriações. E estas são conceituais confirmativas. Considerando a presença amalgamada do autor, Larrosa, amparada por outros autores de viés dos estudos culturais, classificamos este trabalho como apropriação do modo de

²⁵⁰ “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.” (BONDÍA, 2002, p. 21)

trabalho da perspectiva teórica. No conjunto, pela combinação de autores, seus conceitos e noções são mobilizados por um fazer investigativo integrado. Na leitura do artigo é possível perceber que os pesquisadores “mesclam” Hall, Benjamin, Certeau e Giroux para pensar a questão da formação de professores, o “fazer-se” identitário ou os “processos de identificação” na licenciatura.

“Nesse trabalho, recorreremos à narrativa de Benjamin (1987), às artes de dizer de Certeau (1996) e as discussões do significado e sentido de experiência trazido por Larrosa (2001, 2003), para compor a análise sobre a emergência de diferentes identidades culturais ocorridas na interação professora experiente e professores iniciantes. [...] Benjamin anuncia que a modernidade trouxe o fim das narrativas, no sentido da “faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1987: 198). Tanto ele, como Larrosa (op cit.), seu leitor, contrapõem a narrativa à informação. A narrativa é a arte de contar experiências como um conselho, um saber. Por outro lado, a informação como um dispositivo, que já trazendo as explicações, não permite que o ouvinte interprete livremente aquilo que ouviu e assim, ele perde o que a narrativa traz de precioso: a possibilidade de na interação coletiva se construir experiências significativas para os narradores e ouvintes presentes.” (V 0041, p. 4)

Jorge Larrosa também é chamado ao texto a partir da apropriação do conceito de experiência e da ideia de sujeitos *ex-postos* no artigo V 0042. Trata-se de uma investigação sobre currículo integrado e interdisciplinaridade a partir de uma experiência coletiva com grupo de professores. Walter Benjamin e Jorge Larrosa, tal qual acontece no artigo V 0041, aparecem próximos nas menções, já no resumo, e, depois, na introdução/apresentação da pesquisa. A partir de citações indiretas, há apropriação de Larrosa, como modo de trabalho, com preocupação em localizar o autor e como que ele debate, bem como a partir do uso operacional orientado pelo objetivo “discutir uma experiência de trabalho integrado com professores”. Os autores, no fluxo da argumentação, são chamados ao texto e suas ideias e conceitos aparecem no texto harmonizados aos propósitos.

Os artigos VIII 0301 e VIII 0315, que têm os mesmos autores, têm em comum também as formas de apropriação e a semelhança em apresentar análises de recursos metodológicos didáticos de avaliação: diários reflexivos (VIII 0301) e portfólios (VIII 0315). Em ambos os conceitos de “narrativa” e “experiência”, reelaborados por Larrosa, são recuperados e utilizados na compreensão dos dois gêneros textuais (diários e portfólios).

No artigo VIII 0315, Larrosa divide espaço, como pressuposto para a análise das narrativas contidas nos portfólios digitais, com Connelly e Clandinin. A referência textual elencada no texto é de um livro organizado pelo próprio Larrosa (“Déjame que te cuente”), no qual Connelly e Clandinin, em artigo, apresentam as ideias de narrativa como formação

discursiva e “comunidade de atenção mútua” (caring community). Os trechos abaixo ilustram essas considerações:

“Para analisar a experiência avaliativa com portfólios digitais na formação inicial de professores/as de Ciências, temos utilizado algumas ferramentas da investigação narrativa, a partir dos pressupostos de Larrosa (1996), Connelly e Clandinin (1995).” (VIII 0315, p. 4)

“Segundo Connelly e Clandinin, a investigação narrativa é uma metodologia de investigação e também o próprio fenômeno que se investiga: “‘narrativa’ es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio” [grifo dos autores] (1995, p. 12). [...] Larrosa afirma que as histórias que contamos e as histórias que ouvimos, mediadas pelas práticas sociais no interior das quais ocorrem, passam a nos constituir, a dar sentido a quem somos. “[...] el sentido de quién somos es análogo a la construcción y la interpretación de un texto narrativo y, como tal, obtiene su significado tanto de las relaciones de intertextualidad que mantiene con otros textos como de su funcionamiento pragmático en un contexto” (1996, p. 462). Assim, construímos e expressamos nossa subjetividade e nossas identidades a partir das formas linguísticas e discursivas que empregamos nas narrativas e da participação em redes de comunicação onde se produzem, se interpretam e se medeiam histórias.” (VIII 0315, p. 4)

Larrosa aparece no texto, portanto, com citações diretas e indiretas, orgânicas conceituais e operacionais confirmativas. O caráter “operacional” do conceito de narrativa é derivado como categoria a partir de orientações metodológicas fornecidas por Connelly e Clandinin.

Da mesma forma, consideramos que se procedeu à apropriação de modo de trabalho para Larrosa, ancorado às considerações de Connelly e Clandinin sobre a “investigação narrativa”²⁵¹, no artigo VIII 0301. Utilizando-se de mesmos recursos de citação, os pesquisadores deslocam o aparato teórico e metodológico para, agora, investigar “diários reflexivos” como instrumento de avaliação, desenvolvidos por estudantes de licenciatura em ciências biológicas.

“A fim de discutir os diários reflexivos como metodologia de avaliação, analisamos os diários produzidos ao longo de um ano pelos/as licenciandos/as do 4º ano do curso de Ciências Biológicas nos utilizando de algumas ferramentas da investigação narrativa como caminho metodológico, ancoradas em autores como Michael Connelly, Jean Clandinin e Jorge Larrosa. Nesse contexto, entendemos a Investigação Narrativa como um método de investigação e, também, como um fenômeno a ser pesquisado.” (VIII 0301, p. 4)

²⁵¹ “Connelly e Clandinin destacam que para realizar a investigação narrativa podemos utilizar diversos materiais, tais como: notas de diários, entrevistas, escrita de cartas, escritos autobiográficos e biográficos, histórias contadas, notas de campos, entre outros instrumentos.” (VIII 0301, p. 5)

Na última apropriação de modo de trabalho, vemos mais uma vez o Larrosa que desenvolveu o conceito de “experiência”. Neste artigo, VIII 0363, os pesquisadores apresentam os resultados de uma pesquisa-ação com jovens e adultos de uma escola pública no Distrito Federal, quanto a conteúdos de zoologia trabalhados a partir das nossas relações com animais. As histórias de vida elaboradas “foram compartilhadas em roda e os textos produzidos foram expostos em varal literário no pátio da escola.” (p. 1)

Com citações diretas e indiretas, e vários indícios de organicidade conceitual e metodológica confirmativa, perceptíveis já na leitura exploratória do artigo, Larrosa aparece a partir do conceito de “experiência”, articulado ao conceito de “mediação didática”, de Alice Casimiro Lopes, e à ideia de Paulo Freire de “leitura do mundo”.

“A proposta baseia-se nas premissas freireanas e nas relações delas com outros autores, segundo os quais todo professor é um professor de leitura e produção de textos; a escola é instância legítima de construção de conhecimento; todo aprendizado é um exercício de releitura de sua experiência.” (VIII 0363, p. 1)

São indiciários no texto os esforços dos pesquisadores em narrar na primeira pessoa do plural, qualificando suas apropriações do autor (Larrosa) e valorizando retoricamente o relato da pesquisa inclusive. Ao leitor estes recursos retóricos tendem a sugerir que se trata de uma apropriação com visceralidade, com atenção às mensagens ou ao caráter de recomendação que o texto de Larrosa (BONDÍA, 2002) apresenta, em tom ensaístico, ou de reflexão. Os fragmentos abaixo pretendem endossar essa inferência:

“Esta proposta é fruto da experiência do autor e da experiência dos sujeitos da pesquisa relatada na voz do autor. Um bom começo de conversa pressupõe que se esclareça o sentido, ou os vários sentidos que se atribui a essa palavra neste trabalho. Experiência aqui não é sinônimo de experimento, aquela atividade com variáveis controladas em que é possível prever resultados. O sentido desta palavra aqui se aproxima do que define Larrosa (2002): “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (pág. 21). Não podemos, portanto, confundir experiência com um simples amontoado de acontecimentos ou de informações. Para que a experiência ocorra é necessário que o sujeito dê significado próprio ao que lhe acontece, e que, de alguma forma, esse sujeito seja transformado pelo que lhe acontece. Por isso, na definição de Larrosa, o pronome reflexivo “nos” é fundamental. Assim como na epígrafe, escrevo este trabalho em primeira pessoa, uma tentativa de me expor como sujeito reflexivo que relata o que me aconteceu, o que me tocou, quais pegadas esta pesquisa marcou em mim.” (VIII 0363, p. 2)

“Na noção de saber da experiência de Larrosa (2002), é importante a forma como o sujeito dá sentido ao que lhe acontece. Ao receber os relatos dos alunos, me dediquei a primeiro procurar neles o sentido que deram ao que lhes acontecia. Encontrei nessas histórias pessoais alguns aspectos que me permitiram compreender melhor as perspectivas dos sujeitos: afeto, infância e trabalho.” (VIII 0363, p. 6)

Neste breve artigo, “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” (BONDÍA, 2002), Larrosa discorre em tom ensaístico sobre o conceito de experiência. O autor se detém mais, sob inspiração de Walter Benjamin, em falar sobre a escassez de experiências que caracteriza o sujeito moderno, do que em descrever “experiência” e o “saber da experiência”.

Como preâmbulo, mas sem se posicionar diretamente, Larrosa afirma que o campo pedagógico estaria apartado entre “os chamados técnicos e os chamados críticos, entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política” (BONDÍA, 2002, p. 20). E propõe “pensar a educação a partir do par experiência/sentido”. O desenvolvimento do seu raciocínio se dá por metáforas e recurso às palavras em diferentes línguas e à etimologia da palavra “experiência”. Como definição, Larrosa entende a experiência como “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” (p. 2). A partir dessa definição, o autor expõe condições do sujeito moderno que explicariam a sua minguada cartela de experiências no mundo contemporâneo.

A nossa “pobreza de experiências”, apropriação de Walter Benjamin, é explicada pelo excesso de informação, pelo excesso de opinião, pela falta de tempo (estamos sempre ocupados) e pelo excesso de trabalho. Para Larrosa, “informação não é experiência”, é “quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência”; “o sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina”, que somos impelidos a ter opinião sobre tudo e todas as coisas; a “experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo [...] tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa”; e por fim, a raridade da experiência é diretamente proporcional ao excesso de trabalho.

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural” quanto o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa”, quanto a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e sua vontade. (BONDÍA, 2002, p. 24)

Somos sujeitos ultra informados, querendo emitir opiniões sobre todos os assuntos e questões, cheios de vontades e desejos, insatisfeitos. Como seres superestimulados, sempre desejamos o “novo”, algo que não se tem ainda, mobilizamo-nos pelo alcance de algo no horizonte, tal como o desejo, o amor “à moda de Platão”. “E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 24).

Mas, qual seria o sujeito da experiência? Sendo a experiência diferente do experimento, já que este é repetível e a experiência “sempre há algo como a primeira vez”, é irrepitível; sendo uma abertura para o desconhecido, por isso “não se pode antecipar nem ‘prever’ nem ‘pré-dizer’”; uma paixão, “uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional”; o sujeito da experiência seria:

[...] algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. [...] é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (BONDÍA, 2002, p. 24-25)

Esta proposta de pensar a educação a partir da experiência permite um diálogo com as relações conhecimento e vida. Vivemos numa hegemonia conhecimento como sinônimo de ciência e tecnologia, de “algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal”, um conhecimento que é “basicamente mercadoria e, estritamente, dinheiro; tão neutro e intercambiável, tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada como o dinheiro”. E a vida, em contrapartida, “se reduz à sua dimensão biológica, à satisfação das necessidades (geralmente induzidas, sempre incrementadas pela lógica do consumo), à sobrevivência dos indivíduos e da sociedade” (p. 27). Como pensar em mais experiências a partir da percepção dessas relações societárias? Como pensar a educação? E como se apropriar do conceito de experiência em Larrosa, considerando a hegemonia de situações experimentais, ou de não-experiência? Como provocação ou incitação, típico dos textos de autores pós-estruturalistas, este artigo de Larrosa admite variadas leituras e apropriações.

Larrosa também é chamado aos artigos a partir da apropriação de ideias desenvolvidas no trabalho “Tecnologias do Eu e educação”. Neste capítulo, Larrosa, a partir de uma apropriação da obra de Foucault, propõe:

[...] uma perspectiva teórica, numa clave foucaultiana, para a análise das práticas pedagógicas que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo: essa relação na qual se estabelece, se regula e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma, a experiência de si. (LARROSA, 1994, p. 37)

Mas, o que seriam as “tecnologias do eu”, segundo Larrosa, em apropriação de Foucault? As “tecnologias do eu” são práticas ou procedimentos que permitem aos indivíduos a efetivação de operações sobre seu corpo ou sua alma, sozinhos ou com a ajuda de outros. Estes procedimentos, existentes em qualquer civilização, são propostos ou prescritos “para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de um certo número de fins”, segundo Foucault (1989b, p. 134 apud LARROSA, 1994, p. 56). Assim, “a história do eu como sujeito, como autoconsciência, como ser-para-si, é a história das tecnologias que produzem a experiência de si” (LARROSA, 1994, p. 56).

Quando analisamos os artigos que se referenciam e/ou citam o artigo de Larrosa sobre “tecnologias do eu”, destacando especialmente os casos de apropriações conceituais tópicas, podemos inferir que as ideias em torno das “tecnologias do eu” são pouco “aproveitadas” nos textos. Em geral, os pesquisadores mencionam Larrosa, acompanhado de um autor de referência, como já mencionamos, para o mesmo, Michel Foucault. A apropriação semântica em torno da ideia de “narrativa” e “experiência”, mesmo que também desenvolvidas secundariamente no citado texto (“Tecnologias do Eu e educação”), é mais preponderante.

Os fragmentos do artigo V 0012, que pretendeu apresentar resultados de uma pesquisa em andamento que tinha o objetivo de “analisar como a sexualidade marca as relações pessoais e como isso interfere no currículo de formação de professores” (p. 1), a partir do estudo de discursos de professores e professoras em suas narrativas escritas, exemplifica essa inferência. O artigo, com citações direta e indireta, recupera o Larrosa que escreveu sobre o contar, sobre a “experiência de si”:

“O que nos interessa é descobrir como estas foram se constituindo, pensando na história como um tempo narrado, um tempo constituído de fragmentos, singularidades, ou como nos diz Larrosa (1996, p.467) ‘a história de nós mesmos tal como somos capazes de imaginá-la, de interpretá-la, de contá-la e de contar-nos nela. Mais ou menos nítida, mais ou menos delirante, mais ou menos fragmentada’.” (V 0012, p. 2)

Os artigos VIII 0273 e VIII 0274, apesar de poucos indícios da presença de Larrosa por uma primeira leitura superficial dos mesmos, exemplificam o recurso tópico do autor, na medida em que o mesmo serve como inspiração por “sua perspectiva sobre a narrativa”. O leitor precavido se dá conta de que, a partir de uma nota de rodapé, a análise das narrativas foi inspirada no entendimento de Larrosa. Nestes dois textos, produções dos mesmos pesquisadores e relatos de âmbitos de uma pesquisa geral, estudos sobre narrativas estudantis sobre os corpos,

Foucault é o teórico principal e fundamental à argumentação do texto. Os pesquisadores, como pode ser observado em textos que debatem sobre sexualidade, corpo etc., recorrem aos trabalhos de mediadores e recontextualizadores brasileiros e a estudiosos das temáticas a partir de teóricos pós-estruturalistas (Foucault), tais como: Guacira Lopes Louro e Alfredo Veiga-Neto.

Por fim, como mais uma ilustração das formas de apropriação de Larrosa pelos pesquisadores dos ENPECs, destacamos o artigo VII 0200, uma pesquisa narrativa na qual a pesquisadora faz “discussões no âmbito do currículo a partir da perspectiva pós-crítica” (p. 1). A partir do debate sobre a produção da identidade, a pesquisadora lança no texto a categoria “classificação”, ao falar de como diferentes grupos podem hierarquizar a partir de binômios, produzindo desigualdades e diferenciações entre as pessoas. Larrosa aparece neste momento, em citação indireta, como contribuição, igualmente lastreada pelo uso de citações indiretas de Tomaz Tadeu da Silva, para a discussão sobre a temática da diferença e identidade. Neste caso, o Larrosa que é chamado ao texto é aquele autor que discute essa temática, o que aproxima a experiência às narrativas sobre si ou a partir de si. É o autor que escreve, por meio de Foucault, sobre as “experiências de si”²⁵². O trecho abaixo concorre para estas inferências:

“Uma das maneiras de atribuir valor positivo e privilegiar sempre um grupo em relação aos demais seria através dos binarismos: branco/negro, heterossexual/homossexual. A partir daí, segundo Larrosa (1994) o critério que julga e que valoriza positiva ou negativamente a diferença é o normal, tomado então, como critério normativo de julgamento. Normalizar seria eleger uma identidade específica, de modo arbitrário, como padrão em relação ao qual todas as outras serão avaliadas e hierarquizadas. Este é o processo mais sutil da forma como o poder se manifesta na relação de produção de diferença e identidade. O poder que a identidade normal carrega é tão forte que ela é sinalizada como a identidade e todas as demais identidades serão diferentes, ou ainda, anormais (SILVA, 2000).” (VII 0200, p. 4)

Larrosa, como já mencionamos, é um leitor de Foucault. A maioria dos seus textos citados pelos trabalhos dos ENPECs expressam apropriações de um teórico de Frankfurt e outro pós-estruturalista. Algumas ideias de Larrosa nestes textos merecem um sucinto destaque e podem instruir perspectivas apropriativas no campo da Educação em Ciências.

A partir de Foucault, dentre tantas outras apropriações, Larrosa recupera a compreensão da educação como prática disciplinar de normatização e de controle social, bem como o entendimento de que a análise do sujeito pedagógico ou a sua produção deve, fundamentalmente, recorrer ao ponto de vista da subjetivação.

²⁵² “E a experiência de si está constituída, em grande parte, a partir das narrações. O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal.” (LARROSA, 1994, p. 48)

[...] Isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir. (LARROSA, 1994, p. 54-55)

A partir de Foucault, Larrosa nos “orienta” a interrogar os universais antropológicos em sua constituição histórica, a problematizar as ideias a respeito da autoconsciência, autonomia ou autodeterminação, como também a considerar as práticas pedagógicas como mecanismos de produção de experiências de si – “analisando as condições históricas de sua formação na imanência de determinados campos de conhecimento” (LARROSA, 1994, p. 43). É preciso que não tomemos o sujeito individual, aquele que muitas vezes “desenvolve de forma natural sua autoconsciência” nas práticas pedagógicas, como um dado não-problemático. Ainda que uma pessoa, um sujeito seja histórica e culturalmente contingente, a ideia de um sujeito individual nos parece natural. Diz Larrosa: “O que é histórica e culturalmente contingente não é apenas nossa concepção do que é uma pessoa humana, mas também, e sobretudo, nosso modo de nos comportar” (p. 41).

Com base nestas e noutras considerações que desenvolve nos textos referenciados pelos pesquisadores, Larrosa incita a necessidade de cada sujeito ensaiar “novas formas de subjetivação”, novas formas de subjetividades, a fim de “desprender-se de si próprio”, parafraseando Foucault. À educação caberia auxiliar na promoção de novas subjetividades, no “refutar o que somos”, “libertar-nos, nós, do Estado e do tipo de individualização que vai ligada a ele” (FOUCAULT, 1993 apud LARROSA, 1994, p. 84). Este seria o papel da educação? Esta perspectiva se harmoniza às pretensões de uma educação crítica e emancipadora, produtora de novas sociabilidades, promotora de espaços de diálogo pela razão comunicativa? Essas são questões para nós, para outros estudos, e para os pesquisadores e recontextualizadores destes autores e suas ideias e teorias, que podem nos inquietar ou serem transpostas a nos inquietar.

Por fim, entre o quadro de autores pós-estruturalistas citados, descrevemos os modos de apropriação do Michel Foucault. Como pode ser observado na **Tabela 8**, encontramos 91 artigos que referenciam e/ou citam o autor. Como já é possível inferir, considerando o número de artigos que compõem o grupo de autores pós-estruturalistas, Foucault faz-se presente em quase todos eles, em 91 artigos dos 109. Considerando-se as categorias para classificar os modos de apropriação do autor nos artigos, assim enquadrados: em 47 artigos temos

apropriações de modo de trabalho (da perspectiva teórica ou temática de estudo); em 32, apropriações conceituais tópicas; e, 12 ocorrências para apropriações incidentais.

Entre todos os autores destacados por nós, em todos os grupos, Michel Foucault apresenta a maior variedade de obras referenciadas pelos pesquisadores dos ENPECs. As obras que recebem mais referências nos artigos são: “Microfísica do poder”, por 37 vezes (a obra ou pelo menos um dos seus capítulos); o opúsculo a partir de uma aula inaugural ministrada no *Collège de France*, “A ordem do discurso”, por 27 vezes; “A arqueologia do saber”, por 26 vezes; “História da sexualidade”, por 22 vezes (pelo menos um dos volumes); e, por 16 vezes, o livro “Vigiar e Punir”. Outras obras também são citadas, como “As palavras e as coisas” (6), volumes de textos coligidos publicados em português e francês como “Ditos e escritos” (7), “O nascimento da clínica” (4), entre outros. Esta variedade de obras e volumes também engendra expectativas quanto a uma diversidade de usos e apropriações das formulações do autor às metodologias, às fundamentações teóricas, como inspiração ou perspectiva de construção dos objetos de investigação nos artigos.

Alguns artigos citam 4 obras distintas do próprio autor (IX 0175, IX 0125, IX 0252, VIII 0140, VIII 0170, VIII 0280, VIII 0171), 5 obras (VII 0044, VII 0135, VIII 0294), 6 obras (VIII 0176), 7 obras (VIII 0274) e até 8 obras (VIII 0273). A variedade e quantidade de trabalhos referenciados é um indício do modo de apropriação de Foucault: todas estas artigos se enquadram em apropriações de modo de trabalho.

Quando comparamos as temáticas/assuntos pesquisados nos artigos em que Foucault apresenta apropriação conceitual tópica aos artigos em que identificamos apropriações de modo de trabalho, percebemos que nas primeiras a variedade temática é maior. Isto é, confirma a descrição para a categoria “conceitual tópica” na medida em que o autor, apropriado desta maneira, tem participação tópica no texto. Na maioria das vezes, são citações ou menções de formulações gerais sobre o poder, as relações entre poder e saber, sobre discurso, sobre práticas discursivas, o Foucault que escreveu sobre a sexualidade etc. Nestes, o Michel Foucault que circulou nas pesquisas e nas redações dos artigos submetidos e aceitos para publicação nas Atas é autor que escreveu sobre as relações saber e poder, sobre a “microfísica” do poder – aquele que dá *insights* sobre as relações sociais (no âmbito dos processos educativos: discurso como um material a ser analisado a partir de cotejamento de interações discursivas). Entretanto, quando observamos as temáticas dos artigos enquadrados como “modo de trabalho”, nos quais há maior participação do autor na argumentação, suas ideias estão mais visceralmente articuladas ao texto, ou dão “o tom” da investigação, construindo o objeto ou alicerçando uma apropriação consensuada sobre o objeto de pesquisa.

O Foucault que predomina entre estes artigos em que ocorre apropriação do modo de trabalho é o autor que teorizou sobre o discurso, que se propôs a investigar as “coisas ditas”. O discurso é tomado em termos de fundamentação teórica ou como orientação prática para a análise de conteúdo/discursos. É o autor que é chamado para discutir práticas discursivas ou discursos de professores” (IX 0044, VII 0045) ou “práticas discursivas em livros didáticos” (VII 0135); em “discursos docentes sobre a sexualidade” (IX 0166); para analisar textos/produções escritas (IX 0252, IX 0175); para analisar discursos científicos/biológicos sobre o corpo (VIII 0160), discursos sobre a estética corporal (VIII 0170), sobre “fabricação de gêneros” (VIII 0171), sobre “excesso de peso” (VIII 0345); discursos “que se inscrevem nos corpos” (VIII 0274), sobre “práticas biomédicas” (VIII 0273); para discutir, a partir das noções de pedagogia cultural e artefatos culturais, discursos em revistas e programas de TV sobre gênero (VI 0196), rótulos de produtos (VI 0197), seção de revista adolescente (VIII 0140; VII 0061), quadrinhos (VIII 0179), discursos no campo da neurociências (VII 0058) etc. As formulações sobre o discurso servem inclusive para analisar os discursos constituídos sobre discursos como “cenários discursivos” (VIII 0263).

Para Judith Revel (2005, p. 37), o conceito (fundamental) de discurso para Foucault designa, como “definição de base”, “um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns”.

Em “A ordem do discurso”, a segunda obra mais citada do autor nos artigos dos ENPECs, Foucault apresenta uma hipótese de trabalho:

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2009, p. 8-9)

A “ordem do discurso” de um período em especial possui uma função normativa e reguladora, põe em funcionamento os mecanismos que organizam o real por intermédio da produção de saberes, de estratégias e de práticas (REVEL, 2005). Os discursos promovem procedimentos de identificação e de classificação das coisas. Em vários artigos essa compreensão é perceptível na escolha dos objetos de estudo e na forma como Foucault foi apropriado e chamado aos textos.

Analisar um discurso para Foucault significa se dar conta das relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos²⁵³. É preciso tratar

[...] os discursos não mais como um conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p. 56)

Nossos atos ilocutórios (atos de fala ou de enunciação) estão sempre inscritos, segundo Foucault, dentro de formações discursivas e consoante um regime de verdade. Isto significa que “estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo. As ‘coisas ditas’, portanto, são radicalmente amarradas às verdades de um tempo” (FISCHER, 2001, p. 204). Assim, cada sociedade detém os mecanismos e âmbitos que permitem “distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro” (FOUCAULT, 2000, p. 12). Dessa forma, um discurso considerado verdadeiro é aquele que se impôs sobre os outros discursos. E, ao fazê-lo/sê-lo, destina os outros ao falso e ilusório, instaurando uma ordem, um regime de verdade. É esta ordem que vai enunciar o que é falso e o que é verdadeiro. O discurso, portanto, não é neutro, é um espaço de forças e enfrentamentos, que articula forças que têm poder de qualificar ou desqualificar saberes. Por isso, todos os discursos “[...] inclusive os discursos que são objetos de nossas análises e os discursos que construímos como resultado de nossas pesquisas, são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade. (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 777).

O fragmento abaixo, de um dos artigos (VII 0045), ilustra um caso de apropriação do conceito de discurso:

“O tratamento dado ao conhecimento científico em sala de aula tem sido motivo de discussões, pela necessidade crescente de adaptar os conteúdos disciplinares à realidade do estudante, estabelecer relações, e estes aspectos tem sido estudados do ponto de vista da linguagem, particularmente, no que se refere às interações discursivas entre professor-estudante para a construção de novos conceitos (CACHAPUZ et al., 2005). Com o intuito de compreender essas questões é que nos aproximamos das contribuições do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984), pois segundo este autor, ‘não se pode falar em qualquer época de qualquer coisa; não

²⁵³ “[...] o objetivo de Foucault é mais uma vez questionar o primado das intenções e experiências desse sujeito na análise do discurso. Deveríamos tentar compreender o significado, o valor e o funcionamento dos próprios discursos, e não indagar o que se passa na cabeça daqueles que os escreveram.” (OKSALA, 2011, p. 51)

é fácil dizer qualquer coisa que seja nova’, escreve FOUCAULT em *A Arqueologia do saber*, 2008, p. 61.” (VII 0045, p. 3)

Trata-se da descrição de uma análise feita sobre o “reflexo do movimento CTS sobre o discurso docente em uma sala de aula”. Os pesquisadores recorrem ao conceito de discurso em Foucault, que é o autor que orienta a abordagem teórica-metodológica da pesquisa. O autor aparece no texto por menções e citações diretas e indiretas a partir de uma de suas obras “*A ordem do discurso*”. O artigo traz também, explicitando e definindo, as categorias elaboradas por Foucault para orientar a análise de um discurso²⁵⁴: inversão, descontinuidade, especificidade e exterioridade. O Foucault, portanto, que é chamado ao texto é o autor que escreveu sobre o discurso, é o autor que ao fazê-lo serve com orientação teórica-metodológica.

“Neste artigo propomos uma **reflexão sobre um discurso**, pois consideramos que somos seres em discurso, inacabados, portanto educáveis. Educáveis no sentido do vir-a-ser, do que ainda não é, vimos ao encontro da concepção foucaultiana citada na literatura estudada, a qual considera o homem enquanto resultado de uma produção de sentido, de uma prática discursiva e de intervenções de poder. **Compreendemos que discurso é uma construção social, não individual, e que só pode ser analisado considerando seu contexto histórico-social, suas condições de produção, pois, segundo Foucault, o discurso reflete uma visão de mundo determinada, necessariamente, vinculada à do(s) seu(s) autor(es) e à sociedade em que vive(m).**” (VII 0045, p. 4, grifo nosso)

A análise de um discurso para Foucault não implica em descobrir ou revelar uma intenção de um sujeito falante, desnudando sua atividade consciente, o que ele “realmente” queria dizer. Trata-se de compreender o enunciado em sua singularidade, enquanto acontecimento. Não se trata de procurar algo que estaria além daquilo que está manifesto. Trata-se, segundo Foucault (2015, p. 97), de “[...] determinar as condições de sua existência, de fixar da maneira mais justa os seus limites, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados aos quais ele pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação ele exclui”.

O artigo VII 0075 também se apropria do conceito de discurso de Foucault. Recorrendo também à obra *A ordem do discurso*, utiliza o autor como abordagem teórico-metodológica para analisar o discurso da aula “a fim de identificar procedimentos em que se exerçam controle e delimitação do discurso” (p. 1). Com várias citações diretas e indiretas, de caráter conceitual e metodológico confirmativo, Foucault é chamado ao texto a partir das

²⁵⁴ “A fim de analisar a interferência da abordagem CTS no ensino de Ciências no discurso de um professor em sala de aula de jovens e adultos, norteado pela teoria de Foucault, foram realizadas filmagens em uma turma de Módulo III da Educação de Jovens e Adultos – EJA, equivalente às 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, no horário noturno de uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada na região norte de Recife, Pernambuco, Brasil.” (VII 0045, p. 5)

formulações sobre o discurso e suas considerações são associadas, por menções diretas, a constatações decorrentes da análise. Os pesquisadores também elaboram, a partir da combinação entre as características do discurso em Foucault e do *corpus* de análise, categorias analíticas próprias. Estes e demais aspectos podemos ler nos excertos abaixo:

“Utiliza-se de palavras de ordem para chamar ou retomar a atenção quando os alunos se dispersam ou fazem barulho. Com tais ações, a professora estabelece “a eficácia suposta ou imposta das palavras, seus efeitos sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção” (FOUCAULT, 2008, p.39). Sendo o professor um representante legítimo da disciplina com suas “verdades” e da escola, como instituição social, vê-se obrigado a impor o “poder” como mecanismo de controle para sobrepor o discurso que realmente deverá circular na sala de aula de ciências, um poder também atribuído ao mesmo pela sociedade e pela família [...]” (VII 0075, p. 7-8)

“Percebemos na segunda categoria apagamentos dos discursos que na dinâmica de sala de aula a professora fez predominar o discurso científico em detrimento a outros discursos. Este apagamento se faz presente quando a professora seleciona, das falas dos alunos, apenas aspectos que estão diretamente implicados com os conteúdos por ela abordados. Evidenciamos tal categoria quando a professora regula o discurso, anulando ou rejeitando o exemplo ou a resposta do aluno a um questionamento específico, ou quando filtra da fala do aluno o que ela considera como “palavra de verdade” (FOUCAULT, 2008, p.11), ou seja, separa as falas pertinentes ou não ao conteúdo abordado.” (VII 0075, p. 8)

“Observamos na terceira categoria posse simbólica da palavra que a professora em alguns momentos durante a aula autoriza a fala de seus alunos na tentativa de suscitar elementos que contribuam para a construção do conceito de seres produtores e de cadeia trófica. Na circunstância da sala de aula, professora e alunos ocupam papéis pré-estabelecidos que definem e qualificam o poder da fala, cabendo a professora o “direito privilegiado” da fala (FOUCAULT, 2008, p.09) e ao aluno a posse simbólica da palavra. Exemplificando estes papéis pré-estabelecidos, observamos a professora repetindo a resposta dada pelo aluno para valorizar sua fala, reconhecendo nela uma verdade, uma coerência com o discurso da “disciplina” (FOUCAULT, 2008).” (VII 0075, p. 8-9)

Foucault apareceu também em artigos que o recuperam por dois motivos: aproximação temática e por apropriação terceira, quando não por combinação destas motivações. Isto é, Foucault é citado, suavemente ou pontualmente a partir de suas formulações sobre o poder, a sexualidade, o discurso, as relações poder-saber etc., revelando apropriações conceituais para o escopo de uma perspectiva, os Estudos Culturais. E autores são arrolados, que desenvolveram pesquisas na perspectiva dos Estudos Culturais, e que se apropriaram do autor para o campo da educação, educação sexual, pedagogia cultural, dispositivos pedagógicos, mídia e educação etc. Nestes casos, os artigos combinam as formulações pontuais nos textos, ou mesmo a perspectiva (com breve menção em nota de rodapé) de análise do autor, às formulações de autores como Stuart Hall, Guacira Lopes e Tomaz Tadeu da Silva, entre outros.

Assim, para efeitos de enquadramento categórico, consideramos que há uma apropriação de modo de trabalho, entretanto distinta da formulação original de Catani, Catani e Pereira (2001). Nestes casos, os indícios de apropriação de modo de trabalho do autor estão mais subsumidos e são identificados pela análise textual a partir da leitura de todo o trabalho. Os pesquisadores, nestes artigos, parecem escolher os autores mediadores mais operacionais, pincelando as formulações mais “gerais” sobre a sexualidade, o corpo, o poder disciplinar, ou recorrem a novos conceitos como “rede discursiva” e “pedagogia cultural”, que são elaborações a partir de fundamentos de outros autores, especialmente Foucault.

Os três artigos, VIII 0160, VIII 0170, VIII 0171, redigidos pela mesma dupla de pesquisadoras, expressam estas aproximações investigativas entre formulações de Foucault e autores dos estudos culturais. As pesquisadoras, em todos os três artigos, efetuam análises de discurso, inspirados em Foucault, e tomam seus objetos de investigação (*corpus* de análise), como pedagogia cultural, no sentido em que falamos de Hall e Giroux anteriormente. Assim, querendo analisar discursos científicos biológicos (VIII 0160), analisar discursos biológicos na definição de uma estética correta do corpo (VIII 0170) e discutir a natureza fabricada dos gêneros (VIII 0171), Foucault e suas teorizações sobre o poder-saber, discurso, vontade de saber, corpo, poder etc. são chamados ao textos em intensa articulação com pesquisadores dos Estudos Culturais. Com citações diretas e indiretas, recorrendo, inclusive, a vários comentadores/intérpretes da obra de Foucault, as pesquisadoras tecem suas argumentações sobre uma problemática que aproxima discursos e artefatos de pedagogia cultural. Os fragmentos destacados dos três textos concorrem para essas considerações:

“Partindo da proposta de análise do discurso foucaultiana que, sucintamente, busca definir o tipo de positividade de um discurso ao analisar uma formação discursiva (FOUCAULT, 2008), perguntamos não o que a matéria possivelmente esconde, o que estaria latente, mas que significados são manifestados ali, interrogando a linguagem naquilo que ela produz e no que a produz. Indo por esse viés, para efeito de estudo, buscamos extrair, da matéria selecionada um conjunto discursivo sobre a construção de subjetividades morais, através do campo de saber que as definem – o biológico – contemplando os efeitos sociais dessas subjetividades.” (VIII 0160, p. 4)

“A partir da análise dessas matérias buscamos problematizar como essa rede discursiva, supostamente natural, constitui nossa subjetividade, fixando identidades ancoradas em justificativas biológicas, que são utilizadas por cientistas e jornalistas de forma supostamente isenta de forças sociais, culturais, políticas, econômicas, tomados como meras descrições, explicações, conhecimento. Os discursos veiculados pela revista não são simplesmente um conjunto de signos que entrecruzam objetos e palavras, mas ele modela práticas sociais ao produzir os objetos de que fala, ele produz uma “realidade” que é engendrada em arenas de lutas, pois o discurso é atravessado pelo poder (FOUCAULT, 2008).” (VIII 0170, p. 3)

“Assim, o corpo é um híbrido entre o biológico e o cultural, isto é, como um produto

material e simbólico da cultura e da sociedade (SANTOS, 1997), ou como anuncia Foucault (2001, p. 9) ‘o corpo é o lugar de uma justaposição, de uma sucessão, de uma mistura de espécies diferentes’. Desta feita, os corpos são tanto naturais quanto fabricados, pois as ligações culturais e sociais vão sendo impressas nele, não de forma linear, porquanto o próprio corpo é investido pelas relações de poder (FOUCAULT, 2008a).” (VIII 0170, p. 5)

“Muito embora haja uma corrida para a fixação, a homogeneização, há também, na contramão, a existência de variações culturais que contradizem as noções de atributos universais de gênero, o que não deixa de ser um aspecto da subjetivação e da produção da identidade, os processos de estabilização e subversão (SILVA, 2000). Pois o discurso pode ser, concomitantemente, ‘instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder’ (FOUCAULT, 2009a, p. 112). (VIII 0171, p. 7)

Algo que consideramos acima como uma regularidade apropriativa nas pesquisas que aproximam Foucault e os Estudos Culturais é, em parte, objeto de reflexão sob o referencial do próprio autor. No artigo VIII 0263, que teve como objetivo “compôr um mapa dos cenários discursivos que permeiam a produção acadêmica brasileira de artigos em periódicos e eventos, teses e dissertações” (p.1), a pesquisadora utilizada como descritor para selecionar os artigos aqueles que tratam da “experimentação em ciências”.

“Utilizei, para análise, conceitos foucaultianos de discurso e posições de sujeito. Nessa perspectiva, discurso é entendido como ‘princípio de dispersão e de repartição dos enunciados, segundo o qual se sabe o que pode e o que deve ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com certa posição que se ocupa nesse campo’ (FISCHER, 2001, p. 203). Além disso, os discursos ‘formam sistematicamente os objetos de que falam’ (FOUCAULT, 2005, p. 55), construindo ‘os lugares a partir dos quais os sujeitos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar’ (WOODWARD, 2008, p. 17). Ou seja, o ‘sujeito do enunciado [...] é um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes’ (FOUCAULT, 2005, p.107).” (VIII 0263, p. 2)

A pesquisa apresenta alguns discursos identificados a partir dos artigos: discurso da ciência moderna, discurso de inovação, discursos de centralidade, discursos críticos, discurso das novas tecnologias no ensino de ciências e discurso dos estudos culturais. Ainda que os artigos versem sobre experimentação, parece que faz sentido aproximar as considerações feitas pela pesquisa para aqueles que estamos tratando aqui.

“[...] se antes cultura era entendida como conjunto de conhecimentos científicos e universais a serem transmitidos, agora é entendida como campo de significações, disputas que produzem e inscrevem diferenças e identidades (SILVA, 2003). Interessaria, então, discutir categorias como infância, corpo, gênero, sexualidade, raça/etnia [...]” (VIII 0263, p. 7)

Estas temáticas de interesse também se fazem presentes nos artigos que utilizam da perspectiva dos estudos culturais. Assim, se apropriando do conceito de discurso em Foucault,

o pesquisador desenha um mapa (inventário) a partir da análise de discursos veiculados pelos artigos sobre a temática da experimentação em ciências. A dimensão pós-estruturalista da não progressividade, não cumulatividade ou refinamento e não aperfeiçoamento do conhecimento, dos currículos etc. é recuperada como compreensão sobre a plêiade de cenários discursivos encontrados na análise de discursos pelos textos:

“Todos esses cenários discursivos contam como a experimentação foi se constituindo, o modo como é entendida e o papel que ocupa ao compor currículos de Ciências. A partir disso, quis visualizá-la em histórico conflituoso e não-linear, como currículo gerado por discursos – da ciência moderna, das teorias curriculares, das pedagogias e das psicologias – que ditam verdades na produção acadêmica brasileira. Pensar em sua constituição discursiva é entender que ‘a história de um conceito não é, de forma alguma, a de um refinamento progressivo, de uma racionalidade continuamente crescente [...], mas de seus diversos campos de constituição e de validade’ (FOUCAULT, 2005, p. 4-5)” (VIII 0263, p. 8)

Dentro das apropriações de modo de trabalho para Foucault, identificamos artigos em que o modo de trabalho se dá por apropriação de uma perspectiva teórica (perspectiva cultural) ou a perspectiva dos estudos culturais (nas versões pós-estruturalistas). Nos artigos V 0030, VI 0196, VII 0044, VII 0061, VIII 0140, VIII 0269, VII 0058, VI 0197, consideramos apropriações de modo de trabalho para a perspectiva dos Estudos Culturais. Além dos autores que se fazem presentes articuladamente, há uma preocupação dos pesquisadores, muitas vezes, em enunciar que seus trabalhos se inscrevem nesta perspectiva:

“Este ensaio teórico, fundamentado em aportes teóricos de Stuart Hall, Michel Foucault e Thomas Popkewitz, foi realizado **sob a inspiração dos Estudos Culturais** e está associado a uma pesquisa que envolveu o exame de algumas produções culturais [...]” (VIII 0269, p. 1, grifo nosso)

“[...] a investigar os procedimentos e os saberes implicados na produção do saber médico; e a analisar os enunciados relacionados a medicalização do corpo e a manutenção da vida, presentes em reportagens da revista *Veja/SP*. Para tanto, dialogamos com **autores do campo dos Estudos Culturais, nas versões pós-estruturalistas e com estudos de Michel Foucault.**” (VII 0044, p. 1, grifo nosso)

“Este estudo se fundamenta a partir dos **campos teóricos dos Estudos Culturais** e de Gênero, pelo viés de suas **vertentes pós-estruturalistas** [...]” (VI 0196, p. 2, grifo nosso)

“A discussão que pretendemos fazer neste trabalho se insere no conjunto de pesquisas que procuram fazer **o cruzamento entre o campo dos Estudos Culturais em suas vertentes pós estruturalistas e os escritos de Michel Foucault.**” (VI 0197, p. 2, grifo nosso)

Nestes textos, a perspectiva teórica e orientação metodológica transborda Foucault. Outros autores são chamados articuladamente para apresentar os temas e considerações

necessárias, no julgamento dos pesquisadores, mas o seu conjunto, em termos de representantes nos estudos sob uma perspectiva teórica, salta à individualidade de cada autor: como um coletivo que produziu, produz e que recontextualizou as contribuições com reformulações pós-estruturalistas, transpondo as pesquisas sobre gênero, sexualidade, educação sexual, homossexualidade, corpo etc. O artigo V 0030 é mais um caso ilustrativo desses esforços de articulação entre estudos culturais, Foucault e pós-estruturalismo, quando se propõe a “problematizar as múltiplas inscrições nos corpos, tomando como referências narrativas das mulheres que participam da Associação Movimento Solidário Colmeia” (p. 1).

Alguns destes estudos consideram a análise de discurso a partir de narrativas. Considerando o uso destes documentos pelos pesquisadores, cabe lembrar que

[...] não estamos diante da manifestação de *um sujeito*, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem. (FISCHER, 2001, p. 207, grifo do autor)

Levando em consideração que escrevemos por análise textual de artigos que se inscrevem no campo da Educação (em Ciências), também nos parece importante considerar que os pós-estruturalistas como Foucault, ao questionarem as metanarrativas, propõem o descentramento do sujeito, sua remoção do centro dos processos sociais. Entretanto, a metanarrativa que mais deixou marcas no pensamento pedagógico, segundo Veiga-Neto, foi a do “sujeito transcendental que ocupa o centro tanto das práticas educacionais quanto das análises que se fazem sobre essas práticas”, noutra palavras, a narrativa do sujeito uno racional, singular e distinto, indivisível, porém com racionalidade não completada, que depende do processo pedagógico para ser transformado. Os pós-modernos consideram este sujeito transcendente como invenção iluminista, e a compreensão das narrativas sob a análise de discurso de inspiração foucaultiana deve observar isso²⁵⁵.

Alfredo Veiga-Neto (2000) considera produtivo aproximações ou conexões entre autores e campos de conhecimento que não estão situados numa mesma matriz de pensamento

²⁵⁵ “Ao invés de derivar as práticas sociais, econômicas, culturais, políticas, etc. a partir do sujeito, a questão passa a ser derivar o sujeito a partir dessas práticas. Assim, por exemplo, ao contrário de ver o sujeito como um fazer da história, o historicismo radical vai perguntar como a história constrói diferentes sujeitos em diferentes épocas. Ou, como um outro exemplo, ao contrário de entender a Pedagogia como um conjunto de técnicas e procedimentos capazes de ‘desenvolver’ o sujeito desde sempre presente – pelo menos em potência – em cada um de nós, o pensamento pós-moderno vê a Pedagogia como um conjunto de práticas discursivas que se encarrega, antes de mais nada, de instituir o próprio sujeito de que fala. É por tudo isso que, para o pós-moderno, adquire importância escrutinar as diferentes tecnologias do eu, ou seja, maneiras e caminhos pelos quais cada um se torna o sujeito que é.” (VEIGA-NETO, 2000, n. p)

ou paradigma. Para ele, este desafio aproximativo ainda é maior quando se trata de Foucault, uma vez que o autor “nunca quis ser modelo ou fundador de uma discursividade”, foi alguém que recusou para si mesmo as noções de autor e de obra. “Foucault aponta para o fato de que não há muito sentido em alguém se declarar foucaultiano, visto que segui-lo significa, necessariamente, tentar sempre usá-lo e ultrapassá-lo, deixando-o para trás” (VEIGA-NETO, 2016, p. 21). A dificuldade de aproximação é também dificuldade de apropriação de sua obra. Foucault é um autor edificante, segundo Veiga-Neto²⁵⁶, alguém que mantém o espaço aberto para admiração e especulação. “Na esteira de Nietzsche, o que Foucault fez foi desenvolver uma filosofia da prática que nos pode ser útil ‘como um instrumento, uma tática, um coquetel *Molotov*, fogos de artifício a serem carbonizados depois do uso’ (FOUCAULT, 1975)” (VEIGA NETO, 2000, n. p.).

Veiga-Neto faz uma distinção entre dois tipos de pensamento teórico ou sistemas de pensamento: o sistemático, pensamento estruturado, coeso, que demanda ser tomado como todo em termos de uso e apropriação; e, o edificante, que é fragmentário, podendo ser tomado de modo parcial, resguardada atenção a distorções ou violações de visceralidades. Foucault seria o exemplo de um autor de pensamento edificante: “pode-se fazer dele um uso mais livre e principalmente parcial, sem comprometer o restante”. Veiga-Neto faz uma advertência sobre o uso de autores edificantes: não é porque ele seja fragmentário que valeria tudo nos usos, “cada enunciado não está solto no mundo”, está ligado a uma série discursiva que institui um regime de verdade! Foucault precisa ser usado como uma “caixa de ferramentas” (OKSALA, 2011). A condição de “edificante” o localiza como um pós-estruturalista.

As aproximações que observamos entre Foucault e os Estudos Culturais, ou apropriações de conceitos de Foucault em artigos que descrevem e se afirmam como estudos “perfilados” à perspectiva cultural ou aos Estudos Culturais, nas considerações de Veiga-Neto (2000), não resguardam dificuldades somente à obra de Foucault. Para ele, há dificuldades também do “lado” dos Estudos Culturais, uma vez que estes são fortemente antidisciplinares, pós-disciplinares até, e, como mencionamos pontualmente quando escrevemos sobre Stuart Hall, ao longo de seus anos de existência (mais de 40 anos), o campo dos Estudos Culturais passou

[...] por diferentes influências epistemológicas e políticas: socialismos, marxismos, estruturalismo, pós-estruturalismo, etc. Isso não significa, porém, que os Estudos Culturais tenham se submetido não-problematicamente a essas influências; assim, por

²⁵⁶ Alfredo Veiga-Neto toma emprestada a classificação de Richard Rorty.

exemplo, mesmo as vertentes mais comprometidas com o marxismo não reduziram a esfera da cultura à esfera econômica. (VEIGA-NETO, 2000, n.p.)

Combinando e/ou rechaçando, ressignificando “gazeteiramente” e mantendo regularidades de coerência a alguns aspectos fundamentais, como a questão do poder e da dominação de classe, como percebemos pelo conceitos de hegemonia em Stuart Hall (apropriado de Antonio Gramsci), os Estudos Culturais apresentam tendências: uma mais etnográfica e outra voltada à análise de textos, e com variados focos de interesse: questão racial, étnicas e questões de gênero, identidade, política, mídia etc. Entretanto, é justamente na questão do poder, na abertura para “o poder” que Veiga-Neto vê possibilidade: “Ao salientar o papel do poder – ou talvez se poderia até dizer: ao colocar o poder no centro das significações e identidades culturais –, esse campo abre uma frente para que se possa constituir uma ponte com o pensamento de Foucault” (n.p).

Entretanto, ainda que a abertura para as questões do poder sejam fundamentais para os Estudos Culturais, as formas de entendimento que têm Foucault e os autores desta perspectiva são distintas. Como “resolver” isso? É possível considerar o que “os une” e não o que os afasta? O que os afasta? O sentido de poder, em geral, nos Estudos Culturais é uma apropriação das suas formulações pela Teoria Crítica. Isto é, o poder como algo que arrebatava, que é possuído com o propósito de se submeter os outros à vontade e interesses de uma classe, a classe dominante, ou o Estado ou uma outra instituição. O poder é como uma função exercida de cima para baixo, como algo que emana e tem na violência o seu limite. O poder, na perspectiva crítica, é produto de processos socioeconômicos, dos modos de produção, da estrutura e luta de classes etc. Dessa compreensão deriva uma perspectiva para a História, vista como movimento contínuo, progressivo e teleológico. Noutra palavras, há um lugar para onde chegar, este lugar é um horizonte de emancipação, um destino de humanização verdadeira. Recorrendo a Razinkov (1984, p. 339), Veiga-Neto destaca que

Nas versões mais ortodoxas ou fiéis a esse entendimento, nossa militância teria – entre outros objetivos e em relação ao poder – o objetivo de mudar “radicalmente o caráter do poder, dado que as aspirações individuais se coordenariam sobre a base do reconhecimento voluntário, pelos homens, da preferência e o valor que representa seguir uma necessidade única para toda a sociedade”. (VEIGA NETO, 2000, n. p.)

E o que os une? Como “resolver” este impasse, esta aporia da demanda aproximativa entre Foucault e os Estudos Culturais? Sendo o poder para ambos um “operador central” – ainda que para os pós-estruturalistas como Foucault, pensar em solapar, extinguir,

encaminhar um destino, ou pensar em transformação radical etc. não faça o menor sentido²⁵⁷ – como aproximá-los? Veiga-Neto ensaia uma resposta para isso: o caminho seria abandonar as perspectivas mais entranhadas pelas formulações de poder da teoria crítica, em primeiro lugar, e, em seguida,

[...] podemos continuar adotando o sentido foucaultiano de poder, sem deixar de reconhecer as imposições verticais de dominação – vistas pela teoria crítica como relações de poder – de que somos alvo intensa e constantemente, seja por parte de outras frações da sociedade, seja por parte das instituições e do Estado (que, em geral, representam os interesses dessas outras frações). (VEIGA-NETO, 2000, n. p.)

Mas, Foucault também é chamado como o autor que escreveu sobre a sexualidade²⁵⁸. Nestes casos, quase sempre aparece como autor que contribui com uma temática, ou como fundamento a partir de apropriações e recontextualizações feitas por outros pesquisadores a partir de seus textos.

No artigo teórico VI 0027, por citações diretas e indiretas, Foucault é chamado ao texto como o autor que escreveu sobre “história da sexualidade”, a partir dos conceitos de “medicalização”, “sexualidade”, “saber médico”. O estudo procura “apresentar algumas discussões sobre a educação sexual e suas relações com a biologia e os saberes culturais, na escola” (p. 1). Por isso, além dele, outros autores são chamados ao texto para forjar uma discussão sobre sexualidade, como: Anthony Giddens, Jorge Larrosa, Guacira Louro e Stuart Hall. Além de autores como Tomaz Tadeu Silva, Alfredo Veiga-Neto e Maria Lúcia C. Wortmann, que aparecem como recontextualizadores, com voz no texto sobre sexualidade, saberes, escola e educação. Abaixo destaque de trechos em que Foucault tem voz no texto:

“O alerta não é para dizer que o insucesso da Educação Sexual, na escola, deve-se a professores/professoras - seja qual for a origem de suas formações. Mas lembrar que essa tendência, como já nos disse Michel Foucault (1988), é enraizada, historicamente, e está direcionada por uma forma de saber desenvolvida graças ao conhecimento médico, ou seja, o discurso sobre sexualidade, na escola, respalda-se no discurso científico. [...] Para Foucault, o processo de medicalização não é redutível

²⁵⁷ O pós-estruturalismo, ao romper com a ideia de “metanarrativas”, considera que não há um modelo a priori de mundo, ou uma metanarrativa guia para organizar nossos desejos, ações e projetos. De acordo com Paul Veyne (2014), é justamente sua quase “obsessão” em negar teorizações totalizantes que se proponham a explicar a realidade social, assim como uma visão de “progresso da ciência ou da razão”, de uma superioridade do presente ante o passado, que o fez “revolucionar a história”. “Foucault não é um salvacionista na medida em que, para ele, não existe o caminho, nem mesmo um lugar aonde chegar e que possa ser dado antecipadamente.” (VEIGA-NETO, 2016, p. 16)

²⁵⁸ De acordo com o levantamento bibliográfico nas atas dos ENPEC (da I a VI edição) feito por Lima, Silva e Siqueira (2009), “O corpo, a sexualidade na escola, a formação docente e a relação ensino aprendizagem são exemplos de temáticas abordadas nos trabalhos do ENPEC. Os discursos sobre a sexualidade, conforme nos sinaliza o pensamento foucaultiano, trazem à baila os elos entre a sexualidade, a subjetividade e a verdade” (p. 10).

à instituição médica, seu aparecimento inscreve-se/constrói-se no desenvolvimento das “tecnologias de poder”, nas relações de saber, nas instituições culturais. Podemos dizer que a abordagem foucaultiana da medicalização é indissociável de sua aplicação no domínio da sexualidade e na disciplinarização de seus saberes.” (VI 0027, p. 2)

“Interessa-me, também, já que estou, agora, falando de nomeação, buscar outras nuances que geram efeitos ao “palavrarmos” a sexualidade. Se seguirmos os rastros deixados por Michel Foucault, em sua “História da Sexualidade”, encontraremos dois conceitos opostos que, em relação à representação da sexualidade, explicam modos de organização cultural das sociedades oriental e ocidental.” (VI 0027, p. 7)

No artigo VI 0029, que tem como objetivo “analisar os significados construídos por docentes do curso de nível médio de formação de professores a respeito do papel da escola e do docente na abordagem de questões da sexualidade, gênero e gravidez na adolescência” (p. 1), vemos um exemplo de apropriação de modo de trabalho temático. Isto é, vários autores são arregimentados e chamados ao texto, gravitando a temática. O trabalho tem, por isso, um referencial amplo e diversificado, mobilizado pelo tema da sexualidade, gênero e gravidez na adolescência. O excerto abaixo ilustra esta observação:

“Os seguintes referenciais teórico-metodológicos fundamentaram o estudo: noções pós-estruturalistas de Foucault (1997, 2003) versando sobre a sexualidade do sujeito moderno e o poder disciplinar que incide sobre os corpos; a noção relacional de gênero conforme formulada por Scott (1990), a qual entendemos que é fundamental para entender as construções de valores, crenças e identidades na escola; abordagens teóricas que desessencializam as noções de juventude (Heilborn, 2002) e de identidade (Bauman, 2005, Hall, 1992), situando-as a partir de vários deslocamentos da modernidade, como as transformações nas relações afetivas dos sujeitos modernos (Giddens, 1993). Alguns teóricos da educação, que estabelecem pontes entre a teoria crítica da educação e questões da cultura, como Silva (1996) e Freire (1998) também embasaram o estudo.” (VI 0029, p. 3)

Além de “iluminar” e ajudar a construir a problemática, o conjunto dos autores é acionado e chamado ao texto para dar conta da complexidade da tríade temática investigada pelos pesquisadores. No que concerne a Foucault, o mesmo é acionado e se imiscui na argumentação no texto como o autor que escreveu sobre a sexualidade e a construção da identidade. Trata-se do autor de “A história da sexualidade”. E para isso, os pesquisadores embutem citações diretas e indiretas em mais de uma seção do artigo.

Situação semelhante identificamos no artigo VII 0080, um estudo que tem como “objetivo apresentar como a ciência vem tratando as questões sobre as identidades sexuais, com o intuito de atribuir explicações e justificativas para a origem da homossexualidade”. Mais uma vez, há uma apropriação do modo de trabalho por temática. As noções de saber e poder, sexualidade e homossexualidade são recuperadas a partir dos estudos de Foucault. Outros autores, como Alfredo Veiga-Neto, Guacira Louro, Peter Fry, Edward MacRae, Tomaz Tadeu

da Silva, Paula Regina Ribeiro e Jeffrey Weeks, são citados e arrolados ao longo do texto sobre o prisma temático da homossexualidade. O texto também busca conexões com os estudos culturais em suas vertentes pós-estruturalistas.

“Na perspectiva de discutir e de refletir sobre tal temática, buscamos estabelecer algumas conexões com os Estudos Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas, bem como com algumas proposições de Michel Foucault. Para tanto, estamos entendendo sexualidade como uma construção histórica e cultural que, ao correlacionar comportamentos, linguagens, representações, crenças, identidades, posturas, inscreve tais constructos no corpo, por meio de estratégias de poder/saber sobre os sexos (FOUCAULT, 1997; LOURO, 2007; RIBEIRO, 2002; WEEKS, 1993, 1999).” (VII 0080, p. 2)

As relações entre sexualidade e educação também são temática de um artigo (VIII 0141) teórico. Os pesquisadores recuperam Foucault a partir de vários conceitos: “discurso”, “prática discursiva”, “sexualidade”, “tecnologias de sujeição”, “dispositivo histórico”, “saber e poder”. Com citações diretas e indiretas, Foucault tem voz no texto a partir do entendimento da sexualidade como “dispositivo”:

“Esse é um convite-exercício para se pensar a educação sexual, primeiramente com o entender dos **processos de formações discursivas**; e, finalizando apresentando a lógica do **dispositivo da sexualidade** e a correlação histórica deste campo nos currículos escolares e nos currículos de ciências ao apontar momentos e discursos presentes nos espaços-tempos do ensinar e aprender.” (VIII 0141, p. 2)

“De acordo com essa lógica, ganhariam o nome de dispositivo as práticas que estão entre o enunciável e o visível, entre a rede estabelecida entre o dito e o não dito e entre as táticas que empregam ‘tecnologias de sujeição’ (FOUCAULT, 1995 e LARROSA, 1994). O dispositivo, portanto, tem sempre uma função estratégica dominante e constitui um conjunto heterogêneo que engloba práticas discursivas e não discursivas. [...] Segundo Foucault (1988), a sexualidade é, portanto, menos um caractere meramente biológico, e sim um dispositivo histórico, construído por redes que incitaram a fala, a formação de conhecimento, de controles e de resistências sobre os corpos e sobre os prazeres. Nesse sentido, o investimento na sexualidade não se refere tanto ao sexo natureza, objeto de uma biologia, mas ao sexo história, ao sexo que circula, ao sexo significação que é tecido no discurso e nas estratégias de saber e poder.” (VIII 0141, p. 3)

Para Revel (2005, p. 39), “o termo ‘dispositivos’ aparece em Foucault nos anos 70 e designa inicialmente os operadores materiais do poder, isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizadas pelo poder”. A ênfase de Foucault para estudar os mecanismos de dominação o leva a adotar a noção de “dispositivos”. Com natureza heterogênea, “trata-se tanto de discursos quanto de práticas, de instituições quanto de táticas moventes: é assim que Foucault chega a falar, segundo o caso, de ‘dispositivos de poder’, de ‘dispositivos de saber’, de ‘dispositivos disciplinares’, de ‘dispositivos de sexualidade’ etc.”. A

noção de “dispositivo” é desenvolvida por Foucault no momento em que se volta às relações de poder²⁵⁹. A partir da análise do poder, da relação entre o discursivo e o não discursivo, surge o conceito de “dispositivo” como objeto de descrição genealógica. O dispositivo é mais geral que a noção de *episteme*, que pode ser definida como um dispositivo exclusivamente discursivo, noção essa empregada por Foucault no livro “As palavras e as coisas”. (REVEL, 2005; CASTRO, 2009).

A docência como dispositivo é discutida no artigo IX 0044. O objetivo do artigo é discutir como práticas discursivas produzem diferentes formas de ver/ser professor de ciências. Ao longo do texto, como apropriação de modo de trabalho de Foucault, várias frases encaminham conceitos do autor, tais como: “verdade”, “discurso”, “práticas discursivas”, “saber e poder”, “tecnologia disciplinar” e “dispositivo”. O Foucault que é chamado ao texto, a partir de citações diretas e indiretas, conceituais confirmativas evolucionárias é o autor construcionista social, que sustenta que os seres humanos e suas experiências são o resultado de processos sociais. Foucault também é chamado ao texto como o autor que questiona a ideia de essência interior, que questiona as certezas e as estabilidades, as sínteses acabadas. Isto é, o autor que compartilha elementos fundamentais do pensamento pós-moderno/pós-estruturalista. Os trechos abaixo ilustram essas considerações:

“Baseadas nos trabalhos desenvolvidos por Michel Foucault discutimos a docência como um dispositivo, construído historicamente, que determina ou “fixa” características, e mais recentemente, habilidades e competências ao sujeito docente. O sujeito docente, portanto, é forjado historicamente, sua ação é produto de discursos que atravessados por relações de poder-saber determinam práticas que vão de uma ação vocacional à ação intencional e planejada.” (IX 0044, p. 2)

“A introdução dessas Diretrizes acaba por alterar hábitos e rotinas institucionais provocando transformações técnicas e estruturais além de mecanismos para

²⁵⁹ “Foucault falará de dispositivos disciplinares, dispositivo carcerário, dispositivos de poder, dispositivos de saber, dispositivo de sexualidade, dispositivo de aliança, dispositivo de subjetividade, dispositivo de verdade, Para sermos exaustivos, podemos delimitar a noção foucaultiana de dispositivo como se segue: 1) O dispositivo é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regimentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito. 2) O dispositivo estabelece a natureza do nexos que pode existir entre esses elementos heterogêneos. Por exemplo, o discurso pode aparecer como programa de uma instituição, como um elemento que pode justificar ou ocultar uma prática, ou funcionar como uma interpretação a posteriori dessa prática, oferecer-lhe um campo novo de racionalidade. 3) Trata-se de uma formação que, em um momento dado, teve por função responder a uma urgência. O dispositivo tem, assim, uma função estratégica. Por exemplo, a reabsorção de uma massa de população flutuante que era excessiva para uma economia mercantilista. Tal imperativo estratégico serviu como a matriz de um dispositivo que se converteu pouco a pouco no controle-sujeição da loucura, da doença mental, da neurose. 4) Além da estrutura de elementos heterogêneos, um dispositivo se define por sua gênese. A esse respeito, Foucault distingue dois momentos essenciais. Um primeiro momento do predomínio do objetivo estratégico; um segundo momento, a constituição do dispositivo propriamente dito. 5) O dispositivo, uma vez constituído, permanece como tal na medida em que tem lugar um processo de sobredeterminação funcional: cada efeito, positivo e negativo, querido ou não querido, entra em ressonância ou em contradição com os outros e exige um reajuste.” (CASTRO, 2009, p. 124)

“reformatar” professores e para mudar o que significa ser professor ou pesquisador. Verifica-se com isso, a instauração de mecanismos que permitem ‘o controle minucioso da operação dos corpos que realizam uma sujeição constante’ em uma disciplina que se constitui através de técnicas minuciosas, íntimas com grande poder de difusão e que definem o local que cada indivíduo deve ocupar segundo critérios de desempenho (FOUCAULT, 2009b).” (IX 0044, p. 6)

No artigo IX 0175, os pesquisadores deixam explícitas as “bagagens” teóricas e seus usos na pesquisa que relatam. O Foucault que foi apropriado e recuperado no artigo é aquele que propõe que observemos os efeitos do poder nas relações sociais, nas diferentes instituições sociais. É aquele autor que também escreveu sobre sexualidade, percebeu o poder como circular e capilarizado nas relações entre as pessoas, e não concentrado ou possuído²⁶⁰, é o autor que analisa os discursos como veículo da relação saber e poder. Vejamos o fragmento abaixo:

“Para utilizar o método de Análise do Discurso (AD) na linha francesa, utilizei como aporte teórico Michel Foucault, pela familiaridade do teórico em utilizar a categoria de sexualidade em interface com a categoria de discurso, podendo dessa forma, contribuir para AD também sobre as questões de Corpo e Gênero. [...] A análise de discurso é inspirada no pensamento de Foucault (2012), sobretudo nos livros *A Ordem do Discurso* e *A Arqueologia do Saber*. Apropriei-me de alguns conceitos foucaultianos para realizar a AD, tais como, discurso, enunciado, práticas discursivas e práticas não-discursivas, formação discursiva e materialidade do discurso.” (IX 0175, p. 3)

Foucault é o autor tanto da orientação teórica como aquele que “calibrou” a análise de discurso feita do currículo do curso de pedagogia da UESB (campus de Itapetinga-BA). Com citações indiretas e diretas, de caráter orgânico conceitual e metodológico confirmativo, os pesquisadores chamam Foucault ao texto a partir dos conceitos de “corpo”, “sexualidade”, “poder” e “discurso”. Trata-se de uma apropriação do autor a partir da ideia de que a construção do sujeito acontece nas relações de poder. “A proposta de Foucault é justamente a de que, em nossas investigações, possamos mostrar a força maior ou menor de determinados discursos, principalmente os cruzamentos entre eles, na constituição de sujeitos de subjetividades” (FISCHER, 2011, p. 243).

Como aprendemos com Foucault e nas recontextualizações e interpretações de Roberto Machado (2016) à obra de Foucault, organizador de coletâneas de trabalhos de Foucault (entrevistas, breves ensaios, opúsculos etc.), como o livro “Microfísica do poder” (FOUCAULT, 2016), o poder não é atributo de um grupo de pessoas ou de uma classe, não é

²⁶⁰ “O poder, acho eu, deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza e um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários.” (FOUCAULT, 1999, p. 35)

privilégio do Estado, não é exclusivamente político, não é uma instituição, ou uma estrutura ou uma certa potência da qual alguns seriam dotados. É necessário que pensemos em termos de “micropoderes”, observáveis por toda parte, da escola à família, nas indústrias e fábricas, prisões ou exército. Poder é o nome que atribuímos a uma situação estratégica complexa numa determinada sociedade. O poder “não está localizado, é descentralizado, silencioso, discreto, mas a tudo permeia [...] está conectado diretamente com ‘discursos’, formas de expressão específicas, incluso formas científicas”. (JOAS; KNÖBL, 2017, p. 388). Nas palavras de Machado (2016, p. 12):

[...] não existe em Foucault uma teoria geral do poder. O que significa dizer que suas análises não consideram o poder como uma realidade que possua uma natureza, uma essência que ele procuraria definir por suas características universais. Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente.

O conceito de poder em Foucault é muito singular, está na contramão das formulações liberais, weberianas ou marxistas para a questão. Em História da sexualidade, Foucault escreveu que o poder “não é algo que se adquira, arrebatado ou compartilhe”, uma vez que, “as relações de poder não estão em posição de superestrutura [já] que o poder vem de baixo, isto é, não há no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados” (FOUCAULT, 1993, p. 89-90).

Operando assim, “o poder não é nem repressivo nem destrutivo, mas sim produtivo: ele inventa estratégias que o potencializam; ele engendra saberes que o justificam e encobrem: ele nos desobriga da violência e, assim, ele economiza os custos da dominação” (VEIGANETO, 2000, n. p.).

Ou seja, aprendemos com Foucault a olhar o poder não mais como algo negativo, como repressão ou interdição, mas como algo que produz, incita, se exerce. Para ele, o poder funciona numa rede complexa, produtiva e sutil, que coloca em funcionamento outras redes de discursos, de saberes, de práticas institucionais e cotidianas – relacionadas, por sua vez, com a produção e veiculação de verdades. (FISCHER, 2016, p. 238)

Destacamos também um artigo²⁶¹ no qual o pesquisador apresenta uma análise dos diários de campo produzidos em incursões etnográficas em aulas experimentais de ciências.

²⁶¹ “Neste artigo, busquei, por meio de pesquisa etnográfica no currículo de aulas experimentais de Ciências de uma escola pública de Belo Horizonte-MG, analisar como professores/as e alunos/as são governados/as e posicionados/as como sujeitos Aslam, Edmundo e Infantilcientista. Através dos conceitos de discurso, posições de sujeito e de governo desenvolvidos por Foucault, argumentei que o currículo analisado, ao compor suas

Foucault é apresentado como fonte conceitual que contribuiu às observações e produção textual (diários de campo), as quais foram analisadas a partir de um esquema metafórico inspirado no autor inglês C. S. Lewis, especialmente no livro de contos “As crônicas de Nárnia”. O pesquisador constrói categorias de sujeitos, para os professores/as e para os alunos/as, tomados como sujeitos governados e posicionados: Aslam, Edmundo e Infantil-cientista. Trata-se de um artigo que apresenta uma análise de um currículo de ciências em suas práticas, no seu fazer-se.

Neste artigo, VIII 0280, é interessante a combinação do método etnográfico, de observação e registro em diário de campo, bem como a escolha para comunicar os “resultados” da investigação, uma narrativa que combina imagens, literatura, ficção e experiência concreta, como recursos de enunciação da pesquisa. O excerto abaixo tem o papel de ilustrar essas considerações:

“Desde a fundação do sujeito, do sentimento de infância e da pedagogia da modernidade ocidental, infantis não puderam mais ser pensados/as fora da relação com a figura do adulto centrado, racional e científico que exerceria poder de autoridade. É dessa maneira que, nesse território, sujeitos Edmundo e Aslam são produzidos, fixados e governados quando atravessados por tais discursos. Edmundos formam o rebanho a ser guiado e Aslans guiam-se para tornarem-se pastores aptos a governar. Uma separação que, pelo domínio do saber científico, define curvas de normalidade que funcionaram uma em relação às outras de modo que ‘as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais desfavoráveis’ (FOUCAULT, 2008, p. 82). Trata-se, portanto, de um processo de normalização no currículo investigado.” (VIII 0280, p. 11)

Mais uma vez e, encerrando o elenco de autores que juntamos em grupos, descrevemos a partir de categorias seus modos de apropriação nos artigos e tecemos considerações sobre as mesmas, a fim de arregimentar indícios para compor os “quadros de sensibilidade” sobre parte das teorizações sociais contemporâneas na pesquisa em Educação em Ciências.

Com uma obra edificante, passível de muitas leituras e formas de apropriação, as manifestações de Foucault nos textos também operam escolhas. Na verdade, essa consideração é útil para todos os autores até aqui comentados.

Foucault se preocupou, dentre tantos temas, com os modos ou processos de subjetivação do ser humano (processos diversos, históricos e que produzem nas diferentes épocas modos de existência e estilos de vida muito próprios), com o poder e o conhecimento, com as condições sócio-históricas que tornaram possíveis questões, objetificações e, portanto,

metodologias, ou saberes pedagógicos, age de modo a fixar alunos/as numa condição de infantilidade em relação à ciência, tomando-a, por sua vez, como aquela que os/as amadureceria, os/as desenvolveria.” (VIII 0280, p. 1)

os saberes científicos. O poder produz saber e “[...] saber e poder estão diretamente implicados; [...] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não supunha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2009, p. 30). Para Foucault não há objetos “naturais”, mas objetos construídos. Como lembra Paul Veyne (2014, p. 256): “As coisas, os objetos não são senão os correlatos das práticas. A ilusão do objeto natural [...] dissimula o caráter heterogêneo das práticas [...]”. No lugar de “objetos naturais ilusórios”, com o pensamento de Foucault aprendemos a pensar a relação, a lidar com problemas teóricos em função de práticas, discursos, acontecimentos, “descrevendo o momento em que certas ‘coisas’ foram objetivadas desta e não daquela maneira” (FISCHER, 2011, p. 240). Os regimes de verdade produzem, em uma certa formação social, discursos variados e posicionamentos de poder, gerando práticas e estabelecendo as condições de possibilidade de um determinado tempo.

Foucault, na constituição de sua obra inquietante e provocativa, inquietou e provocou o marxismo, ao rejeitar o “projeto político de emancipação”, desafiou teorias humanistas, como o existencialismo e solapou a compreensão fenomenológica do “sujeito autônomo”. Por isso, para Foucault é um erro considerar o indivíduo como livre para resistir a quaisquer formas de opressão, uma vez que ele vive cercado de todos os lados por determinações sociais, bem como é um erro considerar a consciência individual como centro do significado.

A partir de meados dos anos de 1990, como bem ressaltou Bernadette Baker (2004), o nome de Foucault passou a ter uma presença significativa nas Ciências Humanas, apesar de suas primeiras produções datarem já dos anos 50. A marginalização do filósofo no campo das chamadas “humanidades”, segundo a autora, estaria relacionada a uma espécie de desconforto provocado pela performance um tanto “negacionista” de Foucault – por ser ele um pensador que nos desestabiliza permanentemente, deixando-nos no ar, “sem chão”, colocando em suspenso nossas ambições de liberdade, de intervenção política, de luta por emancipação e autonomia, nosso desejo de ver “um luz no fim do túnel” – objetos muito queridos especialmente dos estudiosos críticos. (FISCHER, 2011, p. 233)

Foucault não oferece uma única doutrina ou teoria aos leitores e potenciais apropriadores. Oferece “um corpo diversificado de pensamento que consiste em várias análises específicas das várias questões em jogo” (OKSALA, 2011, p. 8). Para Carrabine (2009, p. 95),

Um dos pensadores mais influentes do século XX, Foucault teve, com sua obra, um impacto sísmico em campos tão díspares como criminologia, estudos culturais, história, filosofia, teoria política e psiquiatria, bem como na sociologia. Os estudos interdisciplinares foucaultianos sobre, entre outras coisas, loucura, medicina,

conhecimento, punição, instituições e sexualidade alteraram de maneira significativa os rumos do modo sociológico de focalizar esses temas.

“O legado de Foucault tem muito a oferecer à teoria social [...] nos sensibilizou sobre o fato de que a linguagem também produz efeitos de poder, com os quais qualquer ciência social sensível com questões de poder deve lidar” (JOAS; KNÖBL, 2017, p. 394). De acordo com Johanna Oksala (2011, p. 7), “para chegar mais perto da intenção de Foucault, é útil que estejamos dispostos a questionar a ordem social firmemente estabelecida, a abrir mão de todas as verdades petrificadas, agarrando-as ao mesmo tempo a um frágil compromisso com a liberdade”.

Quando lemos o que Foucault entende como “papel dos intelectuais”, que é de lutar contra as formas de poder (FOUCAULT, 2016, p. 131)²⁶², de “expor novos modos de pensamento”, “fazer as pessoas verem o mundo à sua volta sob uma luz diferente”, “perturbar seus hábitos mentais e convidá-las a exigir e instigar a mudança”, e não o de ser o portador da “consciência moral da sociedade” (Cf. OKSALA, 2001, p. 14), podemos também especular sobre aproximações às questões que acima colocamos para Larrosa (apropriando-se de Foucault pelo conceito de “tecnologias do eu/ de si”). Bem, como é possível compará-las às pretensões e prescrições decorrentes das formulações gramscianas quanto ao papel do “intelectual orgânico” dentro de um projeto de emancipação, derivado, por sua vez, de uma revisão crítica do marxismo? Para Foucault, este intelectual precisa se inscrever ao lado de todos os sujeitos que batalham/lutam contra o que os constrange e intimida, contra tudo que nos limita, contra tudo que limita as subjetividades e as possibilidades de nos construirmos melhores. Foucault nos convida a pensar diferente e nos inscrevermos “num sistema regional de luta, no qual podemos fazer um pouco da história do presente”. Como também nos oferece suas possíveis contribuições à Educação Crítica, ao propor “uma maneira de pesquisar diferenciada, e que desafia as teorias críticas, na medida em que ela se compromete não com ideias e comportamentos, nem com visões de mundo ou ‘ideologias’, mas como problematizações e práticas” (FISCHER, 2011, p. 243 e 245).

Foucault também nos oferece, conforme as palavras de Larrosa, um olhar para além das evidências:

Uma coisa é evidente quando impõe, sua presença ao olhar com tal claridade que toda dúvida é impossível. És o que não vês?! Sim, aí está, olha, é assim, aí o tens, ... é evidente! Só um

²⁶² “O papel do intelectual não é mais o de se colocar ‘um pouco na frente ou um pouco de lado’ para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso” (FOUCAULT, 2016, p. 131-132)

louco ou um cego não o veria! Grande é, sem dúvida, o poder das evidências. Mas Foucault empenhou-se em mostrar a contingência das evidências e a complexidade das operações de sua fabricação. O que todo mundo vê nem sempre se viu assim. O que é evidente, além disso, não é senão o resultado de uma certa disposição do espaço, de uma particular ex-posição das coisas e de uma determinada constituição do lugar do olhar. Por isso, **nosso olhar**, inclusive naquilo que é evidente, **é muito menos livre do que pensamos**. E isso porque não vemos tudo o que o constrange no próprio movimento que o torna possível. **Nosso olhar está constituído por todos esses aparatos que nos fazem ver e ver de uma determinada maneira**. Que se propõe um autor que **pretende romper as evidências, mostrando a trama de sua fabricação, suas condições de possibilidade**, suas servidões, aquilo que está oculto pela potência mesma de sua luminosidade? **Talvez nos ensinar que nosso olhar é também mais livre do que pensamos**. E isso porque o que **o determina não é tão necessário nem tão universal quanto acreditamos**. **O que determina o olhar tem uma origem, depende de certas condições históricas e práticas de possibilidade** e, portanto, como todo o contingente, está submetido à mudança e à possibilidade da transformação. Talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível ver de outro modo. (LARROSA, 1994, p. 83, grifo nosso)

Considerando a análise textual, a observação de regularidades nas presenças e modos de apropriação do autor nos artigos, parece que o Foucault que inspira é aquele que fornece a “caixa de ferramentas” para pensar os seres humanos e suas experiências como resultados de processos sociais; aquele que pensa, portanto, os sujeitos como construções sociais; o autor que, pelo conceito de “discurso”, oferece a possibilidade epistemológica de ler e analisar narrativas, textos, “coisas ditas”, de forma distinta a uma apreensão orientada por uma pedagogia ou educação modernista. Foucault, no que foi apropriado pelos pesquisadores dos artigos dos ENPECs e/ou naquilo que o inscreve (por outros que o classificam) como um pós-estruturalista/pós-modernista, apresenta-nos ou nos convida a estudar os discursos e as práticas que constituem os sujeitos, o que faz eles agirem e falarem de certas formas, numa determinada época, como rechaço à ideia de um sujeito soberano, dono da história, autônomo; nos convida e nos incita a pensar um poder que é produtivo, que instaura discursos e práticas, ante a ideia de um poder que reprime e constrange, verticalizado; e nos estimula a pensar as práticas mínimas – como aqueles que dizem respeito ao cotidiano das relações educacionais (nas escolas ou em expressões das pedagogias culturais) – que expressam os dispositivos de poder e saber, nos mobilizando a descrever e conhecer as formas de resistências²⁶³ nas nossas pesquisas, diante da ideia que promete e promove a salvação futura dos oprimidos²⁶⁴ (FISCHER, 2011).

²⁶³ “Não há relações de poder sem resistências [e] estas são tão mais reais e eficazes quanto mais se formem ali mesmo onde se exercem as relações de poder; a resistência ao poder não tem que vir de fora para ser real” (FOUCAULT, 2015, p. 244). Não há, portanto, um lugar para o poder se manifestar nem para as resistências se constituírem. De acordo com Rago e Veiga-Neto (2008, p. 48 apud TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 790), “qualquer reação ou resistência contra uma relação de poder se dá sempre a partir de dentro das redes de poder num embate de forças”.

²⁶⁴ “A história, na verdade, consiste na reprodução aleatória de efeitos do poder. É um jogo no qual não há espaço nem para a ideia de progresso ou da busca de qualquer outro tipo de significado.” (JOAS; KNÖBL, 2017, p. 391)

De tudo o que foi escrito acima sobre autores pós-estruturalistas e seus modos de apropriação, e sobre o que é apropriado/usado pelos pesquisadores em Educação em Ciências, é importante considerar que o pós-estruturalismo não é contra ou a favor de uma posição ou outra. É contrário, entretanto, a todas as formas de essencialismo, determinismo e naturalismo. Não rejeita a ciência em si, mas o seu predomínio, ou uma certa imagem da ciência como isenta de valores ou como árbitro de valores (WILLIAMS, 2013)

Uma ideia-chave, e que vemos tão intensamente nas formulações de Foucault, é que o poder não se limita a organizações como Estados e governos. O pós-estruturalismo é uma política de “esquerda”, mas não mobiliza lutar por direitos universais e eternos, e sim por direitos agora. Não custa lembrar como muitos autores, como Deleuze e Foucault, assumiram posições públicas como ativistas de grupos ou causas sociais, interessados teórica e praticamente (indissociáveis para eles²⁶⁵), como a luta antimanicomial e no Grupo de Informações sobre as Prisões (GIP), por direitos dos homossexuais, contra a repressão e o racismo etc. Segundo Williams (2013), o pós-estruturalismo critica a política utópica, mas mantém o desejo por um mundo melhor sem uma fixação do que este mundo deveria ser. “Manter a democracia viva por meio da transformação criativa é uma parte fundamental da política do pós-estruturalismo” (p. 40), mesmo a compreendendo como marcada por relações de poder e de dominação que precisam ser alvo de resistências e de crítica intensa.

Outra ideia importante, que uma leitura apressada poderia suscitar, é a de que o pós-estruturalismo, ao criticar o sujeito iluminista, eliminou ou “liquidou” o sujeito. Para Peters (2000, p. 81), isto é falso. O pós-estruturalismo descentrou o sujeito e o reposicionou a toda a sua complexidade histórico-cultural. Ao afastar-se dos pressupostos modernos de unidade, identidade, assumindo uma postura antifundacionista e perspectivista, os pós-estruturalistas assumiram a “diferença” como categoria “central” no pensamento. A diferença é especialmente tratada na obra de Gilles Deleuze. Com ela, o pós-estruturalismo abriu espaço “para enfatizar as multiplicidades por meio da indeterminação e do jogo da diferença” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 775). Segundo Giddens e Sutton (2016, p. 31), os cientistas sociais devem ser sensíveis à diversidade cultural, considerando “a abertura de pontos de vista plurais e interpretações distintas da mesma realidade social” com a pós-modernidade.

²⁶⁵ Deleuze afirma referindo-se a Foucault, em diálogo, que “a prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. [...] Por exemplo, você começou analisando teoricamente um meio de reclusão como o asilo psiquiátrico, no século XIX, na sociedade capitalista. Depois você sentiu a necessidade de que as pessoas reclusas, pessoas que estão nas prisões, começassem a falar por si próprias, fazendo assim um revezamento. Quando você organizou o GIP (Grupo de Informações Prisões) foi baseado nisto: criar condições para que os presos pudessem falar por si mesmos” (FOUCAULT, 2016, p. 130).

Os pensadores pós-estruturalistas desenvolveram formas peculiares e originais de análise (gramatologia, desconstrução, arqueologia, genealogia, semioanálise), com frequência dirigidas para a crítica de instituições específicas (como a família, o Estado, a prisão, a clínica, a escola, a fábrica, as forças armadas, a universidade e até mesmo a própria filosofia) e para a teorização de uma ampla gama de diferentes meios (a “leitura”, a “escrita”, o ensino, a televisão, as artes visuais, as artes plásticas, o cinema, a comunicação eletrônica). (PETERS, 2000, p. 34)

Em termos de pesquisa em educação, além das formulações dos pós-estruturalistas produzirem aporias e inquietações, bem como contribuições potenciais e perspectivas apropriativas, “têm mobilizado o pensamento educacional”, incitado a ressignificação de sentidos e afetado o uso de metodologias nas investigações. (TEDESCHI; PAVAN, 2017).

Grosso modo, nas pesquisas inspiradas ou mobilizadas por autores ou perspectivas pós-estruturalistas não é possível “planejar” com muito rigor, antecipando todos os passos e procedimentos a serem realizados, não há lugar para modelos prévios ou caminhos intercambiáveis e, portanto, replicáveis. “A perspectiva pós-estruturalista entende que não se pode estabelecer de antemão o processo de pesquisa, pois nada assegura que o planejado a priori se concretize ou que postulações teóricas previamente estabelecidas funcionem” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 773).

Isso abre espaço a ações de pesquisa que impliquem em contextualizar, analisar, problematizar, modificar verdades singulares e específicas, particularidades – uma vez que não seria mais aceitável que se possa apreender o real pelos postulados da modernidade. Segundo Tedeschi e Pavan (2017), trabalhar com pesquisa sob influência pós-estruturalista concorre para seguir “posicionamentos epistemológicos” e “elementos conceituais”, que procuramos destacar acima ao descrevermos os autores e a perspectiva pós-estruturalista, na construção dos inquéritos. Isto é, considerar a “diferença”, a desconstrução e desestabilização dos sujeitos, abrindo possibilidade de visibilizar o que está sendo invisibilizado pelos discursos hegemônicos; perceber as “verdades” como históricas e não universais, “verdades” como construções determinadas por interpretações e relações de poder; compreender os discursos como constituídos por práticas discursivas e não-discursivas e os consequentes dispositivos de saber-poder; compreender o sujeito como constituído e não constituinte a partir dos processos de subjetivação; a linguagem como multiplicidade de linguagens, em constante fluxo; as identidades e as diferenças como sociais e construídas, e não fixas ou estáveis, muito menos naturais etc. “Desse modo, pensamos que uma das contribuições da perspectiva pós-estruturalista, como abordagem epistemológica para a pesquisa em educação, consiste na leitura

desconstrutora das categorias essencializadas e naturalizadas da modernidade” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 783).

Importante lembrar, por fim, que a ideia de “construção social” em Foucault, por exemplo, não associa incontornavelmente a inexistência prévia à percepção de relações e coisas, mas, pelo contrário, “significa que elas formadas como um objeto de análise científica – objetificadas – de diferentes maneiras em diferentes práticas históricas” (OKSALA, 2011, p. 20). Para Foucault, as regras que gerem as práticas e as próprias práticas permitem a emergência de entidades como objetos de investigação científica, em certos momentos e condições. A objetificação de ações e sensações têm, entretanto, forte influência sobre os sujeitos aos quais estão relacionadas. As classificações sociais, neste caso, por analogia, as representações sociais, como escrevemos no capítulo 1 sobre o conceito em Chartier, configuram substrato para as práticas, isto é, os modos de comportamento e formas de pensar sobre si mesmo. É por isso que, ao estudar “arqueologicamente” as ciências humanas, Foucault (1986) percebeu que os objetos e verdades produzidas, os regimes de verdade, tinham efeitos constitutivo sobre os sujeitos estudados. Noutras palavras, os cientistas produzem tipos de pessoas, assim como tipos de ações e de sensações²⁶⁶.

3.5 Considerações alinhavadas sobre apropriações, representações, citações, comunidades científicas, “recontextualizadores” e retórica nos textos científicos a partir dos trabalhos dos ENPECs

“Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Também não há conceito que tenha todos os componentes, já que seria um puro e simples caos [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 23)

Começamos este capítulo resgatando dois personagens, o Funes do Jorge Luís Borges e o Sherlock Holmes de Conan Doyle. Ambos foram resgatados para falar da memória e dos conceitos. O personagem “Funes” e sua capacidade mnemônica de tudo recordar, sendo incapaz de abstração e de, pelo esforço de conceituar, descontar particularidades, esquecer diferenças, e enxergar padrões, regularidades, portanto, de pensar, de raciocinar. E Sherlock Holmes, com sua mente “organizada”, sótão “arquivado”, que prioriza ideias gerais e conceitos

²⁶⁶ “Categorias de pessoas passam a existir ao mesmo tempo em que as pessoas que se enquadram nelas. Há uma interação dinâmica, de mão dupla, entre esses processos.” (OKSALA, 2011, p. 21).

e descarta informações perfunctórias. Decisão ou habilidade de “administração cognitivo-mnemônica” que faz de suas competências como detetive algo *sui generis*.

Como alegorias para a introdução da discussão que arrolamos nas seções anteriores, podemos perceber a importância dos conceitos e em como, a partir deles e das teorias, as possibilidades de interpretação são abertas.

Os conceitos são ideias delineadas evocadas a partir de palavras ou de expressões verbais; servem como pontos de apoio sistemáticos para a produção de conhecimento; são como lentes que nos ajudam a enxergar alguns aspectos e não outros, estabelecer conexões, efetuar leituras e formular problemas; são estruturadores do que percebemos, a maneira como nos comportamos e como nos relacionamos; são unidades de conhecimento e pontos móveis sobre os quais a linguagem científica se apoia; entre suas funções, permitem pensar problemas, comunicar, aprofundar, comparar, generalizar, aprofundar, comunicar etc. (BARROS, 2016).

Para Hardy-Vallée (2013, p. 16), um conceito “representa uma categoria de objetos, de eventos ou de situações e pode ser expresso por uma ou mais de uma palavra”; é também “uma unidade primeira do pensamento e do conhecimento: só pensamos e conhecemos na medida em que manipulamos conceitos”. Para este autor, quanto ao aspecto organizacional dos conceitos, é possível caracterizar um conceito considerando as relações entre extensão e intenção. Como uma hierarquia,

[...] quanto mais “subimos” na hierarquia e, portanto, mais objetos há na extensão, menos são as propriedades relativas à categoria. Inversamente, quanto mais “descemos” na hierarquia e, portanto, menos objetos há na extensão, mais são as propriedades comuns. (HARDY-VALLÉE, 2013, p. 93)

Noutras palavras, a generalidade de um conceito é capaz de agregar ou “chamar para si” uma variedade maior de experiências, coisas, fenômenos, objetos etc. Todos os conceitos têm duas dimensões que precisam ser consideradas. É o que Hardy-Vallée chama de conteúdo e intenção e Barros (2016) descreve como, respectivamente, extensão e compreensão. A extensão diz respeito ao “grau de sua abrangência em relação a vários fenômenos e objetos” e, a sua compreensão refere-se “ao esclarecimento das características que o constituem” (BARROS, 2016, p. 72). Didaticamente,

À medida que um conceito adquire maior “extensão”, perde em “compreensão”. De maneira inversa, à medida que enriquecemos a compreensão de um conceito – fornecendo elementos que melhor o delimitam – a extensão diminui, pois o conceito deixa de se aplicar a muitos casos e passa a corresponder a um menor número de casos ou objetos que devem corresponder necessariamente a todos os elementos agregados à compreensão do conceito. **A interação entre a “compreensão” e a “extensão” de**

um conceito, portanto, baseia-se em uma relação inversa. [...] Qualquer alteração na compreensão de um conceito repercute imediatamente na extensão do mesmo. Ou seja, se modifico a delimitação do conceito – isto é, se à compreensão do conceito acrescento esse aspecto e não outro – isso possibilita que certos casos ou objetos, e não outros, caibam no conceito proposto. (BARROS, 2016, p. 72-73, grifo nosso)

Barros (2016) também destaca aquilo que vemos já na epígrafe desta seção, que é a compreensão do conceito como “instigante totalidade fragmentária” ou “fragmento totalizador”. É, para este autor, um “duplo instrumento”. É uma “unidade de comunicação”, que possibilita o diálogo entre os praticantes de um campo de saber ou nas intersecções; e é uma “unidade de conhecimento”, que permite a construção de um sistema de pensamento, uma teoria ou perspectiva sobre um objeto estudado.

O autor chama atenção, por analogia à afinação de um instrumento ou afiação de um objeto com fio de corte, para o caráter necessariamente irregular que dá vida aos conceitos, a dimensão de precisão necessária e possível que preserva os aspectos constitutivos e úteis dos conceitos. Por isso, “seria perigoso pretender afinar um conceito ao ponto, correndo-se o risco de atingir aquele limiar no qual a faca torna-se tão afiada que, ao invés de fazer um rosto, começa a cortar o que não devia” (BARROS, 2016, p. 81).

O esforço de afinação ou “afiação” em absoluto de um conceito negaria, na prática, o que o define e constitui. Um conceito que abarcasse em sua compreensão todos os atributos, ampliando ao máximo a dimensão de compreensão, seria a própria realidade, nesse sentido, como escreve Deleuze e Guattari (2010), a totalidade ou o caos. Por isso, precisamos dos conceitos no limite equilibrável, socialmente aceitável em cognoscibilidade e reconhecimento científico pelas coletividades ou “mundos da ciência”, “preservando em limites de extensão e compreensão de uma representação operacional da realidade”.

É por isso que, para Deleuze e Guattari (2010), o conceito é um operador, algo que faz acontecer, que produz, é uma ferramenta, como algo que foi criado, inventado, produzido também. É também um dispositivo, por apropriação do termo de Foucault, que faz pensar, que permite pensar. “É justamente aquilo que nos põe a pensar”, como destaca Gallo (2003, p. 52).

O conceito intervém, pois, reagindo sobre as opiniões, sobre os fluxos ordinários de idéias, criando “pregnâncias” inéditas, novas singularidades ou um novo sistema de pontos singulares, propondo uma redistribuição inesperada dos dados, uma reclassificação insólita e todavia “iluminadora” das coisas e dos seres, aproximando coisas que se supunha afastadas, afastando outras que se supunha próximas. (DIAS, 1995, p. 32 apud GALLO, 2003, p. 51)

O trabalho com conceitos produz novos conceitos, tarefa fundamental e definidora do que é a filosofia, para Deleuze e Guattari (2010). À filosofia, afirmam os dois pós-

estruturalistas, cabe criar os conceitos, à arte cabe criar afetos e sensações e, à ciência, criar conhecimentos. Por isso,

[...] cada uma delas, à sua maneira, é um esforço de luta contra o caos de nossas idéias, um esforço de conseguir um mínimo de ordem. Cada uma delas é uma reação contra a opinião, que nos promete o impossível: vencer o caos. Só a morte vence o caos, só não há caos quando já não há nada. (GALLO, 2003, p. 60)

Seja como mapas (Elias) ou como redes (Popper), a identificação dos autores e seus modos de apropriação por parte dos pesquisadores que redigiram artigos publicados nas edições dos ENPECs perpassou, primeiro, a formulação de uma problemática, operada e viável pelos conceitos da Nova História Cultural. Referimo-nos aos conceitos de apropriação e representação, em especial, e nas ideias que evocam essas palavras. Estes foram pontos de apoio sistemáticos que, como lentes, permitiram enxergar séries de textos em formato digital, organizados sob a forma de coletâneas datadas e classificadas, combinada à ideia de pesquisadores como leitores-autores de outros autores (de conceitos e teorias), como fontes para ver enxergar apropriações teórico-conceituais. E, a partir daí, nos movimentos que os caminhos metodológicos e procedimentos (análise de citações e análise textual), passamos a ver as citações e referências como indícios para acessar os conceitos e formulações teóricas que são apropriadas, permitindo, na sequência, pela discussão das mesmas, descrever como os autores estão circulando na produção textual em Educação em Ciências.

Assim, os conceitos e teorias que os embasaram nesta pesquisa atuaram como as lentes que permitiram enxergar relações entre o que anteriormente eram “coisas” ou guardavam sentido a partir de definições compartilhadas de um senso comum ou senso comum erudito, para objetos com potencial de significação, de sentido. Isto é, os conceitos de apropriação e representações permitiram ver de outra forma um conjunto de artigos (“textos”) em sua agremiação e como potencial fonte de significações: fonte para ver como certos autores (seus conceitos e teorias) circulam em parte representativa da produção de conhecimento na área de Educação em Ciências. Assim foram os conceitos destacados para mim, e, em se tratando dos artigos dos ENPECs, podem ser os conceitos e teorias para os pesquisadores-autores dos mesmos. As análises das apropriações permitiram ver modos de apropriação, ou melhor, à análise, categorias *a priori* regularam as incursões sobre os textos, ainda que deixando margem às vicissitudes e incontroláveis comuns em qualquer pesquisa científica.

A incursão e observação sobre as referências bibliográficas, leitura dos resumos e observação das citações e seções dos artigos dos ENPECs nos permitiu, preliminarmente, uma

avaliação dos interlocutores com os quais os pesquisadores daquele artigo manifesta/manifestou ou aponta diálogo. Wagner Silva (2006, p. 143-144), referindo-se ao texto etnográfico, já menciona este procedimento como um recurso avaliativo:

Não é novidade, por exemplo, que uma das formas muito utilizadas por nós, acadêmicos, para começarmos a avaliar um texto etnográfico, é identificar, através da bibliografia, por exemplo, quem são os interlocutores com os quais o autor daquele trabalho pretende dialogar.

Silva (2006) compreende esta ação para além de uma “exegese epistemológica”, um recurso para identificar o “ambiente teórico”, os autores e perspectivas teóricas sob ou pelos quais os pesquisadores estão se inscrevendo ao comunicar suas pesquisas, submetendo-as à apreciação. Essa ação é também política²⁶⁷. Para ele,

Sabemos de antemão que as citações bibliográficas, em um trabalho (assim como as páginas de agradecimentos), são importantes sinalizações, que indicam não apenas o “ambiente teórico” em que se processam as interpretações propostas, mas também os “circuitos acadêmicos” que as legitimam. (SILVA, 2006, p. 144)

Wagner Silva está chamando atenção para as interações entre os pesquisadores dentro do campo científico ou da comunidade científica. A política de citações bibliográficas constitui ou reafirma laços de solidariedade e reciprocidade e pode postular deslocamento dentro da ortodoxia do campo ou subcampo científico. Silva, ao falar sobre o campo da Antropologia a partir dos textos etnográficos, refere-se ao funcionamento do mesmo e àquilo que Bourdieu (2002) denominou de condições sociais da circulação das ideias. Noutras

²⁶⁷ Wagner Silva (2006, p. 144) descreve um episódio ilustrativo das relações entre citações, interlocutores e política do campo científico: “Quando visitei um dos antropólogos ouvidos durante a realização desta pesquisa, levei como cortesia minha dissertação de mestrado, que eu acabara de publicar. No caminho de sua casa, lembrei-me de confirmar se eu o havia citado no livro. Caso eu não o tivesse feito, o presente seria ‘inadequado’, pois eu não estaria reconhecendo nele um interlocutor. Coincidentemente logo após entregar-lhe o livro, ele agradeceu a gentileza, folheou algumas páginas e consultou a bibliografia comentando em tom irônico: ‘Deixa eu ver se você me cita. Ah! Estou citado. Depois eu leio para saber se estou citado corretamente’. De certo modo, ambos sabíamos o significado dessa atitude”. Este exemplo lembra bem o sistema de crédito (recompensa e reconhecimento) formulado por Robert Merton em sua Sociologia da Ciência. Dessa compreensão derivam-se algumas declinações da Cientometria e, na medida em que incide sobre os incentivos e investimentos em pesquisas, fortalece a cultura da citação e o fator de impacto. Nas palavras de Carvalho (1975, p. 119 apud VANZ; CAREGNATO, 2003, p. 249-250), “não se pode esperar que todos os autores sejam cuidadosos, objetivos e conscientes no momento de mencionar suas fontes de consulta. Alguns pecam por excesso, outros por omissão. Vários fatores podem influenciar os autores na escolha das citações de seus trabalhos. Há autores de renome num campo, que são citados para realçar o trabalho de quem os cita. Há autores que são escolhidos para que a responsabilidade em assuntos controvertidos seja dividida. Há citações que indicam o apreço a colegas, hostilidade a concorrentes ou obediência à política editorial. A possibilidade de um documento ser citado dependerá também da acessibilidade, da procedência (país onde foi originalmente publicado), da língua, do tipo de material bibliográfico e da data de publicação”.

palavras, ao que é “permitido”, “autorizado”, será acessível e, mesmo acessível, terá ou não visibilidade, angariando créditos e legitimidade para as pesquisas e logo, para as apropriações.

A citação no contexto acadêmico assume dois ângulos: aspectos cognitivos (epistemológicos) e aspectos sociais da prática de citação. Como a ciência tem como produto primário textos que citam outros textos, a citação tem um papel importante, na medida em que aponta para “um relacionamento entre dois participantes do circuito científico – o par ‘autor (texto) citado/autor (texto) citante’”. A recursividade das citações, neste caso, configura uma rede que “possui certa arquitetura, [é] capaz de revelar alguns padrões e características de um grupo” (ROMANCINI, 2010, p. 20).

As constantes “revisões bibliográficas” feitas pelos pesquisadores desempenham um duplo papel: de discutir o conhecimento acumulado sob novos enfoques e de revisar os vínculos entre os autores e instituições – embora, nesse caso, essa rediscussão ou revisão seja, ela mesma, resultado de novos arranjos dentro do campo acadêmico. Isto é, o impacto maior ou menor das idéias ou teorias defendidas por um grupo depende também das políticas de atribuição de “visibilidade” a essas ideias ou teorias. (SILVA, 2006, p. 144-145)

As relações são muitas vezes tensas entre os aspectos ou dimensões cognitivas/epistemológicas e as dimensões sociais das citações. Sobre isso, afirma Romancini (2010, p. 21): “uma citação pode corresponder tanto a um informe teórico/metodológico de uma contribuição citada, quanto – numa vertente mais social – a diversas motivações, às vezes bastante idiossincráticas, dos autores que citam algum trabalho”. Como já escrevemos no capítulo 2, as motivações são variadas, mas passíveis de codificações a partir, por exemplo, de análises textuais ou análise retóricas (CORACINI, 1991; OLIVEIRA; QUEIROZ, 2011a, 2011b) de comunicações científicas escritas. De qualquer maneira, a apreciação das citações admitiu o surgimento de disciplinas como a cientometria ou bibliometria, assim como as análises de redes de citações e outras possibilidades que combinam quantificação e conexões entre os textos que citam e são citados, autores, locais e temporalidades.

Grosso modo, e na suficiência do resgate pontual para os propósitos deste trabalho, a geração de uma “cultura da citação” a partir de um modelo quantitativo das citações, baseado em políticas de recompensa e reconhecimento²⁶⁸ (Sociologia da Ciência Mertoniana), mobilizou críticas. Cronin (1984, p. 26-27 apud ROMANCINI, 2010, p. 22) afirma que “a

²⁶⁸ “We might add that scientists are motivated to reference the work of their peers, in part because they believe in the justice of giving credit where credit is due, but also as a junk of mortgaging of their present value for future income which they hope to receive through peer recognition. In other words, giving credit to others may diminish your claim to originality but increases the likelihood that you will receive the attention of others” (SMALL, 2004, p. 73)

presença de uma citação deve significar que o autor A foi influenciado pelo trabalho do autor B, mas isso não torna possível, por si só, dizer algo sobre a extensão ou a força de sua influência”.

Concordamos com Cronin, entretanto podemos perceber o impacto ou influência, que neste trabalho chamamos de “presença”, ou “voz” do autor, sobre o artigo em que é citado e/ou referenciado pela análise textual, pela observação de ações retóricas, e, principalmente, pela compreensão da estrutura ou caminho argumentativo da redação do texto. A categoria “Apropriação de modo de trabalho”, e os acréscimos que imputamos pelo contato com os artigos, cumpriu esse papel em nossa análise. O “modo de trabalho” quase sempre indica uma participação ativa do autor por citações, diretas e/ou indiretas na estrutura argumentativa, no olhar, sendo decisivo para o encaminhamento e desenvolvimento da problemática, do objeto estudado – merecendo, portanto, no texto, caráter confirmativo, evolucionário, orgânico. Noutras palavras, o autor oferece as ferramentas e as lentes para “tratar” e “enxergar” o objeto ou problemática da pesquisa.

“As citações são inseparáveis de seu contexto e suas condições de produção, bem como do seu conteúdo” (ROMANCINI, 2010, p. 24). Concordamos com Romancini e, na nossa pesquisa, exercitamos uma combinação entre análise de “contexto” e de “conteúdo”, com o intuito de descrever, evidenciar o que as citações significam na construção e disseminação das pesquisas ou do conhecimento na área de Educação em Ciências. O contexto refere-se a uma compreensão dos tipos ou maneiras de relacionamentos constituídos pela presença das citações (os modos de apropriação). E a análise de conteúdo das citações nos permitiu a caracterização do trabalho ou autor citado pela análise semântica dos conteúdos dos artigos que os citam.

O texto de Romancini, recorrendo a Cronin (1998), traz também uma interessante definição para citação e uma compreensão sobre o “comportamento de citação”.

A citação é uma prática social bem estabelecida e baseada num sistema social reconhecido, o da comunicação acadêmica. Os acadêmicos possuem uma mistura de conhecimento prático e discursivo sobre a citação (o porquê, como e onde) e, no processo de produção e disseminação de suas publicações, rotineiramente recorrem a recursos cognitivos (ideais, insights e textos de outros autores) e regras (que governam a alocação de créditos e a distribuição de recompensas simbólicas e materiais). Essas regras, seguindo Giddens, são a chave na reprodução da prática social institucionalizada conhecida como comportamento de citação. (CRONIN, 1998, p. 53 apud ROMANCINI, 2010, p. 28)

Cronin (1998) desenvolve essas formulações a partir da combinação apropriativa de dois autores do pensamento social contemporâneo: Anthony Giddens e Pierre Bourdieu. Daquele se apropria da “teoria da estruturação”, a síntese teórica proposta por Giddens que se

converte em mediação entre “normativismo ingênuo” e “extremo relativismo”, ou de um lado uma percepção de maiores determinações sobre os usos de citações e de outro, a percepção de maior liberdade e escolha. E do segundo, se apropria das formulações sobre os campos e suas regras de funcionamento, capitais etc.: a produção de um discurso bem-sucedido dentro de um campo depende da observância das normas e formalidades do mesmo.

Para Small (2004, p. 76), uma citação também “envolve um pagamento simbólico de dívida intelectual, [e] é, ao mesmo tempo uma atribuição de significado ao texto citado e uma construção do seu significado”²⁶⁹. Assim, chamar o autor ao texto, a partir de uma citação direta ou indireta, é agregar sua presença a um contexto significativo e imputar ao autor (ou a partir de suas formulações) uma significação ou sentido, uma apropriação. Portanto, é uma leitura, é uma interpretação, ou o compartilhamento de uma interpretação, muitas vezes, legitimada por intérpretes/mediadores que recontextualizaram suas formulações fornecendo “segurança” aos usos e apropriações.

Oliveira e Queiroz (2011b, p. 7-8) consideram que as citações bibliográficas, além de um aspecto estrutural do texto científico, compõem também o rol de aspectos retóricos

[...] na medida em que vários tipos de citações são incluídos no texto científico. Assim, as citações que constituem o paradigma adotado, as que abordam trabalhos anteriores feitos pelo grupo, as que relatam trabalhos de outros autores com idéias semelhantes ou divergentes daquelas apresentadas pelo autor, todas são utilizadas como elementos retóricos na contextualização ou justificativa do trabalho (elementos que compõem a estrutura da seção Introdução). Esses tipos de citações também podem ser utilizados como recurso retórico na comparação e discussão dos resultados do autor com outros reportados na literatura.

Em nosso caso, as citações foram observadas, junto com menções aos nomes e participação na lista de referências ao final do texto, primeiro como indícios de “presença” do autor, em seguida, em comparação e pela análise do lugar da citação no texto e sua relação com os objetivos do artigo, como subsídios para detectar o modo de apropriação do autor(es) em destaque. Ou seja, as citações identificadas e outros elementos indiciários precisaram ser combinados, daí a análise textual, no fornecimento de elementos suficientes para o enquadramento categórico dos modos de apropriação de um autor. Assim, foi indiciário da intensidade dos modos de apropriação de um autor o número de referências feitas ao mesmo, seja no corpo do texto por citações diretas ou indiretas, seja na quantidade de menções. Entretanto, pode ser insuficiente para diagnóstico ou codificação como, por exemplo, “modo

²⁶⁹ No original: “If the norm of citation involves a symbolic payment of intellectual debt, it is, at the same time, an ascription of meaning to the cited text and a construction of its meaning.” (SMALL, 2004, p. 76)

de trabalho”, uma vez que o texto pode preservar a indicação de acesso e importância do autor na pesquisa comunicada, ainda que a discussão realizada com o autor esteja suprimida por limitações espaciais (a exemplo do artigo VI 0150). Entretanto, de maneira geral, preservou-se a intuição que relacionou o número de referências bibliográficas com a quantidade de citações diretas e indiretas no corpo do texto: as referências como indicador de “contato” com obras e as citações diretas ou indiretas, considerando-se a responsabilidade com o uso e incorporação ao artigo de ideias e formulações escritas de outros, ao longo das seções do artigo, como indicador de apropriação e uso do autor – como procuramos demonstrar por várias vezes nas descrições de artigos selecionados nas seções para cada grupo de autor ao longo deste capítulo.

Assim, as formas como os pesquisadores, em suas redações acadêmicas, decidem apresentar as informações de suas pesquisas é tão importante quanto a informação que optaram por apresentar (HYLAND, 2013). Ainda que, como os estudos de Coracini (1991), Latour e Woolgar (1997), Latour (2000), entre outros, procuram apontar, os acadêmicos geralmente tendem a ver a atividade de pesquisa e as ações retóricas como separadas.

O fato dos acadêmicos se envolverem ativamente na construção do conhecimento como membros de grupos profissionais significa que suas decisões discursivas são socialmente fundamentadas, influenciadas pelos amplos padrões de inquérito e estruturas de conhecimento de suas disciplinas. Como uma comunidade acadêmica define seu campo de investigação e entende o material que investiga, as formas de conceituar e abordar as questões de pesquisa e as metáforas empregadas para caracterizar o conhecimento são todas questões de concordância ou contestação social. Eles também contribuem para a forma como os pesquisadores optam por enquadrar seus estudos para colegas, confiando em uma pitada de citações para invocar um conjunto de entendimentos comuns através de uma elaborada escala de referências de suporte. (HYLAND, 2013, p. 362, tradução nossa)²⁷⁰

Ao destacar este aspecto, Hyland (2013) posiciona-se quanto a necessidade de compreender essas práticas de menção/referências ou citações, a partir das formas como os pesquisadores apresentam e comunicam textualmente seus estudos, não como inteiramente determinadas. Os pesquisadores, usuários de textos, leitores “gazeteiros”, como nomina Michel de Certeau (1998), são receptores ativos, apropriadores ativos. Entretanto, o impacto das citações reside no valor cognitivo e cultural/social para a comunidade científica. E a cada repetição, a comunidade se afirma e reproduz regras próprias ou convenções internas. Assim,

²⁷⁰ “The fact that academics actively engage in knowledge construction as members of professional groups means that their discursual decisions are socially grounded, influenced by the broad inquiry patterns and knowledge structures of their disciplines. How an academic community defines its field of inquiry and understands the material it investigates, the ways it conceptualizes and tackles research issues, and the metaphors it employs to characterize knowledge, are all matters of social agreement or contestation. They also contribute to how writers choose to frame their studies for colleagues, relying on a sprinkling of citations to invoke a set of common understandings through to na elaborate scaffold of supporting references.” (HYLAND, 2013, p. 362)

para Hyland (2013, p. 363, tradução nossa), “nossas práticas rotineiras e práticas não-refletidas de escrita estão profundamente inseridas nas convicções epistemológicas e sociais de nossas disciplinas”, como também destaca Oliveira²⁷¹ (2000).

Os pesquisadores/cientistas são leitores, como já destacamos a partir de Chartier²⁷² e De Certeau no capítulo 2. Os pesquisadores leem autores para serem autores, dialogam e se apropriam ao receptionar as ideias em que estão em contato a partir, na maioria das vezes, de textos escritos. Este entendimento, derivado dessa apropriação, é endossado por Phillips e Norris (2009), a partir pesquisas sobre a importância da leitura para a ciência, quando estendem a compreensão da ação de fazer pesquisa aos atos de fala, à escrita e, principalmente, à leitura. Para eles, “quando os cientistas leem, eles estão fazendo pesquisa” (p. 313). Na verdade, dizem os autores, os cientistas dedicam mais horas em média à leitura (e outros atos de fala, atividades “minds-on”) do que atividades práticas (atividades “hands-on”). E ainda, “mais diretamente, os cientistas avaliam a leitura como essencial para seu trabalho e sua principal fonte de estímulo criativo” (p. 314, tradução nossa).

Para Phillips e Norris (2009), os cientistas estão envolvidos em diferentes “atos de fala”, tais como “reportar resultados”, “relatar limitações”, “descrever o que foi feito”, “argumentar pelas técnicas usadas”, “conjecturar”, “desafiar interpretações”, bem como as justificativas oferecidas para o estudo e para o método utilizado, as provas ou evidências apresentadas etc. O endosso quanto esta dimensão “teórica” ou, digamos, “retórica”, “linguística”, distorce a imagem descritiva da ciência como estritamente uma “atividade prática”.

Nós lemos e ouvimos esta descrição quanto aplicada à ciência escolar, mas também ouvimos como descrição utilizada frequentemente pela própria comunidade científica. Por exemplo, muitos dos colegas que trabalham conosco na pesquisa sobre ciência escolar descrevem seus trabalhos como “práticos” e aspiram esta forma de trabalho para o currículo escolar, alegando que o ensino da ciência assim concebido representaria mais precisamente a ciência. [é correto afirmar que] grande parte da ciência experimental e baseada em trabalho de campo é prática. No entanto, grande parte da ciência não é experimental nem baseada em atividade de campo, mas é mais conceitual e teórica e mais preocupada com ideias do que com dados. Parece que a atividade prática da coleta de dados é cercada por comunicação de atividade ainda mais difusa e consumidora, definida não pelas atividades físicas, mas pelas atividades mentais: leitura, escrita e fala.²⁷³ (PHILLIPS; NORRIS, 2009, p. 314)

²⁷¹ “A disciplina condiciona as possibilidades de observação e de textualização sempre de conformidade com um horizonte que lhe é próprio.” (OLIVEIRA, 2000, p. 34-35)

²⁷² Lembrando que para Chartier a leitura é, simultaneamente, apropriação, identificação e criação. O espaço em que textos são recebidos pode instaurar práticas criativas.

²⁷³ “These are interesting findings. Frequently, science is described as “a hands-on activity”. We read and hear this description when applied to school science, but we also have heard the description used frequently by the scientific community itself. For example, many of our science colleagues working with us on school-based science education research and development projects describe their scientific work as “hands-on” and aspire to this form of work for

Juan Miguel Campanario (1999) também destaca, ao lado da publicação (comunicação de resultados de pesquisas), a importância da leitura. A eficiência da comunicação científica é função dos cientistas colocarem seus trabalhos ao conhecimento e de suas habilidades em conhecer os trabalhos dos outros pesquisadores. Por isso, “a leitura de artigos e a busca de informação é uma tarefa para a qual uma parte substancial do tempo de trabalho é dedicada” (CAMPANARIO, 1999, p. 399, tradução nossa)²⁷⁴. E são as próprias comunidades científicas que definem as regras de organização textual para o gênero nos quais as pesquisas serão comunicadas ou publicizadas.

Em “A vida de laboratório”, Latour e Woolgar (1997) associam os cientistas aos literatos. Para eles, ambos estão envolvidos em “escrever, persuadir e discutir”. Daí o conceito de inscrição. No Instituto Salk, nos Estados Unidos, Bruno Latour e Steve Woolgar desenvolveram o trabalho de campo a partir da abordagem etnográfica, com observação participante. E uma das coisas que destacaram é a centralidade da escrita e do registro detalhado nas ações cotidianas dos cientistas.

Os pesquisadores de um laboratório passam seu tempo efetuando operações sobre enunciados: acréscimos de modalidades, citações, aprimoramentos, subtrações, empréstimos, proposição de novas combinações. Cada uma dessas operações pode resultar em um enunciado diferente ou mais apropriado. [...] O antropólogo sustenta obstinadamente que eles são escritores e leitores que buscam se convencer e convencer aos outros. (LATOUR; WOOLGAR, 1997, p. 90-92)

Os pesquisadores levaram em conta outras fontes de dados, em geral ignoradas nas pesquisas sobre a produção científica, tais como as conversas informais entre os cientistas, inclusive audiências unilaterais de telefonemas e diálogos fortuitos entre as pessoas que trabalhavam no laboratório. Para eles, tudo isso tem impacto na construção social dos fatos e no conjunto de acontecimentos que conduziram a uma “descoberta”²⁷⁵. Estas observações e inferências sobre estes dados levaram os autores a endossar o entendimento da ciência como

the school curriculum on the grounds that science teaching so conceived would more accurately represent science. [...] Much of experimental and field-based science is hands-on. However, much of science is neither experimental nor field-based, but rather is more conceptual and theoretical and more concerned with ideas than with data [...] It appears that the nitty-gritty, hands-on activity of data gathering is surrounded by an even more pervasive and consuming activity of communication, defined not by the physical but by the mental—reading, writing, and speaking—minds-on activities.” (PHILLIPS; NORRIS, 2009, p. 314)

²⁷⁴ “la lectura de artículos y la búsqueda de información es una tarea a la que se dedica un parte sustancial del tempo de trabalho” (CAMPANARIO, 1999, p. 399)

²⁷⁵ Daí a ideia de “construção” do fato: “[...] dizer que o TRF [hormônio proteico] é uma construção não significa pôr em dúvida sua solidez como fato. Indica que é preciso levar em conta o procedimento, o lugar e a motivação que contribuíram para que esse fato fosse estabelecido” (LATOUR; WOOLGAR, 1997, p. 129). Uma sociologia relativista da ciência, especialmente nas análises de controvérsias científicas históricas, a uma compreensão de que as “verdades da ciência são apenas expressão da relação de forças entre seus atores” (NOUVEL, 2013, p. 224).

construção, inclusive, construção coletiva. Muitas vezes os resultados, quando divulgados, podem ser tomados como “eurekas”, como produto da intuição, de genialidade e isolamento, concorrendo para a ocultação das variadas cadeias de ações que a viabilizaram. Segundo Latour e Woolgar, concluídos os processos de inscrição²⁷⁶, os procedimentos circunstanciais são esquecidos – tal qual o poeta da epígrafe do capítulo 2 na produção da poesia parnasiana: escondendo os bastidores da produção, neste caso, dos fatos científicos.

A posição de Latour e Woolgar, numa apropriação apressada, nos levaria a um relativismo extremo. Entretanto, como nos pareceu possível depreender, os autores têm uma posição equilibrada, na qual os atores sociais, suas posições e o meio social são considerados, tal qual as próprias coisas, suas propriedades e conclusões dos experimentos. Trazer à baila a dimensão retórica, como mencionamos em alguns momentos neste texto, está mais para uma compreensão de que as relações de força consideram, com alguma intensidade e regularidade, “aliados”, ou alianças dos homens com as coisas e com as formas de dizer sobre as coisas e convencer sobre o que é dito sobre as coisas, com o fim de aumentar o peso das suas argumentações²⁷⁷. E, neste caso, as citações e referências são uns dos exemplos de apresentação das “pautas retóricas”.

Ao tomarmos os cientistas/pesquisadores como leitores, podemos afirmar que ao lerem, põem em funcionamento esquemas de compreensão, isto é, representam o mundo social. As apropriações podem deixar ver bagagens não-declaradas, expressões das representações no sentido de formas de perceber e conceber. São estas representações, como nos ensina Chartier, que orientam e legitimam escolhas, endossam as decisões, dilui as aporias e faz as pesquisas andarem. Estas representações podem tornar confortáveis as escolhas teóricas e o que é apropriado dos autores. As representações, ao pôr em funcionamento esquemas de compreensão/interpretação, uma vez internalizadas e expressas nas condutas e nas práticas,

²⁷⁶“A noção de inscrição, tomada de empréstimo de Derrida (1987), designa uma operação anterior à escrita (Dagognet, 1973, 1984). Ela serve aqui para resumir os traços, tarefas, pontos, histogramas, números de registro, espectros, gráficos etc.” (LATOUR; WOOLGAR, 1997, p. 37). Nas palavras do próprio Derrida (1967, p. 9): “[...] chamamos de ‘escrita’ tudo aquilo que dá origem à uma inscrição em geral, seja ou não literal ou mesmo se aquilo que ela distribui no espaço é alheio à ordem da voz: cinematografia, coreografia, naturalmente, mas também a “escrita” pictórica, musical, escultural [...]. É também nesse sentido que o biólogo contemporâneo fala de escrita e programa em relação aos mais elementares processos de informação na célula viva. E, finalmente [...] o campo total coberto pelo programa cibernético será o campo da escrita”.

²⁷⁷ “[...] la ciencia es una actividad social en la que las interacciones entre actores (investigadores) desempeñan un papel crucial. No basta con descubrir algo o plantear una teoría que explique un fenómeno o um conjunto de fenómenos. Es preciso convencer, en primer lugar, a los referees y editores de las revistas académicas y, em segundo lugar, al resto de la comunidade investigadora de que las nuevas contribuciones son útiles y relevantes.” (CAMPANARIO, 2004, p. 263)

criam dispositivos capazes de atribuir sentido ao mundo, ou a um âmbito/dimensão deste mesmo mundo.

No capítulo 2 utilizamos o conceito de “comunidade científica” sem apresentar maiores elaborações. Neste debate sobre as citações e a redação científica, os “atos de fala” e as “pautas retóricas”, a ideia de comunidade é fundamental. Maíra Baumgarten (2004) problematizou o conceito de comunidade científica e discute o quanto ele é apropriado para “descrever/representar a realidade das relações entre os cientistas e desses com outros grupos e instâncias sociais envolvidos na produção do conhecimento científico atual” (p. 97).

O conceito de “comunidade científica” é largamente utilizado pelos Estudos Sociais da Ciência e, muitas vezes, não são problematizadas suas origens e influências tributadas. O conceito remete à Émile Durkheim, Ferdinand Tönnies (comunidade e solidariedades), bem como a Max Weber e aos estudos de Ecologia Humana (Escola de Chicago)²⁷⁸. A partir dessas noções e autores, Robert Merton elabora seu conceito de comunidade científica²⁷⁹, ancorado à ideia de ciência como complexo autônomo e de implicações neutras. Além de outras contribuições baseadas na ideia de independência da ciência e dos cientistas, autonomia da comunidade e, de certo, a-histórica.

A partir dos conceitos de crise e de revolução científica, elaborados por Thomas Kuhn, a ideia de comunidade científica é aproximada ao conceito de paradigma. De acordo com Zarur (1994 apud BAUMGARTEN, 2004, p. 103), “Kuhn abandona parcialmente a interpretação positivista da acumulação sistemática ampliando o conhecimento. Em seu lugar adota o princípio relativista da incerteza e substitui a noção de verdade absoluta, pela de verdade variável no tempo”. Assim, um novo paradigma é “vitorioso” mais pela disposição persuasiva dos cientistas do que da verificação de verdade, como postulava o positivismo lógico²⁸⁰. Para Kuhn, os resultados da ciência são consensos produzidos dentro da comunidade científica. Para Baumgarten (2004, p. 103), “os diversos trabalhos que abordam o tema da construção da ciência

²⁷⁸ A partir desses autores, a ideia básica de comunidade científica teria as seguintes características principais: “1) se refere à organização social em um território sócio-organizacional delimitado sobre a base de laços ou sentimentos individuais; 2) relaciona-se a grupos integrados por sentimentos comuns e por normas que regem a conduta dos mesmos.” (BAUMGARTEN, 2004, p. 100)

²⁷⁹ João Nunes (1996, p. 4) considera a expressão “comunidade científica” útil para descrever os universos sociais e as relações institucionais e normas, entretanto suas limitações ficam evidentes quando se “passa da investigação sobre os cientistas, sobre as suas crenças, representações e experiências acadêmicas e profissionais para a investigação do conjunto de actores, relações, instituições e práticas que configuram os universos sociais em que se produz ciência”. Analisar experiências *in loco*, como laboratórios, por exemplo, se torna extremamente limitante com um conceito como “comunidade científica”.

²⁸⁰ “No resulta raro que muchas personas (incluso investigadores em activo) piensen que las teorías científicas ‘correctas’ acaban por imponerse sobre otras ‘incorrectas’ en un proceso en el que la verdad siempre triunfa por sus propios méritos. Sin embargo, es la propia comunidad la que decide qué trabajos son aceptados y caules son rechazados.” (CAMPANARIO, 2004, p. 262)

a partir do conceito de comunidade científica, desconsideram as relações dos cientistas com outros fatores sociais, bem como a influência dessas relações sobre a estrutura cognoscitiva da ciência”. Por isso, a ideia de uma comunidade científica “normativamente regulada”, com “funcionamento autônomo alheio a fatores políticos e econômicos” vem se comprovando como “insuficiente e inadequada como objeto de estudo social da ciência e da tecnologia”, em especial, por “sua incapacidade em tratar, não só das diversas influências econômicas e sociais presentes na atividade científica, como também o próprio papel que o desenvolvimento científico e tecnológico assume na sociedade capitalista” (BAUMGARTEN, 2004, p. 104).

O conceito de “comunidade científica” para Nunes (1996) tende a tornar

[...] invisíveis as desigualdades, hierarquias e formas de poder que configuram as relações de trabalho, de distribuição dos saberes e competências nos universos sociais da ciência, revelando apenas aquelas que, alegadamente teriam origem na qualificação, no mérito e no desempenho científico. (p. 5)

Nunes também destaca, além dessas, a limitação que o termo engendra ao estabelecer uma espécie de fronteira entre os cientistas e as instituições científicas e os demais universos sociais que afetam e/ou recebem os produtos científicos: aspectos do domínio da CTSA. “Na era da tecnociência e da tecnocultura, não é possível ignorar a permeabilidade destas fronteiras e os diferentes modos como esses mundos sociais interagem e se interpenetram” (NUNES, 1996, p. 5).

Maíra Baumgarten (2004) também apresenta o que chama de “alternativas conceituais” à noção de comunidade científica. Como o conceito de “campo científico” em Bourdieu; de “arenas transepistêmicas” em Knorr-Cetina; de “redes sócio-técnicas” em Latour e Woolgar; de “mundo da ciência” em João Arriscado Nunes; e, a proposta de Nico Yahiel de “coletividades científicas”. Para Baumgarten (2004, p. 111), “[...] as noções de comunidade, campo, mercado, arena passam, segundo afirma Hochman (1994), a significar respostas a problemas colocados em diferentes escalas e que podem ter bons rendimentos analíticos se ficar explícita em que dimensão cada autor trabalho”.

Ao adotar o conceito de “coletividades científicas”, a autora considera que se torna possível uma “nova síntese conceitual”, ao incorporar aspectos das diferentes formulações conceituais sobre o tema, como o conceito de campo (Bourdieu) e de arenas (Knorr-Cetina). Para Baumgarten, “coletividades científicas” seria mais apropriado ao momento atual da produção do conhecimento, “no qual o contexto que direciona e impulsiona o desenvolvimento

científica e tecnológico é caracterizado pela mercadorização e comercialização do conhecimento, competitividade e diversificação dos locais de pesquisa” (p. 110).

Pareceu-nos mais satisfatória e adequada, após a investigação e apreciação de parte da produção em artigos (e outros materiais escritos nos sites de cada edição do ENPEC), a noção desenvolvida por João Arriscado Nunes de “mundos da ciência”. Os mundos da ciência são uma rede de atores comprometidos com a realização de atividades científicas²⁸¹. Estes atores partilham recursos para realizar essas atividades, partilham representações comuns sobre os modos de realizá-las e são formados por comunidades de práticas (núcleos locais ou translocais de cientistas – territorializados ou comunidades virtuais, articuladas por redes e fluxos de comunicação e informação – desterritorializadas). Para Nunes (1996), todos os mundos da ciência são mediatizados por tecnologias: materiais, sociais e de representação/inscrição. E o que são as tecnologias? São “modos de produção do conhecimento, das relações sociais e de poder a ele associadas e dos objetos que circulam nos mundos da ciência e que possibilitam as interfaces e inter-relações com outros mundos sociais” (NUNES, 1996, p. 11). As tecnologias (objetos e atores), uma vez articuladas, funcionam como mediações.

Os mundos da ciência podem ser considerados como “arenas científicas”, constituída por tipos de relações: cooperação, concorrência, troca, negociação, conflito, educação, persuasão, manipulação, coerção etc. Além de que, os mundos da ciência podem, em certos contextos, se confundir com disciplinas ou especialidades, com domínios do saber.

Assim, quando um pesquisador (a partir de um artigo publicado nas Atas do ENPEC) recupera, ao se apropriar – e expressar isso citando, fazendo referência, transformando textos e autores em seus interlocutores –, ele está transpondo ao seu objeto e escrutínio uma representação, uma maneira de ver, uma tecnologia, uma maneira de conceber (representar), de fazer e analisar um certo fenômeno, uma relação, um objeto de pesquisa.

Entre a “coletividade” de pesquisadores em Educação em Ciências, naquilo que os ENPEC – do edital de abertura, submissão, constituição de banco de avaliadores, critérios de submissão (formatos), seleção e publicação de séries/coletâneas (anais/atas), bem como a idealização e realização das demais instâncias/atividades do evento (grupos de trabalho, palestras, mesas redondas, realização concomitante de eventos de outras associações etc.) – podem ser inferidos em verossimilhança, como configuração e afirmação do campo ou área, e

²⁸¹ Enquanto que para Bourdieu o principal personagem no campo científico é o pesquisador, uma vez que o processo de legitimação se dá no interior do campo, para Knorr-Cetina e João Nunes (1996), existe uma pluralidade de atores, cientistas e não-cientistas, que são responsáveis pela construção do fato/conhecimento científico.

da própria comunidade de pesquisadores ou, nos termos de Nunes (1996), e da sociologia interacionista da ciência, um coletivo de pesquisadores ou submundo da ciência, pela definição de “mundo da ciência”. Inclusive pela diversidade de atores que constroem ao contribuem e participam da produção de artigos como pesquisadores: docentes de diferentes níveis da educação formal e estudantes de pós-graduação. Além das pesquisas derivadas de coletivos de trabalho, “comunidades de prática”, que envolve estes e aqueles que atuam na ponta do processo educacional e que podem não desenvolver formalmente pesquisas acadêmicas. Assim, nos termos do conceito de João Nunes (1996), os ENPEC e as formas como o grupo de pesquisadores, a partir das Atas e de outros textos digitais (no site, por exemplo), suas produções culturais por textos escritos, se colocam à leitura e memória, isto é, se representam, constituem uma representação (nos termos desenvolvidos por Chartier), podem ser compreendidos como expressões de uma partição do “mundo da ciência”.

Ao propormos compreender quais as formulações e conceitos de pensadores sociais são apropriados e como circulam nas pesquisas em Educação em Ciências, não avaliamos o mérito das apropriações expressas. Isto é, não nos detivemos na emissão de juízos sobre adequação ou inadequação dos usos e apropriações dos autores, ainda que alguns casos tenham nos chamado atenção ou, no mínimo, sob nossas próprias leituras e entendimentos dos autores apropriados, consideremos um tanto quanto forçosas. De qualquer sorte, o mérito ou possíveis qualidades nos usos dos autores não foi objeto deste estudo, ainda que, como destaca Bourdieu, em algumas situações, estivéssemos sob forte impressão de “mal-uso” ou esgarçamento da compreensão ou mesmo extensão de um ou outro conceito utilizado: “estrangeiros são muitas vezes submetidos a usos muito instrumentalistas; eles são muitas vezes utilizados para causas que talvez reprovassem ou recusassem em seu próprio território” (BOURDIEU, 2002, não p.).

O referencial utilizado nesta pesquisa, sob a nossa apropriação, não admitiria investigações que estabelecessem uma escala valorativa de mau ou bom uso de conceitos ou dos autores, rigorosa ou ajustada apropriação, no sentido de uma vigilância e necessária autorização para leituras e apropriações. Pelo contrário, no máximo admitiria o estudo das diferentes formas de apropriação, ou como autores foram lidos, significados, interpretados e, como essas apropriações contribuíram na constituição de representações, eventuais descartes ou foram em maior ou menor medida legitimadas ou deslegitimadas socialmente pelas comunidades de intérpretes, ou, coletividades científicas, campo científico.

Destacar isso não é descartar as considerações de Bourdieu sobre a circulação internacional de ideias, a partir deste referencial teórico. Ao contrário, o que Bourdieu está chamando atenção, e faz isso quando, em sua Sociologia da Ciência, submete o campo

científico às mesmas circunstâncias e regras de funcionamento dos outros campos, é para as condições sociais da circulação das ideias. Nas palavras do próprio:

A vida intelectual, como todos os outros espaços sociais, é o lugar de nacionalismos e imperialismos, e os intelectuais veiculam, quase tanto quanto os outros, preconceitos, estereótipos, idéias pré-concebidas, representações muito sumárias, muito elementares, que se alimentam dos acidentes da vida cotidiana, das incompreensões, dos mal-entendidos, das feridas (por exemplo, aquelas que o fato de ser desconhecido em um país estrangeiro pode infligir ao narcisismo. (BOURDIEU, 2002, não p.)

São mecanismos sociais que operam sobre as “forças intrínsecas das ideias verdadeiras”, por exemplo, que podem funcionar como barreiras devido aos interesses, preconceitos, paixões, diz o autor. Muitas vezes, ou quase sempre, os textos circulam sem seus contextos: “[...] muitos mal-entendidos na comunicação internacional vêm do fato dos textos não levarem consigo seu contexto”. Bourdieu destaca a importância do campo de chegada (recepção) no sentido e na função de uma obra estrangeira. Além do sentido e da função serem muitas vezes ignorados na transposição ou recepção de uma obra, a própria transferência de um campo para outro é feita por várias “operações sociais”:

[...] uma operação de seleção (o que se traduz? O que se publica? Quem traduz? Quem publica?); uma operação de marcação (de um produto anteriormente “sem etiqueta”) pela editora ([...] e anexando-a a seu próprio ponto de vista e, em todo caso, a uma problemática inscrita no campo de chegada e que só raramente realiza o trabalho de reconstrução do campo de origem, em primeiro lugar porque é muito difícil); uma operação de leitura, enfim, com os leitores aplicando à obra categorias de percepção e problemáticas que são produto de um campo de produção diferente. (BOURDIEU, 2002, não p)

Todas essas operações incidem, e são quase sempre invisíveis para a maioria dos leitores-pesquisadores – salvo aqueles interessados ou estudiosos destes meandros. Estes são consumidores de livros (textos) e, em nome dos usos legitimados pelo campo, através do papel de recomendação e interpretação dos recontextualizadores ou mediadores, aderem às ideias e orientações de leitura contidas nos impressos, formulando e dando seguimento às suas investigações.

Para Bourdieu também, os deslocamentos das obras e autores entre campos nacionais, bem como de um campo de produção para outro, é mobilizada pelo caráter das suas produções. O que eles dizem, ou pode ser dito do que eles dizem, em tamanha plasticidade, admite múltiplos usos e apropriações. O que pode, grosso modo, explicar a apropriação de autores como Zygmunt Bauman, pela multiplicidade de temas e chaves compreensivas que sua

volumosa obra contém, centrada, entretanto, na sua compreensão sobre a condição pós-moderna: o mundo líquido. Ou o que a pesquisa em Educação em Ciências faz, ao se apropriar, de autores como Manuel Castells e Pierre Lévy, e suas formulações sobre a internet, a conectividade, a virtualidade, cibercultura etc. Para Bourdieu (2002, n. p.),

Muitas vezes, com os autores estrangeiros, não é o que dizem que conta, mas o que podemos fazê-los dizer. É por isso que alguns autores particularmente elásticos circulam muito bem. As grandes profecias são polissêmicas. Esta é uma de suas virtudes e é por isso que atravessam lugares, momentos, épocas, gerações, etc. Portanto, os pensadores de grande elasticidade são um prato cheio, pode-se dizer, para uma interpretação voltada para a anexação e usos estratégicos.

A elasticidade das formulações é um indicador para a amplitude das recepções, segundo Bourdieu. cremos também que o caráter “coringa” e generalista, bem como a acessibilidade da linguagem e argumentação, acessibilidade a leituras em outros idiomas e/ou a traduções disponíveis, podem explicar o quê e a envergadura da apropriação de autores como Basil Bernstein ou Stuart Hall. O que, qual obra, e quais ideias dos mesmos, circulam, no caso dos trabalhos dos ENPECs aqui analisados, indiciam que, para o primeiro, as seções de suas produções impressas que foram traduzidas (especialmente as formulações sobre recontextualização) e as interpretações ou mediações feitas por autores nacionais, modulando o que é “usado” do pesquisador. E, no caso do segundo, as características físicas e cognitivas de sua obra mais citada, “A identidade cultural na pós-modernidade” – um texto curto e de fácil leitura, na medida em que demanda pouco tempo para ler e o autor escolheu contextualizar a temática, localizando-a no debate mais geral sobre a identidade (recorrendo, inclusive, a recursos narrativos: esquemas, tipologias, exemplos contemporâneos etc.).

Os autores que (mais) circulam nos artigos dos ENPECs, como representação (no sentido de apresentação) da pesquisa em Educação em Ciências no Brasil, são aqueles cujas políticas de visibilidade de suas ideias, formulações ou teorias permitem, são legítimas, portanto²⁸². Elas nos são dadas a ver pelas citações, pelas apropriações e referências. O referencial teórico da História Cultural (Roger Chartier) nos habilita a ver que essas apropriações carregam nos seus usos representações associadas que pautam a confecção de modelos de interpretação dos fenômenos relativos ao campo da Educação em Ciências.

Outra dimensão sobre as apropriações de autores pelos pesquisadores pode ser observada e ser objeto de reflexão crítica: “o lugar de fala” em termos de território,

²⁸² “When scientists agree on what constitutes prior relevant literature, including what is significant in that literature, they are in fact defining the structures of their communities” (SMALL, 2004, p. 72).

nacionalidade ou espacialidade. Isto é, a análise das relações entre “posição geográfica e teoria social geral”.

Se observarmos todas as tabelas que apresentam autores neste trabalho, considerando os critérios utilizados para seleção e agrupamento, bem como o interesse desta pesquisa (teoria social contemporânea), vemos que os autores mais citados ou referenciados nos artigos são/foram intelectuais do “norte”, nas palavras de Connell (2006). Os autores nacionais aparecem, em teoria social, especialmente como mediadores ou recontextualizadores das ideias e teorizações dos autores do “norte”.

Em instigante conferência proferida no Brasil, no Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais – ANPOCS, a cientista social Raewyn Connell (2012) afirma que “teoria é o trabalho que o centro faz”. Para ela, a palavra teoria implica “a formação de conceitos e a definição e o desenvolvimento de métodos”. Sendo formas de trabalho intelectual, essas atividades ocorrem num “processo de trabalho mais amplo no qual o conhecimento é produzido e circulado” (p. 9).

Connell (2006; 2012) afirma é que fundamental considerar as categorias “centro” e “periferia” na produção do conhecimento mundial²⁸³, a partir da ideia que recupera de Paulin Hountond-Ji (1997 apud CONNELL, 2012) de que

[...] a divisão do trabalho sempre teve uma dimensão geopolítica. Tanto nas ciências naturais como nas sociais, o mundo colonizado e a periferia global pós-colonial têm sido a zona na qual se coletam os dados em grande escala e, posteriormente, aplica-se o conhecimento organizado. **A metrópole, o centro imperial, tem sido o lugar preeminente para a teoria.** Metodologia, formação conceitual, processamento de dados e debate intelectual aconteceram principalmente nas universidades, nos museus, nos jardins botânicos e nos institutos de pesquisa dessa região do mundo. Assim, **uma divisão imperial do trabalho estrutura o processo social que fundamenta os textos que usualmente nomeamos como “teoria”.** As formas de trabalho que constituem e direcionam o processo de produção de conhecimento estão concentradas principalmente nas instituições de elite do Norte global. (CONNELL, 2012, p. 9-10, grifo nosso)

Connell (2006) também procurou examinar 3 trabalhos/obras de três autores do Norte: James Coleman, Pierre Bourdieu e Anthony Giddens. Os dois últimos, inclusive, presentes entre os apropriados na pesquisa em Educação em Ciências. A autora procurou rastrear os efeitos da posição metropolitana em termos de: estratégias teóricas, concepções de tempo e história, modelos de ação, ideias de modernidade e características centrais da

²⁸³ Ao utilizar a expressão centro-periferia, no sentido de geopolítica do conhecimento global, Connell está se referindo às relações específicas histórica entre o centro e periferia, considerando a expansão do colonialismo europeu sobre o mundo desde o século XV. [Destacado da nota do tradutor do texto CONNELL, 2012, p. 17]

teorização. Connell justificou a escolha destes 3 autores em função de alguns aspectos: todos vêm de países influentes na História da Sociologia, por representarem estilos contrastantes de trabalho teórico, terem produzido sistemas bem elaborados de categorias e sistemas de pensamento bem consistentes, além de kits de ferramentas (conceitos) para análise, terem reputação como grandes teóricos e serem muito citados. Como resultado do exame, considerou que as obras apresentam 4 movimentos textuais: reivindicação de universalidade, leitura partindo do centro, muitos gestos de exclusão e grandes omissões ou esquecimentos.

A partir desse exame, Connell conclui que “a teoria social é esmagadoramente produzida no Norte global” (CONNELL, 2006, p. 237, tradução nossa)²⁸⁴. A teoria é central, “como trabalho diretivo no processo de produção da formação do conhecimento” (CONNELL, 2012). Para Connell, Giddens, Coleman e Bourdieu não escrevem/escreveram considerando a experiência social de “quem foi colonizado, ou se envolveu na colonização, ou ainda está imerso numa situação neocolonial” (CONNELL, 2012, p. 10). Estes autores “constroem conceitos e métodos para analisar uma *sociedade desprovida de determinações externas*” (CONNELL, 2012, p. 10, grifo do autor). A autora considera que o “metrocentrismo” é bem evidente nas “teorias da globalização”: os autores do Norte, ao escreverem sobre o tema, quase sempre projetam características da modernidade ou pós-modernidade do Norte para outros espaços, para o mundo todo, além de quase nunca citarem autores do Sul que pudessem colocar sobre suspeição ou corrigir seus pressupostos. “A sombra do metrocentrismo no Norte é o metrocentrismo do Sul” (p. 10).

Na Austrália ou no Brasil, nós não citamos Foucault, Bourdieu, Giddens, Beck, Habermas etc. porque eles conhecem algo mais profundo e poderoso sobre nossas sociedades. Eles não sabem nada sobre nossas sociedades. Nós os citamos repetidas vezes porque suas ideias e abordagens tornaram-se os paradigmas mais importantes nas instituições de conhecimento da metrópole – e porque nossas instituições de conhecimento são estruturadas para receber instruções da metrópole. (CONNELL, 2012, p. 10)

Todos estes autores destacados no excerto da conferência de Connell no Brasil são utilizados na pesquisa em Educação em Ciências, em maior ou menor “gramatura” de apropriação. Para Connell, há uma política acadêmica subsumida à relevância teórica de autores, que lhes confere prestígio, poder de influenciar. A autora chega a considerar que, diante de uma miríade de formulações teóricas “quando olhamos para além da metrópole”

²⁸⁴ “Social theory is overwhelmingly produced in the global North.” (CONNELL, 2006, p. 237)

(CONNELL, 2006), o projeto teórico metropolitano, representado nos trabalhos examinados daqueles 3 autores, estaria esgotado.

Esta conclusão de Connell sobre a produção do “Norte” em teoria social, especialmente de autores renomados da Sociologia internacional, nos remeteu a uma reflexão, ainda incipiente e não desenvolvida dentro dos propósitos deste texto, que é o que chamamos de “a natureza da generalidade ou intercambialidade do pensamento social/sociológico”. Isto é, como “peças intercambiáveis”, os conceitos e formulações destes pensadores, a partir de experiências do “Norte”, podem ser ajustadas eficaz e eficientemente aos “inquéritos do Sul”. Connell questiona a “universalidade” da produção de conhecimento, o seu caráter de, a partir de um “lugar de fala”, ter pretensão de se inscrever ao mundo, às múltiplas experiências de sociedades no planeta. Para ela, ao se apropriar desses autores, a periferia torna-se parte do discurso produzido pelo centro.

As consequências intelectuais são menos discutidas, mas são profundas. Para publicar em periódicos da Metrópole, deve-se escrever seguindo os gêneros da Metrópole, citar a literatura da Metrópole e tornar-se parte do discurso lá produzido. Para um cientista social, isso significa tanto descrever sua própria sociedade *como se fosse a metrópole*, suprimindo sua especificidade histórica; ou descrevê-la em termos comparativos, situando sua especificidade nos parâmetros da metrópole. Neste último caso, o cientista social torna-se o informante nativo para o mundo intelectual da metrópole. (CONNELL, 2012, p. 11, grifo do autor)

Connell, além da crítica, também “aponta” soluções ou formas de resistência que concorram para novas teorizações. Para ela, uma teoria social genuinamente global deve ser, na pesquisa empírica e na aplicação prática, uma conversa entre muitas vozes. A alternativa à “teoria do Norte” não é uma doutra unificada do Sul Global. Tal corpo de pensamento não existe e nem poderia. A produção teórica é um empreendimento muito diferente em países periféricos ricos e em países periféricos pobres como, respectivamente, a Austrália e a Indonésia. Essas diferenças estão relacionadas, em parte, à distinção entre colonialismo e conquista comercial e, portanto, remete a diferentes trajetórias históricas (CONNELL, 2006).

É importante lembrar também que a metrópole também não está imune às disputas acadêmicas e às controvérsias quanto à circulação das ideias (cf. BOURDIEU, 2002), elaborando e fazendo “jorrar” para o Sul um bloco sólido.

Da periferia, a metrópole frequentemente aparece como um bloco sólido, cercado de privilégios. Mas a metrópole também tem suas hierarquias, exclusões e lutas pela legitimidade. Isso é perfeitamente demonstrado pela dramática ascensão de Pierre Bourdieu, de uma família de classe média baixa em um remoto canto rural da França, a um auge de influência nas mais prestigiadas instituições de Paris. Não é de

surpreender que essas hierarquias sejam um tema central de sua sociologia dos intelectuais. (CONNELL, 2006, p. 263, tradução nossa)²⁸⁵

Connell (2006; 2012) destaca a importância de que toda teoria social, para ser significativa, discuta o “encontro colonial”. “Entender e teorizar a partir do encontro colonial é uma tarefa desafiadora, além de ser trabalho de muitas mãos” (CONNELL, 2012, p. 12). Considerar o “encontro colonial” na produção de uma teoria social global precisa considerar a “extensão e o impacto social da violência mundo afora”, “a reelaboração dos enquadramentos de causalidade social e temporalidade” e como a colonialidade do poder criou condições diferentes para entender o social, que “o encontro colonial foi ontoformativo [ao criar] realidades sociais que não existiam anteriormente”, e também que “estruturas de gênero e de classe [foram] criadas sob condições únicas no mundo colonial, e não simplesmente importadas ou modificadas” (CONNELL, 2012, p. 12). Ademais, se apropriando de Aníbal Quijano (2000 apud CONNELL, 2012), é preciso considerar que “a estrutura colonial da realidade social não termina com a descolonização formal. [Por isso] uma ciência social adequada globalmente deve se preocupar com as formas tomadas pelo encontro colonial após a independência política”.

Em termos de apropriação, as formulações de Connell nos permitem também questionar as dificuldades de incorporação ou apropriação pacífica de modelos e entendimentos elaborados no Norte. Uma vez que as condições de trabalho intelectual e a história social dos intelectuais sejam bem diferentes nos “dois mundos”, no colonizado e nas metrópoles, as teorizações podem acompanhar essas distinções. Para Connell, no “Sul”, “instituições acadêmicas são menos poderosas e movimentos sociais importam mais” (p. 13). A autora cita Gramsci, como exceção à regra, isto é, como um pensador do Norte que escreveu no contexto dos movimentos sociais, não descartando a existência de outros.

De qualquer maneira, os estudos de Connell e outros autores como Quijano (2000) e Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Menezes (2010) são exemplos de intelectuais que contribuem para a reflexão sobre as “colonialidades do saber” e a produção de “epistemologias do Sul”. Grosso modo, estes estudos chamam atenção para a fonte e a inscrição da fonte, as origens, ou lugares de fala/perspectiva nas apropriações de pensadores sociais. Há uma divisão internacional do trabalho intelectual que pode ser compreendida como uma geopolítica do conhecimento e que refletiu e reflete as transformações sociais e as posições que escrevem as

²⁸⁵ “From the periphery, the metropole often appears as a solid bloc, edged with privilege. But the metropole too has its hierarchies, exclusions, and struggles for legitimacy. This is perfectly shown by Pierre Bourdieu’s dramatic rise from a lower-middle-class family in a remote rural corner of France to a pinnacle of influence in the most prestigious institutions of Paris. It is not surprising that these hierarchies are a central theme of his sociology of intellectuals.” (CONNELL, 2006, p. 263)

histórias das sociedades “do Norte e do Sul”, especialmente suas interconectividades. A pesquisa, sob esta perspectiva, reflete essas dimensões, domínios de uma abordagem externalista da ciência em termos de produção global do conhecimento científico. Abordagem esta que poderia encaminhar respostas para questões como: a produção do conhecimento em Educação em Ciências reflete apropriações “metropolitanas” ou “metrocentristas”? Quais os potenciais e/ou limitações da incorporação de referências “do Sul” nas pesquisas? Dariam conta das expectativas na produção de entendimentos ou implicariam em redirecionamentos indistinguíveis em comparação ao perfil da produção ou ao “padrão cultural” de apropriações-representações, nos termos que o emprega Chartier? Esta deveria ser uma preocupação à área? Ou ainda é possível apostar na universalidade da produção apropriada, considerando que se trata de produção dos centros mais “tradicionais e estruturados” (universidades e centros de pesquisas), que fornece as categorias ou os fundamentos de inscrição e reconhecimento da área? As nossas adaptações das teorias do Norte impingem nossos olhares, nos limitando a ver outras particularidades locais?

Para Connell (2006), precisamos considerar que

Ao mesmo tempo, a ciência social é muito necessária como uma força cultural, com o triunfo da agenda de mercado neoliberal e o recuo do diálogo por parte dos poderes, tanto políticos como econômicos. E a teoria é uma parte crucial do que faz a ciência social, uma força cultural. Mas, sob as condições que enfrentamos agora, a teoria monológica do norte não pode fazer o trabalho. Nós realmente não temos escolha senão enfrentar as dificuldades de "fazer teoria" de maneira globalmente inclusiva. (CONNELL, 2006, p. 264, tradução nossa)²⁸⁶

A ideia de “recontextualização” e “transposição”, elaboradas por Basil Bernstein e Yves Chevallard²⁸⁷, dois sociólogos que pensaram processos de produção e circulação dos

²⁸⁶ “At the same time, social science is very much needed as a cultural force, with the worldwide triumph of the neo-liberal market agenda, and the retreat from dialogue on the part of dominant powers, both political and economic. And theory is a crucial part of what makes social Science a cultural force. But under the conditions we now face, monological northern theory cannot do the job. We really have no choice but to face the difficulties of “doing theory” in a globally inclusive way.” (CONNELL, 2006, p. 264)

²⁸⁷ Na teoria e no senso-comum dos que participam das relações de ensino e de aprendizagem, a ideia da necessidade de algum tipo de adaptação do conhecimento quando se trata de ensiná-lo pode ser tomada como unânime no meio educacional. Chevallard, com o conceito de transposição didática, e Bernstein, com o conceito de recontextualização discursiva, desenvolveram suas formulações a partir de modelos teóricos para análise das relações pedagógicas ou análise do sistema didático. O conceito de “Transposição didática” é entendido por Chevallard como um instrumento eficiente para a análise do processo através do qual o saber sábio (aquele produzido pelos cientistas) se transforma em saber a ensinar e saber ensinado, aqueles, respectivamente, contidos nos programas e orientações curriculares, livros didáticos e aquele que aparece nas salas de aula. Para Bernstein, a constituição de uma ciência em disciplina escolar, primeiramente, se dá mediante o processo de contextualização, no qual as universidades e centros de pesquisa são os formuladores de teorias, conceitos, princípios para seleção dos saberes. É nesta “instância” que se produzem os conhecimentos “propriamente científicos”, puros, e os discursos da disciplina no campo científico/acadêmico. Em seguida, têm-se os processos de recontextualização,

conhecimentos/saberes, como “módulos de grande utilidade” (BECKER, 2015), nos ajudaram a compreender o papel ou “atuação” de autores citados pelos pesquisadores dos ENPECs nos artigos²⁸⁸. Como já mencionamos ao longo das seções anteriores deste capítulo, a apropriação de teóricos e/ou conceitos demandou dos pesquisadores em Educação em Ciências do acionamento do recurso dos “recontextualizadores” ou “transpositores”. O que chamamos de recontextualizados ou transpositores são como mediadores, intérpretes das “grandes obras”, dos “textos fundamentais ou fundantes” e que, ao lerem e se apropriarem, efetuam orientações de leitura e apropriação, “recontextualizam” o autor do seu nicho de produção e empiria para outros universos, estendendo suas compreensões de outros fenômenos por percepção de similitudes, percepção de adequações, bem como pelos motivos que Bourdieu (2002) sugere ao falar sobre a circulação internacional de ideias – *insights* para estudos de sociologia externalista da ciência (SHINN; RAGOUET, 2008).

A análise das citações nos levou a compreender o lugar dos “recontextualizadores” para a área de Educação em Ciências e nos artigos. Os “recontextualizadores” são aqueles autores que orientam, direcionam, efetuam seleções e destaques, classificam, organizam coletâneas, se especializaram no estudo de um autor de referência ou em alguns no campo de produção, e que se tornam uma “autoridade” ou como um “recurso glossarial”, isto é, oportunizam uma apresentação, sistematização ou panorâmica sobre um determinado autor e/ou conceitos/teorias. Noutras palavras, servem como guia à iniciação, ou mesmo aprofundamento, e, em termos de produção bibliográfica, produziram e fazem circular as ideias de um autor fundante ao resenhar/resumir suas ideias e formulações. Nesse sentido, a ideia de Bourdieu desenvolvida em diálogo com Chartier (CHARTIER; BOUDIEU, 2011), sobre “a boa leitura”, sobre o papel do intelectual/autor como intérprete que age, por sua obra, à distância, tem nos “comentadores” seus procuradores, mesmo que não sejam procuradores autorizados²⁸⁹, nem que os autores estejam em concordância sobre as formas de recontextualização, leituras e apropriações que os comentadores encaminham de suas obras – como também afirma Bourdieu

nos quais os conhecimentos/discurso/textos são reelaborados nos órgãos oficiais do Estado e desses são “passados” às escolas. No campo da recontextualização há deslocamento, descartes, ressignificações, seleção de discursos, conhecimentos e textos em detrimento de outros, reformulação a partir de questões práticas ou operacionais – tudo definido nas lutas, disputas e sínteses produzidas nos conflitos de interesses. (BERNSTEIN, 1996; 2003; CHEVALLARD, 1991)

²⁸⁸ A contribuição do conceito de “recontextualização”, especialmente no campo das políticas educacionais, isto é, no entendimento de como as políticas são recebidas ou emprestadas de outros contextos e recontextualizadas sob as demandas nacionais ou específicas de um campo de estudos, como ideia, foi captura por nós como “módulos de grande utilidade”, isto é como “peças pré-fabricadas”, em termos de inspiração, para pensar o papel dos autores que apresentam autores, como mediadores às leituras e às apropriações.

²⁸⁹ Preocupação maior quando o tempo de vida do autor acompanha o tempo de vida do comentador. Seriam, então, especialistas em autor vivo e, enquanto vivo, pode “revidar” sobre as apropriações de suas ideias.

(2002) sobre a circulação das ideias. Entretanto, como o referencial utilizado neste texto sobre apropriações, práticas e representações, não cabe, mais uma vez, imaginar fidedignidade ou “facsimiliaridade” nas apropriações dos textos. Isso é amplamente discutido por Chartier em vários momentos em que estudou autores como William Shakespeare e Miguel de Cervantes (CHARTIER, 1992; 2002c; 2003), tanto pelas mudanças nos suportes dos textos, decisões editoriais e em como as ideias circulavam de um “mesmo livro” (volume) ou autor. O controle sobre a recepção é um controle, neste caso, pouco útil, quando outros fatores são considerados. É isso que faz autores serem considerados e classificados dentro de uma escola ou noutro, consoante a temporalidade e a apropriação efetuado por novas leituras ou releituras.

Portanto, não foi à toa que, ao longo de todas as seções anteriores neste capítulo, destacamos as presenças destes autores nos artigos, tão diversos quanto os autores que estudam e se especializaram, e como também aparecem como suporte quando os “autores principais” são chamados nos artigos. Utilizamos, inclusive, a palavra “comentadores”, em uma confessável remissão a como “eles” foram apresentados a este pesquisador nos domínios de sua formação em Sociologia. Os comentadores funcionam, retoricamente, como “aliados” (LATOURET, 2000), são suportes, fornecem credibilidade e amparo. São muletas para caminhar e fazer encaminhar as apropriações do autor principal, ou um fundador de uma perspectiva. A “presença” resguarda ao pesquisador e, muitas vezes, especialmente para o leitor iniciado na temática ou formulações do artigo, uma espécie de simetria apropriativa. Isto é, é possível por exemplo, saber que o Foucault utilizado é aquele que foi “apropriado” ou lido/interpretado por Roberto Machado, ou pela Rosa Fischer, como também os sentidos para terminologias classificatórias: são o Deleuze e o Guattari conforme a obra introdutória de Sílvio Gallo os apresenta ou os recontextualiza para o campo da educação, por exemplo. Ademais, a presença de comentadores é também indicador da extensão e importância que um “autor principal” tem no campo de pesquisa. Como um efeito de mão-dupla, a presença de comentadores é indicador de penetração do autor no campo, como também funciona como incitador de novas apropriações e usos. Grosso modo, se um autor é considerado “difícil”, o papel dos comentadores para mediar as leituras e consequentes apropriações viabiliza o “tempo” da apropriação e fornece segurança aos usos e operacionalizações das pesquisas. Além disso, a presença do comentador, em quase todos os casos, com exceção de Auguste Comte e Émile Durkheim, é indicador de caráter confirmativo ao autor²⁹⁰. Recorrer ao comentador no artigo é também recurso de endosso ao que se quer dizer que foi dito e/ou interpretado pelo autor.

²⁹⁰ Refutando a crença amplamente estendida segundo a qual a tarefa dos cientistas é contrastar teóricas, testá-las, procurar incoerências ou discrepâncias, Campanario (2004, p. 368) afirma que “muy al contrario, si leemos com

A citação negativa, segundo Small (2004), na medida em que diverge do texto original pode gerar tanto baixo consenso, se o autor estiver sozinho no desacordo (o que não se aplica aos usos de Durkheim e Comte nos artigos dos ENPECs), quanto alto consenso, se a opinião crítica do autor citado for compartilhada pela comunidade (neste caso, se aplica aos mesmos autores). Uma citação negativa, no sentido de “novidade” ou de “baixo consenso”, demanda tempo e espaço para argumentação no texto escrito. O pesquisador precisa convencer e para tal, precisa, quase sempre, acessar as fontes originais (as próprias obras principais), a fim de suplantar ou propor alternativas de interpretação para o autor cujas apropriações já estão consolidadas pela circulação das leituras e orientações dos comentadores. E, no caso das humanidades, das ciências sociais, a tendência a citar trabalhos mais antigos do que a literatura mais atual pode ser, segundo Braga (1974 apud VANZ; CAREGNATO, 2003, p. 249), o “metabolismo humanístico”: “onde é preciso digerir tudo o que já foi publicado, amadurecer o conhecimento adquirido para então se produzir novos textos, versando aproximadamente sobre os mesmos tipos de problemas”. Esta formulação, inclusive, é derivada de uma apropriação que Braga fez do trabalho seminal de A. J. Meadows.

[...] os cientistas em geral precisam, ao realizar seus próprios estudos, estar cientes apenas dos trabalhos recentes. Ao contrário, as informações nas ciências sociais com frequência são menos facilmente codificadas, de modo que a literatura antiga continua sendo mencionada. As humanidades constituem um caso especial, pois a literatura antiga representa para elas muitas vezes a matéria-prima de suas investigações. (MEADOWS, 1999, p. 62)

Na medida em que a produção em Educação em Ciências, ao se apropriar intensamente da produção teórica das ciências sociais, e em muito de autores com formações em Sociologia e/ou com contribuição nesta área do saber, ao mesmo tempo em que se detêm, originalmente e majoritariamente, a questões e aporias colocadas na docência e aprendizagem de conteúdos das ciências exatas e naturais, este “esquema” proposto por Meadows se coloca como condição *sine qua non* ao campo. Pela sua natureza interdisciplinar, a área de Educação em Ciências precisa e se constitui pela combinação e articulação de vários autores, de variadas perspectivas, dialogando e se apropriando, necessariamente e potencialmente, com a produção das ciências humanas e sociais. Isto é, constitui uma identidade e cresce enquanto área pela

certo detalle el contenido de los artículos de investigación, podremos comprobar que la mayoría de los trabajos tienen como objeto confirmar teorías, em vez de falsarlas”. Trata-se daquilo que Kuhn afirma sobre a ciência normal: a maioria dos artigos estão “completando o paradigma”. “Todo ello se hace dentro del marco general de una teoría aceptada (y no cuestionada) y, por supuesto, no tanto com la idea de falsarla como com la intención de confirmarla [Popper e o falsificacionismo] y completarla y no entrar em conflito com los postulados básicos que guían la labor realizada, algo que puede acarrear graves problemas al investigador”.

expressiva atitude *bricoleur* ao requisitar e se apropriar de formulações da sociologia, da antropologia, do pensamento político, da psicologia e dos campos interdisciplinares de convergência de autores e conceitos, quando não de autores que já apresentam conceitualizações por esforços interdisciplinares.

A diversidade de temáticas e problemas, bem como de problemas de pesquisa que se inscrevem à reflexão no âmbito da Educação em Ciências, por se tratarem de aspectos educacionais, em espaços formais ou não-formais, bem como outras formas de pedagogização (pedagogia cultural), são semelhantes aqueles que são tomados pela área da Educação. Que, por sua vez, se constituiu e constitui ao recorrer às variadas teorizações sociais. Não são raros os autores que, ou nada escreveram em específico sobre educação e escola, mas que, pelos comentadores, como habilidosos “bricoleurs”, que efetuam e oportunizam leituras ao fazerem recontextualizações. Podemos pensar em Derrida, Foucault, Gramsci, Habermas, Hall e outros, como exemplos de autores que foram aproximados ao campo da educação, seja porque o campo da educação não está afastado das questões que pesquisaram, seja porque o campo demandou novos “insights”, novos olhares. E, neste caso, como já mencionamos para o caso de Stuart Hall, ou as apropriações sobre política cultural, Estudos Culturais, para os estudos curriculares, por exemplo.

Os comentadores comunicam nos artigos que a pesquisa está amparada, caminha em terreno seguro, consolidado, compartilhado por outros, que se trata de uma apropriação ou resgate legítimo do autor ou teoria/conceito ao artigo. A presença dos comentadores afirma, retoricamente, o terreno da recepção do autor no campo, ou no “mundo da ciência” (NUNES, 1996), dentro de certa ortodoxia ou dentro do espectro de apropriações seguras. Ao nosso ver, os comentadores também poupam esforços apropriativos, reconversões ou recontextualizações, cumprem a função de imputar credibilidade também, economizando “espaço” nas comunicações escritas. Noutras palavras, inclusive, agilizam a leitura e circulação das ideias, ou melhor, das ideias sob algumas formas circulantes e consensuais de apropriação.

Quanto às relações entre comentadores e tipos de apropriações dos autores, o contato com os artigos nos levou, a partir dos esforços de codificação pelas categorias *a priori*, a repensá-las, como já mencionamos anteriormente. Não vamos encontrar, a rigor, nenhuma apropriação de modo de trabalho para os autores do grupo “Teoria Social Clássica (século XIX)”. Ao contrário do que um entendimento apressado poderia suscitar, indicando que estes autores não circulam, são incidentais, pouco utilizados, “insignificantes” nas pesquisas em Educação em Ciências, vimos a necessidade de problematizar essa “presença”. Assim, considerando pela mera presença e tipo de citações de quaisquer daqueles teóricos sociais

clássicos, seriam apropriações incidentais ou conceituais tópicas, com fonte presença perfunctória, no sentido de que tem mais papel “ornamentativo” do que “argumentativo” nos textos. Entretanto, considerando, pela análise textual, o conjunto do texto, apreciamos muitas dessas apropriações como de modo de trabalho “para a perspectiva teórica ou paradigma”. As características das obras destes autores, tanto a antiguidade quanto as variadas recontextualizações e apropriações aos mais variados campos de estudos/conhecimento, alguns deles, inclusive, acompanham o epíteto de que foram estabelecadores de paradigmas, pode explicar – ante as características do tipo de comunicação científica (artigos para evento) – as formas em que são chamados aos textos, suas “presenças”. Por exemplo, não é necessário citar Marx para encaminhar e operacionalizar suas ideias nas pesquisas, especialmente em artigos com páginas limitadas. Os comentadores, recontextualizadores, cumprem, seguramente, este papel. A perspectiva do materialismo histórico circula a partir dos vários autores que se apropriaram das ideias de Marx e Engels. Faz sentido chamar o “autor principal” ao texto, quando o diálogo com sua obra seja original, pouco explorado, ou não suficientemente rastreado pelo pesquisador, ou mesmo, a título de ilustração, quando o pesquisador deseja apresentar ao leitor a detenção de conhecimento sobre este referencial, ou que reconhece uma “linhagem” ou trajetória daquela reflexão ou da perspectiva teórica (por exemplo, teoria crítica, pedagogia crítica, educação crítica etc). A presença de recontextualizadores pode ser considerado também indícios de que os pesquisadores não leem ou não leram e/ou se sentem satisfeitos com as considerações e mediações ou transposições de conceitos marxistas, em apropriações ativas, efetuadas pelos comentadores sobre a perspectiva marxista/histórico-dialética, pedagogia crítica etc. Os comentadores em casos como os dos teóricos sociais clássicos fazem as “pontes” de cunho epistemológico, metodológico e ontológico de suas teorizações, permitindo ou “autorizando” apropriações “seguras”, inscritas no “mundo da ciência” ou campo científico (testada e validada pelos pares), e que os pesquisadores operacionalizem (ou continuem fazendo na esteira do que já foi feito) suas pesquisas, que consigam tornar possível as pesquisas, as apropriações. Fornecem, ao efetuar as “transposições necessárias”, pontos-chave da teoria, bem como oferecer chaves analíticas para as apropriações direcionadas aos propósitos práticos das pesquisas apresentadas nos eventos.

Bernstein (1996), na introdução do livro “A estruturação do discurso pedagógico”, tece algumas considerações sobre o papel do “crítico”. É também a partir deste texto que capturamos a ideia de comentadores como “recontextualizadores”. Nos parágrafos finais da introdução, Bernstein fala, sucintamente, da recepção de sua obra e de algumas características que comungam a fazer circular ideias. Considerando o papel que os “recontextualizadores” têm

na circulação de textos, suas considerações se aproximam também daquelas formuladas por Bourdieu (2002). Para Bernstein, a posição no campo da recontextualização pode se tornar reguladora importante da sua relação com um texto em questão. Os críticos/recontextualizadores, em seus “atos de comentário crítico” podem exercer funções:

[...] sacerdotais de exorcismo, celebração, vaticínio carismático e sucessão ritual; às vezes, exercem funções guerreiras, como guardiões do velho e exploradores do novo; às vezes, servem como policiais do pensamento ou milícias incendiárias de livros (Fahrenheit) [alusão ao romance distópico de Ray Bradbury] e por vezes desempenham funções mais humildes, como a de arrancar ervas daninhas, manter limpos os canteiros, transplantar espécies exóticas, como jardineiros do campo científico. (BERNSTEIN, 1996, p. 21-22)

Ainda que possamos inferir às funções dos críticos, Bernstein, mesmo recorrendo a metáforas ou imagens visuais para ilustrá-las, não as detalha ou exemplifica muito. De qualquer maneira, o autor chama atenção para a falta de simetria entre a produção científica e sua materialização em um gênero (ensaio, artigo, capítulo) ou suporte (livro) e a recepção das ideias. Isto é, os suportes e gênero podem expressar maneiras de encaminhar as ideias, muitas vezes em desenvolvimento ou ainda bem preliminares. O mesmo autor ilustra isso no excerto abaixo:

Por exemplo, a referência seletiva é o processo pelo qual um ensaio bem antigo (digamos, de 1959), que de modo inevitável expõe uma versão muito primitiva da teoria é segura e talvez justamente criticado (após um tímido elogio), tendo como base sua publicação em livro em 1970, na Europa continental, após um difícil processo de tradução. Entre 1959 e o lançamento do livro em 1970, a tese primitiva original foi provavelmente substituída por formulações mais eficazes, também publicadas, que tornavam inválida a crítica original. (BERNSTEIN, 1996, p. 22)

Noutras palavras, o texto que é acessado, ainda que sobre mesmas ideias, mas em “fases” de elaboração distintas, pode suscitar distorções apropriativas. Algumas obras mais amplamente apropriadas e recontextualizadas, e, portanto, mais difundidas, como as obras de Marx, para citar um exemplo internacionalmente verificável, produziram classificações como “jovem e velho Marx”, obras “iniciais” e obras “mais maduras”, que, pelas diferentes leituras, procuraram orientar tratamento diferenciado, ou perceber diferenças na obra, especialmente considerando uma vida intelectual produtiva de aproximadamente 50 anos (Karl Marx, 1818-1883). O que Bernstein alerta é para a processualidade e dinamismo das suas formulações que merecem, então, acurácia histórica nas apropriações e leituras.

Além da “referência seletiva”, há também a “revisão secundária”, a “divisão”, a “repressão discursiva”, a “sobredeterminação”, o “pontilhismo” e a “substituição criativa”.

Todos dizem respeito a formas de recepção das obras/textos. São formas de fazer circular as obras originais ou as ideias. Assim, temos uma revisão secundária quando “um comentário/crítica se torna fonte primária para vários outros”; temos uma “divisão”, quando “a unidade do corpus original é dividida em pelo menos dois [...], uma das metades é tratada como o todo e o resto é então submetido ao que se pode chamar de repressão discursiva”; temos uma sobredeterminação quando “a exposição é limitada ao mínimo (ou talvez, em mãos mais hábeis, completamente suprimida) e o texto se compõe inteiramente de críticas de outros, produzindo, assim, um texto recontextualizado mais consumado”; temos o processo de pontilhismo quando “em poucas linhas e com palavras bem escolhidas, o pontilhista cria uma impressão que adquire tanto mais validade quanto mais distante se achar do texto original”; e temos a substituição criativa, quando é produzido “um texto totalmente imaginário”, “se baseia na negação absoluta do texto original”, “a substituição criativa substitui o autor do texto original pelo crítico enquanto autor e autoridade” (BERNSTEIN, 1996, p. 22-23).

Somente acessando os textos “originais” e comparando com aqueles produzidos pelos críticos recontextualizadores para detectar essas tipologias. Ou até menos, somente sobre o escrutínio do próprio autor dos textos originais, por análise comparativa, para verificar esses processos de recontextualização. Entretanto, como procura alertar o próprio Bernstein (1996, p. 23): “a presente discussão sobre funções e processos não deve ser julgada como exaustiva ou determinista, nem como uma negação da agência e da criatividade humanas”.

De qualquer maneira, num esforço codificador incipiente, poderíamos dizer que a presença dos comentadores nos artigos dos ENPEC está mais para as funções sacerdotais (de celebração e vaticínio carismático), isto é, como “ode”, apresentação das ideias dos autores de forma que elas façam sentido, pareçam coerentes, adequadas e, pois, apropriáveis, ou em termos de potencial investigativo. Bem como “guerreiras”, no duplo sentido de Bernstein, como “guardiões do velho” e “exploradores do novo”. Ideias com múltiplas utilidades, profícuas e promissoras em velhas e para novas problematizações. Assim, se os intelectuais como autores têm poder simbólico (CHARTIER; BOURDIEU, 2011, p. 243), poder de agir à distância, de agir sobre as estruturas mentais, e, por estas, transformando a visão do mundo, podendo, com isso transformar o próprio mundo, os comentadores ou recontextualizadores, como quase “incontornáveis” fontes para acessar as obras principais, têm um papel ativo, seja na exaltação, seja na supressão dessas potencialidades. E no caso das pesquisas, interferindo nas escolhas, nas leituras e nas apropriações dos autores.

De onde vêm os conceitos utilizados pelos autores/pesquisadores dos trabalhos publicados nas Atas dos ENPECs? A fontes são variadas, conforme a natureza interdisciplinar

ou multidisciplinar da área “Educação em Ciências”, e recuperadas também consoante as necessidades colocadas pelos desafios práticos e esforços de construção de problemáticas de pesquisa por parte dos pesquisadores (que podem efetuar aproximações, recontextualizar autores ou perspectivas teóricas como potencialmente proíficas ao campo/área).

Referindo-se ao campo da História, Barros (2016) afirma, com uma visão positiva das fronteiras e intercâmbios entre as áreas, que os conceitos utilizados pelos historiadores advêm: do patrimônio conceitual consolidado pela área; da criação pessoal de pesquisadores ou cientistas sociais em obras específicas; do patrimônio conceitual consolidada nas demais ciências ou filosofias (epistemologias); de migrações oriundas de outros campos de saber; da vida comum de hoje – o que nos remete aos conceitos de “mão-dupla”, como aqueles que podem partir da vida cotidiana e serem apropriados pela ciência ou o contrário, como afirmam Giddens e Sutton (2016). Ainda que não seja objeto de reflexão desta pesquisa, mas um questionamento motivador para outras pesquisas ou ampliação desta, podemos dizer que todas essas origens são “fontes” para as pesquisas em Educação em Ciências. Para Barros (2016, p. 158), “as ciências humanas também se valem de empréstimos conceituais feitos às outras disciplinas”.

O aproveitamento de materiais conceituais vindos de outros campos de saber, que não os campos mais vizinhos das ciências humanas com os quais o diálogo é quase evidente, não é de modo algum estranho à História, e tampouco às demais ciências sociais e humanas. (BARROS, 2016, p. 158)

Outra reflexão que caberia às palavras de Barros sobre os intercâmbios ou permutas conceitos: é possível ser diferente? Ou seja, é possível abrir mão de conceitos das ciências sociais e humanas e produzir conhecimento em Educação, e especialmente, em Educação em Ciências? Esta não é uma pergunta cuja resposta perseguimos neste estudo, mas que instiga e permeou boa parte do tempo deste pesquisador enquanto lidava com as fontes e, especialmente, na redação deste texto, quando pensar e escrever se fundem, ou melhor, mostram-se como quase um mesmo ato cognitivo, como afirmou Oliveira (1988).

O conjunto de textos, o “real” *corpus* sob o qual nos debruçamos nos limites desta pesquisa, constituído por 396 arquivos digitais de artigos publicados nas cinco edições destacadas dos ENPECs, na busca por uma interpretação verossímil a partir das lentes teóricas e das categorias *a priori* e *a posteriori*, nos levou a organizar os textos em duas grandes tendências ou agendas, no sentido de perspectivas sob as quais se escudam ou se “entrincheiram” os pesquisadores em termos de teorizações sociais contemporâneas (considerando o que procuramos demonstrar em termos de proximidades e críticas aos

fundamentos clássicos do pensamento social moderno), assim denominadas: agenda estruturalista e agenda pós-estruturalista. Estas duas categorias, *a posteriori*, surgiram da perspectiva teórica da Nova História Cultural, em nossa apropriação dos conceitos chartierianos, como “quadros de sensibilidade”. Os “quadros de sensibilidade” (SILVA, 2011) pretendem expressar as maneiras de representação, derivadas das apropriações ou em diálogo com as mesmas, pelos pesquisadores dos ENPECs. São como “visões de mundo”, “perspectivas” que, a partir da apropriação dos conceitos e teorias das ciências sociais, encaminham também leituras e representações sobre os objetos próprios e suas intersecções com as relações indivíduo e sociedade, constituindo a área de Educação em Ciências.

É evidente que os teóricos ou autores que destacamos e agremiamos em grupos não foram os únicos percebidos na fase exploratória dos artigos das Atas. Muitos outros autores, seus conceitos e formulações, não mencionados na redação desta tese, compõem o plantel de referências que são utilizadas pelos pesquisadores para desenvolver suas problemáticas e encaminhar seus estudos – característica esperável de uma área necessariamente multi ou interdisciplinar²⁹¹. Ou que assim se constitui e se afirma dentre outras áreas. Frutífera e com relativa autonomia.

Como podemos ver pelas tabelas 9 e 10, que reúnem os autores por grupos destacando as ocorrências por modo de apropriação, podemos tecer algumas inferências quantitativamente sobre os mesmos.

Tabela 9: Autores “TSClássica” e “TC” por grupo e por modo de apropriação e totais.

Teoria Social Clássica (século XIX)				
Autor	AI	ACT	AMT	Total de ocorrências
Auguste COMTE	2	3	0	5
Wilhelm DILTHEY	1	0	1	2
Émile DURKHEIM	2	3	0	5
Friedrich ENGELS	1	1	1	3
Edmund HUSSERL	0	2	1	3
Karl MARX	2	2	5	9
Karl MARX / Friedrich ENGELS	1	2	5	8

²⁹¹ Cachapuz, Praia e Jorge (2004, p. 365) destacam a partir de um diagrama de “rede conceitual” o “caráter interdisciplinar da Educação em Ciências”. Os autores configuram “setas” para representar as apropriações ou transposições educacionais da História e Filosofia da Ciência e da Sociologia da Ciência, em termos de controvérsias, comunidade, problemáticas CTS e contextos de descoberta; bem como a Psicologia e Ciências da Educação e a Ética.

Max WEBER	0	3	0	3
Total de Ocorrências				38
Teoria Crítica (Escola de Frankfurt)				
	AI	ACT	AMT	Total de ocorrências
Theodor W. ADORNO	1	4	6	11
Walter BENJAMIN	3	7	2	12
Jurgen HABERMAS	9	8	13	30
Max HORKHEIMER	0	1	2	3
Herbert MARCUSE	0	1	1	2
ADORNO e HORKHEIMER	1	2	5	8
Total de Ocorrências				66

(AI – apropriação incidental; ACT – apropriação conceitual tópica; AMT – apropriação de modo de trabalho)

Fonte: Elaboração do autor.

Conforme observaram Peixoto e Araújo (2012) sobre autores como Castells e Lévy, ainda que muitos conceitos, termos ou noções desenvolvidas pelos autores sejam chamados aos textos e os mesmos tenham relações diretas à temática ou objetos das pesquisas, quando observamos as apropriações incidentais e em grande parte das conceituais tópicas, nem sempre a vinculação dos conceitos mencionados se apresenta de forma clara: são utilizados de forma fragmentária, superficial ou perfunctória; são utilizados sem interlocução com as demais ideias veiculadas; são utilizados sem mediações argumentativas que possam acomodar níveis de compreensão aos usos/apropriações em termos de sua extensão/conteúdo (HARDY-VALLÉE, 2013; BARROS, 2016); e são utilizados sem ligação com o tema principal do texto.

Peixoto e Araújo (2012) consideram, nestes casos, que os conceitos são chamados ao texto e se apresentam como apêndices e não como fundamentos que compõem o olhar sobre o fenômeno analisado. Como já destacamos em alguns casos nas discussões acima, muitas vezes, os conceitos são chamados dentro de um espectro que vai do perfunctório à apresentação de “aliados” (LATOUR, 2000). Isto é, são chamados ao texto com o objetivo de atestar a vinculação do mesmo a um referencial teórico legítimo e aceito pela comunidade científica. Muito menos para auxiliar na explicação, compreensão e formas de atuação na pesquisa em si.

Salvo os extremos que compõem os casos sob a categoria Apropriação Incidental (AI), como a menção nas referências e ausência no texto ou o contrário, ou alusão em citação indireta, sem qualquer fragmento do autor “citado”, as ideias de muitos autores são colocadas como preâmbulos e quase nunca reaparecem para articular as análises.

No grupo “Teoria Social Clássica”, considerando as subcategorias da Apropriação de Modo de trabalho, e as especificidades destacadas neste capítulo para as apropriações destes autores, vemos que o número de “incidentais” é bem menor que as duas outras categorias.

No grupo “Teoria Crítica”, Habermas acaba sendo o autor que “desequilibra” a distribuição dos modos de apropriação. Os conceitos dos frankfurtianos são utilizados, em sua maioria, de forma sistemática, ainda que associados a outros autores, por temática ou perspectiva teórica.

Quando observamos o grupo “Teoria Social Contemporânea”, a quantidade de apropriações incidentais é indício do que afirmam Peixoto e Araújo (2012), inclusive para os mesmos autores sobre os quais eles tecem as considerações. Entretanto, vemos que alguns autores, como Bourdieu, Hall e Bernstein, proporcionalmente, apresentam um maior número de apropriações de modo de trabalho.

E, no caso do grupo “Teóricos Pós-Estruturalistas”, como também sinalizamos nas seções anteriores, vemos que Foucault é o autor com maior número de apropriações de modo de trabalho. Foucault também, e mais intensamente, como Habermas, “desequilibra” a distribuição de apropriações no grupo de autores pós-estruturalistas.

Tabela 10: Autores “TSContem” e “TPós” por grupo e por modo de apropriação e totais.

Teoria Social Contemporânea				
Autor	AI	ACT	AMT	Total de ocorrências
Henry GIROUX	14	23	9	46
Pierre BOURDIEU	9	17	16	42
Stuart HALL	6	21	14	41
Boaventura de Sousa SANTOS	17	17	4	38
Pierre LÉVY	16	14	8	38
Michael APPLE	8	13	1	23
Basil BERNSTEIN	5	7	10	22
Manuel CASTELLS	10	9	0	19
Antonio GRAMSCI	1	4	5	10
Norbert ELIAS	1	6	1	8
Anthony GIDDENS	4	4	0	8
Peter BERGER	5	2	0	7
Zygmund BAUMAN	2	3	0	5

Ulrich BECK	1	2	1	4
Total de Ocorrências				311
Teóricos Pós-Estruturalistas				
	AI	ACT	AMT	Total de ocorrências
Gilles DELEUZE	4	1	0	5
Jacques DERRIDA	0	2	1	3
Michel FOUCAULT	12	32	47	91
Félix GUATTARI	2	1	0	3
Jorge LARROSA	8	17	5	30
Jean-François LYOTARD	2	1	0	3
DELEUZE e GUATTARI	3	0	3	6
Total de Ocorrências				141

(AI – apropriação incidental; ACT – apropriação conceitual tópica; AMT – apropriação de modo de trabalho)

Fonte: Elaboração do autor.

As tabelas 9 e 10 acima nos permitem uma apreciação panorâmica dos teóricos sociais destacados nesta pesquisa, cuja discussão dos modos como se fazem (ou são feitos) presentes, ou apropriados, bem como o conteúdo e as maneiras como suas “vozes” são consideradas pelos pesquisadores nos artigos.

Como pode ser lido nas seções anteriores, a quantidade de citações e apropriações relacionadas não foi determinante sobre a apreciação qualitativa dos usos dos autores nos textos.

Visualizamos duas perspectivas neste conjunto de dados a partir dos artigos selecionados, como “quadros de sensibilidade” que encaminham as representações que os pesquisadores, como bagagens declaradas ou não-declaradas, isto é, visões implícitas ou conscientes e assumidas, que mobilizam a “motivação”, “o fim”, ou também, encontram no destaque das sutilezas, das diferenças, na visibilidade dos invisíveis ou invisibilizados (pessoas, fenômenos, relações, aspectos, grupos etc.) um nicho motivador das pesquisas.

As duas categorias, “estruturalistas” e “pós-estruturalistas”, estão mais para proposições analíticas, do que como constatações solidificadas pela interpretação dos dados dos ENPECs aqui recolhidos e sob nossa organização. São, ao nosso ver, uma interpretação verossímil e propositiva para pensar “perspectivas mobilizadoras”, como razões de ser e de fim, do campo da Educação e da Educação em Ciências em especial.

Acreditamos que os trabalhos da “agenda estruturalista”, em geral, podem ser classificados como “filiados” a uma agenda emancipatória, crítica, progressista, que pensa a educação como transformação e que, para tal fala de “agentes”, de “formação”, de

“emancipação”, de “mudança”, dando destaque às estruturas opressivas, à conscientização, à educação como reprodução, às formas de produção/promoção de uma educação que mobilize os sujeitos, que os veja como ativos e cidadãos. Os fins da educação em ciências, em geral, e, especialmente, as abordagens CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente), que pensam a educação científica associada à alfabetização científica e tecnológica por conscientização, instrumentalização, empoderamento dos sujeitos para a tomada de decisões, à cidadania num mundo ou sociedade tecnológica, de decisões tecno-científicas etc., são exemplos disso.

E uma agenda pós-estruturalista, que pensa a educação relacionada aos micropoderes, que destaca os sujeitos e as identidades, a fragmentação destes, o gênero, o corpo, as sexualidades, o feminismo contemporâneo, e valoriza, como “fontes” para acessar a realidade fragmentária e construída, as narrativas, os relatos, as vozes, priorizando as subjetividades e as intertextualidades.

A primeira seria assim chamada por “valorizar” ou destacar nas análises as “estruturas”, as relações de poder, a indústria cultural, a formação e a semiformação. A segunda seria chamada por “valorizar” ou dar ênfase à agência individual, num viés mais acionalista, o indivíduo, pensá-lo como sujeito, sujeito histórico, fragmentado, polivalente, aquele que desenvolve táticas, formas de resistência etc.

As duas agendas não são auto excludentes, especialmente porque as entendemos como um tanto preliminares, como proposições ou hipóteses de trabalho para novos estudos. É possível encontrar artigos em que os pesquisadores amalgamem autores e, por apropriações temáticas, combinem perspectivas, provavelmente não conscientemente, Foucault e Habermas, ou Derrida e Gramsci, entre outras “possíveis” incongruências.

As conclusões de muitos artigos fornecem indicações ou pistas, nos termos de Ginzburg (2007) do paradigma indiciário, para a filiação a uma ou outra dessas duas agendas propositivas.

Destacando alguns excertos de artigos que se apropriaram de Habermas como “modo de trabalho”, vemos que os mesmos ora apresentam **prescrições**, no sentido de comentários que sugerem mudanças, orientam ações, apontam caminhos etc., como nos excertos abaixo:

“A expectativa é de que os dados obtidos venham a contribuir para proposta de ações de formação de um professor que investigue, analise e reconstrua criticamente a sua prática.” (VIII 0032, p. 10)

“A formação de professores de Física é concebida como formação de seres humanos, de cultura, sociedade e personalidade. Isto representa a necessidade de se considerar formação inicial e continuada como momentos desse processo formativo, que demanda problematizar a prática educacional, construindo e reconstruindo teoria e prática educacionais.” (VII 0155, p. 12)

Ora apresentam **projeções**, no sentido que algo que pode ser melhor, de “ideal”, de expectativa de contribuição para algo futuro que concorre para ser melhor, que acreditam na emancipação e transformação, na constituição de algo novo, diferente do atual etc.:

“Da mesma forma, uma escola, convicta **de seu papel social**, passa a focar o ensino e aprendizagem da participação em **questões de interesse coletivo**, algo que poderia se realizar por meio da aprendizagem coletiva, um conceito habermasiano. [...] Ao conceber os processos educativos, o ensino-aprendizagem como construções sociais advindas dos indivíduos e seus grupos sociais numa interlocução constante com o conhecimento e suas formas de aplicação, encontra-se na TAC [Teoria do Agir Comunicativo] uma **importante estrutura de manifestação deste ideal, assim como um conjunto de pressupostos regulamentadores. Se o projeto maior da escola é a autonomia e participação nos processos sociais**, somente uma educação voltada para o diálogo e para a instauração de uma racionalidade comunicativa poderia possibilitar desempenhar os papéis que viabilizariam tal projeto.” (VIII 0092, p. 11, grifo nosso)

“Um potencial da teoria habermasiana para a educação em ciências é a **possibilidade de formar atores que agem eticamente e para o exercício da crítica e da argumentação** – ‘A ampliação de um sujeito dotado de razão, do ponto de vista epistêmico, para um sujeito capaz de ser competente numa racionalidade que conduz a consensos, abre para a educação uma perspectiva de racionalidade compatível com a **aspiração da formação de sujeitos para a vida ética, política e social**’ (PRESTES, 1996, p.72).” (VIII 0074, p. 10, grifo nosso)

“Neste sentido, julgamos relevante a compreensão dos fundamentos político-filosóficos dos textos que subsidiam os caminhos das políticas públicas educacionais, dos currículos e da didática na educação em ciências, em especial na busca **pela formação de indivíduos mais comprometidos com a participação nas decisões sobre ciência e seus impactos sobre a sociedade.**” (VIII 0024, p. 12, grifo nosso)

“Desta forma e seguindo Habermas, podemos a partir destas práticas buscar a afirmação de uma cultura científica no ambiente escolar almejando a racionalização da sociedade em busca da emancipação.” (VII 0063, p. 11)

“Mas, percebemos que, embora a atuação e formação docentes estejam burocratizadas e mercantilizadas, tolhidas por um conjunto de regras e fazeres embasados na racionalidade instrumental, existem focos de tensão que nos **permite acreditar na possibilidade da racionalidade comunicativa aflorar em espaços** em que são necessárias ações lingüisticamente mediadas. [...] **Creemos que o fortalecimento da ação comunicativa** nas instituições educacionais **oferece possibilidades para o estabelecimento de uma educação criativa, solidária e emancipadora**, o que depende de professores que façam uso sistemático da crítica e da reflexão, as quais devem permear seu processo formativo.” (VI 0044, p. 12, grifo nosso)

“Uma vez que a racionalidade comunicativa viceja no entremeamento dos mundos objetivo, social e subjetivo, vinculados pela linguagem cotidiana, a formação docente assentada sobre **esta racionalidade apresenta perspectiva emancipatória**, pois não considera a formação dos professores apenas como um processo de adaptação dos novos membros ou de constante capacitação daqueles que compõe este corpo

profissional, mas de pessoas que, em interação, produzem e reproduzem a vida. [...] Entendemos que a TAC e, em especial, os conceitos de associações livres e de esfera pública podem nos ajudar a analisar, propor, desenvolver e **avaliar propostas de formação emancipatória de professores de ciências.**” (IX 0072, p. 6-7, grifo nosso)

Mas também encontramos artigos que combinam prescrições e projeções. Os fragmentos abaixo pretendem ilustrar essa apreensão:

“Saber utilizar a Internet com seriedade e respeito faz do aluno um ser humano mais ativo e solidário, integrado à nova tecnologia, consciente de sua importância, crítico quanto às suas falhas e preocupado com os problemas dela provenientes. [...] O resultado superou as expectativas. Ficou clara a consciência, a responsabilidade, a solidariedade e a crítica despertada nos alunos através dos debates realizados em sala de aula simultaneamente ao uso da Internet. [...] Outras formas de discussão sobre as NTCI **podem e devem ser testadas em salas de aula, em diferentes níveis educacionais**, na busca de uma consciência crítica por parte dos alunos, usuários presentes e futuros destas tecnologias de comunicação e informação. Espera-se que esta pesquisa sirva para **estimular a reflexão sobre** o uso de tecnologias na educação, em especial a Internet, **objetivando uma conscientização quanto à sua importância na busca de uma sociedade mais justa e igualitária.**” (V 0008, p. 11, grifo nosso)

“Nesta perspectiva, é possível falar-se no **desenvolver de uma consciência moral**, oriunda de interações democráticas, por sua vez isentas de qualquer manifestação de qualquer tipo de coação ou pressão. Para tanto, é necessária a **institucionalização de um Espaço Público**, para que todos envolvidos tenham a mesma oportunidade: de atos de fala; de expressar, atitudes, sentimentos de desejos; de interpretar, afirmar, recomendar, dar explicações, de justificar, de problematizar, argumentar ou refutar as pretensões de validade de todos os enunciados, de modo que nenhum deixe de ser exposto à tematização e à crítica. E, assim, **educador e educando sintam-se em pleno gozo da sua condição de “humanidade”.** (IX 0229, p. 7-8, grifo nosso)

Quando consideramos a “agenda pós-estruturalista”, cotejamos excertos para endossar essa categorização de artigos que se apropriaram de Foucault como “modo de trabalho”. Às “prescrições e projeções” soma-se outro aspecto observável nas considerações finais dos artigos que citam pós-estruturalistas: as “**visibilidades e desconstruções**”, no sentido de “dar a ver”, de expor ou mostrar, de destruir/desconstruir, de colocar sob suspeição as sínteses fixas e as verdades estabelecidas. A ideia de exposição para “reconhecimento” e visibilidade faz-se presente em artigos nos quais os pesquisadores se escudam pela crítica à ciência moderna, a racionalidade instrumental e técnica, valorizando as múltiplas vozes e discursos possíveis, narrativas, olhares e perspectivas.

Nos artigos IX 0044 e IX 0046, os excertos das considerações finais concorrem para uma perspectiva das “visibilidades”, no sentido de “colocar sob suspeição” (IX 0044) e de “visibilidade, afirmação e reconhecimento” (IX 0046):

“É no ato de **sacudir nossas certezas** que provocamos o movimento de retirá-las do solo móvel onde repousam absolutas e verdadeiras, sem que qualquer sombra de dúvida que as possam macular. Provocar estranhamentos, desconfianças, desfamiliarizar e desnaturalizar aquilo que soa como velha canção aos nossos ouvidos, paisagens desgastadas e desbotadas pelo tempo que se tornaram tão familiares aos nossos olhos e às nossas práticas, nos permite perceber **que o que consideramos verdade, não existe fora de jogos de poder.**” (IX 0044, p. 7, grifo nosso)

“A análise discursiva aqui desenvolvida, sobre o que é o professor indígena de Ciências, nos possibilitou não só investigar o pensamento e as práticas discursivas que presidiu seu nascimento, mas também situar que **sua emergência se deu em processos discursivos ora de assimilação, ora de negação e de contra-discursos, num jogo de lutas e resistências.** Em outras palavras, o professor indígena de ciências, para **instituir suas verdades e construir sua identidade, terá de travar uma árdua batalha discursiva.** [...] Neste emaranhado de teias que formam o professor indígena de Ciências, vejo que: os elementos, saberes e práticas que o constituem ora o diferenciam ora comungam com os mesmo elementos, saberes e práticas de formação de professores não índios. Ora corroboram ora refutam com as Diretrizes da chamada Educação Escolar Indígena. Ora temos a demarcação de diferenças, ora temos processos de homogeneização. Em que consiste as diferenças entre professor indígena e não indígena afinal?” (IX 0046, p. 7, grifo nosso)

Destaque para a desconstrução e visibilidade a partir de narrativas sobre o corpo de mulheres (V 0030) e para a desconstrução de verdades únicas sobre a infância e a partir da experiência da alteridade, do lugar do outro (VII 0227):

“Analisar as narrativas das mulheres implica entender que as representações de corpo estão engendradas em relações de poder. Portanto, pensamos **ser imprescindível desestabilizar as verdades cristalizadas como únicas.** Nesse caso, o padrão hegemônico de corpo, mostrando o jogo de poder envolvido na sua construção, problematizando a maneira como são significados e como produzem seus efeitos sobre as pessoas. [...] Assim, pensamos ser **imprescindível olharmos e pensarmos acerca das marcas que inscrevem nossos corpos** e nossas vidas.” (V 0030, p. 10, grifo nosso)

“Essa escolha de pesquisa apresenta desafios e provoca o meu olhar de pesquisadora de forma a **não revelar um conhecimento centrado na visão ‘adultocêntrica’**, isto é, **me dispor a ser guiada pelas crianças, experienciando** novas maneiras de caminhar e fazer ciência. [...] Com base nas formulações de Foucault, compreendo a importância de **‘abandonar’ determinados modelos e ideais de instituições, de concepções de crianças** e de infâncias, que são concebidas como **únicas e verdadeiras** e, propagadas por meio da cultura vigente, buscando, assim, através de distintas estratégias metodológicas, compreender como as **relações de poder ‘atravessam’ a interatividade infantil.**” (VII 0227, p. 8, grifo nosso)

Como “prescrições”, temos alguns exemplos ilustrativos também. É o caso do artigo IX 0166 no qual os pesquisadores recomendam/prescrevem, partir de um diagnóstico sobre discursos docentes, na percepção da hegemonia de um discurso sobre a sexualidade, algo que deve ser feito, sob inspiração do referencial pós-estruturalista (Foucault):

“Assim acreditamos que para discussão da sexualidade na escola, **seria necessário um investimento maior em abordagens realizadas de forma dialógica**, despertando nos/as alunos/as questionamentos que trazem à tona, inclusive, situações existenciais vividas no cotidiano escolar; estes questionamentos vão além dos conteúdos calcados na racionalidade científica e apontam, dentre outros, para significados políticos e sociais propícios à reflexão crítica a respeito das condições históricas e sociais envolvidas na construção do conhecimento.” (IX 0166, p. 7-8, grifo nosso)

Prescrições também aparecem nos excertos de outros artigos destacados abaixo:

“Assim, esta pesquisa evidenciou **a necessidade de mais espaços de debates e reflexão** sobre as questões de corpo, gênero e sexualidade. Esses **espaços devem ser oferecidos desde o primeiro semestre da licenciatura**, seja em curso de extensão, grupo de estudos e pesquisas, seminários, entre outros. Essas **questões não devem ficar restritas apenas a uma disciplina, e sim perpassar todas as disciplinas do curso, abordando a temática sexualidade e gênero de modo intencional e ao longo de todo o processo de formação docente.**” (IX 0175, p. 8)

“Ao mesmo tempo, a negociação de significados que sustenta o discurso polêmico é um exercício de escuta, reflexão e tentativa de persuasão de modo racional, via linguagem; por conseguinte, um cenário em que se faz uso de funções humanas imprescindíveis para a convivência em sociedade. Em um país com um alto registro de violência, com a banalização do uso da força física em substituição ao diálogo **torna-se urgente que nas escolas professores e alunos comecem a exercitar o ouvir, a defender pontos de vista, a apresentar discordâncias, enfim vivenciem o respeito, promovam o aprendizado da convivência em coletividade.** Neste sentido **recomendamos** que desde o processo de formação inicial de professores estejamos alerta de que **estimular o aluno a falar pode estar carregado de procedimentos de delimitação do discurso**, o que imprime a fala do aluno uma sujeição que o impede de se apropriar verdadeiramente do discurso da ciência.” (VII 0075, p. 11, grifo nosso)

“Considerando que a homossexualidade é uma entre as possíveis identidades sexuais, torna-se importante **discutir a construção histórica e social da mesma**, de forma a **não reforçar os estigmas atribuídos a essa identidade**, que resulta, muitas vezes, em preconceito e discriminação aos/às homossexuais.” (VII 0080, p. 7, grifo nosso)

A “prescrição”, no sentido de orientação às práticas para sujeitos professores, no artigo VI 0027, assume características de redação retórica inclusive, como podemos ver no excerto abaixo:

“Acredito que várias dimensões da sexualidade humana amalgamam-se em significados e representações, transitam por diversas instâncias, multiplicam-se e ganham forma nas diferentes pedagogias culturais. Aos professores/professoras **deixo a tarefa de contemplar e completar os sentidos e significados daquilo que disse e escrevi**, apenas com um ressalva: que **não mais silenciemos os saberes circulantes sobre sexualidade que fazem-se presentes na escola.**” (VI 0027, p. 8, grifo nosso)

No artigo IX 0252, temos considerações finais que concorrem para uma perspectiva de projeções, da percepção de potencial:

“Acredito que o uso destes recursos **pode se apresentar como uma alternativa eficaz no processo de ensino e aprendizagem**, mas também penso que para uma aplicação correta é necessário uma análise profunda e uma atuação diferenciada do educador. As representações imagéticas **trazem um mundo de possibilidades e por isso exigem um pensar diferente**. O uso de programas de televisão, filmes ou jornais permite aos professores abordarem o ensino de ciências de forma diferenciada, possibilitando discutirmos em sala de aula mais do que ‘conceitos científicos’. [...] A análise destes materiais mostra que este aspecto é bastante relevante e que compreender os estudos relacionados aos efeitos da mídia no processo de aprendizagem tem grande importância no momento de definirmos nossas estratégias metodológicas e os trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula. [...] Pensar o uso das mídias em sala de aula é articular linguagem e mundo. Enfim, estudar, pesquisar, compreender como e de que forma a mídia opera os conceitos científicos é reconhecer que isso tudo está inserido na sociedade, que **existe modos de sujeição e subjetivação que merecem ser pensados**.” (IX 0252, p. 7, grifo nosso)

O artigo VII 0076 destaca a contribuição da análise do discurso de inspiração foucaultiana como interesse científico agenciado aos propósitos da educação científica. Conhecer para saber como fazer melhor – sentido de projeção, de “contribuir para”, de ajudar a entender uma prática/dimensão em vistas de um fim.

“Tomar o legado foucaultiano para analisar como o discurso acontece em sala de aula pode contribuir para sabermos **como uma prática educativa viabiliza o projeto de cidadania e sociedade preconizado em tal discurso**. Pode também nos revelar as dificuldades vividas pelos docentes para promover uma educação científico-tecnológica que efetivamente possibilite aos alunos construir conhecimentos, habilidades e valores imprescindíveis à tomada de decisões responsáveis sobre questões de ciência e tecnologia, de forma a promover **uma sociedade democrática, com igualdade social e atitudes voltadas para atender as necessidades do ser humano**, da melhor maneira possível, norteadas pelo desafio da sustentabilidade ambiental.” (VII 0076, p. 10, grifo nosso)

O fragmento das considerações finais do artigo VII 0061 abaixo aponta para uma combinação entre prescrição e projeção ao imaginar uma sociedade diferente, “diversificada, menos sexista, preconceituosa e universal”.

“Integrar e relacionar os gêneros, as sexualidades, o corpo e a educação **são desafios quem sabe intermináveis**. Porém, buscar o diálogo procurando integrá-los de forma a nos **encaminarmos a uma educação e uma sociedade diversificada, menos sexista, preconceituosa e universal, nos aproxima ao que, hoje, considero ideal em nível educacional e social**.” (VII 0061, p. 10, grifo nosso)

No artigo VI 0197, consideramos que tanto a prescrição quanto a projeção se combinam mais intensamente. O artigo prescreve um comportamento individual, de “recusa aos padrões aprisionantes”, mas também destaca, ao falar de “sujeitos mais autorais e reflexivos”, uma apropriação de um Foucault “mais maduro”, aquele autor que escreve sobre a

“estética da existência”, que é apropriado inclusive por Jorge Larrosa, e que se aproxima de uma “subjetividade emancipatória”.

“Cabe a cada um de nós reconhecermos no cuidado de si uma possibilidade de recusa aos padrões aprisionantes de corpo, beleza e felicidade, criando outras formas de existir e de viver - uma nova estética da existência. Enfim, de tratarmos de nossa constituição enquanto **sujeitos de maneira mais autoral e reflexiva** - sem fazer do próprio corpo um exílio confortável, macio e perfumado.” (VI 0197, p. 9, grifo nosso)

O artigo IX 0033 apresenta ideia semelhante àquela do artigo VI 0197:

“É nesse aspecto que assenta-se a **positividade do poder**, isto é, a emergência da resistência contra as normas preestabelecidas e o **desejo de transformação que ele produz em relação aos discursos que nos produziram, nos fabricaram, nos subjetivaram**. Neste sentido, Gallo (2006, p. 259) sinaliza a possibilidade de resposta ao comentar que ‘A inspiração foucaultiana nos desafia a pensar uma construção autônoma de si, como resultante dos jogos de poder, de saber e de verdades nos quais vamos nos constituindo social e coletivamente’. [...] Portanto, reconhecer nos dispositivos pedagógicos a existência de jogos de relações de forças que estabelecem critérios de validade e legitimidade ao instituir verdades que nos engessam, que nos fixam e identificar estratégias de interpelação, regulação, controle e governo na fabricação de subjetividades, **permite-nos colocar as pessoas como participantes no processo de construção do significado na sociedade e, portanto, inclui a emergência de posições de resistência que nos possibilitam produzirmo-nos de outros modos, mantendo-nos abertos a permanentes metamorfoses.**” (IX 0033, p. 7, grifo nosso)

Outros artigos, aos quais pertencem os excertos a seguir, também combinam os dois aspectos do artigo VI 0197. Nos artigos VII 0044, o caráter prescritivo, de recomendação da utilidade, relevância e importância de se tratar as temáticas sobre o corpo e vida/morte podem ser destacados pelos verbos empregados pelos pesquisadores: “trazê-los”, “criar condições”, “possibilitar”, “propormos trazer”. E um caráter projetivo, isto é, de vislumbrar os impactos ou possíveis efeitos, no sentido de “projetar”, “lançar à frente”, faz-se presente nas últimas linhas do artigo, destacadas abaixo, respectivamente:

“Olhar criticamente a medicalização das práticas sociais e **trazê-las para o debate**, nas salas de aula, **pode criar condições para pensar sobre o papel** da medicina e suas implicações na constituição dos conhecimentos e das formas de olhar e agir em relação aos nossos corpos e, ainda, **possibilitar a emergência de outras “verdades”**, relacionadas à “liberdade” e ao poder de decisão atribuídos ao nosso corpo e vida/morte, hoje. Nesse sentido, ao **propormos trazer essas discussões para a sala de aula**, estamos apontando para a necessidade de se considerar a análise crítica dos materiais produzidos pela mídia como importantes recursos pedagógicos a comporem as matérias escolares no ensino de Ciências e de Biologia [...]” (VII 0044, p. 11, grifo nosso)

“Tais movimentos podem não só criar condições para se pensar de outro modo os cuidados do corpo, mas também para se **construir uma ética voltada para a terminalidade da vida.**” (VII 0044, p. 11, grifo nosso)

Também enxergamos outra combinação de subcategorias, como no artigo VII 0058. Neste, os pesquisadores apresentam “considerações finais”, “conclusões”, não na seção com este nome, mas ao final do “desenvolvimento da discussão”. Compreendemos que o trabalho pretende, ao estudar a mídia como pedagogia cultural na construção de masculinidades e feminilidades, combina aspectos de desconstrução e crítica dos discursos verdadeiros, ao compreender como os discursos circulam e se reproduzem em diferentes espacialidades sociais, no sentido de suspeição também, e de prescrição, ao sugerir práticas, orientar. Podemos ver esses dois aspectos nos trechos respectivamente destacados abaixo:

“[...] ao problematizarmos essas questões, não estamos atribuindo à escola o papel decisivo na constituição das identidades dos indivíduos, mas sim reconhecendo o quanto suas imposições, proibições e propósitos têm efeitos de verdade e se constituem como relevantes nas histórias das pessoas. Para isso, essa instituição se vale do discurso da ciência tomado em nossa sociedade como “verdadeiro” para legitimar padrões tomados como hegemônicos. [...] A escola, **mais do que (re)produzir conteúdos, participa de forma muito própria dos jogos de poder para fabricar e multiplicar as relações desiguais entre os gêneros.** Ela faz um investimento contínuo para a formação de homens e mulheres, para adequação deles e delas de acordo com uma “norma” desejada. [...] Pensar o quanto as mídias impressa e televisiva, e principalmente a última, **são um campo de constituição de identidades, de subjetividades e de configurações sociais.** Ou seja, pensar nestas instâncias como espaços educativos.” (VII 0058, p. 8, grifo nosso)

“Desta perspectiva, **é relevante para nós, educadoras e educadores, incorporarmos em nossas práticas escolares outras representações culturais** de corpo que circulam na sociedade. **Falar de um corpo que não se simplifica** apenas numa matriz biológica – capaz de explicar preferências, habilidades, comportamentos dos indivíduos – mas que está sendo também constantemente produzido na e pela cultura. [...] **faz-se necessário estarmos atentos/atentas para esses outros espaços que estão funcionando** como produtores de saberes, conhecimentos, formas de pensar e agir. **Abordar outras representações de corpos masculinos e femininos na prática escolar** possibilita-nos discutir o quanto tabus, preconceitos acerca dos mesmos são construídos culturalmente e encontram-se engendrados em relações de poder-saber [...]” (VII 0058, p. 8-9, grifo nosso)

A análise textual das considerações finais dos artigos, especialmente aqueles que foram categorizados como Apropriações de Modo de trabalho, nos levou a perceber que esta seção não apresenta apenas uma revisão conclusiva, resumida dos “achados”, da “interpretação dos dados”, mas também “prescrições”, “projeções” e “visibilidades”. Considerando dois dos autores mais citados, Habermas e Foucault, podemos ver, a partir dos seus nichos

paradigmáticos e perspectivas científicas que lançam na teoria social contemporânea, nas apropriações no campo da Educação (em Ciências), que as prescrições e projeções se fazem mais presentes nos artigos que citam Habermas e, as visibilidades e desconstruções naqueles que citam Foucault. O que parece evidente, já que o primeiro autor, Habermas, acredita, pela razão comunicativa, na emancipação, na crítica, mas manutenção da razão como emancipadora, libertadora; e o segundo, Foucault, como pós-estruturalista, desmantela a razão iluminista e foca nas construções sociais. Óbvio, mas indício para pensar a possibilidade de uma reflexão/pesquisa sobre educação que abandone a “utopia”, no sentido de “consertar”, de “melhorar”, e, para tal, prescrever, apontar como caminho com e para além dos diagnósticos. Por isso, também para as apropriações de Foucault as visibilidades e desconstruções concorrem também para efeitos construtivos, no sentido de uma subjetividade emancipadora. E, em Habermas, como escrevemos na seção anterior dedicada aos frankfurtianos, razão de ser das apropriações de suas ideias.

Por fim, como lembra Doise (1993), as teorizações das ciências humanas e sociais resguardam concepções gerais sobre o indivíduo e o funcionamento das sociedades. Como tal, ao se apropriarem dos teóricos sociais e nos esforços de incorporação de suas formulações aos problemas de pesquisa, ou se permitindo enxergar pelas lentes teóricas deles, os pesquisadores encaminham concepções gerais, representações no sentido que lhe dá Chartier, às suas pesquisas, aos seus objetos de estudo e interesse.

Considerações Finais: De “muletas” a um “exoesqueleto robótico”: presença e apropriações da teoria social na pesquisa em Educação em Ciências

“O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento do seu ofício.” (Charles Wright Mills)

Para fazer frente às dificuldades de locomoção, permanentes ou provisórias, os seres humanos criaram “próteses culturais”, as muletas, que servem como apoio para se mover ou como suporte para reabilitar o deslocamento do corpo.

Muitos animais, segundo a Zoologia, possuem estruturas resistentes e com alguma flexibilidade que recobrem seus corpos e servem como proteção para órgãos internos, suporte muscular e para evitar a perda de água – os exoesqueletos. Alguns animais, inclusive, precisam realizar a “ecdise”, isto é, descartar o exoesqueleto e produzir um novo revestimento para que possam aumentar seu tamanho. Dessa forma, o exoesqueleto tem um sentido limitante ao crescimento dos animais.

Mais recentemente, estudos de automação, neurologia e engenharia começaram a produzir e experimentar, por intermédio da robótica, exoesqueletos robóticos ou energizados. Estas “próteses culturais” compõem um conjunto material, coordenado por computador, que permite a ampliação de capacidades motoras, bem como o aumento de capacidades físicas ou de desempenho, reduzindo impactos ou lesões, em humanos. Por analogia, tal qual as próteses culturais, como artefatos ou dispositivos criados para superar ou fazer frente às dificuldades, os conceitos são apropriados pelos pesquisadores para fazerem “caminhar” suas pesquisas, fazer ver e compreender os fenômenos e relações estudadas. Entretanto, como todos aqueles se arriscam nos “mundos da ciência”, as dificuldades e o traquejo com as próteses-conceitos envolvem tentativas, adaptação, ajustes, movimentos de ida e vinda contínuos. A natureza do processo de leitura e apropriações envolve a combinação de aspectos de volição e controle, liberdades para ler, limites para apropriar (no sentido de inscrição, adesão, aceitação ou permanência nos diferentes campos).

As dificuldades deste pesquisador não diferem das de qualquer outro pesquisador-leitor-caçador, nas palavras de De Certeau. Bem como, seja como incentivo, seja como consolo, encontra alento ao saber que as “agruras” são frequentes, como os excertos de Norbert Elias e Pierre Bourdieu ilustram:

Gostava de ensinar. No que diz respeito à pesquisa, dispunha apenas de minha tese de doutorado para provar minha capacidade. E ela representava um trabalho duro. Tinha

confiança em minhas capacidades intelectuais, e ideias não me faltavam. Mas o imenso trabalho intelectual que minha tese exigiu me parecia difícil. Só bem mais tarde fui pouco a pouco compreendendo que noventa por cento dos jovens encontram dificuldade ao redigir seu primeiro trabalho importante de pesquisa; e, às vezes, acontece o mesmo com o segundo, o terceiro ou o décimo, quando se consegue chegar aí. Teria agradecido se alguém me dissesse isso na época. Evidentemente pensamos: “Sou o único a ter tais dificuldades para escrever uma tese (ou outra coisa); para todos os outros, isso se dá mais facilmente”. Mas, ninguém disse nada. É por isso que digo isso aqui. Essas dificuldades são absolutamente normais. (ELIAS, 2001, p. 28)

Nada é mais universal e universalizável do que as dificuldades. Cada um achará uma certa consolação no facto de descobrir que grande número das dificuldades imputadas em especial à sua falta de habilidade ou à sua incompetência, são universalmente partilhadas. (BOURDIEU, 1989, p. 18)

A concepção e a escrita desta tese, no meu testemunho, como parece ser natural que aconteça, envolveu muito aprendizado. Aprendi com muitos autores, sofri algumas ecdises, conquistando pouco a pouco um entendimento ampliado das bagagens teóricas, essas próteses culturais nas quais os autores se apoiam para se mover no percurso de pesquisa.

Escrever é raciocinar; é lutar contra o caos e a escuridão. Há um entusiasmo que “toma conta de nós” quando sentimos – não importa agora se é assim ou não – que estamos conquistando mais um pouco desse caos para e pelo entendimento. É claro que se trata também de uma luta contra idéias e arranjos de idéias e imagens a que somos contrários, moral, lógica ou factualmente. (MILLS, 2009, p. 94)

Muitos desses autores foram arrolados e tiveram voz neste texto, ao apresentarmos as lentes teóricas e conceitos que nos permitiram conceber e perceber as relações e os aspectos destacados, tornando possível a construção do objeto e as interpretações que apresentamos como respostas às indagações propostas. Outros também, pelas características próprias encaminhadas por um estudo sobre apropriações de autores e conceitos, bem como das escolhas deste pesquisador, foram chamados a este texto, pelas minhas próprias apropriações e suas contingências nas bagagens declaradas ou não-declaradas à escrita, para “falarem em suas ideias e palavras ou sobre si mesmos” e sobre muitas mediações ou recontextualizações. Estas, por sua vez, destacáveis em importância e significado nas apropriações dos teóricos sociais pelos pesquisadores da Educação em Ciências.

Dissemos na introdução deste trabalho que nos incomodava uma “sensação” quanto à relação de uso das formulações e conceitos da Sociologia na Educação em Ciências, e que isto foi mobilizador na construção da problemática inscrita na compreensão da produção de pesquisa em Educação em Ciências que tratamos neste texto. Neste percurso, e agora, com alguma posse quanto a quais autores circulam em termos de teoria social, como esses autores circulam, a partir de quais conceitos (nas apropriações), e quais perspectivas seus usos parecem

encerrar à produção da área de Educação em Ciências, podemos afirmar como positiva e profícua a aproximação dos pesquisadores da Educação em Ciências ao campo da teoria social (sociológica, em especial). Os conceitos apropriados e arrolados pelos pesquisadores dos ENPECs, como descrevemos no capítulo 3, evidenciam a variedade e potencialidade dos usos das teorias sociais na área da Educação em Ciências, as possibilidades de combinações, diálogos e interseções.

Nos caminhos da revisão bibliográfica, encontramos trabalhos que analisam a aproximação da área à História e à Filosofia, em seus ramos ou estudos da ciência, e poucos trabalhos que enfatizam as contribuições do campo da Sociologia e do pensamento social. Há estudos que, a partir da noção de “Natureza da Ciência”, visualizam aproximações necessárias entre a área da Educação em Ciências e a História, Filosofia e Sociologia, o fazem considerando as contribuições dos ramos História das Ciências, Filosofia das Ciências e Sociologia da Ciência²⁹². Entretanto, a pesquisa aqui descrita permite-nos dizer que os pesquisadores recorrem a conceitos, procedimentos metodológicos e técnicas de pesquisa do pensamento sociológico, político e antropológico²⁹³. Isto é, considerando o recorte para a teoria social contemporânea, as apropriações também se expandem para as formulações gerais, além daquelas construídas pelos estudos de Sociologia e Antropologia da Ciência. Mais uma vez, demonstrando que os pesquisadores entendem e tomam a teoria social contemporânea como fonte conceitual e de teorizações aos seus objetos e relações de estudo.

Até aqui escolhemos a primeira pessoa do plural (nós) para todas as verbalizações. Podemos falar que as decisões e escolhas são acompanhadas, influenciadas e estão sob condicionantes sociais o tempo todo. Assim, as apropriações não podem ser compreendidas como escolhas aleatórias nem cotejamentos com possibilidades infinitas. Assim são as leituras também. Dessa forma, nos pareceu mais adequado utilizar a primeira pessoa do plural, associável a uma imagem de que a nossa escrita é “acompanhada”, que os autores apropriados e citados circulam junto às linhas escritas por este pesquisador – mesmo que não tenham conhecimento do que está sendo feito de seus escritos, das traduções e recontextualizações, acessíveis a nós, como destacou Bourdieu (2002), mas que são “validados” ou “legitimados” por outros sujeitos com mais capital cultural e nível mais alto de posicionamento nos espaços

²⁹² A abertura é considerada adequada e promissora para os ramos da História, da Filosofia e da Sociologia que tratam a ciência como objeto de reflexão, não abarcando a História em geral, a Filosofia em geral e a Sociologia em geral. Outras pesquisas sobre a História e a Filosofia geral na Educação em ciências poderia fornecer elementos para caracterizar as formas de apropriação e presença na área.

²⁹³ No rastreamento e constituição do pré-*corpus* identificamos trabalhos, ainda que em menor quantidade, que se utilizam de autores da Antropologia, da Psicologia e Psicologia Social, dialogando com diferentes perspectivas de pensamento dessas disciplinas.

do campo científico. No caso de leitores com atitude perscrutadora, que “mexem” nos textos, imputando-lhes sentidos, pensamos em autonomia e liberdade. Entretanto, como a própria ideia de “autoria” (FOUCAULT, 2001; CHARTIER, 2012) é engendrada pelas características de apropriação, atribuição e posição, ou seja, do autor como “sujeito último do texto”²⁹⁴, sozinho, a expressão de um “eu”, uma primeira pessoa do singular, parece se restringir a implicações de responsabilidade atribuída ou jurídica.

Assim, sob a compreensão de que ler é ouvir o outro, é ouvir o que o outro diz ou se põe a dizer, é possível dizer que aprendi com Chartier a perceber as coisas escritas como textos e estes como reinos de significações, passíveis de apropriações, que a leitura é simultaneamente apropriação, identificação e criação, e que o espaço de recepção dos textos pode instaurar práticas criativas. As apropriações são as formas como os pesquisadores compreendem as leituras, abrangendo desde as formas de ver até os usos das informações contidas nos textos – produzindo sentidos a partir das leituras que realizam dos textos e/ou do/sobre o mundo. A leitura, segundo Goulemont (2011), é sempre cultural, é sempre produção de sentidos. Esses sentidos são produzidos por sujeitos historicamente situados, produtores e receptores ativos da cultura e seus objetos, os quais são produzidos e circulam entre práticas e representações (CHARTIER, 2002a).

Aprendi com Chartier também, no esforço de percorrer algumas de suas apropriações, pelas declarações que faz de suas próprias bagagens (influências), um pouco mais de Michel De Certeau, de Michel Foucault e, especialmente, de Pierre Bourdieu.

Aprendi com De Certeau que existe liberdade ou formas de resistência ativa às filigranas do poder, por táticas ou estratégias, pois o leitor astucioso, por meio de suas leituras e apropriações, é capaz de criar significados, subverter e acordar sentidos aos textos.

Aprendi também com Bourdieu, Chartier e De Certeau que os textos são objetos culturais, são construções físicas e simbólicas, artefatos ou “dispositivos” feitos por homens e mulheres que assim o fizeram sob constrangimentos sócio-históricos.

Aprendi com Bourdieu que existem muitas possibilidades de leituras e que os textos podem circular de variadas formas e com diferentes intensidades, sendo recebidos de formas

²⁹⁴ “‘Quem fala?’ À luz das ciências humanas contemporâneas, a ideia do indivíduo como autor último de um texto, e principalmente de um texto importante e significativo, parece cada vez menos sustentável. Após um certo número de anos, toda uma série de análises concretas mostrou de fato que, sem negar nem o sujeito nem o homem, se é obrigado a substituir o sujeito individual por um sujeito coletivo ou transindividual. Em meus próprios trabalhos, fui levado a mostrar que Racine não é sozinho o único e verdadeiro autor das tragédias racinianas, mas que estas nasceram no bojo do desenvolvimento de um conjunto estruturado de categorias mentais que era obra coletiva, o que me levou a encontrar como “autor” dessas tragédias, em última instância, a nobreza de toga, o grupo jansenista e, no interior deste, Racine como indivíduo particularmente importante.” (FOUCAULT, 2001, p. 271)

particulares, mas também históricas, entretanto a autonomia e flexibilidade dos leitores e dos produtores de textos (que também são leitores de outros textos) não são infinitas ou incontáveis. Existem maneiras de ler, modelos e normas que medeiam e orientam as leituras e as formas de apropriação dos textos. Há campos e os mesmos se configuram como espaços de disputas, espaços de poder, nos quais o ingresso e a permanência envolvem relações entre diferentes *quanta* de capital simbólico. Assim, “nunca aprendemos a linguagem sem aprender ao mesmo tempo as condições de aceitabilidade desta linguagem” (BOURDIEU, 1983, p. 77).

Aprendi também que o mundo científico é um subsistema da sociedade, que a influencia e é influenciado por ela. Assim, podemos compreender a produção científica como situada em um campo com seus subcampos, como espaço do jogo de uma luta concorrencial, cujas formas de funcionamento produzem e supõem formas de interesses específicos. São os campos que demarcam a chegada ou recepção de uma obra ou autor. A transposição de uma obra e autores é feita por operações sociais intercampos. Nessas operações, os pesquisadores e/ou recontextualizadores que possuem mais prestígio ou capital cultural têm papéis decisivos ao formular as pistas para as apropriações, através de transposições, interpretações, leituras, incitando ou fomentando a adesão a ideias, conceitos e teorizações de um autor. A verdade do produto da ciência reside em condições sociais particulares de produção, como afirma Bourdieu (1983) e podemos ler também em Ragouet e Shin (2008).

Com Habermas e também com Bourdieu, aprendi sobre a impossibilidade da neutralidade axiológica, que há relações entre o conhecimento e os interesses e que estes variam conforme as ciências (empírico-analíticas, histórico-hermenêuticas e críticas) (HABERMAS, 1982) e que os problemas de investigação são socialmente construídos pelo trabalho coletivo de construção da realidade, na luta e na concorrência. Em específico, com Habermas, compreendi que as ciências críticas, como aquela que ele pratica e propõe com a Teoria do Agir Comunicativo, são movidas por interesses emancipatórios e, por tal, se preocupam em identificar as estruturas condicionadoras do poder, os mecanismos de comunicação repressivos, desnaturalizando-os.

Nas interseções dos textos dos ENPECs com a Sociologia da Ciência, nos aproximamos de Bruno Latour (2000) e Steve Woolgar (1997), e dos estudos de Coracini e as apropriações destes por Oliveira e Queiroz (2011), quanto à compreensão dos textos científicos como “veículos retóricos”. Aprendi que os artigos podem ser tomados como tal ou podem ser analisados a partir de suas “pautas retóricas” ou táticas de persuasão/convencimento e que resgatar a análise da retórica dos textos acadêmicos não concorre para uma redução da ciência à retórica, mas permite pensar a retórica como uma ferramenta usada e como recurso para gerar

audiência, adesão, no sentido de “mover de um estágio de crença para outro” (OLIVEIRA, 2017).

Aprendi também, a partir de Chartier, que os pesquisadores dos ENPECs, ao efetuarem apropriações, expressas na materialidade da comunicação científica (o artigo) pelas referências e citações/menções, transpõem maneiras de ver e conceber (representações) aos seus estudos, as quais, por sua vez, orientam as suas práticas a partir das escolhas metodológicas-procedimentais – que permitem “acessar”, “fazer ver”, “ajustar ou apensar indícios” que culminarão em suas interpretações-inferências-respostas.

Com Baungarten (2004), Nunes (1996) e outros sociólogos da ciência, aprendi que os pesquisadores em Educação em Ciências, a partir dos ENPECs, configuram um campo ou uma comunidade/coletividade, ou porção do “mundo da ciência”. As Atas desse evento, tal qual a abordagem serial da História Cultural e os entendimentos de Chartier sobre os textos postos à leitura e à memória, podem ser pensados como arquivos, como documentos-monumentos (LE GOFF, 1992) também, expressão da produção cultural do grupo da Educação em Ciências no Brasil. Como documentos – ou arquivos da produção coletiva de pesquisadores – as Atas podem – sob este referencial teórico²⁹⁵ – funcionar como “inconsciente cultural”, assumindo papel decisivo e, inclusive, intervindo na orientação de apreensões, conhecimentos e apresentações. Nas palavras de Le GOFF (1992):

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária e involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento – verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. (LE GOFF, 1992, p. 538)

Aprendi com Giddens um “sentido útil” para a expressão “teoria social”, que esta não é propriedade de nenhuma disciplina, uma vez que as questões referentes à vida social e seus produtos permeiam as ciências e as humanidades. E com Giddens e Sutton, entendi que

²⁹⁵ Na criação e leituras posteriores desses documentos (a partir de trabalhos de pesquisas de levantamento bibliográfico ou “estados da arte”). O que são as pesquisas de “estado da arte” se não ações de desmontar, demolir, remontar, desestruturar as construções e reconstruir, analisando as condições de produção dos documentos? Isto é, todo levantamento, mobilizado pelos seus descritores de interesse, são recortes e desmontagens para percepção de regularidades e produção de interpretações sobre textos bibliográficos.

muitos conceitos da teoria social são conceitos de “mão-dupla”, compreensão fundamental quando tratamos de ciências humanas e sociais aplicadas.

Com Paulo Freire e pelas apropriações dele feitas por Delizoicov (2005) aprendi que – pelas relações entre extensão e comunicação – os pesquisadores deveriam atuar como mediadores de ações planejadas aos cenários ou realidades pesquisadas, produzindo sínteses que amalgamem a tríade “representações, apropriações e práticas”, como enuncia Chartier. De Delizoicov (2004) recuperamos a compreensão da Educação em Ciências como ciências humanas e sociais aplicadas, que a área estaria imersa nelas, em função de se constituir como uma comunidade de pesquisadores que se utiliza de metodologias, modelos e referências teóricas oriundas ou elaboradas no âmbito da filosofia, da educação, da psicologia, das ciências sociais, da história, da epistemologia, da psicanálise e das tecnologias de comunicação. São como fundamentos que instrumentalizam e tornam possíveis os entendimentos, modelos compreensivos e ilações que constituem a área da Educação em Ciências.

Concordamos com Delizoicov (2004), e esta pesquisa evidencia isso ao destacar a presença e modos de apropriações de teóricos sociais contemporâneos na produção científica em Educação em Ciências, quanto ao incontornável fato de que os pesquisadores da área estudam interações entre as pessoas (estudantes e docentes, na maioria das vezes) e, como tal, precisam recorrer às contribuições de teorizações e conceitos da filosofia, da psicologia, da sociologia, da antropologia etc.

Ao recorrermos à hermenêutica gadameriana ou hermenêutica dialógica, a partir de um olhar interpretativista, percorremos a ideia do significado condicionado. Compreendemos que é importante que o texto “fale na situação do intérprete”, que a interpretação não é totalmente subjetiva e que o texto impõe limites à maneira como o entendemos (JURGUESON, 2003). Procuramos harmonizar essas compreensões às ideias de leitores e de apropriações, buscando, pela ideia de fusão de horizontes (GADAMER, 2007; FLICKINGER, 2014), a configuração do “círculo hermenêutico”: o intérprete projeta um significado no texto e o texto o confirma ou rejeita.

Para viabilizar as interpretações-respostas às nossas questões, traçamos objetivos e ações específicas executadas a partir da combinação de algumas ferramentas de pesquisa: a análise textual e de conteúdo, expressa nas descrições de excertos dos artigos analisados e na utilização de categorias *a priori* e, sob o contato com os artigos, ressignificadas e sob novo detalhamento a partir das avaliações do pesquisador. Adotamos, também, elementos da análise de citações, especialmente as dicas e categorias desenvolvidas por Lin, Chen e Chang (2013) e Macedo e Pagano (2011), que forneceram subsídios diretos para inferências e enquadramento

mais seguro para a qualidade/modo de apropriação dos autores e seus conceitos/formulações. As citações, como é possível depreender nesta pesquisa, tiveram relevância decisiva ao processo de codificação, envolvendo identificação da presença dos autores pelas referências, menções em resumos e palavras-chave e, também, no corpo dos textos.

Acreditamos que a pesquisa aqui apresentada concorre como contribuição à área de Educação em Ciências, primeiro ao fornecer relações entre referências teóricas para a pesquisa na área ao se apropriar e utilizar a Nova História Cultural, especialmente as formulações de Roger Chartier, e harmonizá-las às de outros autores complementarmente. Segundo, ao apresentar uma interpretação, uma compreensão, do funcionamento de aspectos internos da produção em Educação em Ciências, a partir do estudo de apropriações teóricas. Terceiro, ao se perfilar ao conjunto das pesquisas que, ao compreender e analisar dimensões do “funcionamento” e produção da literatura científica, fornecem – pela descoberta (no sentido de revelação da plausibilidade de um olhar ou interpretação) – subsídios que podem auxiliar na caracterização e desenvolvimento da área de Educação em Ciências. Quarto, ao descrever os modos de apropriação dos autores e suas “presenças” nos artigos que veiculam pesquisas na área, destaca a importância expressa e potencial das formulações de teóricos sociais contemporâneos, a partir de perspectivas apropriativas, na constituição e ampliação da área de Educação em Ciências.

A partir dos grupos de autores, percebemos a possibilidade de apresentar duas “agendas” constituidoras, figuradas nos “quadros de sensibilidade”, a partir das escolhas teóricas e dos autores (as apropriações), para as pesquisas em Educação em Ciências contidas nas Atas dos ENPECs. Como “visões de mundo”, os pesquisadores parecem “abraçar” um ou outro, “estruturalista” ou “pós-estruturalista”, estando mais atentos às estruturas que configuram constrangimentos e condicionantes ou mais voltados às volições, escolhas e ações individuais.

Ao recorrer aos teóricos sociais, especialmente a autores contemporâneos, buscando aproximar as formulações destes (seus conceitos e teorizações) às demandas e problemas que inscrevem o/ao campo da Educação em Ciências, consideramos que a Educação em Ciências, inclusive por não poder abrir mão destas formulações, integra o rol das ciências sociais. Advogar isso não implica em descaracterizá-la ou subsumi-la aos contornos da pesquisa sociológica ou pesquisa social em geral, mas situar os usos e apropriações em curso em um lugar “confortável” que possa ver as teorias sociais e seus conceitos mais como “exoesqueletos robóticos” do que como “muletas”. Ademais, por sua natureza inter/multidisciplinar, seus

compromissos enquanto área devem concorrer à solução dos seus questionamentos e construção de objetos e problemáticas.

A partir das considerações de Milner (1986) sobre a inclusão de uma área de conhecimento no currículo, por “módulo de grande utilidade” (BECKER, 2015), podemos considerar que as teorias sociais trazem aportes às pesquisas em Educação em Ciências, pois: a) contribuem com conhecimentos, competências e perspectivas *sui generis*; b) estes aspectos não poderiam ser adquiridos informalmente, a menos que como conhecimento subsumido ou não-declarado, isto é, inferido sem declaração de “origem” ou “autoria”, como em um “inconsciente coletivo”²⁹⁶; e c) fazem diferença ou têm valor os conceitos e teorizações ao serem adquiridos e incorporados aos estudos, sendo que as apropriações de modo de trabalho atestam seu potencial para a área.

Vemos também em alguns dos autores citados ou referenciados, como Bourdieu, destacados nas descrições das apropriações por “modos de trabalho”, outras perspectivas de “usos”. Vimos que entre os pesquisadores dos ENPECs há preferência pelos conceitos de campo, capital e *habitus*. Entretanto, não detectamos trabalhos que se apropriem de conceitos como “violência simbólica”, desenvolvido também por Bourdieu, em parceria com Jean-Claude Passeron, nos estudos sobre a “reprodução das desigualdades sociais” no processo de escolarização. Consideramos que este conceito poderia representar uma chave explicativa para a compreensão das “dificuldades” de aprendizagem ou de alfabetização científica sob a perspectiva da escola como uma instância que reproduz as desigualdades. Isto é, as discussões sobre processo de ensino e aprendizagem em ciências (concepções alternativas, mudança conceitual, perfil conceitual ou pluralismo teórico-prático) (LABURÚ; ARRUDA; NARDI, 2003, BASTOS *et al.*, 2004), dentre outras, podem ser enriquecidas a partir dessa ideia.

Outro autor, a título de exemplo, que pode ser relevante para a área, ainda que seja citado em um único artigo, é Alfred Schütz, sociólogo norte-americano que desenvolveu uma perspectiva própria para a sociologia, a Sociologia fenomenológica. Ao se apropriar das formulações de Edmund Husserl e Max Weber, ele desenvolveu conceitos muito interessantes para análises microssociológicas²⁹⁷, tais como os conceitos de “estoque de conhecimento à

²⁹⁶ “Não só os trabalhos de pesquisa empírica, mas também a teorização e os conceitos sociológicos podem vir a integrar de tal forma nosso repertório de informações da vida cotidiana que acabam por parecer ‘apenas senso comum’. Hoje, por exemplo, muitas pessoas perguntam se um líder tem carisma, discutem a questão do pânico moral ou falam a respeito do status social de alguém – todas noções que tiveram sua origem no discurso sociológico.” (GIDDENS, 2001, p. 15-16)

²⁹⁷ Na mesma esteira, cremos resguardar semelhante potencial apropriativo as formulações de autores da Etnometodologia, especialmente os estudos de Harold Garfinkel e Erving Goffman, que tiveram, respectivamente, 1 e 3 ocorrências.

mão”, “atenção seletiva”, “zonas de relevância”, “mundo da vida”, “atitude natural” etc.²⁹⁸ Os conceitos de “estoque de conhecimento”, “atenção seletiva”, “zonas de relevância” e “atitude natural”, por exemplo, aplicados à compreensão das crenças e dos conhecimentos prévios dos estudantes na educação científica, podem atuar como ferramentas analíticas para entender as dificuldades de aprendizagem, processos de assimilação e acomodação de conhecimentos novos, bem como mecanismos de resistência e, portanto, fortalecer as formas de transmissão, compreensão e recepção dos mesmos²⁹⁹. A constatação de Santos e Mortimer (2001) sinaliza para o quanto conceitos como “estoque de conhecimento”, “atitude natural” e “zonas de relevância” podem contribuir para a compreensão do fenômeno do aprendizado e das formas de efetivação de uma educação científica “engajada”, socialmente responsável:

Nesse sentido, estudos sobre a natureza do conhecimento científico e suas relações com o conhecimento humano [...] mostram que, em geral, a ciência com que as pessoas lidam na vida real raramente é objetiva, coerente, bem delimitada e não-problemática. E que o conhecimento científico, longe de ser central para muitas das decisões sobre ações práticas, é irrelevante ou quando muito marginal em relação a essas decisões. Não existe uma relação direta entre conhecimento científico e resolução de problemas. [...] Os conceitos cotidianos continuarão a ter um peso decisivo na maioria das decisões que tomamos no dia-a-dia, independente de nosso conhecimento de alternativas mais científicas, pois muitas vezes essas são inúteis para solução desses problemas. (SANTOS; MORTIMER, 2001, p. 106-107)

²⁹⁸ Desenvolvemos uma discussão mais ampliada sobre a Sociologia de Alfred Schütz em outra oportunidade (SOUZA, 2012).

²⁹⁹ Na descrição dos reinos da realidade social, Schütz estabelece alguns horizontes para as relações com os outros. A relação social central é a do outro vivenciado diretamente, nominada de “relacionamento nós”, da qual se desdobram todas as outras noções de formas sociais reaplicadas pelos atores no dia-a-dia. Assim, nas interações com os outros, no face-a-face, o ator carrega para se relacionar/interagir um estoque de conhecimento acumulado, que funciona como esquemas de orientação. “Os estoques de conhecimento são de caráter pragmático. Assim, na ação social diária, o agente possui numerosas receitas de como responder aos outros, mas se indagado por um observador, geralmente não pode explicá-las como ‘teorias’ conscientemente formuladas” (GIDDENS, 1978, p. 31). É através deste conhecimento prévio, essa “caixa de soluções, expectativas, modelos de ação etc.”, compreensões de sentido comum, com o qual o ator tipifica o outro, que ele é capaz de calcular a resposta provável do outro às suas ações, e, portanto, interagir, se comunicar. E este estoque é considerado adequado até que se prove o contrário, uma “totalidade de auto-evidências”, variando de situação para situação, disponível à mão. “Faz parte da competência normal de um ator social mover-se entre tais províncias de significado: ser capaz de passar, por exemplo, do mundo utilitarista do trabalho para o reino do sagrado [...]” (GIDDENS, 1978, p. 31). O raciocínio de Schutz sobre a importância da fenomenologia às Ciências Sociais caminha para demonstrar o quanto há de pressuposto, de aspectos do mundo tomados como dados e, como tal, não refletivos, não questionados. “Todas as Ciências Sociais veem a intersubjetividade de pensamento e ação como pressuposto” (SCHÜTZ, 1979b, p. 54). Esta é uma das noções fundamentais ao trabalho científico nas Ciências Sociais. Pressupomos que as pessoas existem, que agem umas como as outras, que se comunicam e que a comunicação é possível por intermédio de signos e símbolos, que nossa vida é perpassada por grupos, instituições etc. Os cientistas sociais “têm desenvolvido certos dispositivos metodológicos [...] de modo a lidar com os fenômenos que esses termos sugerem” (SCHÜTZ, 1979b, p. 55-56). Contudo, todos esses fenômenos são tomados como pressupostos. Os cientistas criam quadros de referências, tipos, estatísticas etc. para lidar com esses fenômenos. Essas e outras coisas, tais como a língua, o diálogo, o entendimento mútuo, a própria sociedade, enfim, são pressupostos. (SOUZA, 2012)

E, neste sentido, vemos também a importância das formulações de Habermas, discutidas no capítulo 3, especialmente a ideia e conceito de ação comunicativa. As formulações de Habermas são potencialmente fecundas, considerando as metas ou objetivos de um currículo de Ciência, Tecnologia e Sociedade (SANTOS; MORTIMER, 2001), o letramento/alfabetização científica e tecnológica, que é associado à ideia de cidadania, habilitação para “tomada de decisões” nas controvérsias e ação com responsabilidade social. Ou a prioridade de formação de cidadãos cientificamente cultos³⁰⁰ (CHASSOT, 2000), em resposta ao “para quê” da Educação em Ciência. Ou a preocupação crescente, ao longo dos últimos anos, conforme inventário feito por Sasseron e Carvalho (2011, p. 75), quanto a

[...] colocar a alfabetização científica como objetivo central do ensino de ciências em toda a formação básica. Preocupação esta que [...] encontra base, respaldo e consistência na percepção da necessidade emergente de formar alunos para atuação na sociedade atual, largamente cercada por artefatos da sociedade científica e tecnológica.

A perspectiva de uma razão comunicativa, que seja promotora ou lastreadora da emancipação, se aproxima daquilo que Lemke (2006) entende como objetivos e metas da educação científica. Isto é, a crença ou expectativa de que “a educação deve visar contribuir para a melhoria da vida social” (LEMKE, 2006, p. 6)³⁰¹. Para Lemke, a educação científica³⁰² deve

[...] dar a mais pessoas no mundo oportunidades para uma vida melhor e salvaguardar padrões mínimos de bem-estar social para todos; ensinar a ter uma perspectiva global, e não apenas local ou nacional; localize, de fato, interesse local e global sobre interesses regionais ou nacionais. A educação também deve contribuir para melhorar

³⁰⁰ Cachapuz, Praia e Jorge (2004, p. 367) problematizam a ideia de “cientificamente culto” e a ampliam: “[...] não basta a aquisição de conhecimentos e competências tradicionalmente apresentadas de jure nos currículos de Ciências, desde cedo orientados, de fato, para quem pretende seguir futuros estudos de Ciências (ainda que a maioria dos alunos não o faça). Ser cientificamente culto implica também atitudes, valores e novas competências (em particular, abertura à mudança, ética da responsabilidade, aprender a aprender...) capazes de ajudar a formular e debater responsavelmente um ponto de vista pessoal sobre problemáticas de índole científico/tecnológica, juízos mais informados sobre o mérito de determinadas matérias e situações com implicações pessoais e/ou sociais, participação no processo democrático de tomada de decisões, uma melhor compreensão de como idéias da Ciência/Tecnologia são usadas em situações sociais, econômicas, ambientais e tecnológicas específicas”.

³⁰¹ “Em la opinión de muchos investigadores, innovadores y docentes, la naturaliza de la ciencia encierra un enorme potencial para acercarnos un poco más al objetivo de garantizar, para los niños y niñas, adolescentes y jóvenes de nuestra región, un acceso más equitativo y más justo (Gil-Pérez *et al.*, 2005) a los beneficios que pueden aportar la ciencia y la tecnología.” (ADURIZ-BRAVO, 2011, p. 12)

³⁰² Esta ideia está na Declaração de Budapeste (UNESCO, 2003): “A Declaração enfatiza que ter acesso contínuo à educação, desde a infância, é um direito humano, e que a educação científica é essencial ao desenvolvimento humano. O principal foco da ciência aplicada de hoje deve ser o de reduzir a pobreza e auxiliar a erguer todos os níveis da sociedade mundial a padrões de vida decentes” (p. 8-9). A Declaração inclusive fala de um “novo compromisso (contrato) social para com a ciência” baseado: “na erradicação da pobreza, na harmonia com a natureza” (p. 12).

a vida dos estudantes, passando pelas necessidades de muitos países e de muitas classes sociais. (LEMKE, 2006, p. 6)

Para Lemke, a educação científica deve tomar partido, política e moralmente, em todos os temas necessários da sociedade: a crise ambiental, a injustiça e desigualdades na distribuição de renda global e as formas de exclusão e opressão ampliadas pelas novas tecnologias. As questões ambientais e tecnológico-informacionais são desenvolvidas e debatidas por autores como Giddens, Beck, Castells e Lévy. E nestes assuntos que tergiversam as relações sociais, por quase todo o pensamento social contemporâneo.

Segundo Acevedo *et al.* (2005, p. 4), há que se questionar ou pôr em suspeição o “argumento democrático” que associa a Educação em Ciências à inclusão de conteúdos de “Natureza da Ciência” e que, uma melhor compreensão desta, permitiria “tomar decisões mais refletidas sobre questões tecnocientíficas de interesse social, o que contribuiria para tornar mais possível a participação na cidadania”. Para estes autores, o sistema de valores majoritariamente partilhado no ramo da Didática das Ciências afirma que “é bom ensinar algo da NdC” e que “não obstante, frequentemente se ignoram as provas científicas que a investigação desenvolvida pela própria Didática das Ciências proporciona” (p. 8). Haveria um consenso operacional, que os autores chamam de “racionalidade leiga da cidadania”, que ofusca as evidências que as investigações feitas na área apontam, ao questionarem se realmente conhecimentos sobre NdC contam como fator-chave na hora de tomar decisões ou se posicionar diante de questões sociocientíficas.

A tomada de decisões é, sem dúvida, uma importante capacidade que pode ser educada. De fato, é um dos objetivos de muitos currículos de ciências que podem ser formulados de diversas maneiras, tais como o papel da ciência e da tecnologia na tomada de decisões na comunidade, no trabalho, em casa etc. (ACEVEDO *et al.*, 2005, p. 5)

Estes autores recuperam pesquisas que constataram que “valores morais e pessoais, assim como os aspectos culturais, sociais e políticos” foram mais influentes em tomada de decisões em questões sociocientíficas. Aspectos morais e emotivos, intuições, crenças religiosas, dimensões da cultura popular etc. influenciam decisões. Aspectos persuasivos podem ser mais decisivos do que evidências de valor científico, por exemplo. “Trabalhos [em Psicologia] têm mostrado que as decisões estão sempre enviesadas; isto é, apresentam um desvio sistemático em relação à solução que se considera mais racional” (p. 6). Ademais, Acevedo *et al.* (2005) problematizam também o foco individual na “preparação” para a tomada de decisões. Para eles, em geral, “a tomada de decisões pelos grupos seria melhor que a dos

indivíduos”. Os grupos e as comunidades tendem a cometer menos erros que os indivíduos, considerando “sua maior capacidade para comprovar e corrigir possíveis enviesamentos e outras falhas”, ao pôr em funcionamento mecanismos de avaliação e controle próprios.

Trabalhos como o Acevedo *et al.* (2005) questionam certezas operacionais sobre os objetivos da Educação Científica, ou com o que ela deve necessariamente contar, ao problematizar certo “consenso operacional”³⁰³ que justifica a inclusão da Natureza da Ciência na Educação científica associada ao “argumento democrático”, ou seja, para contribuir na tomada de decisões individuais sobre questões e controvérsias sociocientíficas.

Para Lederman (2007), em geral, o conhecimento da Natureza da Ciência é frequentemente defendido como sendo um componente crítico da alfabetização científica. Recorrendo a Driver *et al.* (1996), Lederman destaca cinco argumentos sobre a importância da NdC. São eles: o utilitário, que afirma que a NdC é necessário ao dar sentido à ciência em seus objetos e tecnologias na vida cotidiana; o democrático, cuja necessidade da NdC refere-se às “tomadas de decisão” em questões sociocientíficas; o cultural, no sentido de que a NdC contribui para a valorização da ciência como cultura; o moral, segundo o qual a NdC ajuda na compreensão das regras de funcionamento e ética na ciência; e, o da aprendizagem em ciências, que o entendimento da NdC facilitaria o aprendizado de conteúdos científicos. Lederman, ainda que veja estes argumentos mobilizadores de razões de ser da inclusão da Natureza da Ciência na Educação em Ciências, os considera, até a obtenção de uma “massa crítica de indivíduos com entendimentos da NdC”, mais intuitivo do que empírico.

Nesta discussão, mais uma vez vemos as perspectivas apropriativas de formulações da teoria social contemporânea. Os sentidos de cidadania subscritos aos objetivos da Educação Científica, por exemplo, são discutidos pela Sociologia a partir de documentos oficiais que orientam os currículos em ciências, como os PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais). O discurso sobre a formação para a cidadania inscrito neste documento aponta para o caráter conservador da ideia, como apontam Parmigiani e Dombrowski (2013)³⁰⁴. Os autores,

³⁰³ “Students’ and teachers’ understandings of NOS remain a high priority for science education and science education research. As mentioned before, it has been an objective in science education (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1990, 1993; Klopfer, 1969; National Research Council [NRC], 1996; National Science Teachers Association [NSTA], 1982) for almost 100 years (Central Association of Science and Mathematics Teachers, 1907; Kimball, 1967–68; Lederman, 1992). Indeed, ‘the longevity of this educational objective has been surpassed only by the longevity of students’ inability to articulate the meaning of the phrase ‘nature of science’ and to delineate the associated characteristics of science’ (Lederman & Niess, 1997, p. 1).” (LEDERMAN, 2007, p. 832)

³⁰⁴ “Nesse construto a cidadania é algo que existe já plenamente acabado no início do processo educativo, e o cidadão, aquele que deveria ser um agente ativo no processo, apenas poderá existir ‘ao final’, e somente nos casos em que demonstrar o domínio de determinados conhecimentos que são considerados ‘necessários’.” (PARMIGIANI; DOMBROWSKI, 2013, p. 125). Os autores se referem à noção estanque de cidadania, conforme

inclusive, apresentam uma ideia que consideramos harmonizável às preocupações com a formação cidadã na Educação em Ciências e que vemos também como conciliável às formulações de Habermas sobre o “resgate do mundo da vida”, mundo da ação comunicativa por excelência, do mundo do diálogo, ainda que subtraído e acossado pela esfera do mercado e da política institucionalizada. Para eles, seria interessante a incorporação da sociologia, por meio de um “alfabetismo sociológico”, “à prática social de sujeitos que a ela recorrem para orientar suas ações”:

Ao recorrer ao instrumental disponibilizado pela sociologia para orientar sua ação na luta por uma melhor posição no interior da comunidade política, tais sujeitos estariam constantemente colocando novos problemas para a sociologia e demandando uma permanente atualização teórica e metodológica. Assim, da mesma forma que as práticas sociais mantêm vivas as línguas, também a sociologia deverá ter no alfabetismo sociológico uma fonte de vida inesgotável, recebendo os impulsos que emanam das lutas e dos conflitos sociais. (PARMIGIANI; DOMBROWSKI, 2013, p. 132)

Da exaltação e sugestão em termos de uma “sociologia pública”, ou lugar contemporâneo à Sociologia nos tempos atuais, vemos, a partir das descrições e interpretações das apropriações de autores do pensamento social contemporâneo, simetria à área de Educação em Ciências. Como a metáfora ou imagem que inspirou o título atribuído a essas considerações finais, já na identificação das “presenças” dos autores e na potencialidade apropriativa destes é possível imaginar o deslocamento dos usos ou apostas na maior intimidade da área da Educação em Ciências às formulações da teoria social contemporânea, abandonando a impressão de serem como “muletas” para a condição de “exoesqueletos robóticos”.

Por fim, além das perspectivas apropriativas brevemente sugeridas nesta seção, consideramos que muitas questões, e outras tantas pesquisas, podem ser viabilizadas a partir de levantamentos bibliográficos como o realizado aqui. Neste estudo, nos limitamos a compreender as apropriações de autores representantes da Teoria Social Contemporânea, como eles circulam e como seus conceitos e teorizações repercutem na pesquisa em Educação em Ciências a partir dos trabalhos publicadas nas Atas do ENPEC. Assim, na medida em que a comunidade de pesquisadores se apropria, de algumas maneiras e em gramaturas distintas (conforme as categorias às apropriações e a qualificação das citações dos autores), da produção

o texto dos PCN’s, segundo a qual, ao demonstrar, no final do processo educacional, conhecimentos de Filosofia e Sociologia, por exemplo, os estudantes acessariam ou estariam aptos ao exercício da cidadania. Ou seja, subjaz a ideia de aprender PARA a cidadania e não NA cidadania. A cidadania é uma motivação, como uma meta dependente dos conhecimentos aprendidos no percurso educacional formal. Ou seja, na descrição e na crítica, ficam evidentes duas concepções de cidadania: aquele que é estanque e elitista e a outra que “implica em pensar que o cidadão não pode ser formado pelo processo educacional, mas que ele se forma, necessariamente, na luta que define e redefine continuamente as condições de sua existência” (p. 127).

da teoria social contemporânea, produziu (e reproduziu), está produzindo (ou reproduzindo), uma interpretação ou um discurso para/da área. Ao fazê-lo, as pesquisas a constituem. E esses discursos são como “uma representação culturalmente construída pela realidade” (FOUCAULT, 1986, p. 145). Essas representações (discursos) constroem o conhecimento ao regular, por meio da produção de categorias de conhecimento e conjunto de textos, o que é possível de ser dito e o que não é possível dizer. O resgate sobre as relações entre Educação em Ciências e Cidadania, por exemplo, como discurso, é formado por um conjunto de enunciados que, sob uma formação discursiva, vem sendo praticado ao longo do tempo. Também as proposições das agendas “estruturalista” e “pós-estruturalista” têm sido acionadas para classificar as representações ou discursos mobilizados pelas apropriações teóricas e visões de mundo associadas.

Neste percurso, no contato com os artigos, outros tantos autores e perspectivas diversas, fica evidente a miríade de possibilidades de pesquisas, seja sobre apropriações de outros autores ou perspectivas teóricas, comparações entre formas de apropriações, ou a partir da combinação de outras técnicas de tratamento para *corpora* constituídos. Ou a partir de outros cotejamentos por outros descritores selecionadores dos artigos; seja em caminhos que se aproximam de uma sociologia externalista da ciência que, pela análise articulada de citações, possa mapear e apresentar desenhos das redes de autores/citações.

Nesse sentido, destacamos as possibilidades dos estudos de levantamento bibliográfico com o recurso às técnicas para acessar as redes de citações/pesquisadores e a análise de redes sociais (ARS) – neste caso para investigação de como ocorrem os relacionamentos entre pesquisadores/instituições de ensino e pesquisa, organizações e documentos. Todas essas “técnicas” são promissoras para os estudos sobre a comunicação científica.

Referências:

ABREU, Márcia. Apresentação: História dos textos, história dos livros e história das práticas culturais – ou, uma outra revolução da leitura. In: CHARTIER, Roger. **Formas e sentido**. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2003. (Coleção Histórias de Leitura)

ACEVEDO, J. A. *et al.* Mitos da didática das ciências acerca dos motivos para incluir a natureza da ciência no ensino das ciências. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 1, p. 1-15, 2005.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. **Primeira versão**, Porto Velho, ano IV, v. XIII, n. 191, maio/ago. 2005.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ADURÍZ-BRAVO, Agustín. Desde la enseñanza de los “productos de la ciencia” hacia la enseñanza de los “procesos de la ciencia” en la Universidad. **Cuadernillos de actualización**, ano 6, n. 3, nov. 2011.

ADURÍZ-BRAVO, Agustín. **Una introducción a la naturaleza de la ciencia**: La epistemología en la enseñanza de las ciencias naturales. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

AIKENHEAD, G. Whose Scientific Knowledge? The Colonizer and the Colonized. In: ALEXANDER, Jeffrey C. A importância dos clássicos. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. H. **Teoria social hoje**. São Paulo: UNESP, 1999.

ALEXANDER, Jeffrey C. O novo movimento teórico. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n 4, v. 2, jul. 1987.

ALEXANDER, Jeffrey. A importância dos clássicos. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (orgs). **Teoria social hoje**. São Paulo: Unesp, 1999. p. 23-89.

ALVES, Denis Rogério Sanches; PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sergio de Mello. A educação não formal no Brasil: uma análise dos problemas de pesquisa em revistas da área de ensino de ciências (1984-2008). In: **Atas do VII ENPEC** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, Santa Catarina, novembro de 2009.

ALVES, Rubem. **O que é científico?** São Paulo: Loyola, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisas quantitativas e qualitativas. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRADE, Inez Barcellos de; MARTINS, Isabel. Panorama descritivo da produção científica em artigos científicos sobre pesquisa em educação em ciências. **Ensino, saúde e ambiente**, v. 7, n. 1, maio/2004.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. O mapeamento da educação crítica. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

APPLE, Michael. A educação e os novos blocos hegemônicos. In: RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARRUDA, Ângela. Teorias das representações sociais e ciências sociais: trânsito e atravessamentos. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, set./dez. 2009, p. 739-766.

ASSIS, Machado de. **50 contos de Machado de Assis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. Introdução, seleção e notas de John Gledson.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, 2002. 7 p.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuições para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BANNELL, Ralph Ings. **Habermas & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BARBOSA, Luis Gustavo D'Carlos; LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. A abordagem de temas controversos no ensino de ciências: enfoques das pesquisas brasileiras nos últimos anos. In: **Atas do VII ENPEC** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, Santa Catarina, novembro de 2009.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, José D'Assunção. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, DPI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, 2005, p. 125-141.

BARROS, José D'Assunção. **Os conceitos**: seus usos nas ciências humanas. Petrópolis: Vozes, 2016.

BARROS, José D'Assunção. Teoria: o que é isso? In: BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BASSO, Sabrina Pereira Soares; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. A educação inclusiva nos anais do ENPEC: 1997 – 2011. In: **Atas do IX ENPEC** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, São Paulo, 10 a 14 de novembro de 2013.

BASTOS, Fernando *et ali*. Da necessidade de uma pluralidade de interpretações acerca do processo de ensino e aprendizagem em ciências: revisitando os debates sobre construtivismo.

In: NARDI, Roberto *et al.* (Org.). **Pesquisas em ensino de ciências**: contribuições para a formação de professores. 5. ed. São Paulo: Escrituras, 2004.

BAUER, Martin W. Análise e conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUER, Martin. A popularização da ciência como “imunização cultural”: a função de resistência das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. Tradução de Plínio Dentzien.

BAUMAN, Zygmunt; PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago 2009, p. 661-684.

BAUMGARTEN, M. Comunidades ou coletividades? O fazer científico na era da informação. Revista **Política & Sociedade**, Florianópolis, v.1 n.4, p.97-136, 2004.

BAUMGARTEN, Maíra. Pesquisa em ciência, tecnologia e inovação no Brasil. In: MARTINS, Carlos B.; MARTINS, Heloísa H. T de S. (Coord.). **Horizontes das ciências sociais no Brasil**: Sociologia. São Paulo: ANPOCS, 2010.

BAVELAS, J. B. The social psychology of citations. **Canadian Psychological Review**, v. 19, n. 2, 1978, p. 158-163.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

BECKER, Howard. Representações. In: _____. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BECKER, Howard. **Truques da escrita**: para começar e terminar teses, livros e artigos. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BEMBEM, Ângela H C.; SANTOS, Plácida Leopoldina V. A. da C. Inteligência coletiva: um olhar sobre a produção de Pierre Lévy. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 18, n. 4, p. 139-151, out./dez. 2013.

BENJAMIN, Walter. O narrador: observações sobre a obra de Nikolai Leskow. In: In: HORKHEIMER, M. *et al.* **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BERGER, Peter; LUCKMAN, Thomas. **A construção social da realidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, nov./2003, p. 75-110.

BIZERRA, Alessandra; MARANDINO, Martha. A concepção de “aprendizagem” nas pesquisas em educação em museus de ciência. In: **Atas do VII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, Santa Catarina, novembro de 2009.

BLOOM, Harold. **A angústia da influência**: uma teoria da poesia. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

BOER, Noemi. Inserção da educação ambiental nas disciplinas ciências naturais e Biologia: uma análise a partir de pesquisas publicadas em anais de eventos. In: **VI ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Atas... Florianópolis: Gráfica Floriprint, 2007. v. 01.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. Tradução de Lucy Magalhães.

BORGES, Gabriel Caio Correia. A ideia de narrativa de Walter Benjamin e seus desdobramentos. **Lampejo**, v. 6, n. 2, Fortaleza, 2017, p. 63-77.

BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. São Paulo: Globo, 1999. Jorge Luis Borges, obras completas, volume 1.

BORGES, Jorge Luís. **História universal da infâmia**. São Paulo: Globo, 1999.

BORTOLUCI, José Henrique; JACKSON, Luiz C.; PINHEIRO FILHO, Fernando A. Contemporâneo clássico: a recepção de Pierre Bourdieu no Brasil. **Lua Nova**, São Paulo, n. 94, p. 217-254, 2015.

BOUCHER, Geoff. **Marxismo**. Petrópolis: Vozes, 2015. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BOURDIEU, Pierre. As condições sociais da circulação internacional das ideias. **Enfoques**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2002, p. IV-17. Tradução de Fernanda Abreu.

- BOURDIEU, Pierre. **Esboço para uma auto-análise**. Lisboa: Edições 70, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. Fieldwork in philosophy; Pontos de referência. In: BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Bourdieu – Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro/Lisboa: DIFEL/Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. O que falar quer dizer. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 75-88.
- BOURDIEU, Pierre. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: EdUNESP, 2004a. Tradução de Denice Bárbara Catani.
- BOURDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2004b.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2005.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na Sociologia**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BOVERO, Michelangelo. Introducción. La idea de una teoría general de la política. In: BOBBIO, Norberto. **Teoría general de la política**. Madrid: Editorial Trotta, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Escrito com o olho – anotações de um itinerário sobre imagens e fotos entre palavras e idéias. In: MARTINS, José de Souza *et al* (Org.). **O imaginário e o poético nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 2005.
- BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- BURKE, Peter. **História e teoria social**. 2. ed. São Paulo: Edunesp, 2012.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BURKE, Peter. **O que é história do conhecimento**. São Paulo: EdUnesp, 2016.
- BUSSI, Bárbara; BRETONES, Paulo S. Educação em Astronomia nos trabalhos dos ENPECs de 1997 a 2011. In: **Atas do IX ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Águas de Lindóia, São Paulo, 10 a 14 de novembro de 2013.
- CACHAPUZ, A. *et al*. A Emergência da Didática das Ciências como Campo Específico de Conhecimento. **Revista Portuguesa de Educação**, v.14, n.1, p.155-195, 2001.

CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; CARVALHO, A.M.P.; PRAIA, J.; VILCHES, A. **A necessária renovação no ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. Tradução de O Nilson Moulin.

CAMARGO, Isaac Antonio. Imagem: representação versus significação. In: GAWRYSZEWSKI, Alberto (Org.). **Imagem em debate**. Londrina: Eduel, 2011.

CAMILLO, Juliano; MATTOS, Cristiano Rodrigues de. Educação em Ciências e a Teoria da Atividade Sócio-Cultural-Histórica: Alguns Apontamentos. In: **VIII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2011.

CAMPANARIO, J. M. Algunas posibilidades del artículo de investigación como recurso didáctico orientado a cuestionar ideas inadecuadas sobre la ciencia. **Enseñanza de las ciencias**, v.22, n.3, 2004b, p. 365-378.

CAMPANARIO, J. M. Científicos que cuestionam los paradigmas dominantes: algunas implicaciones para la enseñanza de las ciencias. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v.3, n.3, 2004a, p. 257-286.

CAMPANARIO, J. M. La ciencia que no enseñamos. **Enseñanza de las ciencias**, v.17, n.3, 1999, p. 397-410.

CAMPOS, Luís da Silva; ARAÚJO, Mauro Sérgio Teixeira de; AMARAL, Luiz Henrique. Tendências das pesquisas envolvendo experimentação em Ensino de Física identificadas em Teses e Dissertações entre 2002 – 2011. In: **Atas do IX ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Águas de Lindóia, São Paulo, 10 a 14 de novembro de 2013.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. Brasília: Paralelo 15; EdUNESP, 2000.

CARDOSO, C. F. Introdução: uma opinião sobre as representações sociais. In: MALERBA, J.; CARDOSO, C. F. (Org.). **Representações: contribuição a um debate transdisciplinar**. São Paulo: Papyrus, 2000.

CARRABINE, Eamonn. Michel Foucault. In: SCOTT, John (Org.). **50 sociólogos contemporâneos**. São Paulo: Contexto, 2009. Tradução de Paulo Cezar Castanheira.

CARRABINE, Eamonn. Stuart Hall. In: SCOTT, John (Org.). **50 sociólogos contemporâneos**. São Paulo: Contexto, 2009. Tradução de Paulo Cezar Castanheira.

CARRABINE, Eamonn. Theodor Adorno. In: SCOTT, John (Org.). **50 sociólogos contemporâneos**. São Paulo: Contexto, 2008. Tradução de Paulo Cezar Castanheira.

CARVALHO, Francismar Alex L. de. O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier. **Diálogos**, DPI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, 2005, p. 143-165.

CARVALHO, Isabel C. de M. Análise do discurso e hermenêutica: reflexões sobre a relação estrutura-acontecimento e o conceito de interpretação. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente de. **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. 2. ed. Ijuí: EdUnijuí, 2007.

CARVALHO, Roberta C. de; OLIVEIRA, Isabella; REZENDE, Flavia. Tendências da pesquisa na área de educação em ciências: uma análise preliminar da publicação da abrapec. In: **VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, 8 de novembro de 2009.

CARVALHO, Roberta Comissanha de; OLIVEIRA, Isabella; REZENDE, Flavia. Tendências da pesquisa na área de educação em ciências: uma análise preliminar da publicação da Abrapec. In: **Atas do VII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, Santa Catarina, novembro de 2009.

CARVALHO, Rozicleide Bezerra de et al. As habilidades como conteúdo procedimental e sua formação nos trabalhos dos ENPEC 1997/2011. In: **Atas do IX ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Águas de Lindóia, São Paulo, 10 a 14 de novembro de 2013.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. Tradução: Maria Luiza X. de Borges.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 1, 2001, p. 37-60.

CATANI, Afrânio *et alli.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CAVALCANTI NETO, Ana Lucia Gomes; AMARAL, Edenia Maria R. do. Abordagens sobre a prática docente em pesquisas em ensino de ciências no período de 2002 a 2012. In: **Atas do IX ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Águas de Lindóia, São Paulo, 10 a 14 de novembro de 2013

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, out./dez. 2014, p. 983-998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. História de uma pesquisa. In: _____. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. Ler: uma operação de caça. In: _____. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. (capítulo XII)

CHALMERS, Alan F. **A fabricação da ciência**. São Paulo: Unesp, 1994.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1999.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes**. Porto Alegre: Ed. Universitária, 2002b.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. São Paulo: DIFEL, 2002a.

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v.7, n. 13, 1994, p. 97-113.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos Avançados**, n.24, São Paulo, 2010, p. 7-30.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido**. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2003. (Coleção Histórias de Leitura)

CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Unesp, 2003.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 11, v 5, 1991, p. 173-191.

CHARTIER, Roger. **O que é um autor?** Revisão de uma genealogia. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Unesp, 2002c.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 212-234.

CHARTIER, Roger; BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental** 1. São Paulo: Ática, 1998.

CHASSOT, Áttico. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. Ijuí: EDUnijuí, 2000.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. La Pensée, Argentina, 1991.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CLINGAN, Joan. **An understanding of Textual/Theoretical Research**. s.d., 2008.

COELHO NETO, J. Teixeira. **Semiótica, Informação e Comunicação**. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

COELHO, Teixeira. **O que é indústria cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

COMARÚ, Michele Waltz; COUTINHO, Cláudia Mara Lara Melo. Para que incluir? Uma discussão sobre educação de alunos com deficiências, políticas públicas e as pesquisas em ensino de ciências. In: **Atas do IX ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Águas de Lindóia, São Paulo, 10 a 14 de novembro de 2013.

COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Tradução de José Arthur Gianotti e Miguel Lemos. Coleção “Os pensadores”.

CONNELL, Raewyn. Northern theory: the political geography of general social theory. **Theory and Society**, n. 35, 2006, p. 237-256.

CONNELL, Raewyn. A iminente revolução na teoria social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, n. 80, 2012, p. 9-20.

CORACINI, M.J. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. Campinas: Pontes Editores, 1991.

CORREA, Ana Lúcia Lopes; ARAÚJO, Mauro Sérgio T. de. Mapeamento e análise de artigos científicos publicados entre 2000-2010 sobre CTS no Ensino de Ciências: pressupostos e orientações curriculares. In: **VIII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2011.

COSTA, Marisa V.; WORTMANN, Maria Lúcia C.; SILVEIRA, Rosa Maria H. Stuart Hall: tributo a um autor que revolucionou as discussões em educação no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, abr./ju. 2014, p. 635-649.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CRESPI, Franco; FORNARI, Fabrizio. **Introdução à sociologia do conhecimento**. Bauru: Edusc, 2000.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CROTTY, Michael. Postmodernism: crisis of confidence or moment of truth. In: CROTTY, Michael. **The foundations of social research: meaning and perspective in the research process**. London: Sage, 1998. Capítulo 9.

CROTTY, Michael. **The foundations of social research: meaning and perspective in the research process**. London: Sage, 1998.

CURCINO, Luzmara. Apresentação: Roger Chartier leitor de Michael Foucault, o respeito a um legado e o enfrentamento de seus limites: reflexões sobre a autoria. In: FAULHABER, Priscila; LOPES, José Sérgio Leite (Org.). **Autoria e história cultural da ciência (Roger Chartier)**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2012.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a educação do educador. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 311-328, set./dez. 2006.

DELAMONT, Sara; ATKINSON, Paul. Basil Bernstein. In: SCOTT, John (Org.). **50 sociólogos contemporâneos**. São Paulo: Contexto, 2009. Tradução de Paulo Cezar Castanheira.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELIZOICOV, D. Pesquisa em ensino de ciências como ciências humanas aplicadas. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 145-175, 2004.

DELIZOICOV, D. Resultados da pesquisa em ensino de ciências: comunicação ou extensão? **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 22, n.3, dez, 2005, p. 364-378.

DELIZOICOV, D.; SLONGO, Ione Ines; LORENZETTI, Leonir. ENPEC: 10 anos de disseminação da pesquisa em educação em ciências. In: VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007, Florianópolis. Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Belo Horizonte: Abrapec, 2007.

DELIZOICOV, Demétrio; SLONGO, Iône Inês Pinsson; LORENZETTI, Leonir. Um panorama da pesquisa em educação em ciências desenvolvida no Brasil de 1997 a 2005. REEC: **Revista electrónica de enseñanza de las ciencias**, v. 12, n. 3, p. 458-480, 2013.

DELL'ARETI, Bianca Alves; FRANÇA, Elaine Soares; MUNFORD, Danusa. Etnografia na pesquisa em educação em ciências: uma análise dos trabalhos apresentados nos ENPECs. In: **VI ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Atas... Florianópolis: Gráfica Floriprint, 2007. v. 01.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem**. São Paulo: 34, 2013.

DIONOR, Grégory *et alii*. Estado da arte em atas de evento sobre educação em ciências acerca da temática educação em saúde. **Revista da SBEnBio**, n. 7, out. 2004. V Enebio e III Erebio Regional I.

DOISE, W. Debating social representations. In: BREAKWELL, G. M.; CANTER, D. V. (Eds.). **Empirical approaches to social representations**. Oxford: Clarendon Press, 1993.

DOMINGUES, José Maurício. **Teorias sociológicas no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

DORTIER, Jean-François (Dir.). **Dicionário de ciências humanas**. São Paulo: WMF Martins, 2010.

DOYLE, Arthur Conan. Um estudo em vermelho. In: DOYLE, Arthur Conan. **Sherlock Holmes: obra completa**. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2016. Tradução de Louisa Ibañez, Branca De Villa-Flor e Edna Jansen de Mello. (Volume 1).

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. spe, p. 37-57, 2011.

DUARTE, Rodrigo. **Adorno/Horkheimer & a dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 1999.

DURKHEIM, Émile. Representações individuais e representações coletivas. In: _____. **Sociologia e Filosofia**. São Paulo: Ícone, 2007. Tradução de Fernando Dias Andrade.

DURKHEIM, Émile; MAUSS, Marcel. Algumas formas primitivas de classificação. In: Mauss, M. **Ensaio de Sociologia**. São Paulo: Perspectiva, 1981.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010

DUVEEN, Gerard. Introdução: O poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1980.

ELIAS, Norbert. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**, volume 1: uma história dos costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. Tradução de Ruy Jungmann. Revisão e apresentação de Renato Janine Ribeiro.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ENGERS, Maria E. A. (Coord.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: Notas para reflexão**. Porto Alegre: Edipucrs, 1994.

FAGUNDES, Suzana Margarete Kurzmann; SAURWEIN, Inés Prieto Schmidt. Espectro de abordagens temáticas sob o enfoque CTS. In: **VIII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2011.

FARGANIS, James. **Leituras em teoria social: da tradição clássica ao pós-modernismo**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2016.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, jan./jun. 2011, p. 35-42.

FARIA, Renata Sossai Freitas et al. Uma análise da produção científica nacional sobre o enfoque CTS no ensino de ciências. In: **Atas do IX ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Águas de Lindóia, São Paulo, 10 a 14 de novembro de 2013.

FERES, G. G.; NARDI, R. Parâmetros utilizados para caracterização e avaliação da produção acadêmica na área de educação em ciências: estudos preliminares. In: **VI ENPEC – Encontro**

Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Atas... Florianópolis: Gráfica Floriprint, 2007. v. 01.

FERNANDES, Rebeca Chiacchio A.; MEGID NETO, Jorge. Pesquisas sobre o estado da arte em educação em ciências: uma revisão em periódicos científicos brasileiros. In: **VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2007.

FERREIRA, Alice. Prefácio. In: HARDY-VALLÉE, Benoit. **Que é um conceito?** São Paulo: Parábola, 2013. Tradução de Marcos Bagno.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, N. S. As pesquisas denominadas “estado da arte”, Educação e Sociedade, ano XXIII, n. 79, ago./2002, p. 257-272.

FERRÉOL, Gilles; NORECK, Jean-Pierre. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Ática, 2007.

FERST, Enia Maria; GHEDIN, Evandro. Panorama das publicações nos ENPECs sobre CTS nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **IV Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, 27 a 29 de novembro de 2014.

FINGER, Fritz K. **A metodologia de Max Weber**: unificação das ciências culturais e sociais. São Paulo: Edusp, 2004. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa.

FISCHER, Rosa Maria B. Desafios de Foucault à Teoria Crítica em Educação. In: APPLE, M. W.; AU, W. e GANDIN, L. A. **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 349-364.

FISCHER, Rosa Maria B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, nov./2001, p. 197-223.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FONSECA, José Luiz S. da; BAHIA, Maria G. M.; BAMBERG, Paula. Tendências em educação e ciências: o que indicam as pesquisas sobre o ensino universitário. In: **VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2007

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e educação**. Porto Alegre, n. 5, 1992, p. 28-49.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1979. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FOUCAULT, Michel. Que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**: Estética – literatura e pintura, música e cinema (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

FOUCAULT, Michel. Sobre a arqueologia das ciências: resposta ao círculo de epistemologia. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos II**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUREZ, G. Crise no Ensino de Ciências? *Investigações em Ensino de Ciências*, v.8, n.2, 2003.

FRANCO, Maria Laura Puglisi B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber livro, 2005.

FREIRE, Melquesedeque da Silva; SILVA, Márcia Gorette Lima da. A estratégia de Resolução de Problemas nos trabalhos apresentados no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (1997-2009). In: **VIII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2011.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREITAG, Bárbara. A questão da moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. **Tempo Social**, USP, São Paulo, v. 1, n. 2, 1989, p. 7-44.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica**: ontem e hoje. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

FREITAS, Renan Springer de. A saga do ideal de boa ciência. **RBCS**, v. 19, n. 55, São Paulo, jun/2004.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GADEA, Carlos A. A “questão pós” e a crítica pós-moderna. In: GADEA, Carlos A.; BARROS, Eduardo Portanova (org.). **A “questão pós” nas ciências sociais**: crítica, estética, política e cultura. Curitiba: Appris, 2013.

GADEA, Carlos A.; BARROS, Eduardo Portanova (org.). **A “questão pós” nas ciências sociais**: crítica, estética, política e cultura. Curitiba: Appris, 2013.

GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente de. **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. 2. ed. Ijuí: EdUnijuí, 2007.

GALVÃO, Cleyton Leandro. Os sentidos do termo virtual em Pierre Lévy. **LOGEION**: Filosofia da informação, Rio de Janeiro, v. 3 n. 1, p. 108-120, set./ mar. 2017.

GANDOLFI, Haira Emanuela; FIGUERÔA, Silvia Fernanda de M. A História da Ciência e o Ensino Interdisciplinar: uma revisão de propostas e contribuições. In: **Atas do IX ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Águas de Lindóia, São Paulo, 10 a 14 de novembro de 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEHLEN, Simoni T.; SCHROEDER, Edson; DELIZOICOV, Demétrio. A abordagem histórico-cultural no encontro nacional de pesquisa em educação em ciências. In: **VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2007

GIARD, Luce. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: EdUnesp, 1993.

GIDDENS, Anthony. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: GIDDENS, Anthony. **Em defesa da sociologia**. Ensaios, interpretações e réplicas. São Paulo: Edunesp, 2001a.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: EdUnesp, 1991.

GIDDENS, Anthony. **Capitalismo e moderna teoria social**. 6. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2006.

GIDDENS, Anthony. **Em defesa da sociologia**. Ensaios, interpretações e réplicas. São Paulo: Edunesp, 2001.

GIDDENS, Anthony. Em defesa da sociologia. In: GIDDENS, Anthony. **Em defesa da sociologia**. Ensaios, interpretações e réplicas. São Paulo: Edunesp, 2001b.

GIDDENS, Anthony. **Novas regras do método sociológico: uma crítica positiva das sociologias compreensivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIDDENS, Anthony. O pensamento teórico na Sociologia. In: GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIDDENS, Anthony. O que é ciência social? In: GIDDENS, Anthony. **Em defesa da sociologia**. Ensaios, interpretações e réplicas. São Paulo: Edunesp, 2001c.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

GIDDENS, Anthony. Teorias e perspectivas sociológicas. In: GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. **Conceitos essenciais da sociologia**. São Paulo: Edunesp, 2016.

GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Org.). Introdução. In: _____. **Teoria social hoje**. São Paulo: EdUNESP, 1999.

GIL-PÉREZ, Daniel *et al.* Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciênc. educ.** (Bauru) [online]. vol.7, n.2, 2001, p.125-153.

GINZBURG, Carlo. Representação: a palavra, a ideia, a coisa. In: GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira** – nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOMES, Luiz Roberto. **Educação e consenso em Habermas**. Campinas: Alínea, 2007.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Vocabulário de argumentação**. 2015. Disponível em: <https://www.ruigracio.com/VCA/DiscEpiditico.htm>, acesso em: 05.06.2018.

GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética da História**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. Volume 2.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.

GRECA, Ileana Maria. Discutindo aspectos metodológicos da pesquisa em ensino de ciências: algumas questões para refletir. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 1, 2002, p. 73-82.

GRECA, Ileana Maria; SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos Santos. Metodologias de pesquisa no ensino de ciências na América Latina: como pesquisamos na década de 2000. **Ciênc. educ. (Bauru)** [online]. 2013, vol.19, n.1, pp.15-33.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. 14. ed. Porto Alegre: L&PM, 1996.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. W. Competing paradigms in qualitative research. In: N. K. DENZIN; Y. S. LINCOLN (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994. p. 105-117.

GUIMARÃES, Artur Queiroz et al. Etnografia na pesquisa em ensino de ciências no Brasil: análise de dois referenciais teórico-metodológicos importantes no campo. In: **Atas do VII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, Santa Catarina, novembro de 2009.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como “ideologia”**. São Paulo: EdUnesp, 2014.

- HABERMAS, Jurgen. A nova intransparência. **Novos estudos CEBRAP**, n. 18, set./1987, p. 103-114.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.
- HALL, Stuart. Codificação/Decodificação. In: HALL, Stuart. **Da diáspora**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HARDY-VALLÉE, Benoit. **Que é um conceito?** São Paulo: Parábola, 2013. Tradução de Marcos Bagno.
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 22ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- HOFFMAN, John. Antonio Gramsci. SCOTT, John (Org.). 50 sociólogos fundamentais. São Paulo: Contexto, 2008. Tradução de Paulo Cezar Castanheira.
- HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da leitura**. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.
- HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, M. *et al.* **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- HUNGER, Dagmar; ROSSI, Fernanda; SOUZA NETO, Samuel de. A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, dez. 2011, p. 697-710.
- HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 233-234.
- HYLAND, K. Academic attribution: citation and the construction of disciplinary knowledge. **Applied Linguistics**, v. 20, n. 3, 1999, p. 341-367.
- HYLAND, K. Academic attribution: interaction through citation. In: HYLAND, K. **Disciplinary discourses: social interactions and academic writing**. Michigan: Michang classics, 2004.
- IANNI, Octavio. A sociologia e o mundo moderno. **Tempo Social**, 1(1), 1989, p. 7-27.
- JACKS, Nilda; WOTTRICH, Laura Hastenpflug. O legado de Stuart Hall para os estudos de recepção no Brasil. **Matrizes**, São Paulo, v. 10, n. 3, set./dez. 2016.
- JOAS, Hans; KNÖBL, Wolfgang. **Teoria social: vinte lições introdutórias**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- JODELET, Denise. **Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
- JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. Tradução de Ruy Jungmann.
- JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1999. Tradução: Marina Appenzeller.
- JUNQUEIRA, Lília. A noção de representação social na sociologia contemporânea. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, n.19/19, 2005, p. 145-161.

JURGUESON, Juan L. A-G. **Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología**. Buenos Aires: Paidós, 2003.

KARNAL, Leandro. **Pecar e perdoar: Deus e o homem na história**. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2014.

KELLNER, Douglas. Herbert Marcuse. In: SCOTT, John (Org.). **50 sociólogos fundamentais**. São Paulo: Contexto, 2008. Tradução de Paulo Cezar Castanheira.

KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, 1992, p. 134-146.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e Realidade: o caso do ensino de Ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, 2000, p. 85-93.

LABURÚ, C.E.; ARRUDA, S.M.; NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de Ciências. In: Gadelha, R. (Ed.), **Ciência & Educação**. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência (pp. 247-260). Bauru: UNESP, 2003.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002. Coordenação de tradução: Mara Sophia Zanotto.

LALLEMENT, Michel. **História das idéias sociológicas: das origens a Max Weber**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LALLEMENT, Michel. **História das idéias sociológicas: de Parsons aos contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, n. 28, v. 2, jul./dez. 2003, p. 101-115.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Unesp, 2000.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. **A Vida de Laboratório: a produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro: Relume/Dumará, 1997.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: EdUnicamp, 1992.

LEÃO, Andréa Borges. **Norbert Elias & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LECHTE, John. **Cinquenta pensadores contemporâneos essenciais: do estruturalismo à pós-modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

LEDERMAN, N. G.; WADE, P. D. & BELL, R. L. Assessing the nature of science: What is the nature of our assessments. **Science & Education** 7, 1998, p. 595-615.

LEDERMAN, Norman G. Nature of science: past, present, and future. In: ABELL, Sandra K.; APPLETON, Ken; HANUSCIN, Deborah L. (ed.). **Handbook of research on science education**. New York: Routledge, 2007. (capítulo 28).

LEMGRUBER, M. S. Um panorama da educação em ciências. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p. 13-28, 2000.

LEMKE, J.L. Investigar para el Futuro de la Educación Científica: Nuevas Formas de Aprender, Nuevas Formas de Vivir. **Enseñanza de las Ciencias**, v.24, n.1, 5-12, 2006.

LENOIR, Remi. Objeto sociológico e problema social. In: CHAMPAGNE, Patrick; LENOIR, Remi; MERLLIÉ, Dominique. **Iniciação à prática sociológica**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **Inteligência coletiva: para uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2007.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

LIMA, Ana Cristina Leal Moreira; SILVA, Andréa Costa da; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de. Perspectivas da sexualidade na educação: um olhar retrospectivo das Atas do ENPEC. In: **Atas do VII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, Santa Catarina, novembro de 2009.

LIN, C.-S., CHEN, Y.-F.; CHANG, C.-Y. Citation functions in social sciences and humanities: Preliminary results from a citation context analysis of Taiwan's history research journals. **Proc. Am. Soc. Info. Sci. Tech.**, 50, 2013, p 1–5.

LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth F. de. Das ciências naturais às ciências sociais: o currículo segundo William Doll. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, jul./dez., 1999.

LOPES, José S. L. Algo sobre a trajetória da prática do autor científico Roger Chartier. In: FAULHABER, Priscila; LOPES, José Sérgio Leite (Org.). **Autoria e história cultural da ciência (Roger Chartier)**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2012.

LOYAL, Steven. Anthony Giddens. In: SCOTT, John (Org.). **50 sociólogos contemporâneos**. São Paulo: Contexto, 2009. Tradução de Paulo Cezar Castanheira.

LOYAL, Steven. Norbert Elias. In: SCOTT, John (Org.). **50 sociólogos contemporâneos**. São Paulo: Contexto, 2009. Tradução de Paulo Cezar Castanheira.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico: trabalhos de conclusão de curso, dissertação e teses**. 5. ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

LUCENA, Sarah Catão. Funes, o arquivista da memória – reflexões sobre memória e esquecimento na contemporaneidade. **Baleia na rede**, v. 1, n. 8, ano VIII, dez./2011. FFC/UNESP/Marília, São Paulo.

LURIA, A. R. **A mente e a memória**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MAAR, Wolfgang Leo. Prefácio. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MACEDO, Tatiana S. de; PAGANO, Adriana Silvina. Análise de citações em textos acadêmicos escritos. **DELTA** [online], v. 27, n. 2, 2011, p.257-288.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, maio/ago. 2010.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

MARTINI, Rosa Maria F. Habermas e a transformação pós-moderna do conceito de formação. **Educação & Realidade**, n. 25, v. 1, jan./jul. 2000, p. 165-178.

MARTINS, André Ferrer P. Sobre obstáculos e perfis: perspectivas para o ensino de ciências a partir da epistemologia de Gaston Bachelard. In: PEDUZZI, Luiz O. Q.; MARTINS, André F. P.; FERREIRA, Juliana M. H. (Org.). **Temas de história e filosofia da ciência no Ensino**. Natal: EDUFRRN, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: Feuerbach – a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro. A retórica e a ciência dos artigos originais à divulgação científica. **A linguagem da ciência**, n. 4, maio 2005. Disponível em: http://www.multiciencia.unicamp.br/artigos_04/a_04_.pdf, acesso em 12.12.2016.

MATTEDI, Marcos. **Sociologia e conhecimento**: introdução à abordagem sociológica do problema do conhecimento. Chapecó: Argos, 2006.

MATTHEWS, M. History, philosophy and science teaching: The present rapprochement, **Science & Education** 1(1), 11-47, 1992. Tradução publicada em Caderno Catarinense de Ensino de Física 12(3), 164-214, 1995.

MATTHEWS, M. R. Science Teaching: The Role of History and Philosophy of Science. Chapter 2: “Historical debates about the science curriculum”. New York: Routledge, 1994.

MATTHEWS, Michael R. Un lugar para la historia y la filosofía en la enseñanza de las ciencias. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, 11-12, p. 141-155, 1991.

MAURENTE, Viviane Maciel Machado; PORCIÚNCULA, Lisiane de Oliveira. Um mergulho pelas atas do ENPEC: indo ao encontro da ciência na educação infantil e nos anos iniciais. In: **Atas do IX ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Águas de Lindóia, São Paulo, 10 a 14 de novembro de 2013.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**: Understanding Media. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. Tradução de Décio Pignatari.

MCROBBIE, Angela. Pós-marxismo e Estudos culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MEADOWS, A. J. **A comunicação científica**. Brasília: Briquet de Lemos Livros, 1999.

MEDEIROS, Alexandre. Metodologia da pesquisa em educação em ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.2, n. 1, 2002, p. 73-82.

MEDEIROS, Cristina Carta C. de; GODOY, Letícia. As referências de Pierre Bourdieu e Norbert Elias na revista brasileira de ciências do esporte: mapeando tendências de apropriação e de produção de conhecimento na área da educação física (1979-2007). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 2, jan./2009, p. 199-214.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. Pierre Bourdieu, dez anos depois. **Educar em revista**, Curitiba, n. 47, p. 315-328, jan./mar. 2013.

MEGID NETO, J.; FRACALANZA, H.; FERNANDES, R. C. A. O que sabemos sobre a pesquisa em educação em ciências no Brasil (1972-2004). In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5., 2005: Bauru. Atas... Bauru: ABRAPEC, 2005.

MENEZES, Anderson de Alencar. **Educação e emancipação: por uma racionalidade ético-comunicativa**. Maceió: EDUFAL, 2014.

METZLER, Ana Maria C. et ali. Afinal, educação é ciência? In: ENGENERS, Maria E. A. (Coord.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: Notas para reflexão**. Porto Alegre: Edipucrs, 1994.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

MILNER, B. Why teach science and why to all? In: NELLIST & NICHOL (Ed.). **The ASE Teachers Handbook**. 1986. p. 1-10.

MINAYO, Maria C. de S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. (Série Manuais acadêmicos)

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, M. A.; NARDI, R. Tendências das pesquisas sobre o ensino da física moderna e contemporânea apresentadas nos ENPEC. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6., 2007, Florianópolis. Anais... Belo Horizonte: ABRAPEC, 2007.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999, p. 7-32.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo: Possibilidades e limites. ENGERS, Maria E. A. (Coord.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**: Notas para reflexão. Porto Alegre: Edipucrs, 1994.

MORAES, Roque. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, 2006, p. 117-128.

MORAES, Roque. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente de. **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. 2. ed. Ijuí: EdUnijuí, 2007.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, 2003, p. 191-211.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: EdUnijuí, 2011.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul./dez. 2007.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul./dez., 2007.

MORAVCSIK, M. J.; MURUGESAN. P. Some results on the function and quality of citations. **Social Studies of Science**, v. 5, 1995, p. 86-92.

MOREIRA, M. A. Pesquisa básica em educação em ciências: uma visão pessoal. In: Congresso Iberoamericano de Educação em Ciências Experimentais, 1o, 1998. La Serena (1998).

MORERA, D.; RODRIGUEZ, A. El papel de las teorías implícitas en la investigación de las actitudes. In: CISNEROS, Fernández J de; GARCÍA, M. M. (org.). **Epistemología y procesos psicosociales básicos**. Madrid: Eudema, 1993.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

MORTIMER, E. F. Uma agenda para a pesquisa em Educação em Ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. Porto Alegre, 2 (1), p. 25-35, 2002.

MOSCOVICI, S. Das Representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, Serge. O fenômeno das representações sociais. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009a.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009b.

MOURA, C. e GUERRA, A. História Cultural da Ciência: Um Caminho Possível para a Discussão sobre as Práticas Científicas no Ensino de Ciências? **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16. n. 3. pp. 725–748. dezembro 2016.

MUHL, Eldon Henrique. **Habermas e a educação**: ação pedagógica como agir comunicativo. Passo Fundo: UPF, 2003.

NARDI, R. Memórias da Educação em Ciências no Brasil: a pesquisa em ensino de Física. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v.10, n., 2005.

NARDI, R.; ALMEIDA, M. J. P. M. Formação da área de ensino de Ciências: memórias de pesquisadores no Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 4, n. 1, p. 90-100, 2004.

NARDI, R.; ALMEIDA, M. J. P. M. Investigação em ensino de ciências no Brasil segundo pesquisadores da área: alguns fatores que lhe deram origem. **Pró-Posições**, v. 18, n.1, jan./abr., 2007, p. 213-226.

NASCIMENTO, Fabrício do; FERNANDES, Hylio L.; MENDONÇA, Viviane Melo de. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR on line**, Campinas, n. 39, set. 2010, p. 225-249.

NASCIMENTO-SCHULZE, Clélia Maria. Contribuições da teoria das representações sociais para a difusão científica. In: NASCIMENTO-SCHULZE, C. M.; JESUINO, Jorge C. (Org.). **Representações sociais, ciência e tecnologia**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

NELSON, Cary; TREICHELER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

NICOLLI, Aline Andréia; OLIVEIRA, Odisséa Boaventura de; CASSIANI, Suzani. A linguagem na educação em ciências: um mapeamento das publicações dos ENPECs de 2005 a 2009. In: **VIII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2011.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abril/ 2002.

NOGUERO, Fernando López. El análisis de contenido como método de investigación. **Revista de Educación**, Huelva, n. 4, p. 167-179, 2002.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2017.

NOUVEL, Pascal. **Filosofia das ciências**. Campinas: Papyrus, 2013. Tradução de Rodolfo Eduardo Scachetti.

NUNES, J. A. Entre comunidades de prática e comunidades virtuais: os mundos da ciência e as suas mediações. In: Oficina do CES – Centro de Estudos Sociais. Coimbra, n. 70, mar. 1996.

O'HARA, Mark *et alli*. Doing your literature review. In: _____. **Successful dissertations**: the complete guide for education, childhood and early childhood studies students.

OKSALA, Johanna. **Como ler Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

OLIVEIRA, Adriana Marques de; RECENA, Maria Celina P. A investigação temática e a análise textual discursiva: busca por temas geradores. In: **VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, 8 de novembro de 2009.

OLIVEIRA, Eduardo Chagas. As atribuições da (Nuper-)retórica: argumentação e persuasão em contexto(s) multimidiático(s). In: OLÍMPIO-FERREIRA, Moisés; GRÁCIO, Rui Alexandre (org.). **Retórica e comunicação multidimensional**. Coimbra: Grácio, 2017.

OLIVEIRA, Eduardo Chagas. Persuasão e convencimento na Teoria da Argumentação perelmaniana. In: OLIVEIRA, E. C. (org.). **Chaïm Perelman: Direito, Retórica e Teoria da Argumentação**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2004. v. 1. 291p.

OLIVEIRA, Eduardo Chagas. Persuasão: o componente pragmático da argumentação. **Caderno CRH**, Salvador, v. 25, n. spe. 02, 2012, p. 97-104.

OLIVEIRA, Gabriela Morello da Silva Marçal; AUGUSTO, Thaís Gimenez da Silva. Análise dos artigos sobre educação alimentar publicados nas atas dos enpec. In: **Atas do VII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, Santa Catarina, novembro de 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Boaventura & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Jane Raquel de; QUEIROZ, Salete L. Análise retórica de textos científicos: atividades didáticas no ensino superior de química. In: **VIII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2011a.

OLIVEIRA, Jane Raquel de; QUEIROZ, Salete L. Mapa de caracterização do texto científico: analisando aspectos estruturais e retóricos da linguagem científica. In: **VIII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2011b.

ORTIZ, Renato. Introdução. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Bourdieu – Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

OSBORNE, Jonathan. Towards a more social pedagogy in science education: the role of argumentation. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 7, n. 1, 2007. Disponível em: <http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/69/62>. Acesso em: 13.03.2015.

OUTWAITE, William. **Teoria social: um guia para entender a sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

OVIGLI, Daniel Fernando B.; CALUZI, João José. O que sabemos sobre a pesquisa brasileira voltada à educação em Museus de ciências? **Alexandria. Revista de Educação em ciência e tecnologia**, v. 7, n. 2, nov./2014, p. 23-50.

PARMIGIANI, Jacqueline; DOMBROWSKI, Osmir. O Alfabetismo sociológico: uma contribuição para o debate sobre o ensino de sociologia. **Tempo da ciência**, v. 20, n. 40, 2013.

PASSOS, A. M.; PASSOS, M. M. E.; ARRUDA, S. M. O campo formação de professores: um estudo em artigos de revistas da área de Ensino de Ciências no Brasil. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 15, n. 1, 2010, p. 219-255.

PAULO, Erica L. L. de. A importância do trabalho do tradutor Derrida para o trabalho do filósofo Derrida. **Cadernos da tradução**, Florianópolis, n. 29, p. 31-51, 2012.

PÉCORA, Alcir. Introdução à edição brasileira: O campo das práticas da leitura, segundo Chartier. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PEIRCE, Charles Sanders. **Escritos coligidos**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, jan./mar. 2012, p. 253-268.

PERASSI, Richard. **Semiótica**. Florianópolis, 2008.

PEREIRA, Zilen Moreira; MONTEIRO, Simone. Gênero e sexualidade no ensino de ciências no Brasil: análise da produção científica recente. In: **Atas do IX ENPEC** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, São Paulo, 10 a 14 de novembro de 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. **Rev. Bras. de História**, v. 15, n. 29, São Paulo, 1995, p. 9-27.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PHILLIP, L. M.; NORRIS, S. P. Bridging the gap between the language of Science and the language of school Science through the use of adapted primary literature. **Research in Science Education**, v. 39, n. 3, 2009, p. 313-319.

PINHÃO, Francine; MARTINS, Isabel. A análise do discurso e a pesquisa em ensino de ciências no Brasil: um levantamento da produção em periódicos entre 1998 e 2008. In: **Atas do VII ENPEC** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, Santa Catarina, novembro de 2009.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1995.

PRAIA, João; CACHAPUZ, Antonio; GIL-PÉREZ, Daniel. Problema, teoria e observância em ciência: para uma reorientação epistemológica da educação em ciência. **Ciência & Educação**, v. 8, n. 1, 2002, p. 127-145.

PRAXEDES, Walter. **A educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Loyola, 2015.

PUIATI, Lidiane Limana; BOROWSKY, Halana G.; TERRAZZAN, Eduardo A. O texto de divulgação científica como recurso para o ensino de ciências na educação básica: um

levantamento das produções nos ENPEC. In: **Atas do VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis/SC, 2007.

QUEIRÓS, Wellington Pereira de; BATISTETI, Caroline Belotto; JUSTINA, Lourdes Aparecida Della. Tendências das pesquisas em História e Filosofia da Ciência e Ensino de Ciências: o que o ENPEC e o EPEF nos revelam? In: **Atas do VII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, Santa Catarina, novembro de 2009.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Prefácio. In: CORACINI, M.J. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. Campinas: Pontes Editores, 1991.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIPOLL, Daniela; AMARAL, Marise Basso; SANTOS, Leonardo Moraes dos. A pesquisa qualitativa e o ensino de ciências nos trabalhos do ENPEC: outras questões a serem discutidas. In: **VI ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Atas... Florianópolis: Gráfica Floriprint, 2007. v. 01.

ROCHA, João Cezar de C. Machado de Assis – o texto impresso, as lacunas e a leitura. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). **Roger Chartier – a força das representações: história e ficção**. Chapecó: Argos, 2011.

ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). **Roger Chartier – a força das representações: história e ficção**. Chapecó: Argos, 2011.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

RODRIGUES, Gizella Menezes; AMARAL, Edenia Maria R. de; FERREIRA, Helaine Sivini. Tendências da pesquisa na área de ensino de ciências: um olhar sobre a produção científica com foco na formação de conceitos. In: **VIII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2011.

ROMANCINI, Richard. O que é uma citação? A análise de citações em ciência, **Intexto**, Porto Alegre, v. 2, n. 23, jul./dez, 2010, p. 20-35.

ROQUETTE, Diego Amoroso Gonzalez; FERREIRA, Marcia Serra. Livros didáticos de Biologia: investigando a produção acadêmica no “ENPEC” (2007-2009). In: **VIII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2011.

ROTH, W.M. e DÉSAUTELS, J. (orgs.) **Science Education as/for Sociopolitical Action**. New York: Peter Lang Publishing, 2002. (151-166p).

ROTH, W.-M.; LEE, Y.-J.; HSU, P.-L. A tool for changing the world: possibilities of cultural-historical activity theory to reinvigorate science education. **Studies in Science Education**, 45(2), 2009, p. 131-167.

ROUANET, Sérgio. **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

ROUANET, Sérgio; FREITAG, Bárbara. Introdução. In: ROUANET, Sérgio; FREITAG, Bárbara. **Habermas**. São Paulo: Ática, 2001. Coleção Grandes Cientistas Sociais, n. 15.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SALEM, Sônia; KAWAMURA, Maria Regina D. Ensino de ciências: algumas características e tendências da pesquisa. In: **V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. **A teoria geral dos signos: semiose e autogeração**. São Paulo: Ática, 1995.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SANTAELLA, Lúcia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. de S. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paulo. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Flávia Maria T. dos; GRECA, Ileana María. **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. 2. ed. Ijuí: EdUnijuí, 2011.

SANTOS, Flávia Maria T. dos; GRECA, Ileana María. Metodologias de pesquisa no ensino de ciências na América Latina: como pesquisamos na década de 2000. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 1, 2013, p. 15-33.

SANTOS, Gênesson J. L.; NUNES, Tiago A.; BAPTISTA, Lívia M. T. R. Metáforas conceituais na construção da representação social de pobreza pela mídia argentina. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 16, n. 1, 2015, p. 179-190.

SANTOS, Laísa Maria Freire dos; MARTINS, Isabel. Mapeamento do campo a partir de publicações em periódicos das áreas de educação ambiental, educação em ciências e educação no período de 1999 a 2006. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE CIÊNCIAS**, 6, 2007, Florianópolis. Atas... Florianópolis: ABRAPEC, 2007 p. 1-11.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influência e incompreensões. **Cadernos de pesquisa**, n. 120, p. 15-49, nov./2003.

SANTOS, Maria de Fátima de S.; ALMEIDA, Leda Maria de (Orgs.). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Maceió: EdUFAL, 2005.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. O prefixo “pós” e as ciências sociais. In: GADEA, Carlos A.; BARROS, Eduardo Portanova (org.). **A “questão pós” nas ciências sociais: crítica, estética, política e cultura**. Curitiba: Appris, 2013.

SANTOS, Raimundo Nonato R. dos. O poder da comunicação (resenha). **Pesq. Bras. em Ci. da Inf. e Bib.**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 54-56, 2017.

SANTOS, Telma Temoteo dos; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva de. A abordagem das doenças negligenciadas na Educação em Saúde: Análise das Atas dos ENPECs entre 2009 e 2011. In: **Atas do IX ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Águas de Lindóia, São Paulo, 10 a 14 de novembro de 2013.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, v. 7, n. 1, p. 95-111, 2001.

SARDINHA, Rafaela; FONSECA, Marcela da; GOLDBACH, Tânia. O que dizem os trabalhos dos anais dos encontros nacionais de pesquisa de ensino de ciências sobre ensino de genética. In: **Atas do VII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, Santa Catarina, novembro de 2009.

SASSERON, L.H.; CARVALHO, A.M.P. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica, **Investigações em Ensino de Ciências**, v.16, n.1, 2011, p. 59-77.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCARPA, D. L.; MARANDINO, M. Pesquisa em ensino de ciências: um estudo sobre as perspectivas metodológicas. In: **Atas do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Valinhos: Abrapec, 1999.

SCARPA, Daniela Lopes; TRIVELATO, Sílvia Luzia Frateschi. Características linguísticas e argumentativas de artigos científicos que participam da construção do paradigma do DNA como portador das informações hereditárias. In: **VIII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2011.

SCHNETZLER, Roseli P. A pesquisa em ensino de Química no Brasil: conquistas e perspectivas. **Química Nova**, v. 25, supl. 1, p. 14-24, 2002.

SCHÜTZ, Alfred. Atenção seletiva: relevâncias e tipificação. In: WAGNER, Helmut R. (Org.) **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979a.

SCHÜTZ, Alfred. Bases da Fenomenologia. In: WAGNER, Helmut R. **Fenomenologia e relações sociais**. Textos escolhidos de Alfred Schütz. Rio de Janeiro: Zahar, 1979b. Parte I.

SCHÜTZ, Alfred. O Mundo da Vida. In: WAGNER, Helmut R. WAGNER, Helmut R. Textos escolhidos de Alfred Schütz. Rio de Janeiro: Zahar, 1979c. Parte I.

SCOTT, John (Org.). **50 sociólogos contemporâneos**. São Paulo: Contexto, 2009. Tradução de Paulo Cezar Castanheira.

SCOTT, John (Org.). **50 sociólogos fundamentais**. São Paulo: Contexto, 2008. Tradução de Paulo Cezar Castanheira.

SCOTT, John (org.). **Sociologia: conceitos-chave**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. Tradução de Carlos Alberto Medeiros.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia clássica: Marx, Durkheim e Weber**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SERRA, Glades Miquelina D.; ARROIO, Agnaldo. Análise dos trabalhos apresentados nos ENPECs – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências no período de 1997 a 2005, onde são abordados na temática desenvolvida o uso do microcomputador como recurso para aprendizagem. In: **VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2007.

SHINN, Terry. Regimes de produção e difusão de ciência: rumo a uma organização transversal do conhecimento. **Sci. stud.** [online]. 2008, v.6, n.1, pp.11-42.

SHINN, Terry; RAGOUE, Pascal. **Controvérsias sobre a ciência: por uma sociologia transversalista da atividade científica**. São Paulo: Editora 34, 2008.

SILVA, André Luiz Barros da Silva. Uma resposta aos impasses – a obra de Roger Chartier, a História Cultural e os estudos literários. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). **Roger Chartier – a força das representações: história e ficção**. Chapecó: Argos, 2011.

SILVA, Ieizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal, v.8, n. 2, jul./dez. 2007, p. 403-427.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Laís Danielle dos Santos et al. Tendências das pesquisas em educação especial no Ensino de Ciências: o que o ENPEC e os periódicos nos indicam? In: **Atas do IX ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Águas de Lindóia, São Paulo, 10 a 14 de novembro de 2013.

SILVA, Otoniel Alvaro da; OLIVEIRA, Odisséa Boaventura de. Um estudo sobre a educação sexual apresentada nos encontros nacionais de pesquisa em ciências. In: **V ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Bauru, São Paulo, 2005.

SILVA, T. S.; LANDIM, M. F. Tendências de pesquisa em ensino de ciências voltadas a alunos com deficiência visual. **Scientia plena**, v. 10, n. 4, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Vagner Gonçalves de. **O antropólogo e sua magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras**. São Paulo: EdUSP, 2006.

SIMIONATTO, I. **Gramsci**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SIMÕES NETO, José Euzebio; AMARAL, Edenia Maria Ribeiro do. A produção brasileira sobre a noção de perfil conceitual – analisando tendências. In: **Atas do IX ENPEC** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, São Paulo, 10 a 14 de novembro de 2013.

SIMÕES, Isabella de Araújo G. A sociedade em Rede e a Cibercultura: dialogando com o pensamento de Manuel Castells e de Pierre Lévy na era das novas tecnologias de comunicação. **Temática**, ano V, n. 5, maio 2009.

SLONGO, Iône I. P.; DELIZOICOV, Nadir; ROSSET, J. A formação de professores enunciada pela pesquisa na área de educação em ciências. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, n. 3, v. 3, p. 97-121, 2010.

SLONGO, Iône Inês Pinsson. A produção acadêmica em ensino de ciências para os anos iniciais do ensino fundamental: uma análise preliminar. In: **X ANPED Sul**, Florianópolis, 2014.

SLONGO, Iône Inês Pinsson; LORENZETTI, Leonir; GARVÃO, Marzane. A pesquisa em educação em ciências disseminada no ENPEC (2007 a 2013): explicitando dados e analisando tendências. In: **X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC**, Água de Lindóia, SP, 24 a 27 de novembro de 2015.

SMALL, H. On the shoulders of Robert Merton: towards a normative theory of citation. **Scientometrics**, v. 60, n. 1, p. 71-79, 2004.

SMITH, Dennis. Zygmunt Bauman. In: SCOTT, John (Org.). **50 sociólogos contemporâneos**. São Paulo: Contexto, 2009. Tradução de Paulo Cezar Castanheira.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/COMPED, 2000.

SOUZA, Geovânia dos Santos M. et al. A pesquisa sobre linguagem e ensino de ciências no Brasil em teses e dissertações (2000-2011). In: **Atas do IX ENPEC** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, São Paulo, 10 a 14 de novembro de 2013.

SOUZA, Márcio Nicory Costa. Algumas considerações sobre a sociologia de Alfred Schütz. **Em tese**, v. 9, n. 1, jan./jul., 2012.

SPANGHERO, Maíra. A mi me encantan las metáforas. **Galáxia**, n. 5, abr./2005. p. 279-285.

STRIEDER, Roseline *et ali*. Abordagem de temas na pesquisa em Educação em ciências: pressupostos teórico-metodológicos. In: **VIII ENPEC** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011.

STRIEDER, Roseline; KAWAMURA, Maria Regina. Panorama das pesquisas pautadas por abordagens CTS. In: **VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, 8 de novembro de 2009.

TADDEI, A. M. S. M. Da narrativa e do narrador em Walter Benjamin. **Oralidades (USP)**, v. 3, p. 17-30, 2009.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772-787, set./dez. 2017.

TEITELBAUM, K. Recuperando a memória coletiva: os passados da educação crítica. In: APPLE, M. W.; AU, W. e GANDIN, L. A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 349-364.

TEIXEIRA, E. S.; GRECA, I. M.; FREIRE, J. O. Uma revisão sistemática das pesquisas publicadas no Brasil sobre o uso didático de História e Filosofia da Ciência no ensino de física. In: PEDUZZI, L. O.; MARTINS, A. F.; FERREIRA, J. M. H. (Org). **Temas de História e Filosofia da Ciência no Ensino**. Natal: EDUFRN, p. 9-40, 2012.

TEIXEIRA; P. M. M.; MEGID NETO, J. O estado da arte da pesquisa em ensino de Biologia no Brasil: um panorama baseado na análise de dissertações e teses. **Revista eletrônica de Enseñanza de las ciencias**, v.11, n. 2, 2012. p. 273-297.

TERRANOVA, Tiziana. Gilles Deleuze. In: SCOTT, John (Org.). **50 sociólogos contemporâneos**. São Paulo: Contexto, 2009. Tradução de Paulo Cezar Castanheira.

THEBORN, Goran. Dialética da modernidade: a teoria crítica e o legado do marxismo. **DADOS**, v. 3, n. 2, Rio de Janeiro, IUPERJ, 1995.

TRÓPIA, Guilherme. Um panorama da produção acadêmica sobre a prática de ensinar ciências por atividades de investigação científica no ENPEC. In: **Atas do VII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, Santa Catarina, novembro de 2009.

TURNER, Jonathan. **Sociologia: conceitos e aplicações**. São Paulo: Makron Books, 1999.

UNESCO. A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação. Brasília: Unesco, ABIPTI, 2003.

VALADÃO, Dirlene Lima; MASSI, Luciana. Estado da arte: a inserção de Pierre Bourdieu nas pesquisas em educação em ciências. In: **X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Águas de Lindóia, SP, 24 a 27 de novembro de 2015.

VANZ, S. A. S; CAREGNATO, S. E. Estudos de citação: uma ferramenta para entender a comunicação científica. **Em Questão**, v. 9, n. 2, p. 295- 307, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Ciência e pós-modernidade. **Episteme**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 143-156, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa V. (org.). **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

VENÂNCIO, Giselle Martins. Roger Chartier (1945-). In: PARADA, Maurício (Org.). **Os historiadores: clássicos da história**, vol. 3: de Ricouer a Chartier. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história**. 4. ed. Brasília: EdUnb, 2014.

WACQUANT, Loiq J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, n.19, nov. 2002, p. 95-110.

WACQUANT, Loiq. Esclarecer o Habitus. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 16, jul./dez, 2007. p. 63-71.

WALLIMAN, Nicolas. **Métodos de pesquisa**. São Paulo: Saraiva, 2015. Tradução de Arlete Simille Marques. Revisão técnica de Patrícia Viveiros de Castro Krakauer.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

WEBER, Max. Ciência como vocação. In: WEBER, Max. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

WEBSTER, Frank. Manuel Castells. In: SCOTT, John (Org.). **50 sociólogos contemporâneos**. São Paulo: Contexto, 2009. Tradução de Paulo Cezar Castanheira.

WILKINSON, Iain. **Ulrich Beck**. In: SCOTT, John (Org.). **50 sociólogos contemporâneos**. São Paulo: Contexto, 2008. Tradução de Paulo Cezar Castanheira.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

WORTMANN, Maria L. C.; VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos culturais da ciência & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

XAVIER, Patrícia Maria A.; FLÔR, Cristhiane Cunha. Uma revisão do tema Saberes Populares na pesquisa em Educação em Ciências. In: **Atas do IX ENPEC** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, São Paulo, 10 a 14 de novembro de 2013.

ZAMBON, Luciana Bagolin. “Formação de professores” na Produção em Educação em Ciências: Estudos dos Anais do ENPEC. In: **Atas do IX ENPEC** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, São Paulo, 10 a 14 de novembro de 2013.

Apêndice:Artigos selecionados das Atas do **V ENPEC:**

N.	Código do Artigo	Título do artigo	Pesquisadores	Autores citados ou referenciados em destaque
1	V 0001	PASSAGENS HÍBRIDAS... SIGNIFICADOS CULTURAIS E BIOLÓGICOS PARTILHADOS NA LITERATURA	Fabiana Apa. De Carvalho Antonio Carlos Amorim Rodrigues	Deleuze e Guattari, Hall
2	V 0002	CURRÍCULO, IMAGINÁRIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIENCIA NO ESTÁGIO DA LICENCIATURA EM QUÍMICA	Maria Inês Petrucci Rosa	Hall, Larrosa, Foucault
3	V 0003	A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA	Franciele Cristina Agostinnetto Antunes Ferdinando Vinicius Domenes Zapparoli Sergio de Mello Arruda	Bourdieu
4	V 0004	A PRÁTICA REFLEXIVA E A TEORIA DO HABITUS, UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR	Jayme Marrone Júnior Alvaro Lorencini Júnior Rute Helena Trevisan	Bourdieu, Elias, Husserl
5	V 0005	FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE: PESQUISADORES EM CIÊNCIAS	Zulind Luzmarina Freitas Ernandes Rocha de Oliveira Lizete Maria Orquiza de Carvalho	Bourdieu, Gramsci
6	V 0006	PERCEPÇÕES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE A INICIAÇÃO CIENTÍFICA: uma análise a partir de Pierre Bourdieu e Thomas Kuhn	Maria Aparecida de Souza Perrelli Dulcinéia Ester Pagani Gianotto	Bourdieu, Foucault
7	V 0007	TEXTOS, SUJEITOS E DISCURSOS: APROPRIAÇÃO DE TEXTOS DE CIÊNCIAS POR FORMADORES DE PROFESSORES	Isabel Martins Guaracira Gouvea Maíra Jansen ³ , Letícia Terreri Andre Fernandes Adriana Assumpção	Bourdieu
8	V 0008	A ÉTICA NO USO DA INTERNET EM ESCOLAS	Maria do Carmo Alves Silva Fabio Wellington Orlando da Silva	Habermas, Castells

9	V 0012	CURRÍCULO E SEXUALIDADE – MEMÓRIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Mirian Pacheco Silva Maria Inês Petrucci dos Santos Rosa	Benjamin, Larrosa
10	V 0016	UMA APLICAÇÃO DO MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO E DIALÉTICO NA ANÁLISE DO DISCURSO DE DOCENTES	TEREZINHA MARIUZZO SUELI TEREZINHA FERREIRA MARTINS	Marx, Marx e Engels
11	V 0017	ENFOQUE CTS E A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA	João Henrique Ávila de Barros	Marxista
12	V 0020	UMA INTERPRETAÇÃO PARA DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS ESTUDANTES NUM LABORATÓRIO DIDÁTICO DE FÍSICA	Fábio Marineli Jesuína Lopes de Almeida Pacca	Berger e Luckmann
13	V 0025	BLOG: A ESCRITA HIPERTEXTUAL E AS QUESTÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOS JOVENS	Maria Aparecida Padilha Ribeiro Vera Helena Ferraz de Siqueira	Hall, Lévy
14	V 0026	CONSUMIDORES & CONSUMIDORAS: PROBLEMATIZANDO AS RELAÇÕES DE CONSUMO E SUAS INSCRIÇÕES NOS CORPOS DOS/AS ADOLESCENTES	Raquel Pereira Quadrado Paula Regina Costa Ribeiro	Foucault, Hall, Larrosa
15	V 0027	ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PELA NECESSIDADE DO DIÁLOGO ENTRE CAMPOS E PRÁTICAS	Rita Vilanova Prata Isabel Martins	Foucault
16	V 0028	ESCOLHA PROFISSIONAL: IDENTIFICAR-SE COMO PROFESSOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Fernanda da Rocha Brando Ana Maria de Andrade Caldeira	Hall
17	V 0030	(RE)PENSANDO OS CORPOS DAS MULHERES EM UM CONTEXTO DE ENSINAR E APRENDER	Fabiane Ferreira da Silva Guiomar Freitas Soares Paula Regina Costa Ribeiro	Foucault, Hall
18	V 0033	HOMEM E MÁQUINA: ENTRE O REAL E O VIRTUAL	Geraldo Wellington Rocha Fernandes José André Peres Angotti	Lévy
19	V 0035	ENSINO DE CIÊNCIAS E REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE MORTE HUMANA	Francisco José Figueiredo Coelho Eliane Brígida Morais Falcão	Elias
20	V 0038	REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE MANGUEZAL ENTRE PROFESSORES DE UMA REGIÃO ESTUARINA COSTEIRA NA AMAZÔNIA	Waldelice Maria da Rocha Sedovim Luiz Marconi Fortes Magalhães Edna Maria Ramos de Castro	Bourdieu
21	V 0040	A CONSTRUÇÃO DE MINI-MUSEUS DE CIÊNCIAS AUXILIANDO DEFICIENTES VISUAIS NO ENSINO	Diamar da Costa-Pinto Gizele Alves de Souza	Berger e Luckmann

		FUNDAMENTAL, MÉDIO E SUPERIOR NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, BRASIL	Daniel Motta da Silva Taís Pacheco Dutra de Farias Rosane Moreira Silva de Meirelles Tânia Cremonini de Araújo-Jorge	
22	V 0041	ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CULTURA(S) E PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO NUM CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA	Dulcelena Peralis Corradi Maria Inês Petrucci Rosa	Benjamin, Larrosa, Hall, Giroux,
23	V 0042	INVESTIGANDO RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO INTEGRADO E INTERDISCIPLINARIDADE NUMA HISTÓRIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DA ÁREA DE CIÊNCIAS	Tânia Cristina De Assis Quintino Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa	Benjamin, Bernstein, Larrosa,
24	V 0055	TEMAS CONECTORES: UMA ALTERNATIVA AO MODELO CLÁSSICO DE ENSINO DE FÍSICA	José Ricardo da Silva Alencar Sérgio Henrique Bezerra de Oliveira	Boaventura Santos
25	V 0063	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CORPO HUMANO: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS	Ana Carolina Biscalquini Talamoni Claudio Bertolli Filho	Foucault
26	V 0065	O ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PRIMEIRAS REFLEXÕES	Ana Carolina Galvão Marsiglia	Engels
27	V 0066	CULTURA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA ESCOLA	Iara R. B. Guazzelli Maria Delourdes Maciel Wanderley Carvalho	Hall, Lévy
28	V 0067	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SOBRE PONTES E ARCOS LINHAS E ENTRELINHAS DA CIÊNCIA E DA ARTE	Gianine Maria de Souza Pierro Helena Amaral da Fontoura	Boaventura Santos
29	V 0069	A construção do conhecimento e da consciência crítica na educação científica no campo da educação ambiental emancipatória: tecendo elos entre Paulo Freire e Piaget	Maria das Mercês N. Vasconcellos	Boaventura Santos, Giroux
30	V 0071	MEIO AMBIENTE E FLORESTA: ALGUMAS REFLEXÕES DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM EM BIOLOGIA	Suzeli Silva Maria Júlia Corazza-Nunes Maria Terezinha Galugh Bellanda Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira	Hall
31	V 0073	RELIGIOSIDADE POPULAR E SAÚDE: FOME DE QUE?	Carla Moura Lima Victor Vincent Valla	Gramsci

32	V 0074	TECNOLOGIA E SOCIEDADE: PROJETO PARA MAPEAR MODELOS DE PERCEÇÃO PÚBLICA	Estéfano Vizconde Veraszto Dirceu da Silva Alexander Montero Cunha Fernanda de Oliveira Simon Nonato Assis de Miranda Alan César Ikuo Yamamoto	Castells, Lévy
33	V 0078	IDENTIFICANDO O OBSTÁCULO CULTURAL EM AULAS DE FÍSICA DO ENSINO MÉDIO	Estevam Rouxinol dos Santos Neto Maurício Pietrocola P. de Oliveira	Apple
34	V 0080	PROCESSOS DE AUTORIAEM AULAS DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DO PROFESSOR E DOS ALUNOS EM ATIVIDADES DE CONHECIMENTO FÍSICO	Autores não identificados no artigo.	Foucault
35	V 0081	A ESTÉTICA-EXPRESSIVA DA BIOLOGIA: “ENSINANDOAPRENDENDO” A OLHAR/VER A CÉLULA EUCARIÓTICA	José Airton Monteiro Solange Castellano Fernandes Monteiro Eduardo Almada Júlio Vianna Barbosa	Foucault, Boaventura Santos
36	V 0086	ANÁLISE DO DISCURSO NA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA – UM CASO DE QUÍMICA	Paula Porto Brotero Maria Eunice Ribeiro Marcondes	Foucault
37	V 0090	INTERAÇÕES DE SUJEITOS EM FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: RECONSTRUÇÃO SOCIAL DE TEORIAS E PRÁTICAS DOCENTES	Lenir Basso Zanon Clarínês Hames Suzéte Maier Kuff Rita de Cássia Pedrotti Lopes Sandra Maria Wirzbicki Daiana Froner	Habermas
38	V 0093	A PRODUÇÃO DE ALUNOS-TRABALHADORES DA SAÚDE: CONHECIMENTO CONSTRUÍDO E APROPRIADO	Ana Julia Calazans Duarte Aparecida de Fátima Tiradentes Santos	Gramsci
39	V 0099	DIÁLOGOS ALUNO – TUTOR EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIENCIAS BIOLÓGICAS	Cláudia Valéria Nobre Miriam Struchiner	Castells

40	V 0102	PERCEPÇÕES DE SOCIEDADE DIANTE DO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO BRASILEIRO: CRIAÇÃO DE UM MODELO DE PERCEPÇÃO PÚBLICA	Dirceu da Silva Fernanda de Oliveira Simon Alan César Ikuo Yamamoto Estéfano Vizconde Veraszto Alexander Montero Cunha	Castells
41	V 0103	JORNALISMO CIENTÍFICO E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS	Maira Ferreira Maria Lúcia Wortmann	Giroux, Hall, Bauman
42	V 0106	OS DESAFIOS DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA SOB O OLHAR EPISTEMOLÓGICO DE GASTON BACHELARD	Marcelo Valério	Boaventura Santos

Artigos selecionados das Atas do **VI ENPEC**:

N.	Código do Artigo	Título do artigo	Pesquisadores	Autores citados ou referenciados em destaque
43	VI 0001	NARRATIVA REFLEXIVA: INSTRUMENTO QUE FAVORECE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA	Dulcimeire Aparecida Volante Zanon	Benjamin
44	VI 0003	FORMAÇÃO INICIAL, ATUAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: ESTUDO EXPLORATÓRIO EM DUAS REGIÕES BRASILEIRAS	Paulo Sérgio Garcia Vilmar Malacarne Nelio Bizzo	Apple
45	VI 0004	OS SENTIDOS DAS RESISTÊNCIAS: POSSIBILIDADES CONSTITUTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Rodrigo Launikas Cupelli Maria do Carmo Galiuzzi	Giroux, Horkheimer, Foucault
46	VI 0008	IMPLICAÇÕES D A RELAÇÃO CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE E AMBIENTE: subsídios para a formação de professores de Física	João Amadeus Pereira Alves Rejane Aurora Mion Washington Luiz Pacheco de Carvalho	Giroux
47	VI 0019	CIÊNCIA CIDADÃ. UMA VIA PARA A EDUCAÇÃO CIDADÃ	Maria Eduarda Vaz Moniz dos Santos	Castells, Foucault, Boaventura
48	VI 0024	ENTRE OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A SALA DE AULA DE FÍSICA: A PERSPECTIVA DE UMA PROFESSORA	Maria Aparecida Laurindo Polizelle Lizete Maria Orquiza de Carvalho	Bauman
49	VI 0027	EDUCAÇÃO SEXUAL: CONFLITO ENTRE SABERES BIOLÓGICOS E CULTURAIS	Fabiana Aparecida de Carvalho	Foucault, Hall, Larrosa, Giddens,
50	VI 0028	FÍSICA: CAPITAL CULTURAL E TREINAMENTO	Maurício Urban Kleinke Maria José Fontana Gebara	Bourdieu

51	VI 0029	SIGNIFICADOS SOBRE O PAPEL DA ESCOLA E DO/A DOCENTE NA ABORDAGEM DE QUESTÕES DE SEXUALIDADE, GÊNERO E GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA POR DOCENTES DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO EM ESCOLA DA BAIXADA FLUMINENSE, RJ	Ivanilza de Oliveira Silva Vera Helena Ferraz de Siqueira Glória Walkyria de Fátima Rocha	Bauman, Bourdieu, Foucault, Giddens, Hall
52	VI 0030	A POLÍTICA CULTURAL DA COMUNIDADE DISCIPLINAR DE ENSINO DE QUÍMICA	Rozana Gomes de Abreu Alice Casimiro Lopes	Giroux, Hall
53	VI 0044	Possibilidades de ação comunicativa na trajetória formativa de professores de ciências	Daisi Teresinha Chapani Lizete Maria Orquiza de Carvalho	Habermas
54	VI 0046	É POSSÍVEL DEFINIR CONTEXTOS DE USO DE ZONAS DE PERFIL CONCEITUAL COM UM QUESTIONÁRIO?	Esdras Viggiano Cristiano Rodrigues de Mattos	Bernstein
55	VI 0080	A UTILIZAÇÃO DE ATIVIDADES PRÁTICAS DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE EJA COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM: CONSTRUINDO MODELOS MENTAIS	Denise Westphal Janaína Dias Godinho Josias Lemos da Cunha Edson Roberto Oaigen	Berger
56	VI 0088	A HISTÓRIA DA INDUÇÃO ELETROMAGNÉTICA CONTADA EM LIVROS DIDÁTICOS DE FÍSICA	Cristiano Carvalho Nilson Marcos Dias Garcia	Apple
57	VI 0094	O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE FÍSICA: ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM AS ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	Tânia Maria F. Braga Garcia Nilson Marcos Dias Garcia Luiz Eduardo Pivovar	Apple
58	VI 0107	A RELAÇÃO COM O SABER DE BERNARD CHARLOT E SEU VÍNCULO COM A EPISTEMOLOGIA DE GASTON BACHELARD	Guilherme Trópia Ademir Donizeti Caldeira	Bourdieu
59	VI 0112	COMUNIDADE DE PRÁTICA “MATEMÁTICA-CIÊNCIAS”: CRUZANDO FRONTEIRAS	Selma Moura Braga Cristina Frade Peter Winbourne	Bernstein

60	VI 0116	A AUTONOMIA DO GRUPO DE ORIENTAÇÃO E PLANEJAMENTO DE UM PROJETO DE INTERAÇÃO UNIVERSIDADE/ESCOLA	Lizete Maria Orquiza de Carvalho Carmem Lúcia Pires Martinez Ernandes Rocha de Oliveira	Adorno
61	VI 0123	A COMPOSIÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA	José Luis P. B. Silva Edilson F. Moradillo Maria Bernadete M. Cunha Renata R. Dotto Patrícia V Dourado	Engels
62	VI 0124	A SUSTENTAÇÃO DA DOCÊNCIA	Doralice Bortoloci Ferreira Alberto Villani	Larrosa
63	VI 0125	ANÁLISE DO MATERIAL EDUCATIVO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE FACILITADORES DE EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE	Grasiele Nespoli Elisete Casotti Mariana Passos Maria Paula Cerqueira Gomes Viviana Maria Brant Ribeiro	Foucault, Guattari
64	VI 0132	CONTEXTO, NEGOCIAÇÃO E ATIVIDADE EM UMA AULA DE FÍSICA	André Machado Rodrigues Cristiano Rodrigues de Mattos	Bernstein, Foucault
65	VI 0142	O PROFESSOR REFLEXIVO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO RECENTE	Alisson Antonio Martins Ivanilda Higa	Giroux, Gramsci
66	VI 0146	DISCURSOS PRESENTES EM UM PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA	Sérgio Camargo Roberto Nardi	Apple, Bernstein
67	VI 0148	EDUCAÇÃO AMBIENTAL – UMA PARCERIA ENTRE A ESCOLA E UMA RESERVA FLORESTAL URBANA	Mara Luciane Kovalski Sara Lúcia Orlato Selem Natália Gomes Fernandes Anne Caroline Olivo João Roberto Máximo Júnior Priscilla Rodrigues Bonnici Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira	Hall
68	VI 0150	INDICADORES DE NEGOCIAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Noemi Sutil Paulo Cezar Santos Ventura	Horkheimer e Adorno

		DE FÍSICA	Rejane Aurora Mion	
69	VI 0151	PROPOSTAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA	Noemi Sutil Rejane Aurora Mion	Horkheimer e Adorno
70	VI 0165	REPRESENTAÇÕES DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS	Maira Ferreira Maria Lúcia Wortmann	Giroux, Hall
71	VI 0168	A PESQUISA QUALITATIVA E O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS TRABALHOS DO ENPEC: OUTRAS QUESTÕES A SEREM DISCUTIDAS	Daniela Ripoll Marise Basso Amaral Leonardo Moraes dos Santos	Foucault, Hall
72	VI 0178	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	Denise Eler Paulo Cezar Santos Ventura	Castells, Lévy
73	VI 0186	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A AUTORIA DO DISCURSO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS	Marco Aurélio Alvarenga Monteiro Marisa Franzoni Isabel Cristina de Castro Monteiro Alberto Villani	Foucault
74	VI 0190	FERRAMENTAS COLABORATIVAS VIRTUAIS: NOVOS ESPAÇOS PARA PESQUISAR E FORMAR PROFESSORES DE CIÊNCIAS	Vanderlei André Cima Sônia Maria S.C de Souza Cruz	Lévy
75	VI 0191	O DIÁLOGO VIRTUAL EM UM SISTEMA DE TUTORIA	Luciana Caixeta Barboza Marcelo Giordan	Lévy
76	VI 0196	CÉREBRO, HEMISFÉRIOS CEREBRAIS, GENES, CROMOSSOMOS: A BIOLOGIA ENSINANDO MODOS DE SER HOMEM E MULHER	Joanalira Corpes Magalhães Paula Regina Costa Ribeiro	Foucault
77	VI 0197	“DE BEM COM O CORPO, DE BEM COM A VIDA” – O QUE OS RÓTULOS DE ALIMENTOS DIET E LIGHT NOS ENSINAM SOBRE SAÚDE E CUIDADO DE SI.	Tatiana Souza de Camargo Nádia Geisa Silveira de Souza	Foucault, Hall

78	VI 0200	AVALIAÇÃO QUALITATIVA DO CURSO DE AGENTES COMUNITÁRIOS DO “CAMPUS” FIOCRUZ/JACAREPAGUÁ RJ: UM OLHAR ETNOGRÁFICO SOBRE A INTERVENÇÃO SOCIAL	Fátima Cecchetto Érica Fernandes	Bauman, Castells,
79	VI 0201	PENSAR O ENSINO DE CIÊNCIAS A PARTIR DO COTIDIANO: UMA ABORDAGEM CTS	Rômulo Marinho do Rego Rogéria Gaudêncio do Rego Cidoval Moraes de Sousa Cássia Lobão Assis Jussara Patrícia Alves	Giroux
80	VI 0203	CHICO BENTO, HENRY GIROUX E PAULO FREIRE: REFLEXÕES SOBRE A CIÊNCIA ENSINADA NA ESCOLA	Marco Aurélio Bueno Odisséa Boaventura de Oliveira	Giroux, Boaventura Santos
81	VI 0204	REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO ACERCA DA MORTALIDADE ENTRE JOVENS E AS PERSPECTIVAS DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA	Luana Ferreira de Almeida Eliane Brígida Moraes Falcão	Elias

Artigos selecionados das Atas do **VII ENPEC**:

N.	Código do Artigo	Título do artigo	Pesquisadores	Autores citados ou referenciados em destaque
82	VII 0001	POSSIBILIDADE DE AÇÃO COMUNICATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	Lizete Maria Orquiza de Carvalho Ernandes Rocha de Oliveira Zulind Luzmarina de Freitas Washington Luiz Pacheco de Carvalho Maria Terezinha Calsolari de Barros	Habermas
83	VII 0018	PRÁTICAS DE CIDADANIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: TRABALHO COLETIVO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	Inês Trevisan Terezinha Valim Oliver Gonçalves	Boaventura Santos
84	VII 0019	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS A PARTIR DO CONHECIMENTO DAS CLASSES POPULARES	LANA CLAUDIA DE SOUZA FONSECA	Berger, Boaventura Santos
85	VII 0025	ANÁLISE DE CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O SIGNIFICADO E A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NA SALA DE AULA	Magda Cristiane Fonseca Marivane Menuncin Viêra Maurivan Güntzel Ramos	Habermas
86	VII 0029	CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE ASPECTOS DA NATUREZA DA CIÊNCIA	Elisangela Matias Miranda Ariane Lourenço Baffa Denise de Freitas Alice Helena Campos Pierson	Boaventura Santos
87	VII 0039	OS PARADIGMAS DA CIÊNCIA MODERNA E PÓS-MODERNA E AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES-PESQUISADORES	Fernanda Peres Ramos Marcos Cesar Danhoni Neves Maria Júlia Corazza	Boaventura Santos, Lyotard, Foucault
88	VII 0044	O CORPO E A VIDA/MORTE VEICULADOS NA MÍDIA ESCRITA: CONTEÚDOS POSSÍVEIS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E	Neila Seliane Pereira Witt Nádia Geisa Silveira de Souza	Foucault, Elias

		BIOLOGIA		
89	VII 0045	ANÁLISE DO REFLEXO DO MOVIMENTO CTS SOBRE O DISCURSO DOCENTE NO CONTEXTO DE SALA DE AULA	Ana Carolina Moura Bezerra Sobral Gizella Menezes Rodrigues Simone Melo Suzane Bezerra de França	Foucault
90	VII 0046	ASPECTOS DA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL APRESENTADOS POR ALUNOS EM REDAÇÕES ENVOLVENDO O CAMPO DAS RELAÇÕES CTSA	Washington Luiz Pacheco de Carvalho	Weber, Adorno, Habermas, Comte, Marcuse,
91	VII 0058	MÍDIA, GÊNEROS E NEUROCIÊNCIAS: A PRODUÇÃO DAS FEMINILIDADES E MASCULINIDADES NAS PEDAGOGIAS CULTURAIS	Joanalira Corpes Magalhães Paula Regina Costa Ribeiro	Foucault, Giroux
92	VII 0061	SEXUALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS: A REVISTA CAPRICHU ENQUANTO UM ARTEFATO CULTURAL NA SALA DE AULA	Benícia Oliveira da Silva Paula Regina Costa Ribeiro	Foucault, Hall
93	VII 0062	UMA ANÁLISE CRÍTICA DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: IDEOLOGIA, CULTURA E PODER	Nataly Carvalho Lopes Moisés Nascimento Soares Wellington Pereira de Queirós Jorge Augusto Nascimento de Andrade Leonardo Fabio Martínez Pérez	Adorno, Apple, Horkheimer, Marx
94	VII 0063	UMA ANÁLISE CRÍTICA DO LABORATÓRIO DIDÁTICO DE FÍSICA: A EXPERIMENTAÇÃO COMO UMA FERRAMENTA PARA A CULTURA CIENTÍFICA	Jorge Augusto Nascimento de Andrade Nataly Carvalho Lopes Washington Luiz Pacheco de Carvalho	Habermas, Horkheimer
95	VII 0069	SEXUALIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR: DISCIPLINARIDADE OU TRANSVERSALIDADE?	Suzana da Conceição de Barros Raquel Pereira Quadrado Paula Regina Costa Ribeiro	Foucault, Larrosa
96	VII 0074	ANÁLISE DE DISCURSO DO PROJETO POLÍTICO	Laércia Maria Bertulino de Medeiros Eliane de Moura Silva	Giroux

		PEDAGÓGICO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA		
97	VII 0075	CONTROLE E DELIMITAÇÃO DO DISCURSO NA SALA DE AULA DE CIÊNCIAS	Micheline Barbosa da Motta Kênio Erithon Cavalcante Lima Ruth do Nascimento Firme Francimar Martins Teixeira	Foucault
98	VII 0076	DISCURSO E ENSINO DAS CIÊNCIAS	Francimar Martins Teixeira	Foucault
99	VII 0078	ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO E OS DISCURSOS PRESENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA	Bruno Andrade Pinto Monteiro Isabel Martins Guaracira Gouvêa	Bourdieu
100	VII 0079	O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: COMPREENDENDO DISCURSOS DE PROFESSORAS-ALUNAS	Rosemary Rodrigues de Oliveira Renato Eugênio da Silva Diniz	Foucault
101	VII 0080	PROBLEMATIZADO OS DISCURSOS CIENTÍFICOS SOBRE A HOMOSSEXUALIDADE	Deise Azevedo Longaray Paula Regina Costa Ribeiro	Foucault
102	VII 0081	SUPLEMENTOS INFANTIS DE JORNAIS IMPRESSOS COMO ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL EM CIÊNCIAS: ESTUDO DE CASO	Ana Catarina Chagas de Mello Freire Luisa Medeiros Massarani	Benjamin
103	VII 0084	O ENSINO DE CIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE: A COMPREENSÃO DA SEXUALIDADE E DO HPV NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO	João Cláudio S. Caetano Carmen L. P. Silveira	Foucault

104	VII 0086	PERSPECTIVAS DA SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO: UM OLHAR RETROSPECTIVO DAS ATAS DO ENPEC	Ana Cristina Leal Moreira Lima Andréa Costa da Silva Vera Helena Ferraz de Siqueira	Foucault
105	VII 0093	A IDENTIDADE TRADICIONALISTA DOS TEXTOS SOBRE LABORATÓRIOS ESCOLARES DE QUÍMICA NO BRASIL: UM ESTUDO DE CASO ACERCA DE TRABALHOS PUBLICADOS	Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori Moisés Alves de Oliveira	Apple, Derrida, Bourdieu, Foucault, Giroux, Hall
106	VII 0094	CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO CONCEITO DE FORMAÇÃO (PROFISSIONAL) E DE SUAS REPRESENTAÇÕES ENTRE PROFESSORES DE CIÊNCIAS	Daisi Teresinha Chapani Lizete Maria Orquiza de Carvalho	Adorno, Apple, Habermas
107	VII 0101	O USO DE UM RECURSO MULTIMÍDIA SOBRE DST/AIDS COM ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO: O CASO DO JOGO ZIG-ZAIDS	Simone Monteiro Lívia Fraga Sandra Rebello Zilene M. Pereira	Lévy
108	VII 0102	EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: PARA ALÉM DO POSITIVISMO E AQUÉM DA METAFÍSICA	Alexandre Maia do Bomfim Fernanda Delvalhas Piccolo	Berger, Bourdieu, Durkheim, Marx e Engels
109	VII 0104	CONTROLE DA DENGUE: REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA E DA MÍDIA	Felipe Einsfeld Mariana Proença Rossano André Dal-Farra	Hall
110	VII 0105	HIDRODINÂMICA: UM ESTUDO DE CASO COM APOIO DE MÍDIA INFORMATIZADA COMO MOTIVADORA DO APRENDIZADO	Jair Augusto Gomes de Sant'Ana Daniel A. P. Palma Wallace V. Nunes	Lévy
111	VII 0108	AS NARRATIVAS COMO MODO DE CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA EM RODAS DE FORMAÇÃO EM REDE	Moacir Langoni de Souza Maria do Carmo Galiuzzi	Benjamin,
112	VII 0112	APRENDENDO A COMER: ESTUDANDO SOBRE O FUNCIONAMENTO DAS POLÍTICAS BRASILEIRAS DE PREVENÇÃO E CONTROLE	Tatiana Souza de Camargo Nádia Geisa Silveira de Souza	Foucault

		DO EXCESSO DE PESO NO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE/RS		
113	VII 0114	O ENSINO DA TERMODINÂMICA NA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA: proposta de um livro paradidático	Nilton von Rondow Júnior Lídia Maria Luz Paixão Ribeiro de Oliveira	Marx e Engels
114	VII 0115	PERSPECTIVAS PARA ALÉM DA RACIONALIDADE TÉCNICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS CIÊNCIAS	Márcia Sampaio Duarte Luziane Beyruth Schwartz Alcina M. T. Braz da Silva Flavia Rezende	Habermas, Weber
115	VII 0120	INVESTIGAÇÕES SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CONHECIMENTOS IMPLÍCITOS DE PROFESSORES DE QUÍMICA	Bruno dos Santos Pastoriza Rochele de Quadros Loguercio	Lyotard
116	VII 0121	Paralelos entre a biografia de um professor de ciências e o “romance de formação”: possibilidades de esclarecimento das representações de formação	Daisi Teresinha Chapani Lizete Maria Orquiza de Carvalho	Habermas
117	VII 0126	AS CONTRIBUIÇÕES DE HEBERT MARCUSE A UMA SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA	Caroline Oliveira Evandro Ghedin	Marcuse
118	VII 0129	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ATAS DO ENPEC: UMA ANÁLISE PRELIMINAR	Iône Inês Pinsson Slongo Nadir Castilho Delizoicov Jéssica Menezes Rosset	Bourdieu
119	VII 0130	CONVERSACIONES ENTRE AS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS E AS CIÊNCIAS DA NATUREZA: UM ENSAIO SOBRE A PRÁXIS DOCENTE EM CURSOS DE LICENCIATURA EM FÍSICA, QUÍMICA E MATEMÁTICA	Alexandre Maia do Bomfim Rodrigo Siqueira-Batista	Bourdieu, Deleuze, Dilthey, Durkheim
120	VII 0131	TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE INGRESSANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DE UMA UNIVERSIDADE PARTICULAR PAULISTA	Luciana Massi Luci Regina Muzzeti Alberto Villani	Bourdieu

121	VII 0132	APRENDENDO SOBRE O FUNCIONAMENTO DA CIÊNCIA A PARTIR DA LEITURA EM SALA DE AULA	Wilmo Ernesto Francisco Junior	Giroux
122	VII 0134	A PRÁTICA CURRICULAR CRÍTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – UFSCar / SOROCABA	Antonio Fernando Gouvêa da Silva Maria Virginia Guimarães-Urso	Apple, Giroux
123	VII 0135	PARA ALÉM DOS PEIXES, ATÉ O INFINITO	Thiago Ranniery Moreira de Oliveira Ayda Vera Alcântara	Bernstein, Deleuze e Guattari, Derrida, Foucault, Boaventura Santos
124	VII 0136	EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DIGITAL: OS USOS DO COMPUTADOR E DA INTERNET NUMA LANHOUSE DE UM BAIRRO DE MARINGÁ-PARANÁ	Daliana Cristina de Lima Antonio Eliane Sebeika Rapchan	Castells, Lévy
125	VII 0139	A FÍSICA MODERNA E CONTEMPORÂNEA COMO FACILITADORA DO APRENDIZADO EM REDE	Osvaldo Canato Júnior Luís Carlos de Menezes	Lévy
126	VII 0142	A NATUREZA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NAS AULAS DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Marcos Daniel Longhini Iara Maria Mora	Giroux
127	VII 0144	A PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ENPECS: CONTEXTOS EDUCACIONAIS E FOCOS TEMÁTICOS	Clarice Sumi Kawasaki Danilo Seithi Kato Diógenes Valdanha Neto Juliana Cristina Barbosa de Souza Leonardo Basso de Oliveira Maurício dos Santos Matos	Bourdieu
128	VII 0148	A PRODUÇÃO DE PORTFÓLIOS REFLEXIVOS COMO PRÁTICA AVALIATIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA	Paula Regina Costa Ribeiro Raquel Pereira Quadrado Deise Azevedo Longaray Suzana da Conceição de Barros	Larrosa

129	VII 0149	A PROPOSTA CURRICULAR DE CIÊNCIAS EM MINAS GERAIS E AS PRÁTICAS DOCENTES: UMA PRIMEIRA ANÁLISE	Vanúbia Emanuelle de Souza Carmen Maria De Caro Martins	Castells
130	VII 0153	A TECNOLOGIA COMO OBJETO DE ESTUDO: TENDÊNCIAS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	Nancy Rosa Alba Niezwida	Giroux
131	VII 0155	AÇÃO DIALÓGICA E COMUNICATIVA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA SOB A PERSPECTIVA DAS NEGOCIAÇÕES	Noemi Sutil Adriana Bortoletto Lizete Maria Orquiza de Carvalho	Habermas
132	VII 0160	ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DA FÍSICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Elrismar Auxiliadora Gomes Oliveira Yassuko Hosoume	Apple
133	VII 0165	APRENDIZAGENS DE PROFESSORES DURANTE A PLANIFICAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE ACTIVIDADES DE INVESTIGAÇÃO EM AULAS DE FÍSICA E QUÍMICA	Mónica Baptista Ana Freire	Habermas
134	VII 0171	AUTORIA NO ENSINO DE QUÍMICA: ANÁLISE DE RELATÓRIO ESCRITO POR ALUNO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA	Luciana Massi Salette Linhares Queiroz	Foucault
135	VII 0172	CARACTERIZAÇÃO DE ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM, EM CURSO DE BIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO	Marcelo Jorge de Moraes Eduardo Galembeck	Lévy
136	VII 0174	CENÁRIOS FUTUROS DE TIC NO ENSINO DE CIÊNCIAS E NA SOCIEDADE	Cristian Costa da Silva Álvaro Chrispino	Hall
137	VII 0178	CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS COMO FORMA DE ENVOLVER OS PROFESSORES NA SUA IMPLEMENTAÇÃO	Gilvaneide Ferreira de Oliveira Maria Lucia de Oliveira Zélia Maria Soares Jófili	Boaventura Santos

138	VII 0179	CONSTRUÇÃO DE UM PERFIL PARA O CONCEITO DE MORTE	Aline Andréia Nicolli Eduardo Fleury Mortimer	Elias
139	VII 0181	CONTRIBUIÇÕES DA PARCERIA COLABORATIVA UNIVERSIDADE-ESCOLA PÚBLICA AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS/QUÍMICA	James Rogado Luís Henrique Ramalho Quezia Geane Silva de Souza Patricia Favoretto Moraes	Apple
140	VII 0182	CURRÍCULO NARRATIVO E EFEITOS DE PODER SOBRE O EDUCADOR E ALUNO	Mirian Pacheco Silva Maria Inês Petrucci Rosa	Foucault
141	VII 0183	DESENVOLVIMENTO DO APPLLET DBF 1.0 COMO FERRAMENTA NO ENSINO SUPERIOR DE FÍSICA: ESTUDO DO ALARGAMENTO DOPPLER	Jair Augusto Gomes de Sant' Ana Anderson B. Silva Daniel A. P. Palma Wallace V. Nunes	Lévy
142	VII 0186	UTILIZANDO A METODOLOGIA DE HISTÓRIA ORAL PARA A COMPREENSÃO DOS CURRÍCULOS DA LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFRJ (1993-2005)	Elisa Prestes Massena	Bourdieu
143	VII 0190	TECNOLOGIA COMO PRODUÇÃO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS	Maritza Costa Moares Débora Laurino Celiane Machado	Lévy
144	VII 0193	SENTIDOS SOBRE O ENSINO DE BIOLOGIA: CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS A PARTIR DAS VOZES DOS LICENCIANDOS	Moisés Nascimento Soares Renato Eugênio da Silva Diniz	Giroux, Adorno
145	VII 0198	EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ATAS DO ENPEC E EM REVISTAS BRASILEIRAS E ESPANHOLAS RELEVANTES NA ÁREA: DELINEANDO TENDÊNCIAS E APONTANDO DEMANDAS DE INVESTIGAÇÃO EM CIÊNCIAS	Eliza Márcia Oliveira Lippe Eder Pires de Camargo	Bourdieu
146	VII 0199	EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA E TEORIA CRÍTICA:	Moisés Nascimento Soares Renato Eugênio da Silva Diniz	Adorno, Horkheimer

		CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS E FRANKFURTIANAS PARA SE PENSAR A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO DE BIOLOGIA		
147	VII 0200	ENCRUZILHADAS TEÓRICAS: DESVIOS NECESSÁRIOS	Lilliane Miranda Freitas	Foucault, Larrosa
148	VII 0201	ENERGIA E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA ABORDAGEM SOCIOCIENTÍFICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS	Nataly Carvalho Lopes Washington Luiz Pacheco de Carvalho	Adorno, Adorno e Horkheimer
149	VII 0202	ENTRE O EXIGIDO E O PRODUZIDO: O CURRÍCULO ESCOLAR POR PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM ESCOLAS DO CAMPO	Lívia de Rezende Cardoso Maria Inêz Oliveira Araujo	Bernstein, Giroux
150	VII 0205	EXPERIMENTOS E DEMONSTRAÇÕES DE FÍSICA COMO INSTRUMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS	Tatiana Moura de Assis Ozório Fernando Cesar Ferreira Lenice Heloisa de Arruda Silva	Boaventura Santos
151	VII 0206	FATORES E ESTRATÉGIAS QUE INFLUENCIAM O DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO FOCALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL	Fernando Bastos	Giroux
152	VII 0211	POR UMA CIÊNCIA SEM AS MARCAS DA CIENTIFICIDADE MODERNA	Paula Corrêa Henning Attico Inácio Chassot	Foucault
153	VII 0214	O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO RIO DE JANEIRO E AS NOVAS TECNOLOGIAS	Adriano Vargas Freitas Lígia Silva Leite	Lévy
154	VII 0216	O PROCESSO DE PLANEJAMENTO PARA IMPLANTAÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA	Beatriz Salemm Corrêa Cortela Roberto Nardi	Habermas

		LICENCIATURA EM FÍSICA: ANÁLISES PRELIMINARES		
155	VII 0219	O ENSINO DA MORTE HUMANA NO CONTEXTO DAS AULAS DE BIOLOGIA	Luana Ferreira de Almeida Isadora Nunes Barbosa Ramos Eliane Brígida Morais Falcão	Elias
156	VII 0220	O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA PRIMÁRIA NORTEAMERICANA EM UMA PERSPECTIVA FUNCIONAL (1890-1990)	Bruno Ferreira dos Santos	Apple
157	VII 0222	FORMAS DE USO DA NOÇÃO DE REPRESENTAÇÃO ESTRUTURAL NO ENSINO SUPERIOR DE QUÍMICA	Waldmir Araujo Neto Marcelo Giordan	Habermas, Husserl
158	VII 0224	GRÁFICOS EM CIÊNCIAS NATURAIS, VESTIBULARES E PREDITORES SOCIOECONÔMICOS	Maurício U. Kleinke Maria J.F. Gebara	Bourdieu
159	VII 0225	IMBRICAÇÕES ENTRE FÍSICA E MASCULINIDADES NUMA ATIVIDADE DE INVESTIGAÇÃO	Josimeire M. Julio Arnaldo M. Vaz	Bourdieu, Giddens
160	VII 0227	INTERATIVIDADE INFANTIL: PRODUZINDO CIÊNCIA NO ESPAÇO TEMPO DO RECREIO	Caroline Braga Michel Méri Rosane Silva	Foucault, Larrosa
161	VII 0228	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA CIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES AOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Clarissa Souza de Andrade André Ferrer P. Martins	Bernstein

Artigos selecionados das Atas do **VIII ENPEC**:

N.	Código do Artigo	Título do artigo	Pesquisadores	Autores citados ou referenciados em destaque
162	VIII 0005	A epistemologia e a história do conceito experimento/experimentação e seu uso em artigos científicos sobre ensino das ciências	Kênio Erithon Cavalcante Lima Francimar Martins Teixeira	Larrosa
163	VIII 0012	As Ciências da Natureza na configuração curricular da escola básica – práticas constituídas pelo imaginário docente a partir dos livros didáticos	João Henrique C. de Moura Maria Inês P. Rosa	Deleuze
164	VIII 0014	Concepções de Ciência e Cientista entre alunos do ensino fundamental	Autores não identificados.	Apple
165	VIII 0024	Discursos da cidadania nos livros didáticos de ciências	Rita Vilanova Prata	Bernstein, Habermas
166	VIII 0025	EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM ALUNOS DO 6º ANO	Eliene Genésia Corrêa Pereira Helena Amaral da Fontoura	Berger
167	VIII 0026	Educação em Ciências e a Teoria da Atividade Sócio-Cultural-Histórica: Alguns Apontamentos	Juliano Camillo Cristiano Rodrigues de Mattos	Marx
168	VIII 0032	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE LITERATURA INFANTIL E O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS	Andréa Vassallo Fagundes Luciana Maria Lunardi Campos	Giroux, Habermas
169	VIII 0033	PERSPECTIVAS CRÍTICAS DE EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO TEÓRICO	Luciana Maria Lunardi Campos Renato Eugênio da Silva Diniz Moises Nascimento Soares Maria de Lourdes Spazziani Andrea Vassallo Fagundes	Giroux, Habermas,

			Camila Silveira da Silva Fabricio Vieira de Moraes Raquel Sanzovo P. de Campos Sabrina Pereira S. Basso	
170	VIII 0036	La educación ambiental desde la teoría de los campos	Lucía Condenanza Silvina Cordero	Bourdieu
171	VIII 0043	OS DISCURSOS SOBRE A MORTE ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: A QUESTIONÁVEL AUSÊNCIA DA ESCOLA	Anderson Nunes Pinto Eliane Brígida Morais Falcão	Elias
172	VIII 0045	Percepção e representação do espaço: possíveis abordagens no ensino de física	Maria Beatriz Fagundes Silvana Pavão Teixeira Papalardo Marcelo Zanotello	Berger
173	VIII 0050	Relações entre teorias e métodos na pesquisa em ensino de ciências: ressignificações de um percurso	Joana de Jesus de Andrade Ana Luiza Bustamante Smolka	Foucault
174	VIII 0051	Representações Escolares: revezamentos teórico-práticos na Educação em Química	Bruno S. Pastoriza Rochele Q. Loguercio	Foucault, Boaventura Santos
175	VIII 0055	Um olhar histórico sobre a tecnologia: inferências na natureza da tríade CTS.	Autores não identificados.	Lévy
176	VIII 0061	A Complementaridade dos laboratórios convencionais e virtuais no ensino de Física	Autores não identificados.	Lévy
177	VIII 0063	A docência Universitária – Um caminho para trilhar	Ana Aleixo Diniz Alice Helena Campo Pierson	Boaventura Santos
178	VIII 0065	A formação de professores e os estudos do local: quais perspectivas são possíveis a partir de uma pesquisa colaborativa?	Fernanda Keila Marinho da Silva Maurício Compiani	Bernstein
179	VIII 0067	A FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA DE DOCENTES DO IFRN: IMPLICAÇÕES NA ATUAÇÃO DOCENTE	Maria Raimunda Matos Prado Márcia Goretth Lima da Silva Magnólia Fernandes Florêncio de Araújo	Weber

180	VIII 0070	A Transcendência Necessária dos Conteúdos Tradicionais de Física	João Amadeus Pereira Alves Washington Luiz Pacheco de Carvalho Rejane Aurora Mion	Beck, Giroux, Habermas
181	VIII 0074	AÇÃO COMUNICATIVA NA ORGANIZAÇÃO DO PRIMEIRO ENCONTRO DE EX-ALUNOS DA LICENCIATURA EM FÍSICA: perspectivas para a formação de professores	Nataly Carvalho Lopes Lizete Maria Orquiza de Carvalho Washington Luiz Pacheco de Carvalho	Adorno, Giroux, Habermas
182	VIII 0079	Análise de discurso crítica: refletindo sobre a trajetória de vida de um professor de ciências	Rita Vilanova Luisa Gomes de Almeida Vilardi Isabel Gomes Rodrigues Martins	Bernstein
183	VIII 0083	ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS DIALÉTICOS DO ENSINO DAS CIÊNCIAS: algumas reflexões	Eliane Maria Pinto Pedrosa Lusitonia da Silva Leite Inês Trevisan	Gramsci, Marx e Engels,
184	VIII 0090	CONSIDERAÇÕES SOBRE DIFICULDADES ENFRENTADAS POR PROFESSORES DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA EM SEU COTIDIANO DE TRABALHO	Fernando Bastos Eliane Cerdas Labarce João Mianutti Taitiány Kárta Bonzanini Roberto Nardi	Giroux
185	VIII 0091	Construindo identidades no Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da EACH/USP	Autores não identificados.	Benjamin, Larrosa
186	VIII 0092	Contribuições e perspectivas da Teoria do Agir Comunicativo para a pesquisa e a formação docente em Ensino de Ciências	Maria de Fátima Neves Sandrin Jairo Gonçalves Carlos José Bento Suart Junior Lizete Maria Orquiza de Carvalho	Habermas
187	VIII 0096	Em busca da formação prática reflexiva na formação de professores de química	Rejane Maria Ghisolfi da Silva	Larrosa
188	VIII 0100	Estudo semiótico sobre o conteúdo espacial simbólico em avaliações do ensino superior de química	Autores não identificados.	Habermas
189	VIII 0101	Experiências de leitura no PIBID de Química da Universidade Federal de Rondônia - UNIR	Maria Jailane Pereira da Silva Márcia Gonçalves Almeida Ana Carolina Garcia de Oliveira Wilmo Ernesto Francisco Junior	Benjamin, Larrosa

190	VIII 0112	O Educador de Ciências na Perspectiva Crítica	Vagner Gulmini Raquel Sanzovo Pires de Campos	Gramsci
191	VIII 0120	O olhar da Teoria das Representações Sociais para a prática profissional do professor da área das Ciências e da Matemática: reflexões sobre o processo de apropriação das Tecnologias da Informação e da Comunicação	Alcina Maria Testa Braz da Silva	Lévy
192	VIII 0121	O potencial pedagógico da web 2.0: um estudo exploratório sobre a visão dos professores	Jairo Gonçalves Carlos	Lévy
193	VIII 0122	O PROFESSOR E SUA PRÁTICA: ESTRATÉGIAS PARA UMA “EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE, PARA TODOS”	Giselle Faur de Castro Gloria Queiroz	Bourdieu
194	VIII 0125	O uso sistemático de analogias e modelos na educação afetivo-sexual: um instrumento para auxiliar o professor no processo de construção de aprendizagens significativas	Ronaldo Luiz Nagem Emanuele Berenice Marques Ferreira Vanessa Corrêa da Silva Rita de Cássia Costa Teixeira	Foucault
195	VIII 0127	Percepções sobre Alimentação e Merenda entre os atores sociais de uma escola: limites e possibilidades para educação em saúde	Fernanda Roberta Daniel da Silva Portronieri Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca	Bourdieu
196	VIII 0130	Práticas Pedagógicas e Metodologias Empregadas na Docência em Ensino de Ciências	Cristianni Antunes Leal Maria José da Silva de Oliveira Quirino Teresa Cristina Lopes Medeiros Faruolo Vânia Lucia de Oliveira Cristina da Silva Marques Maylta Brandão dos Anjos	Bourdieu
197	VIII 0134	PROGRAMA INCLUIR NO ENSINO MÉDIO E COTIDIANO ESCOLAR: POSSÍVEIS INTERVENÇÕES A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO	Paulo Celso Magalhães Cláudio Delunardo Valeria da Silva Vieira Marcelo Paraíso Alves Fábio Aguiar Alves	Boaventura Santos

198	VIII 0137	REDES DE CONVERSACÃO SOBRE CURRÍCULO: CAMPO POTENCIALIZADOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Ivane Almeida Duvoisin Débora Pereira Laurino Maria do Carmo Galiuzzi	Lévy
199	VIII 0140	SEÇÃO SEXO: INVESTIGANDO MODOS DE PRODUÇÃO DA SEXUALIDADE FEMININA NUMA REVISTA ADOLESCENTE	Benícia Oliveira da Silva Paula Regina Costa Ribeiro	Foucault, Hall
200	VIII 0141	SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL: ENUNCIACÕES E DISPOSITIVOS NOS CONTEXTOS DE ENSINO DE CIÊNCIAS	Fabiana Aparecida de Carvalho Cláudio Bertolli-Filho	Foucault, Larrosa
201	VIII 0142	Sobre identidades culturais na formação de professores de química: em foco a educação inclusiva	Claudio R. Machado BENITE Eveline Borges VILELA-RIBEIRO Anna M. Canavarro BENITE	Habermas, Marx e Engels
202	VIII 0143	Traços identitários de professores de Física representados por imagens	Mara Lúcia R. Costa Ana Carla Beja Flávia Rezende	Bourdieu
203	VIII 0144	Um estudo das ações dos estagiários de Química desenvolvidas em situações de ensino	Dulcimeire Ap. Volante Zanon	Larrosa
204	VIII 0145	Uma realidade do conhecimento de estudantes de licenciatura em química sobre ligação química	Abraão Felix da Penha José Luis de Paula Barros Silva	Marx e Engels
205	VIII 0151	Os papéis da avaliação escolar na educação em ciências: uma visão inicial a respeito deste tema	Henrique Melo Franco Ribeiro	Bourdieu
206	VIII 0152	Discurso pedagógico de professores, recontextualização curricular e qualidade do ensino de ciências	Roberta Comissanha de Carvalho Flavia Rezende	Bernstein
207	VIII 0153	O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRÍTICO-REFLEXIVOS A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DE DIÁRIOS DE BORDO NO PIBID BIOLOGIA DA UNIFAL-MG	A. T. CASTRO F. FELICIONI, F. B. M. TÓDERO L. R. ALLAIN	Giroux
208	VIII 0156	Olimpíadas x Atividades Cooperativas na Educação: o que está em jogo nesse debate?	Maria das Mercês Navarro Vasconcellos	Gramsci, Marx

209	VIII 0158	Recontextualização curricular dos PCNEM por professores de Física: posicionamentos sobre o currículo nacional	Roberta Comissanha de Carvalho Josiane de Souza Fernanda Ostermann Flavia Rezende	Bernstein, Hall
210	VIII 0160	AGINDO PELO INSTINTO? A NATURALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIAIS POR DISCURSOS CIENTÍFICOS	Lilliane Miranda Freitas Silvia Nogueira Chaves	Foucault, Giroux, Hall, Larrosa
211	VIII 0167	Limiares de tolerância à sujeira, destilação e o ensino das ciências: uma perspectiva histórico-cultural	Rosiléia Oliveira de Almeida	Elias
212	VIII 0168	O curso técnico de Nutrição do CEEP, Itabuna - Bahia: o olhar a partir do currículo	Flávio Santos Bulhões Danilo Missias Teixeira Gabriel da Silva Amaral Jéssica Goes Ramos Pinto Cláudia Conceição de Paiva Mota Elaine Jesus dos Santos Anne Louisi Goes de Souza Luciana Lima Rodrigues Ivete Maria dos Santos Elisa Preste Massena	Apple
213	VIII 0170	QUAL A MEDIDA “CERTA” DO CORPO? O DISCURSO CIENTÍFICO MIDIÁTICO E A ESTÉTICA DOS CORPOS	Lilliane Miranda Freitas Silvia Nogueira Chaves	Foucault
214	VIII 0171	SER HOMEM OU MULHER É BIOLÓGICO? A NATURALIZAÇÃO DOS GÊNEROS EM REVISTA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Lilliane Miranda Freitas Silvia Nogueira Chaves	Foucault, Giroux
215	VIII 0172	Tradição Maxakali e conhecimento científico na interpretação de um evento cotidiano	Katia Pedroso Silveira Eduardo Fleury Mortimer	Deleuze e Guattari
216	VIII 0174	A interação pedagógica num espaço de ensino não formal	Tassiana Fernanda Genzini de Carvalho Jesuína Lopes de Almeida Pacca	Bernstein
217	VIII 0176	A REVISTA VEJA SOB ANÁLISE: PROBLEMATIZAÇÕES AOS	Bárbara Hees Garré Paula Corrêa Henning	Deleuze e Guattari, Foucault

		DISCURSOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA MÍDIA IMPRESSA		
218	VIII 0178	Análise dos materiais educativos de algumas exposições darwinistas no Ano Darwin	Ana Maria Santos-Gouw Helenadja Mota Rios Pereira Jacqueline Camargo Nogueira Contreiras	Lévy
219	VIII 0179	APONTAMENTOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: DISCUTINDO O CORPO BIOCULTURAL A PARTIR DE UM ARTEFATO CULTURAL	Joanalira Corpes Magalhães Paula Regina Costa Rieiro	Foucault, Giroux, Hall
220	VIII 0181	CIÊNCIA E ARTE: EXPRESSÃO DE GRUPOS CRIATIVOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS	Denise Figueira-Oliveira Lucia R. de la Rocque Antonio Cachapuz Rosane M.S de Meirelles	Giroux
221	VIII 0186	Cursos de graduação em Ecologia no Brasil: análise dos paradigmas ecológicos	Camila Pinto Gionara Tauchen	Guattari
222	VIII 0188	Documentário de Divulgação Científica em tempos de redes sociais e cibercultura	Heloísa Helena O. de Magalhães Couto Luiz Augusto Rezende Filho	Foucault, Boaventura Santos
223	VIII 0192	O ENSINO DE QUÍMICA E FÍSICA EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS	Maria das Graças Cleophas Porto Jocilene Gordiano Lima Tomaz Pereira Glauber Cavalcante Mota Vanessa Alencar da Mata Jéssika de Sousa Ribeiro Carla Regina Martins Reis Jacyra de Araújo Paiva	Boaventura Santos
224	VIII 0196	Reflexões sobre a inovação pedagógica a partir da formação continuada de professores no âmbito das práticas pedagógicas na área das Ciências Naturais	Gilvaneide Ferreira do Oliveira Maria de Fátima Gomes da Silva	Boaventura Santos
225	VIII 0197	SABERES DOCENTES DA EJA/RS: RASCUNHOS E DESENHOS	Autores não identificados.	Foucault
226	VIII 0198	Uso de tecnologias de Informação e Comunicação no ensino de Ciências da Natureza: uma experiência com alunos do PROEJA	Nilcimar dos Santos Souza Marília Paixão Linhares	Lévy

227	VIII 0201	A percepção de meio ambiente por alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental	Luciana dos Santos Garrido Rosane Moreira Silva de Meirelles	Marx
228	VIII 0209	ANÁLISE DE UM LIVRO DE BIOLOGIA À LUZ DA TEORIA DE BASIL BERNSTEIN	Silvana do Nascimento Silva Jonei Cerqueira Barbosa Charbel Niño El-Hani	Bernstein
229	VIII 0219	Educadores ambientais, formação e trabalho em debate	Cláudia Lino Piccinini	Gramsci, Marx, Marx e Engels
230	VIII 0220	Extensão Universitária, Tecnologias de Informação e Educação em Saúde: um olhar sobre os trabalhos relatados em periódicos na área de Educação em Ciências	Emiliana G. Moreira da Cunha Florence de Faria Brasil Vianna	Benjamin, Boaventura Santos
231	VIII 0222	História ambiental como dispositivo pedagógico de promoção da transição escolar para estudo no continente: um estudo com estudantes da Ilha de Maré – Salvador - BA	Rosiléia Oliveira de Almeida	Bourdieu
232	VIII 0223	Imagens, Textos e (em) Discursos: Representações de efeitos sócio-ambientais da exploração de petróleo em Macaé, RJ	A. COSENZA B. I. MARTINS V. LACERDA	Giddens, Beck
233	VIII 0225	O QUE É MEIO AMBIENTE? REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES E DAS PROFESSORAS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA	Adriana Ribeiro Ferreira Rodrigues Ademir José Rosso	Boaventura Santos
234	VIII 0231	“PUBLICAR OU PERECER”: DILEMAS DA COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE ENSINO DE CIÊNCIAS DO NORDESTE	Georgia Simonelly Lima Nascimento Cidoval Moraes de Sousa Leonardo da Silva Alves Antônio Roberto Faustino da Costa	Bourdieu
235	VIII 0232	A construção do habitus institucional: história do Instituto de Química da UNESP/Araraquara	Luciana Massi Alberto Villani	Bourdieu
236	VIII 0234	A mediação semiótica dos instrumentos culturais na aprendizagem de conceitos científicos	Ivan Carlos Pereira Gomes Agustina Rosa Echeverría Wagner Wilson Furtado	Engels, Marx
237	VIII 0238	COM QUANTAS PEÇAS SE FAZ CIÊNCIA? A ELABORAÇÃO DE UMA PEÇA TEATRAL VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA	Thelma Lopes Carlos Gardair Virgínia Torres Schall	Benjamin, Boaventura Santos

238	VIII 0239	Concepções sobre a Ciência e a articulação com a RNEC/Novos Talentos	Lavínia Schwantes Paula Regina Costa Ribeiro Paula Correa Henning	Foucault
239	VIII 0240	Construção de Oficinas Pedagógicas com a Utilização de Ferramentas Audiovisuais com os Moradores do Entorno do Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba	Nathalia Moura Muzy Fuentes Rafael Nogueira Costa Teo Bueno de Abreu Christine Ruta	Durkheim
240	VIII 0241	COTAS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE ESTUDANTES DA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE	Vera Helena Ferraz de Siqueira Marina Cardoso Gondin da Fonseca Adriana Arrigoni Imira Fonseca de Azevedo	Foucault, Giroux, Hall
241	VIII 0242	DEPOIS DE MAIS DE CEM ANOS SEM REVOLUÇÃO CIENTÍFICA, FÍSICA (E CIÊNCIAS DA NATUREZA) AINDA É (SÃO) CULTURA?	José André Peres Angotti	Castells
242	VIII 0248	O Twitter como cenário para o ensino de ciências e matemática	Autores não identificados.	Castells, Lévy
243	VIII 0250	Planejamento e design de ferramenta digital para a ação mediada no ensino de ciências/física	Pedro Alexandre Lopes de Souza Geiziane Silva Oliveira Cláudio R. Machado Benite Anna M. Canavarro Benite	Lévy
244	VIII 0252	Uma Proposta Curricular Para a Formação de Técnicos em Laboratórios de Saúde Pública	Moacelio Veranio Silva Filho Melissa Marsden Neila Guimarães Alves Renato Matos Lopes	Boaventura Santos
245	VIII 0254	...E O CURRÍCULO, VOCÊ VIU? DISSCUSSÕES ACERCA DOS PROCESSOS VITAIS DELEUZIANOS E CURRÍCULO	Carmen Jacques	Deleuze e Guattari
246	VIII 0261	Bases Epistemológicas da Ciência: Impressões de uma professora em formação	Sandra Nazaré Dias Bastos	Foucault, Boaventura Santos
247	VIII 0262	Biologia para quê? – Um estudo sobre a relação entre acesso a bens culturais, currículo e desempenho escolar de alunos do Ensino Médio	A. J. CARVALHO L. R. ALLAIN	Bourdieu

248	VIII 0263	Currículo e Experimentação em Ciências: um mapa dos cenários discursivos na produção acadêmica brasileira	Lívia de Rezende Cardoso	Foucault
249	VIII 0264	Discursos de futuros professores sobre o processo de reestruturação curricular de um curso de licenciatura em física de uma universidade pública	Sérgio Camargo Roberto Nardi Carlos Tonin Ghiotto	Apple, Giroux
250	VIII 0268	FRAGMENTOS DE EXPERIÊNCIAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ENTRE 1960 A 2010 EM PARINTINS	Isabel do Socorro Lobato Beltrão Amarildo Menezes Gonzaga	Larrosa
251	VIII 0269	Inovação: Imperativo da Mudança na Educação Escolar em Ciências/Química	Maira Ferreira	Foucault, Giroux, Hall
252	VII 0271	Livros didáticos baseados em apostilas: como surgiram e por que foram amplamente adotados	Marcos José Chiquetto Sonia Krapas	Bernstein
253	VIII 0273	O Corpo Inscrito pelas Práticas Biomédicas	Maura Suely Portela Brelaz Sílvia Nogueira Chaves	Foucault, Larrosa
254	VIII 0274	O Corpo: Superfície de Inscrição do Mercado de Consumo	Maura Suely Portela Brelaz Sílvia Nogueira Chaves	Foucault, Larrosa
255	VIII 0275	O Ensino de Ciências em Escolas de Resistência em Educação: EMEF Amorim Lima e Escola Politeia	Osvaldo de Souza Luís Carlos de Menezes	Apple, Foucault, Giroux
256	VIII 0278	Problematização na Produção da Situação de Estudo “Aquecimento Global” numa Escola de Ensino Médio	Aniara Ribeiro Machado Lenir Basso Zanon Fábio André Sangiogo	Não indicado
257	VIII 0280	Um encantado governo do certo-errado: posições de sujeito no currículo de aulas experimentais de Ciências	Lívia de Rezende Cardoso	Foucault
258	VIII 0281	Uma abordagem de um currículo rizomático e Ensino de Ciências	Maria Neide Carneiro Ramos Maria dos Remédios de Brito	Deleuze e Guattari
259	VIII 0283	A criação do NUTES/CLATES: uma análise de contingências e configurações	Marcia Bastos de Sá Vera Helena Ferraz de Siqueira	Foucault

260	VIII 0286	A saúde no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental: análise dos documentos de referência	Paulo Henrique Nico Monteiro Nelio Bizzo	Foucault
261	VIII 0290	O AGIR COMUNICATIVO COMO UMA POSSIBILIDADE PARA A SUPERANÇA DA CRISE EDUCACIONAL	Jorge Augusto Nascimento de Andrade Washington Luiz Pacheco de Carvalho	Giroux, Habermas
262	VIII 0291	O ESTUDO DAS PARASITÓSES HUMANAS COM ENFOQUE CTS	Elisângela Karine Martins Nilcéia A. M. Pinheiro Rosemari M. C. F. Silveira Rita de Cássia da Luz Stadler	Boaventura Santos
263	VIII 0292	Os domínios da Tecnologia Educacional no campo da Saúde	Autores não identificados.	Foucault
264	VIII 0294	Uma História do Presente acerca da Saúde do Idoso: disciplinando corpos envelhecidos a partir de uma medicina geriátrica	Patricia Haertel Giusti Paula Corrêa Henning	Foucault
265	VIII 0298	A informática educativa como apoio ao ensino de ciências: uma abordagem com foco nos alunos	Juliana Bordinhão Diana Marília Abrahão Amaral	Levy
266	VIII 0299	A Visão de Ciências das Comunidades da Rede Social Orkut relacionadas com o Ensino de Química	Wesley Fernandes Vaz Márlon Herbert Flora Barbosa Soares	Castells
267	VIII 0301	DIÁRIOS REFLEXIVOS: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA	Suzana da Conceição de Barros Deise Azevedo Longaray Raquel Pereira Quadrado	Larrosa
268	VIII 0303	Estudo de recepção de um vídeo produzido como atividade do laboratório didático de física	Marcus Vinicius Pereira Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho Américo de Araújo Pastor Junior Denise Pires de Andrade	Hall
269	VIII 0304	EXPERIÊNCIA FORMATIVA MEDIATIZADA POR AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: formação de professores de Ciências e Matemática na Amazônia	France Fraiha Martins Terezinha Valim Oliver Gonçalves	Boaventura Santos
270	VIII 0305	FILMES COMERCIAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: TENDÊNCIAS NO ENPEC ENTRE 1997 E 2009	Vanessa Mendes Carrera Agnaldo Arroio	Durkheim

271	VIII 0307	LUDICIDADE NO ESTUDO DA VELOCIDADE ESCALAR MÉDIA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE COM SIMULADORES DE CORRIDA COMERCIAIS	Vinicius Munhoz Fraga Liliana Cristina Pery Wallace Vallory Nunes	Castells
272	VIII 0309	O ENSINO DAS CIÊNCIAS E O MUNDO DO TRABALHO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.	Francisco José Figueiredo Coelho	Gramsci
273	VIII 0311	O PROFISSIONAL DE MEDICINA E SUA FORMAÇÃO: SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS POR MILITANTES ESTUDANTIS DA UFRJ	Adriana Arrigoni Vera Helena Ferraz de Siqueira	Foucault, Hall
274	VIII 0313	O uso de blogs como modo de mediação das representações de tecnologia no ensino de ciências	Autores não identificados.	Hall, Boaventura Santos
275	VIII 0314	Os papéis do Designer Instrucional nos cursos de licenciatura em Física e Matemática da UFSC na Modalidade a Distância	Elizandro Maurício Brick Francisco Fernandes Soares Neto Marilisa Bialvo Hoffmann	Não identificado
276	VIII 0315	PORTFÓLIOS DIGITAIS: UMA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO COM LICENCIANDOS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Raquel Pereira Quadrado Deise Azevedo Longaray Suzana da Conceição de Barros	Foucault, Larrosa
277	VIII 0316	Professores de Biologia que buscam formação continuada online e a web 2.0: Perfil de utilização e perspectivas na formação continuada	Luiz Gustavo Ribeiro Rolando Daniel Fábio Salvador Maurício Roberto Motta Pinto da Luz	Castells, Lévy
278	VIII 0318	Utilizando um Ambiente Virtual de Aprendizagem para investigar saberes nas práticas pedagógicas	Maritza Costa Moraes Débora Pereira Laurino Celiane Costa Machado	Lévy
279	VIII 0320	A CIÊNCIA NÃO PERTENCE À SOCIEDADE: A HERANÇA DE UMA EDUCAÇÃO POSITIVISTA	Thiago Tavares da Costa Álvaro Chrispino	Comte
280	VIII 0322	Agroecologia em escolas urbanas alicerçando a perspectiva CTS no Ensino de Ciências	Elizabete Ribeiro SILVA Fernanda DYSARZ Alexandre B. FONSECA	Boaventura Santos
281	VIII 0323	Análise da potencialidade das informações em correntes de e-mail para o desenvolvimento da Alfabetização Científica e Tecnológica no Ensino de	Tathiane Milaré Graziela Piccoli Richetti José de Pinho Alves Filho	Castells, Lévy

		Química		
282	VIII 0324	Análise das concepções de alunos de uma escola pública em São Paulo sobre a imagem dos cientistas	Marianne Vieira Osório Magda Medhat Pechliye	Boaventura Santos
283	VIII 0326	As contribuições de Paulo Freire para um Ensino de Ciências Dialógico	Raquel Crosara Maia Leite Raphael Alves Feitosa	Apple
284	VIII 0333	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR E A PROPOSIÇÃO DE INOVAÇÕES CURRICULARES VOLTADAS PARA A NATUREZA	Pedro Wagner Gonçalves Natalina Aparecida Laguna Sicca Silvia Aparecida de Sousa Fernandes Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes Maurílio Antonio Ribeiro Alves	Apple
285	VIII 0336	EDUCAÇÃO CIENTÍFICA ESCOLAR: ALGUMAS TENDÊNCIAS E EFEITOS	Cristiane Oliveira da Silva Loredana Susin	Giroux, Hall
286	VIII 0337	Educação CTS em perspectiva discursiva: contribuições dos estudos sociais da Ciência e da Tecnologia	IRLAN VON LINSINGEN SUZANI CASSIANI	Apple
287	VIII 0339	Gabinetes de curiosidades: paradoxos das maravilhas	Maria Lívia C. M. Ramos Gonçalves Antônio Carlos Amorim	Foucault
288	VIII 0342	PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE CTSA POR ESTUDANTES DE BIOLOGIA NO CONTEXTO DE UMA DISCIPLINA DE GEOLOGIA	Terezinha Chagas Carneiro Pessoa Henrique César da Silva	Boaventura Santos
289	VIII 0345	Virando a Mesa: Uma análise dos discursos relacionados ao excesso de peso colocados em prática em um grupo de emagrecimento	Autores não identificados.	Foucault
290	VIII 0347	A construção do discurso docente no processo de recontextualização de práticas inovadoras	Amanda Lima Isabel Martins	Bernstein
291	VIII 0350	A LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: um mapeamento das publicações dos ENPECs de 2005 a 2009	Aline Andréia Nicolli Odisséa Boaventura de Oliveira Suzani Cassiani	Foucault
292	VIII 0360	ENCONTROS E DESENCONTROS COM A EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS	Autores não identificados.	Comte

293	VIII 0363	Histórias de Vida Penduradas em Cordel: uma experiência de troca de saberes no ensino de biologia para jovens e adultos	Antonio Araujo Jr. Maria Luiza Gastal Maria Rita Avanzi	Larrosa
294	VIII 0371	Produção de Políticas Curriculares em Goiás: análise do processo de elaboração de um referencial curricular oficial de química para o ensino médio	Autores não identificados.	Giroux
295	VIII 0372	Professores de Ciências do Ensino médio em situação de grupo focal: vozes dissonantes de professores ao discurso hegemônico	Autores não identificados.	Foucault
296	VIII 0373	Questões de gênero e sexualidade na sala de aula: um relato dos professores	Ana Cristina Leal Moreira Lima Vera Helena Ferraz de Siqueira	Bauman, Foucault, Hall, Boaventura Santos
297	VIII 0375	REVISITAR A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA ESCOLAR. FORTALECER O SABER, O SELF E O SOCIAL	Autores não identificados.	Foucault
298	VIII 0381	A ABORDAGEM DE QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA	Autores não identificados.	Adorno, Giroux
299	VIII 0382	A apropriação do termo “quântico”: utilizando a Natureza da Ciência para desmistificar a visão pseudocientífica da mecânica quântica	Thiago Tavares da Costa Celso Suckow da Fonseca José Claudio Reis Andréia Guerra	Comte
300	VIII 0387	A praxis química como fundamento didático para a química: uma proposta	Marcos Antonio Pinto Ribeiro Duarte Costa Pereira Simone Barreto	Bernstein
301	VIII 0388	Abordagem Conceitual e Didático-Metodológica de Docentes da Educação Básica de Áreas não Biológicas sobre Sexualidade	Kênio Erithon Cacalcante Lima Jordany Gomes da Silva	Foucault
302	VIII 0397	INVESTIGAÇÕES DAS POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE A QUÍMICA ESCOLAR, CURRÍCULO E A CULTURA LOCAL NA CIDADE DE PAULÍNIA/SP	Autores não identificados.	Benjamin

303	VIII 0399	O conflito entre políticos e cientistas face a votação do Novo Código Florestal Brasileiro: um alerta acerca da necessidade de implantação de uma Concepção Epistemológica Sistêmica	Claudia Gimenes Laércio Ferracioli	Boaventura Santos
304	VIII 0402	O SIGNIFICADO DA QUESTÃO DO CONHECIMENTO PARA A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA	Maria das Graças Alves Cascais Evandro Ghedin Augusto Fachín Terán	Boaventura Santos
305	VIII 0406	RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR SOBRE O SUJEITO PROFESSOR	Andréa De Carli Rochele de Quadros Loguercio	Deleuze, Lévy

Artigos selecionados das Atas do **IX ENPEC**:

N.	Código do Artigo	Título do artigo	Pesquisadores	Autores citados ou referenciados em destaque
306	IX 0004	‘CIENTISTAS DO AMANHÃ’: PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA FORMAÇÃO CIENTÍFICA MUNICIPAL NO RIO DE JANEIRO	Cláudia Lino Piccinini	Marx e Engels
307	IX 0006	Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Ciências: Subsídios Teóricos para a Reflexão da Prática	Josias Ferreira da Silva	Bourdieu, Foucault
308	IX 0011	A Física como arbitrário cultural: Uma reflexão a partir da sociologia do conhecimento de Pierre Bourdieu	Paulo Lima Junior Fernanda Ostermann	Bourdieu
309	IX 0016	Formação docente a partir da proposição de estruturas formativas	Zulind Luzmarina Freitas Lizete Maria Orquiza de Carvalho Ernandes Rocha de Oliveira	Bourdieu
310	IX 0017	Mapeando aproximações entre Pedagogias Críticas e Ensino de Ciências Biológicas	Luciana Maria Lunardi Campos et al	Apple

311	IX 0018	Obstáculos à Consolidação da Relação entre o Campo Escolar e o Campo Universitário: os Pequenos Grupos de Pesquisa de Goiás em foco	Luiz Gonzaga Roversi Genovese	Bourdieu
312	IX 0020	Possíveis contribuições metodológicas da Antropologia Interpretativa de Clifford Geertz às pesquisas em Ensino de Ciências	Ana Carolina Biscalquini Talamoni	Husserl
313	IX 0022	Teoria e Método no Ensino de Ciências: Reflexões a partir do materialismo dialético e da Teoria da Atividade	Juliano Camillo Cristiano Rodrigues de Mattos	Marx
314	IX 0030	Ciência e Arte: uma prosa para a formação de professores de ciências	Lucia R. de la Rocque Rosane M.S de Meirelles Antonio Cachapuz	Giroux
315	IX 0033	ENTRE DOGMAS: CRIAÇÃO E EVOLUÇÃO FABRICANDO DOCÊNCIA EM BIOLOGIA	Luciane de Assunção Rodrigues Sílvia Nogueira Chaves	Deleuze, Foucault
316	IX 0034	Comunicação pedagógica em museus de ciências	Tassiana Fernanda Genzini de Carvalho Jesuína Lopes de Almeida Pacca	Bernstein
317	IX 0036	Evasão e vulnerabilidade acadêmica em um curso de formação de professores de ciências	Flaminio de Oliveira Rangel <i>et al</i>	Castells
318	IX 0037	Formação continuada de professores de Ciências e Matemática para o uso das tecnologias de informação e comunicação: caminhos trilhados	Rodrigo Claudino Diogo Shirley Takeco Gobara	Castells, Lévy
319	IX 0040	Investigando dificuldades conceituais e concepções sobre interdisciplinaridade de professores de Ciências	Paulo Ricardo da Silva José Guilherme S. Lopes	Giddens
320	IX 0044	Professor, Pesquisador, Cientista: os discursos que forjam professores de Ciência	Sandra Nazaré Dias Bastos Sílvia Nogueira Chaves	Foucault
321	IX 0045	Professores e a discussão sobre relações entre fatos e modelos no ensino de ciências	Eliane Cerdas Labarce Fernando Bastos Alessandro Pedro Bruno Tadashi Takahashi	Lévy
322	IX 0046	Quem é o Professor Indígena de Ciências? As Teias que o Fabricam	Marco Antônio Lopes Alves Silvia Nogueira Chaves	Foucault, Boaventura Santos

323	IX 0054	Condições de produção de uma aula de energia: a formação científica de professores em Timor-Leste	PATRÍCIA BARBOSA PEREIRA FRANCISCO FERNANDES SOARES NETO	Foucault
324	IX 0056	Construção de indicadores na dimensão rendimento para cursos de formação continuada de professores em ambientes virtuais de aprendizagem	Walter de Oliveira Paulo Marcelo Giordan	Marx
325	IX 0059	O estágio vinculado à pesquisa na formação inicial de professores de ciências	Elisângela Silva de Oliveira Evandro Ghedin Terezinha Valim	Giroux
326	IX 0064	SABERES DA EXPERIÊNCIA: PROFESSORES DE FÍSICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Maria da Conceição Gemaque de Matos Terezinha Valim Oliver Gonçalves	Larrosa
327	IX 0067	TRANSDISCIPLINARIDADE E O ENSINO DE CIÊNCIA POR DENTRO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO	Maria Angela Vasconcelos de Almeida Sandra Helena Dias de Melo	Comte
328	IX 0068	A busca pela experiência formativa no estágio curricular de uma licenciatura em ciências biológicas: análise de uma proposta	Moisés Nascimento Soares Renato Eugênio da Silva Diniz Washington Luiz Pacheco de Carvalho	Adorno, Giroux
329	IX 0070	A FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: REFLEXÕES SOBRE UM MODELO FORMATIVO	Beatriz S.C.Cortela Roberto Nardi	Habermas
330	IX 0071	A investigação-ação como constituinte de professores no processo de iniciação a docência em Ciências	Tamini Wyzykowski Roque Ismael da Costa Güllich	Larrosa
331	IX 0072	A necessária vinculação entre políticas públicas e formação de professores de Ciências: possibilidades oferecidas pela Teoria do Agir Comunicativo	Daisi Teresinha Chapani Lizete Maria Orquiza de Carvalho	Apple, Giroux, Habermas
332	IX 0076	Ensino de Ciências e Educação Ambiental na formação de professores: reflexões a partir da análise de produções do estágio	Alessandra Aparecida Viveiro Rosimari Aparecida Viveiro Ruy	Habermas
333	IX 0078	Formação inicial de professores de Ciências: registros de estudantes em estágio	Deisi Sangoi Freitas Magda Schmidt	Larrosa
334	IX 0080	Grupo Cooperativo: Contribuições para o Estágio Curricular Supervisionado na Educação a Distância durante o CEK	Ana Paula Teixeira Bruno Silva Heloisa Flora Brasil Nóbrega Bastos	Lévy

335	IX 0082	Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para o ensino de Ciências no contexto dos sistemas de avaliação em larga escala	Mariana Vaitiekunas Pizarro Jair Lopes Junior	Habermas
336	IX 0083	O ensino de Astronomia na formação inicial de professores: o imaginário de pesquisadores considerados referências nacionais	Gustavo Iachel Roberto Nardi	Foucault
337	IX 0084	O formador no curso de licenciatura em Química do Instituto Federal Farroupilha-campus Panambi: uma reflexão sobre suas concepções acerca da formação docente	Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher Maria Cristina Pansera-de- Araújo José Claudio Del Pino	Giroux
338	IX 0089	A cidade como espaço de educação em ciências: uma proposta de ampliação do potencial educativo de museus e centros de ciência a partir do enfoque CTS	Tárcio Minto Fabrício Mariana Rodrigues Pezzo Denise de Freitas	Adorno
339	IX 0091	A Divulgação Científica, por meio do Jornalismo Científico, como produto da Indústria Cultural e como ferramenta de opressão da sociedade	Luis Eduardo Birello Arenghi Lizete Maria Orquiza de Carvalho	Adorno e Horkheimer
340	IX 0093	A pesquisa em divulgação científica e espaços não formais de educação como campo	Graciella Watanabe Renata Alves Ribeiro Maria Regina Dubeux Kawamura	Bourdieu
341	IX 0094	A repercussão da divulgação científica da produção de professores em formação continuada do mestrado em educação em ciências UEA/AM. – polo Parintins- em nível local, regional e nacional	Mary Tânia dos Santos Carvalho Amarildo Menezes Gonzaga	Foucault
342	IX 0095	ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NAS SÉRIES INICIAIS EM COMUNIDADES DO BAIXO AMAZONAS, A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DE ESPAÇOS NÃO FORMAIS AMAZÔNICOS	João Marinho da Rocha Augusto Fatín Terán Davi Xavier Silva	Boaventura Santos
343	IX 0097	Centros Interativos de Ciência e Tecnologia: por uma práxis emancipatória	Maria Paula de Oliveira Bonatto	Giddens, Gramsci
344	IX 0101	Imagens da ciência que emergiram das interações entre a comunidade científica e a sociedade civil em um Dispositivo Pedagógico Multimodal para Café Científico	Cláudia França Prieto Sylvania Sousa do Nascimento	Bernstein
345	IX 0106	Perspectivas interdisciplinares e vivências formativas na Escola da Ciência Biologia e História, Vitória – ES	Mírian do Amaral Jonis Silva Patrícia Luíza Ferreira Borges	Larrosa, Boaventura Santos
346	IX 0114	Concepções de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESB sobre a importância da HFC na sua formação docente.	Keici Silva de Almeida Mário César Amorim de Oliveira	Boaventura Santos

347	IX 0119	Materialidade da aprendizagem: seguindo os objetos	Débora do Prado Lisboa Batista Francisco Ângelo Coutinho Fábio Augusto Rodrigues e Silva	Bourdieu
348	IX 0125	Sobre o tema da representação pós-moderna e as representações escolares: elementos para o pensamento	Bruno dos Santos Pastoriza Rochele de Quadros Loguercio	Foucault
349	IX 0128	A presença das TIC no ensino de Bioquímica: uma investigação para uma análise crítica da realidade	Luciana Maria de Jesus Baptista Gomes Jorge Cardoso Messeder	Castells
350	IX 0130	EDUCAÇÃO MÉDICA E AUDIOVISUAL: SENTIDOS PRODUZIDOS POR ESTUDANTES SOBRE UM VÍDEO EDUCATIVO DE ATENÇÃO À SAÚDE	Américo de Araujo Pastor Luiz Augusto de Coimbra Rezende Filho Wagner Gonçalves Bastos	Hall
351	IX 0131	Estudo das Características de Redes Sociais no Âmbito do Ensino-Aprendizagem	Roberto Eugenio de Souza Juliano Schimiguel	Castells
352	IX 0133	O Laboratório de Informática: conflitos circunstanciais na visão docente sob a perspectiva de Bourdieu	Jefferson Fagundes Ataíde Nyara Araújo da Silva Mesquita	Bourdieu
353	IX 0135	Percepção sobre comunicação científica em blogs sobre cafeína e saúde/vinho e saúde: comparação das visões de especialistas e estudantes universitários	Fabio Ramos Berti Denis Boeck Rosemberg Luciana Calabró Luciana Mielniczuk Diogo Gomes Souza	Castells, Lévy
354	IX 0136	Produção de vídeos educativos por licenciandos de Biologia: uma análise do endereçamento e do significado preferencial	Wagner Gonçalves Bastos Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho Américo de Araujo Pastor	Hall
355	IX 0137	Semana “Com-Viver, Com-Ciência e Cidadania”: Uma Possibilidade de Integrar Saúde, Currículo e TIC	Lúcia Maria D. Vassallo do A. Baptista Taís Giannella Miriam Struchiner	Foucault
356	IX 0138	Simulações computacionais de situações de risco no Second Life como apoio a um curso técnico em mecânica	Silvio Cesar Viegas Renato Pires dos Santos	Lévy
357	IX 0139	Sujeitos da “geração digital” e a interação com os vídeos de curta duração na educação em Ciências	Cristiane de Jesus da Cunha Luna Maira Ferreira	Foucault, Hall
358	IX 0140	Wikis como ferramentas didáticas para aprendizagem em física	Sandra Maria da Silva Ciclâmio Leite Barreto	Lévy

359	IX 0142	A horticultura comunitária como ferramenta de aprendizagens múltiplas para o fortalecimento da capacidade adaptativa e da resiliência de sistemas socioecológicos sustentáveis	Bárbara Pacheco Caritas Simoes Lopes Alessandra Pavesi Denise de Freitas	Giddens, Beck
360	IX 0145	A perspectiva da formação ambiental expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores em Ciências no Brasil	Agustina Rosa Echeverría Ana Flávia Veloso Rocha	Horkheimer, Adorno
361	IX 0148	EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO MEDIDA DE MITIGAÇÃO EM LICENCIAMENTOS AMBIENTAIS: O PROJETO PÓLEN - AÇÃO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE ENSINO	Priscila de Freitas Silva Maylta Brandão dos Anjos	Bourdieu
362	IX 0151	Educação Ambiental e vulnerabilidade socioambiental: o papel da escola no enfrentamento das questões ambientais locais	Edson Chiote Pinheiro Laísa Maria Freire dos Santos	Boaventura Santos
363	IX 0153	Educação Ambiental, Cultura e Rock and Roll: modos de ser sujeito em tempos contemporâneos	Virgínia Tavares Vieira Paula Corrêa Henning	Foucault, Guattari
364	IX 0154	Educação e escolas sustentáveis: aprender para transformar	Alessandra Pavesi Denise de Freitas	Larrosa
365	IX 0162	ABORDAGENS DO CONSUMO DE ÁLCOOL E OUTRAS DROGAS EM UMA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL	Regina Fatima Teixeira Silva	Foucault
366	IX 0166	Educação Sexual no cenário escolar contemporâneo	Andréa Costa da Silva Ana Cristina L M Lima Vera Helena Ferraz de Siqueira	Foucault, Giddens
367	IX 0167	O Ensino Médico e a Prática Profissional em serviço de emergência: uma análise	Eneida do Nascimento Solé Ruth Helena de Souza Britto Ferreira de Carvalho	Foucault
368	IX 0173	A dimensão prática na formação inicial: reinterpretações locais das políticas curriculares para a Licenciatura em Ciências Biológicas	Carmen Roselaine de Oliveira Farias Betânia Cristina Guilherme Universidade Argus Vasconcelos de Almeida	Hall
369	IX 0175	Corpo, Gênero e Sexualidade: O Currículo do Curso de Pedagogia Da UESB (Campus de Itapetinga-BA)	Lilian Moreira Cruz Marcos Lopes de Souza	Foucault
370	IX 0183	Articulação entre conhecimento biológico e cultura em livros didáticos: o que se ensina com a Biologia	Elenita Pinheiro de Queiroz Silva Lauana Araújo Silva	Hall
371	IX 0185	Culturas múltiplas, conhecimentos híbridos e um viveiro pedagógico	Gabriela Furlan Carcaioli Maria Inês Petrucci Rosa	Lyotard

372	IX 0187	Diversidade e ensino de Ciências: formação docente e pertencimento racial	Douglas Verrangia	Hall
373	IX 0188	Diversidade sexual, preconceito e aulas de Ciências: reflexões iniciais	Leandro Jorge Coelho Luciana Maria Lunardi Campos	Bourdieu
374	IX 0191	O DISCURSO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE VICÊNCIA SOBRE A NOÇÃO DE “RAÇA”	Maria da Conceição Costa Melo	Foucault, Boaventura Santos
375	IX 0200	Livros didáticos de Ciências: a influência da cultura local sobre a escolha e uso por professores do Ensino Fundamental	Edna Luiza de Souza Nilson Marcos Dias Garcia	Bourdieu
376	IX 0202	Percepções de alunos do ensino médio sobre o livro didático de Química	Angela Elisa de Sillos Wildson Luiz Pereira dos Santos	Apple
377	IX 0204	USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE FÍSICA SEGUNDO ALUNOS	Alysson Ramos Artuso	Apple
378	IX 0205	A formação continuada de professores e a utilização das TIC disponíveis no Portal dia-a-dia Educação	Jussany Maria de Barros Moreira Dulcinéia Ester Pagani Gianotto	Lévy
379	IX 0206	A prática do letramento científico em atividade lúdica entre grupos	Verônica Piñeiro Bouzas do Espirito Santo Sampaio <i>et al</i>	Bourdieu
380	IX 0215	A ABORDAGEM HOLÍSTICA DE UM VÍDEO SOBRE ELETROFORESE PRODUZIDO POR ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO	Marcus Vinicius Pereira Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho	Hall
381	IX 0229	A ÉTICA DO DISCURSO E A QUESTÃO DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO DE CIÊNCIAS	Reynaldo Josué de Paula Jerry Adriane Pinto de Andrade	Habermas
382	IX 0238	Bourdieu e Educação em Ciências: apropriações e contribuições	Luciana Massi Alberto Villani	Bourdieu
383	IX 0239	Como professores de Química instruem sobre a tarefa: linguagem e comunicação em sala de aula	Karina Novaes dos Santos Bruno Ferreira dos Santos	Bernstein
384	IX 0241	Discursos de professores de ciências: leitura e escrita como foco de diálogo	Patricia Montanari Giraldi	Foucault

385	IX 0244	Grupos de Planejamento Conjunto como formação continuada de docentes formadores do curso de licenciatura em física: Contribuições da Teoria do Agir Comunicativo	João Ricardo Neves da Silva Lizete Maria Orquiza de Carvalho Moacir Pereira de Souza Filho Ana Maria Osório Araya	Habermas
386	IX 0245	Humor, ciência, literatura e tudo mais: O Guia dos Mochileiros das Galáxias no Ensino de Ciências	João Eduardo Fernandes Ramos Luís Paulo Piassi	Larrosa
387	IX 0250	O discurso sobre ambiente no livro didático de Biologia: uma abordagem dentro da perspectiva sociológica da teoria de Basil Bernstein	Silvana do Nascimento Silva Charbel El-Hani	Bernstein
388	IX 0252	PALAVRA, IMAGEM E AÇÃO: A MÍDIA E O ENSINO DE CIÊNCIAS	Joseane Oliveira da Silva Rochele de Quadros Loguercio	Foucault, Giroux, Hall
389	IX 0254	Representações da Técnica em Imagens de Livros Didáticos de Física	Guaracira Gouvêa de Sousa Carmen Irene C. de Oliveira	Hall
390	IX 0266	O tratamento de Questões Sociocientíficas na formação de professores de ciências: possibilidades e desafios nas vozes dos licenciandos	Michel Pisa Carnio Washington Luiz Pacheco de Carvalho	Giroux
391	IX 0269	Trabalhador Rural, Agrotóxicos e Ensino de Ciências: uma análise	Cinthia Letícia de Carvalho Roversi Jadir de Moraes Pessoa	Habermas
392	IX 0275	Formas de pensar e falar sobre o equilíbrio nas ciências da natureza	Rosa Inés Pedreros Martínez	Durkheim