

---

# CIRCULAÇÃO DE IDEIAS EM PESQUISAS COM OS COTIDIANOS: Contatos entre os *praticantespensantes* de currículos na internet

Alessandra Nunes Caldas  
Nilda Alves

## PARA COMEÇAR NOSSAS “CONVERSAS”<sup>1</sup>

As ciências criadas e desenvolvidas na Modernidade precisaram criar lugares “abstratos” para tratar tanto da Natureza como da Sociedade (LATOURE, 1994). No que se refere aos movimentos para compreender a Natureza, as ciências criaram o Laboratório no qual ‘atividades controladas’ – propostas a partir de um número limitado de variáveis – permitem desenvolver experiências e fazem trabalhar o pensamento em torno de hipóteses antecipatórias. No caso da Sociedade, foi necessário criar modelos sintéticos e abstratos – como o *Leviatã*, de Hobbes (1651) – que indicassem o ideal de uma sociedade pensada como possibilidade ou desejo, o que foi chamado de ‘realidade’<sup>2</sup>. É preciso lembrar que a “realidade social”, mais tarde, foi *vividapensada*<sup>3</sup> muito mais na Literatura, da qual *As viagens de Gulliver*, do escritor irlandês Jonathan Swift – aparecido em 1726 - é um dos primeiros exemplos<sup>4</sup>.

As mudanças desses modos de pensar e construir a Natureza e a Sociedade foram sendo trabalhadas durante os séculos seguintes, permitindo aparecer as ideias que pensamos e discutimos

---

<sup>1</sup>Para nós que desenvolvemos pesquisas dentro da corrente que identificamos como pesquisas nos/dos/com os cotidianos, as ‘conversas’ são consideradas como ‘lôcus’ importante de desenvolvimento dos processos teórico-metodológicos que desenvolvemos.

<sup>2</sup> De acordo com diversos pensadores contemporâneos, entre os quais destacamos Maturana (2001), entendemos a ‘realidade’ não como o que existe – na Natureza ou na Sociedade - mas como o que surge na relação do pesquisador com aquilo que pesquisa, bem como os modos como os seres humanos explicam o que veem, o que sentem, o que pensam/creem sobre a Natureza e a Sociedade. Em outras palavras, a ‘realidade’ só passa a ‘existir’ pelos modos como os pesquisadores a consideram para pesquisar a Natureza ou a Sociedade ou como os seres humanos entendem os modos como vivem suas vidas cotidianas nas múltiplas relações que mantêm entre si e com seu entorno.

<sup>3</sup> Estes termos, como muitos outros, aparecem nas pesquisas da corrente em que trabalhamos para mostrar os limites do modo dicotomizado de pensar, desenvolvido com as ciências na Modernidade, quando pesquisamos as redes cotidianas de conhecimentos e significações .

<sup>4</sup>O romance que trouxe os cotidianos para a Literatura, o “*Ulisses*”, do escritor irlandês James Joyce, aparecido em 1922, segundo Lefebvre (1992), permitiu iniciar a compreensão da importância das tessituras cotidianas do viver humano.

---

neste texto: em Educação e, possivelmente em todas as chamadas ciências sociais e humanas<sup>5</sup>, só podemos avançar em processos científicos, na contemporaneidade, se conseguimos fazer circular o que criamos entre todos os interessados que são, a nosso ver, os seres humanos em suas humanas ações<sup>6</sup>. Ou dizendo de outro modo: levando em conta os conhecimentos e as significações que são criados pelos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) das redes educativas por onde circulam as ideias criadas pelas pesquisas em Educação a partir de sua publicação, em qualquer tipo de mídia.

Santos (1989), há algum tempo, criou a ideia da “segunda ruptura epistemológica” como necessidade, na contemporaneidade, indicando que se houve um momento de uma primeira ruptura, quando os conhecimentos científicos tiveram que se isolar dos conhecimentos comuns – aqueles criados nos cotidianos - para avançarem, no momento presente, as ciências precisam se aproximar dos múltiplos conhecimentos que circulam, já que as decisões que se referem a todos, pois vão influenciar a vida de milhões de seres humanos, precisam que estes conheçam o que se faz e o que se quer fazer em ciências para opinarem sobre o que lhes interessa, indicando o que julgam mais justo. No presente, devemos considerar, assim, as ciências como bem comum e, portanto, se elas influenciam tão fortemente nossas vidas, sobre elas devemos opinar.

Além disso, com o desenvolvimento exponencial dos meios e modos de comunicação, em especial com a criação e uso da Internet, alguns de nós têm se colocado na busca do como, do porquê e por onde os conhecimentos e as significações<sup>7</sup> criados no campo educacional têm circulado – tratando-se, no caso específico dessa pesquisa, das pesquisas com os cotidianos.

## OS CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS

Augé (1997), ao iniciar uma antropologia dos mundos contemporâneos, nos faz compreender a possibilidade de articular as tantas variedades que nos vêm cercando, com destaque para o ressurgimento dos indivíduos, as caracterizações das múltiplas identidades – sempre mutantes – e os tão diferentes movimentos sociais nos quais nos abrigamos e onde atuamos.

---

<sup>5</sup> Na medida em que todas as ciências são criadas e desenvolvidas por seres humanos em sociedade, podemos afirmar que todas são humanas e sociais, como aliás afirma Boaventura de Sousa Santos (1989) ao propor a “segunda ruptura epistemológica” como necessidade na contemporaneidade.

<sup>6</sup> Com o desenvolvimento da imprensa surgiu junto a possibilidade de fazer circular as ideias criadas com as ciências – tanto quanto boatos de todo tipo. Moscovici (2003) talvez tenha sido o primeiro a indicar que este meio estava fazendo circular essas ideias, percebendo, ainda, que passava por uma mediação que possibilitava facilitar o acesso e a transmissão, mas que permitia, também, deturpá-las, por má fé ou má compreensão do que era dito pelas ciências. Ele fala, então, que o que lemos nos jornais são uma representação dos conhecimentos criados pelas ciências.

<sup>7</sup> Entendemos que todo o saber humano, inclusive os científicos, ao serem criados como conhecimentos novos exigem, também a criação de significações para os mesmos: por que têm valor? O que representam para os seres humanos? A quem servem? Devem ser mantidos ou descartados?

---

Para nós – e muitos outros, como Castels (2013), por exemplo - devemos acrescentar, a essas mudanças contemporâneas, o que vem sendo chamado de “a revolução informacional”. Propiciada pela Internet e pela tecnologia digital, essa vem tendo um impacto profundo nas relações que estabelecemos uns com os outros, no mundo todo, seja pela inclusão acelerada, seja pela exclusão inaceitável. Nesse sentido, o aparecimento desses artefatos na contemporaneidade, não somente colocou questões aos modos tradicionais de *aprenderensinar*, como levantou importantes questões aos modos como, na Universidade, conduzíamos nossas pesquisas.

Através desses avanços técnicos e tecnológicos, possíveis com o desenvolvimento dos modos de comunicação humana e das questões que vêm surgindo nas relações com a educação e, em especial, no que se refere aos currículos *praticadospensados*, vários conhecimentos e significações científicas puderam ser conhecidos de um público bem maior através da divulgação de seus resultados. Isto se acelerou com o aparecimento da televisão e, mais ainda, da Internet, fazendo, mesmo, com que muitos chegassem a levantar: que papel teria a educação escolar no presente? E, alguns mais “apocalípticos” (ECO, 1991), previssem o fim daquela instituição que desde o século XVII tem sido a responsável pela educação de crianças e jovens exportada da Europa para o mundo: a escola precisaria continuar existindo?

É dentro desse quadro sócio-cultural que a Internet vem sendo reconhecida como um veículo que, desde o seu surgimento, prioriza a disseminação de informações, em meio a trocas de vários tipos. Essas informações tornam-se disponíveis para uma grande parte dos seres humanos, incluindo pesquisadores, professores, estudantes e ‘curiosos’, de modo variado e diversificado, atingindo, assim, públicos diferentes que fazem vários “usos” (CERTEAU, 1994)<sup>8</sup> do que é divulgado.

Os novos artefatos culturais - com a grande possibilidade de criação de novas tecnologias nos com ‘usos’ variados e complexos que permitem - têm revolucionado a circulação de informações e, também, a difusão de conhecimentos e significações científicos, uma vez que permitem que os *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) de várias e complexas redes educativas<sup>9</sup> possam estabelecer novas formas de produzir/criar/reconhecer/trocar conhecimentos e significações. Tudo isto significa que processos diversos de alocar, de se apropriar e de fazer

---

<sup>8</sup> Para Certeau os seres humanos fazem mais do que consumir os artefatos culturais de toda espécie. Os *praticantespensantes* fazem ‘usos’ dos artefatos com os quais interagem, criando tecnologias variadas, permanentemente.

<sup>9</sup> Temos trabalhado com a ideia de que os *praticantespensantes* dos cotidianos formam inúmeras redes educativas em suas relações com outros seres humanos. Nessas redes, nós todos nos formamos e criamos conhecimentos e significações necessárias ao nosso viver cotidiano. É através dessas redes que se estabelecem os tanto *dentrofora* dos *espaçostempos* curriculares e pedagógicos e, portanto, nelas, estes precisam ser/são pensados.

---

circular conhecimentos e significações têm levado a que sejam reorganizados “mundos culturais”<sup>10</sup> extremamente diversos. Tudo isto graças à maior acessibilidade, à difusão de ideias e aos ‘usos’ criativos desses/nesses/com esses meios.

A partir dessas ideias, propomos-nos, inicialmente trabalhar com a expressão “divulgação científica” – termos que vamos, adiante, reconhecer como insuficiente para caracterizar os movimentos necessários em pesquisas no campo educacional - como potência para *praticarpensar* modos de aproximação entre os “mundos científicos” e os “mundos cotidianos” no que se refere aos conhecimentos e as significações criados nas múltiplas redes educativas, entendendo os processos de descentralização existentes e superando o que, anteriormente, se considerava como os pólos de produção e emissão.

Admitimos, de saída, também, as possibilidades múltiplas de ‘conversação científica’ (MATURANA, 2001) da qual todos podem participar, como parte integrante e fundamental na produção de conhecimentos e significações, particularmente, na área da educação, uma vez que entendemos que os seres humanos são, todos, participantes de processos educativos diferentes e diversificados. Todos esses processos, tanto como a compreensão crescente de sua existência e necessidade, têm permitido transformações que ressoam em nossas possibilidades de expressão, sensação, entendimento, *aprendizagem* *em* *si*, pelos mais diversos *espaçostempos* das diversas redes educativas, permitindo entender, mais extensamente, as conexões e as articulações que seus *praticantespensantes* criam entre si e entre os conhecimentos e significações que surgem nas múltiplas redes que formam e nas quais se formam. E, mais ainda, criando a compreensão de que, nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, em múltiplas questões curriculares, não é possível criar conhecimentos e significações válidos sem a intensa participação de todos os seus *praticantespensantes*.

Com isso, no desenvolvimento dessas ideias, temos transitado por diversos *espaçostempos* numa aposta de criação de “conversas” plurais em ciências, nas quais atuem diversas possibilidades de comunicação e articulando as diversas redes educativas, gerando fugas às estabilizações e fixações nos conhecimentos e nas significações, criando diversos fluxos culturais, através da existência nos cotidianos em que vivemos de um sem número de imagens e de narrativas do que é e do que pode ser científico. Nesse sentido, portanto, entendemos que, em educação – e

---

<sup>10</sup>Augé (1997) explica que “nos é necessário falar dos mundos e não mais do mundo, sabendo que um está em comunicação com os demais, que cada um deles possui, pelo menos, imagens dos outros – imagens, eventualmente, truncadas, deformadas, falsas, imagens muitas vezes reelaboradas pelos que, as recebendo, antes as procuraram, prontos para as inventar, em traços e temas que falam, antes de mais nada, deles mesmos. Imagens cujo caráter de referência não pode ser duvidado, de modo que ninguém mais pode duvidar da existência dos outros”(p.127).

---

possivelmente em todas as ciências classificadas como humanas e sociais – para além da divulgação é preciso nos dedicarmos à “circulação científica”, entendendo como ela se dá e se expressa.

Os movimentos que vamos percebendo na pesquisa que realizamos, basicamente, valendo-nos da Internet, nos indicam que existe intensa circulação de conhecimentos e significações científicas, em Educação. Essa circulação vem estabelecendo “conversações científicas” que implicam processos múltiplos de partilha, crítica, recusa, afiliação, alargamento, reelaboração, apropriação, tradução, negociação e, permanentemente, a produção coletiva de conhecimentos e significações que nos permitem melhor entender o que quer que, como pesquisador, estejamos procurando entender.

Desse modo, vamos compreendendo a importância daqueles que antes eram entendidos, unicamente, como ‘consumidores’ de conhecimentos e significações científicas e que são, nessas redes, também criadores e indicadores de possibilidades científicas, nos ‘usos’ (CERTEAU, 1994) que fazem do que é produzido nos considerados ‘*espaçotempos* das ciências’.

Assim, o que se vai criando nas redes educativas, com relevo para a internet, no caso deste texto, indica que o que é produzido em *espaçotempos* da Universidade vem sendo ‘ocupado’ e mesmo ‘invadido’ por ‘mundos culturais’ outros e por pensamentos de outros *praticantespensantes*. Esses processos vêm se dando, vamos percebendo, porque pela sua publicação, em múltiplos *espaçotempos*, os conhecimentos e significações produzidos pelas ciências vão sendo expandidos, dispersados, multiplicados e esgarçados, através das ‘conversações’ nesses novos artefatos e seus múltiplos e diversificados ‘usos’, pelos inúmeros *praticantespensantes* que neles estão, sendo recuperado, em seguida, pelos cientistas em cada temática discutida.

Olhar para a Internet como uma rede de trocas e como uma rede na qual inúmeros processos educativos ganham forma e ‘acontecem’<sup>11</sup> significa observar as articulações que ocorrem no seu interior, a partir de conexões formadas, de relações entre seus múltiplos e tão diferentes *praticantespensantes*, articulados por diferentes processos de mediação. Os modos de trocas nas redes, entendido sob uma perspectiva da sociabilidade humana, permitem colocar em evidência as trocas horizontais que fluem nas mais variadas direções, sem centros, sem começos ou fins

---

<sup>11</sup> Trabalhamos, assim, com a ideia de ‘acontecimento’, em Foucault, para quem acontecimento – é preciso entendê-lo não como uma decisão, um tratado, um reinado ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus usuários, uma dominação que se debilita, se distende, se envenena a si mesma, e outra que entra, mascarada. As forças em jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas efetivamente ao acaso da luta. Elas não se manifestam como as formas sucessivas de uma intenção primordial; tão pouco, assumem o aspecto de um resultado. Aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento. (FOUCAULT, 1971, p. 145-146).

---

determinados. Entendemos, ainda, que isto sempre aconteceu, mas que o aparecimento das mídias contemporâneas permitiram compreender melhor esses processos pela sua ‘exacerbação’, ou dito de outro modo, pelo aumento exponencial das trocas.

Com a pesquisa em realização, vamos compreendendo que os conhecimentos e significações produzidas pelas ciências não está restrita às universidades, com seus laboratórios e equipes de pesquisa, mas mantém inúmeros contatos com a produção de conhecimentos e significações que são produzidos pelas múltiplas e diferentes trocas que incluem inúmeros *praticantespensantes*. Desse modo, vamos percebendo que os “mundos científicos” vão incluindo – quer queiramos ou não; quer consigamos percebê-lo ou não: as equipes de pesquisadores; os resultados de pesquisas; as ‘crenças’ científicas; os artigos publicados; as discussões em congressos; as aparições de *praticantespensantes* nas várias mídias, sejam eles pesquisadores ou não; mas também, aqueles que os vêem, lêem, discutem, respondem em escritos diversos, republicam em mídias específicas.

Com esta forma de pensar e de perceber o que vem se dando, estamos propondo outras possíveis compreensões, transgredindo a postura comum que admite uma única linha diretiva, um único caminho obrigatório, no que relaciona as ciências aos múltiplos processos comunicacionais nas redes educativas.

Queremos indicar, com isto, que o desenvolvimento de pesquisas com os cotidianos vem permitindo e exige contatos constantes e de diversas ordens entre universidades e escolas, seus tantos *praticantespensantes*, portanto, para a compreensão dos múltiplos currículos existentes nas *prácticasteorias* em curso das tantas escolas, nos diversos sistemas educativos.

Entendemos que a ‘circulação científica’, utilizando tais possibilidades intermediáticas, possa trabalhar para que indicações, anteriormente desenvolvidas por Santos (2010) quanto à passagem da ciência por um *segundo processo de ruptura epistemológica* que leve a uma *ecologia dos saberes*, possibilite, com maior intensidade, o diálogo mais próximo entre os *praticantespensantes* das diversas redes educativas quotidianas e as equipes das universidades, propiciando novos processos científicos, mais articulados e mais participativos.

Em nosso entender, essa discussão no meio acadêmico, tanto na área da Educação, quanto em outras áreas do conhecimento ainda se mostra incipiente frente aos desafios colocados diante das novas possibilidades de expressão e criação digital. Com isto, entendemos ser indispensável que nos lancemos, em grande número, a ver como nossos textos circulam, que impactos causam naqueles que os lêem e sobre eles escrevem, usando-os de modos variados – isto tudo está na internet esperando nossas leituras e pesquisas.

---

## OS CAMINHOS DA PESQUISA

Nossa leitura dos trabalhos de Certeau, Martin-Barbero, Boaventura de Souza Santos e Carlos Vogt, particularmente, na pesquisa que desenvolvemos, vem permitindo pensar as táticas dos usuários, de docentes a pesquisadores, na criação de novos conhecimentos e significações a partir do diálogo mediado por artefatos culturais diversos. Nosso trabalho, com os processos desenvolvidos, vem discutindo a expressão “divulgação científica” nas/para as ciências, na contemporaneidade, e propondo a ideia de “circulação científica” como um termo que melhor se adequaria ao necessário e possível, no caso das pesquisas em Educação.

Analisar os trabalhos de autores tão variados, que criam conhecimentos e articulam valores e significações em seus textos sobre o uso que *praticantespensantes* fazem dos artefatos tecnológicos criando tecnologias, bem como dos modos de circulação de conhecimentos e significações em diversos campos científicos, nos possibilita observar algumas preocupações comuns no campo educacional e no da comunicação, principalmente no que se refere à descentralização, na contemporaneidade, da produção de ideias.

Buscamos, assim, uma perspectiva que procura compreender como as apropriações, as articulações e as negociações se verificam nos processos de recepção e nos processos de “uso” (CERTEAU, 1994), no campo de pesquisas educacionais, na corrente que trabalha com os cotidianos, especificamente. Nos processos desenvolvidos pela pesquisa, vamos percebendo que a criação de conhecimentos e significações ocorre para além da transmissão e da recepção passiva dos *praticantespensantes* das tantas redes educativas em que todos estamos envolvidos. Em suas práticas cotidianas com os tantos artefatos culturais existentes, os usuários das mídias e outros recursos da comunicação e da educação fazem ‘usos’ diversos, como lhes é possível e necessário, de produtos de vários tipos: tanto os produtos materiais - televisão, computador, livros etc -, como aqueles produtos políticos que circulam: as propostas curriculares de um governo, o programa de um partido, um artigo científico, crenças religiosas etc. (BOURDIEU, 1989). Nessas ‘operações de usuários’ (CERTEAU, 1994), engendram-se possibilidades e a necessidade de surgimento de conhecimentos e significações, para além do que foi oferecido e que se tenta impor, através de ‘manuais’ diversos.

É com essa compreensão que vamos problematizando e compreendendo melhor os modos como se dão a utilização e a apropriação dos artefatos culturais, tanto pelos ‘usuários’ pesquisadores como pelos ‘usuários’ professores – todos *praticantespensantes* do/no/com o campo educacional - do que é produzido no campo da pesquisa em educação. Desse modo, outra compreensão que essa pesquisa nos proporcionou é a de que para além das estruturas técnicas, são os ‘usos’ e os ‘usuários’

---

que constituem as redes educativas nas quais produzem conhecimentos e significações, expandindo-as a todo momento, através de relações com os tantos outros que também habitam essas redes.

Com essa atitude, podemos afirmar que mais do que “divulgação científica”, a potência para pensar e praticar ciência, no campo educacional, está na “circulação científica” de conhecimentos e significações, compreendendo a descentralização necessária e considerando a ‘conversação científica’, da qual todos podem/devem participar, como parte integrante e fundamental da própria produção de ciência, nessa área científica, pelo menos. Ou seja, entendemos e temos visto isto na pesquisa, de que não é possível criar conhecimentos válidos sem a intensa participação de todos os *praticantespensantes* das redes educativas cotidianas, ou melhor, sem que dos processos de pesquisa façam parte tudo o que ganha significado para eles quando fazem contato com o que é produzido nos *espaçostempos* acadêmicos e o que, muitas vezes, produzem, ao ‘usar’ aquilo que foi produzido por grupos científicos.

Fizemos isto, para a escrita deste artigo, percorrendo os caminhos que são feitos, na Internet, por dois artigos produzidos por pesquisadoras que trabalham em pesquisas nos/dos/com os cotidianos, no campo de currículos. O congresso escolhido foi o XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado em 2010, na Universidade de Minas Gerais, por ser uma reunião que reúne, além de pesquisadores seniors, pesquisadores juniors, estudantes de graduação e docentes de várias redes de ensino, o que o caracteriza, assim, como um ambiente onde as trocas entre diversas redes educativas são já estimuladas.

Entendemos que com esses processos, estaremos possibilitando algumas fugas às estabilizações e fixações nos conhecimentos e nas significações gerados por pesquisas. Tentamos, ainda, indicar que esta ‘circulação’ de conhecimentos e significações já existe, em boa medida, mesmo que ainda não a percebamos completamente, nem porque que caminhos se processa.

### **“CIRCULAÇÃO CIENTÍFICA” EM EDUCAÇÃO: “PRÁTICASTEORIAS” COTIDIANAS E CURRÍCULO**

Hoje, como nunca aconteceu em toda a história, fala-se em comunicação científica e tecnológica; hoje, como nunca, há governos nacionais ou regionais que apóiam a criação e as atividades no campo da cultura científica e tecnológica; e hoje, como nunca, as próprias instituições científicas e as universidades consideram que a divulgação não é uma desonra, mas faz parte de sua obrigação. Os meios de comunicação de massa já não têm medo de tratar da atualidade das ciências e das tecnologias e recorrem a essas para esclarecer a atualidade em geral. Nunca como

---

neste momento, a investigação e o desenvolvimento das ciências e das tecnologias exerceram tão grande influência no nosso modo de vida e de trabalho, nas nossas concepções de espaço e tempo, nas nossas capacidades de intercâmbio e de comunicação em todo o planeta (VOGT, 2006, p. 19).

Hoje, “como nunca aconteceu”, percebemos a afirmação social das ciências e das tecnologias, no mundo contemporâneo. A importância estratégica, política, econômica e cultural da produção científica e tecnológica recoloca, em um novo patamar, as relações entre ciência, poder e sociedade, nos levando a repensar os modos legitimados de produzir ciência junto aos “usos” (CERTEAU, 1994) cotidianos de artefatos culturais por seus *praticantespensantes* e os *saberesfazeres* junto, ainda, com as reivindicações de grupos sociais diversos e diversificados, frente à produção científica. Isso significa que o que se passa no setor científico-tecnológico incorpora-se ao rol de questões que integram o domínio da esfera pública, sendo nela institucionalizado através de financiamentos de pesquisas e projetos que tentam incorporar e criar públicos mais amplos para o que as ciências produzem. Esse processo, oficialmente, vem sendo criado através de projetos de divulgação científica, em especial, de colocação à disposição de muitos, aquilo que se sabe e o que é produzido – como é o caso dos softwares livres, por exemplo. É preciso lembrar que, ao lado disto, cresce, no mínimo assustadoramente, uma produção científica que é “escondida” – aquelas de áreas que possuem possibilidades de registros de patentes, o que vem ocorrendo, em especial com os produtos farmacêuticos e aquela dos produtos que servem a guerra e à espionagem industrial e entre nações.

Assim, precisamos compreender que se, por um lado, podemos pensar em uma democratização das ciências e das tecnologias, não apenas pelo acesso facilitado aos conhecimentos produzidos, como também pela participação de grupos antes estigmatizados nos processos de constituição de saberes socialmente legitimados, por outro lado, o que pode ser produzido nessas trocas pode passar a constituir-se em bens mercantis, ao mesmo tempo disponibilizados e protegidos no mercado global, mas que, necessariamente, precisam de mercados crescentes.

Paralelamente, as “comunidades técnico-científicas” emergem como importantes agrupamentos sociais, buscando legitimar-se junto aos inúmeros grupos sociais organizados, ao mesmo tempo em que processos tecnológicos variados, acionados por novos artefatos (televisão aberta, difusão das TVs a cabo e por satélite e Internet, em especial) criam um público de usuários antes sequer imaginado como possível (SANTOS, 2008). Nesse sentido, essa grande e intensa inserção socioeconômica das ciências supõe, por sua vez, a aceitação pela sociedade do caráter benéfico da atividade científica e de suas aplicações. Do mesmo modo, implica uma rápida

---

absorção, na vida cotidiana, dos artefatos técnico-científicos transformados em objetos de consumo. Esses próprios grupos sociais, mesmo que antagônicos e, portanto, com inúmeras contradições entre si, ampliam seu interesse e preocupação por melhor conhecer o que se faz nas ciências e o que delas resulta (SANTOS, 2008). É, por isso, que se torna crucial o modo pelo qual a sociedade percebe a atividade científica e absorve seus resultados, bem como os tipos e canais de informação científica a que tem acesso.

Em um primeiro momento, é muito comum, ao se falar em divulgação científica, pensar em formas de “transmitir conhecimento para o público leigo”, democratizando, por meio de acessos diversos, o saber. Contudo, mesmo nessa forma de pensar, a divulgação científica é bem mais do que isso, pois, apesar da proposta se pretender unilateral, no sentido “um para todos”, ela implica um processo de reinvenção do próprio cientista, desde que este esteja atento para isso, como lemos em Vogt (2006) quando cita Crozon que disse: *‘divulgo para melhor compreender o que faço’*. Vogt nos explica que

foi com essas palavras que Michel Crozon, físico do campo das altas energias, respondeu à pergunta que lhe foi feita em uma conferência sobre o tema “Porque divulgar?”, realizada em Paris, em 2001 (VOGT, 2006, p. 43).

Na citação acima, Crozon defende que o pesquisador faça a divulgação para compreender melhor o que faz, adquirindo condições de inserir seu trabalho em uma integração sociocultural das ciências. Com essa resposta, ele compreende que a divulgação científica não significa a degradação da mesma, mas sim parte da criação dos conhecimentos e significações científicos e dos modos de fazer ciência. No mesmo sentido, Bourdieu (1990), explicando a importância dos momentos de que participava de fala pública (entrevistas ou palestras) e porque se decidira por publicar textos originados para apoio a esses momentos, diz que:

nem todos os efeitos da presença de um ouvinte, e sobretudo de um auditório, são negativos, principalmente quando se trata de comunicar ao mesmo tempo uma análise e uma experiência e de retirar obstáculos à comunicação que, muitas vezes, situam-se menos na ordem do entendimento do que na ordem da vontade: se a urgência e a linearidade do discurso falado acarretam simplificações e repetições (favorecidas também pelo retorno das mesmas questões), as facilidades proporcionadas pela fala, que permite ir rapidamente de um ponto a outro, queimando as etapas que um raciocínio rigoroso deve marcar uma por uma, autorizam contrações, abreviações, aproximações, favoráveis à evocação de totalidades complexas que a escrita desdobra e desenvolve na interminável sucessão de parágrafos e capítulos. A preocupação de fazer-se perceber ou de fazer-se compreender, imposta pela presença direta de

---

interlocutores atentos, incita ao vaivém entre a abstração e a exemplificação e encoraja a busca de metáforas ou analogias que, quando se pode falar de seus limites no instante mesmo em que estão sendo usadas, permitem dar uma primeira intuição aproximativa dos mais complexos modelos e introduzir assim a uma apresentação mais rigorosa. Mas, acima de tudo, a justaposição de proposições, muito diversas pelas suas circunstâncias e pelos seus objetos, é capaz, ao mostrar o tratamento de um mesmo esquema a diferentes domínios, de revelar um modo de pensamento em ação que a obra escrita, muito acabada, recupera mal, quando não dissimula por completo (p. 09-10).

Ao mesmo tempo, no mundo contemporâneo, segundo Vogt (2006) a sociedade precisa estar munida de poder crítico e de representatividade para eleger prioridades para, assim, realizar o projeto fundamental e histórico da divulgação das ciências e das tecnologias que é o de “aproximar, compartilhar e estimular” (p.20). Ao se falar em estratégias de divulgação científica, para esse mesmo autor, é fundamental levar em conta as mudanças nos padrões de consciência que criam indagações sobre nossos destinos e papéis no mundo. Então, quais são os movimentos que devem existir a serviço da divulgação das ciências e das tecnologias?

Demonstrando uma percepção cada vez maior dos benefícios e, também, dos malefícios trazidos pelas ciências e pelas tecnologias aos cotidianos, os seres humanos, organizados ou não em grupos sociais diversos e múltiplos, vêm problematizando as responsabilidades e o papel de cada um, inclusive dos cientistas, na constituição do mundo em que todos vivemos.

Quanto ao interesse dos cientistas em mostrar à população a importância do que produzem, tornando temas complexos em aceitáveis aos que chamam de “leigos”, é um movimento que começou na Europa da década de 1970. Desde então, os responsáveis por essa tarefa - que, nessa condição e nessa concepção, tornou-se necessária - passaram a elaborar conceitos e estratégias de divulgação científica e, entre elas, a utilização de uma linguagem menos codificada, ou seja, não restrita ao vocabulário do campo de conhecimento de cada ciência. Foram desenvolvidas, também, modalidades de estratégias indiretas, a partir de situações cotidianas. Segundo Vogt (2006), as palavras-chave dos movimentos pela divulgação científica são: liberdade e criatividade. Liberdade porque se trata da livre vontade e criatividade porque os seres humanos aprendem, transmitem, mas também criam, em todas as circunstâncias em que vivem. O que o autor propõe é a necessidade de ir além da ideia de divulgação, considerada por ele como restrita quando compreende somente a transmissão de informações, de dados. É preciso, na perspectiva que defende, que haja comunicação, o que pressupõe reciprocidade, partilha, ou seja, tornar comum a todos os conhecimentos sabidos, pois

---

é nisso que se baseia a razão de ser da divulgação, a comunicação das ciências e das tecnologias, da qual temos liberdade de participar ou não, cuja mensagem continuamos livres para entender bem ou mal, ou para entendê-la em parte, ou entendê-la ao contrário, ou não entendê-la absolutamente. Não se pode confundir a comunicação das ciências com o ensino. Falar de comunicação em lugar de divulgação enfatiza uma relação que representa a condição prévia para que se possa considerar o tema dos conteúdos científicos, mais ou menos densos. A tendência recorrente a reduzir o tema da comunicação da ciência à mera transferência de conhecimento não apenas é uma ilusão, mas freqüentemente produz o contrário da intenção inicial: aproximar, compartilhar e estimular (VOGT, 2006, p. 22).

Por trás da estratégia espontânea e tradicional da comunicação das ciências e das tecnologias, há uma ideia bastante difundida de que cabe à divulgação científica preencher uma lacuna de informação que o leigo não tem em relação à ciência, considerando-o um analfabeto, cientificamente. É por isso que os norte-americanos chamam essa atividade de “scientific literacy”, que é traduzida como “alfabetização científica” que tem por objetivo tornar o leigo informado das questões das ciências. Vogt nos informa que a partir de entrevistas e questionários sobre essa situação, pesquisadores observaram, nos Estados Unidos, que o percentual da população que tinha informação sobre muitas questões, eventos ou fatos científicos era relativamente pequeno. Esse “défice de informação” orientou durante muito tempo às atividades de divulgação.

Com o transcorrer de outras pesquisas na Europa, de modo geral, e como reflexo disso em países como o Brasil, essa teoria do déficit foi sendo substituída por uma visão mais democrática do papel da divulgação científica. Nessa nova visão, não cabe à divulgação científica apenas levar a informação, mas também atuar de modo a produzir as condições de formação crítica do cidadão em relação às ciências. Não só cabe à divulgação a aquisição de conhecimentos e significações e a criação de meios mais atrativos de informação, mas cabe-lhe, também, a produção de uma reflexão relativa ao papel das ciências, sua função no mundo contemporâneo, a indicação de tomadas de decisão correlatas, fomentos, etc. Isso vai além da atitude inicial, na qual, exageradamente, se pensava os cientistas como sendo ‘os sábios’, enquanto os cidadãos comuns eram ‘os ignorantes’ e os jornalistas científicos seriam ‘os construtores de pontes’ entre essas figuras, de maneira a suprir o referido déficit de informação. Essa visão, portanto, foi sendo enriquecida. Na Inglaterra, na compreensão disso tudo, desenvolveu-se o que se chama de “public understanding of science”, que é bastante diferente do “scientific literacy”. Em seguida, aparece outro conceito que é ligado ao primeiro, mas com sentido diferente: é o de “public awareness of science”. O primeiro se refere ao entendimento público das ciências, enquanto o segundo vai além quando reivindica a necessidade

---

de consciência pública das ciências. Nos dois casos, o que está sendo enfatizado não é só a aquisição da informação, mas a possibilidade de acesso à informação, à formação dos cidadãos no sentido de que ele possa ter opiniões e uma visão crítica de todo o processo envolvido na produção dos conhecimentos científicos com sua circulação. Essa é uma ideia relacionada à cultura científica que modifica os modos de se fazer e pensar a própria divulgação. Divulgação científica não é suprir o déficit de conhecimentos e significações, mas formar espíritos críticos, diz Vogt (2006). Com isto, este autor nos indica que

melhor do que alfabetização científica (tradução para ‘scientific literacy’), popularização/vulgarização da ciência (tradução para ‘popularization/ vulgarization of science’), percepção/ compreensão pública da ciência (tradução para ‘public understanding/awareness of science’), a expressão ‘cultura científica’ tem a vantagem de englobar tudo isso e conter ainda, em seu campo de significações, a ideia de que o recesso que envolve o desenvolvimento científico é um processo cultural, quer seja ele considerado do ponto de vista de sua produção, de sua difusão entre pares ou na dinâmica social do ensino e da educação, ou ainda, do ponto de vista de sua divulgação na sociedade, como um todo, para o estabelecimento das relações críticas necessárias entre o cidadão e os valores culturais de seu tempo e de sua história (VOGT, 2006, p. 24-25).

Ainda, conforme Vogt (2006: 25), hoje, quer queiramos ou não, estamos envolvidos em nossos cotidianos pelas ciências e pelas tecnologias, de modo crescente e rápido – pelo menos, lembramos, nas sociedades articuladas com os ganhos do modelo atualmente hegemônico de sociedade, já que há os que estão longe disso, na medida em que se encontram no que é chamado de “periferias da sociedade neo-liberal” e que, por isto, foram excluídos de boa parte desses processos. Desse modo, é melhor se envolver – buscando compreender, pesquisando e criticando os processos que se dão, inclusive os de exclusão - do que permanecer passivo em face a seus modos de ação e às teorias criadas.

Surge, assim, uma questão crucial para os que lidam com a “cultura científica”: a necessidade de incluir a própria comunidade científica entre o público como um todo, o que antes era inimaginável – os que ‘sabiam’ em certo campo não precisavam saber o que se dava em outro campo, o que hoje não é mais aceitável. Assim, para que esta mudança se dê, Vogt (2006) afirma:

acredito que o objetivo da divulgação científica não pode mais ser pensado em termos de transmissão do conhecimento científico dos especialistas para os leigos; ao contrário, seu objetivo deve ser trabalhar para que todos os membros da nossa sociedade passem a ter uma melhor compreensão, não só de resultados da pesquisa

---

científica, mas da própria natureza da atividade científica. A perspectiva mais distante, ainda que neste momento possa parecer utópica, é mudar a ciência, de forma que ela possa finalmente diluir-se na democracia (p. 43).

Quanto à área em que atuamos e dentro da corrente na qual pesquisamos, entendemos ser necessário lembrar, ainda, outro aspecto que reforça muito esta ideia: todos nós participamos – formando e sendo formados – de redes educativas múltiplas com os seus tantos modos de educar e de *aprenderensinar*. Isto significa que ao comunicar uma pesquisa a outros, no campo da Educação, o fazemos àqueles que, de alguma maneira, são, também, *participantespensantes* dos processos que pesquisamos. Com isto, têm ideias – positivas ou negativas; variadas e complexas – sobre aquilo que está sendo comunicado. Terá, assim, opiniões a dar sobre os conhecimentos e as significações com os quais entra em contato, a partir de ações que desenvolveu e viu serem desenvolvidas no campo e de ideias que formulou acerca desses processos diversos. Conhecer o que *praticampensam* será, necessariamente, muito importante para o que pesquisamos, propiciando mudanças naquilo que foi comunicado de nossas pesquisas.

Mas, além disso, nossa formação – com a formação tanto de nossos conhecimentos como das significações que criamos para explicar o mundo, a sociedade, a natureza e a nós mesmos – transcorrendo em múltiplas e diversas redes, se dá através de ideias, pensamentos, valores que são, quase sempre, contraditórios e questionadores do que *aprendemosensinamos* nesta ou naquela rede, explicitando relações complexas entre as diversas redes em que estamos e nos fazemos ‘seres humanos’.

Por isto, conforme nos lembra Certeau (2011), é importante entender as lógicas operatórias da produção das ciências para que seja possível problematizar a separação efetuada pela racionalidade científica moderna entre os cientistas e os leigos, entre os conhecimentos científicos e o que foi chamado de “senso comum”, entre aquilo que é produzido pelas ciências e “todo o resto” criado a partir dos ‘usos’ que fazem os seres humanos, em tantas redes de que participam, daquilo que é criado pelas ciências e seus processos tecnológicos. Para esse autor, tal separação se efetua também entre as histórias populares e a História, entre a ficção e a realidade e se dá tanto por meio dos procedimentos analíticos (exame e comparação dos registros e fenômenos), como no nível das interpretações (produtos da operação).

Nesse contexto, os discursos técnicos capazes de determinar os erros que caracterizam a ficção (as lendas, os mitos, as histórias e os saberes populares) se autorizam por eles mesmos a falar em nome do real. Estabelecendo os seus próprios critérios para distinguir os dois discursos, as ciências se creditam como relacionadas ao real, porque seu oposto é colocado sob o signo do erro,

---

do falso. Essa determinação recíproca, segundo Certeau (2011), implica um duplo decalque que consiste, por um lado, em tornar plausível a verdade ao demonstrar um erro e, ao mesmo tempo, em fazer crer ser real ao denunciar o falso. Desde então, a ficção (memórias, mídia, artes e literatura, entre outras) tem sido colocada do lado do não real, enquanto os discursos tecnicamente armados para designar os erros são afetados pelo privilégio de representar o real, exclusivamente.

Contudo, para Certeau (2011), a ficção, ou seja, a imaginação se encontra também dentro do campo das ciências. Para ele, a lenta revolução instauradora de modernidade substituiu os discursos metafísicos e teológicos por escrituras capazes de instaurar coerências e a partir delas produzir uma ordem, um progresso, uma história coerente, mas, desligadas das suas funções para representar as coisas. Desse modo, essas línguas formais científicas criadas – sem se darem conta, muitas vezes – instauram, em suas aplicações, cenários nos quais a pertinência não está mais no que elas exprimem, mas no que elas tornam possível. Formam, assim, uma nova espécie de ficção: os artefatos científicos; elas não julgam mais o real pelo que foi suposto em seu caminhar, mas pelo que lhe é permitido fazer e transformar. Com Certeau (2011) podemos pensar, então, o jogo entre ciências e “todo o seu resto” a partir de aspectos que ele denomina de “lenda da instituição” e de “aparelhamento científico”. No que se refere à lenda da instituição, este autor explica que qualquer discurso que narra o que se passa (ou o que se passou) institui o real, na medida em que se apresenta como representação da realidade que foi e, “portanto”, é. Ele constitui sua autoridade ao se fazer passar por testemunho daquilo que é ou do que foi. Assim, a historiografia - e também as ciências, em geral - adquire seu poder enquanto apresenta e interpreta fatos. O que o público poderia opor ao discurso que lhe diz o que é (ou o que foi)?

Dessa forma, o real representado não corresponde ao real que determina sua produção. O que os discursos científicos ocultam, na representação de um acontecimento ou de um fenômeno, é a condição que o organiza, ou seja, o aparelho social e técnico que o produz, melhor dizendo, a instituição profissional que o cria, com os compromissos existentes com quem o financiou. Para Certeau (2011), a operação parece bastante astuta: a representação disfarça a prática que a organiza. Para o autor, esta condição ocultada, tem a forma, às vezes, do funcionário (um corpo de Estado), às vezes, uma forma corporativista (uma profissão), permitindo a circunscrição de objetos, o acesso a um material mais raro e a definição de operações controláveis para a profissão (técnicas). Porém, tudo se processa como se os modos de fabricação de nossas histórias comuns ou de nossas lendas cotidianas estivessem não eliminados destes laboratórios, mas antes postos à prova, criticados e verificados pelos cientistas em seus terrenos de experimentação.

---

Trazendo esta discussão para o campo da Educação, sabemos o quanto discursos científicos da área têm servido para criar processos curriculares equivocados de “importação” de “modelos educativos”, antes da Europa e após a década de trinta do século XX, dos Estados Unidos<sup>12</sup>. Foram divulgadas e são ainda, em documentos oficiais, posições com base em certas invenções científicas a que se dá o crédito de ‘verdades’, em especial, na contemporaneidade, com resultados numéricos de provas em todos os níveis educacionais que precisam ser entendidos para quê são feitas, a partir de que base conteudística e que significações marcam sua criação e sua ‘aplicação’ massiva. Esses resultados, sem nenhum questionamento, são ‘informados’ em *espaçostempos* privilegiados por mídias diversas, com praticamente nenhum questionamento.

Nesse sentido, é que em uma organização conjunta da ANPEd e do CLACSO (Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais), na Reunião Anual que a primeira realizou, em Caxambu, no ano de 2000, aconteceu um colóquio sob o título ‘Produção de conhecimentos e responsabilidade social do pesquisador (Colóquio 3) que permitiu que questões importantes à temática que estamos pesquisando viesse à tona: “para quem pesquisamos? Para quem escrevemos?” Este colóquio foi dirigido por Regina Leite Garcia e contou com a presença de Magda Becker Soares, Antonio Flávio Barbosa Moreira e Roberto Follari (da Argentina). Os textos oriundos deste Colóquio foram publicados em um livro pela Cortez, em 2001 (GARCIA, 2001). Neste, a coordenadora do Colóquio, lembra que:

a ideia dessa discussão surgiu de uma recorrente preocupação, de pesquisadores e pesquisadoras em educação, entre os quais me incluo, com o destino de nossas pesquisas e de nossos escritos. Se a escola é o fim de nossas pesquisas e de tudo o que escrevemos, o resultado de nossas pesquisas deveria a ela chegar e, de algum modo, a ela beneficiar. A princípio, talvez por minha história, estava especialmente preocupada com o ensino fundamental e com os cursos de formação de professores para atuarem nos primeiros anos de escolaridade, dado ser neste momento que se anuncia o fracasso escolar. Todos afirmávamos que ainda é a escola pública a única possibilidade de democratização da educação. É ali que as classes subalternas buscam a consolidação, aprofundamento e ampliação dos saberes que trazem a partir de suas vivências e experiências (no sentido benjaminiano) (p.11-13).

Também Certeau (1994) nos indica que as práticas comuns, as experiências singulares, as solidariedades e as lutas que organizamos em *espaçostempos* diversos e diversificados, nos

---

<sup>12</sup> Remetemos ao excelente dossiê organizado por Luiz Carlos de Freitas na revista Educação e Sociedade, n. 119, em especial ao artigo que este autor publicou neste dossiê (FREITAS, 2012) sobre as últimas “importações” que fizemos e estamos fazendo no Brasil.

---

múltiplos cotidianos em que vivemos, podem constituir, ao mesmo tempo, a “paisagem de uma pesquisa” e “uma maneira de caminhar”. Ele nos provoca a interrogar as operações de usuários ou as maneiras de fazer que, para além de ajuste e submissão, engendram também desvios, táticas e artimanhas que possibilitam a criação, dia a dia, de outros mundos possíveis nas contingências do momento e do local. É nesse sentido que interrogamos os modos de fazer e legitimar as ciências e, em especial, a Educação, como campo científico.

Por essa razão, entendemos que nosso desafio não é somente o de comunicar a produção científica da área aos cidadãos comuns – aos *praticantes pensantes* dos cotidianos – e sim de abrir *espaços tempos* para ‘conversas’, uma vez que consideramos necessária a troca horizontal, em processos que se dão nos cotidianos: pela negociação de sentidos; pela tradução entre conhecimentos e significações surgidos em *espaços tempos* diferenciados; por mostrar o que é produzido e criado pelo campo científico para assim ser questionado, do mesmo modo como questionamos os conhecimentos e significações criados e produzidos nos cotidianos vividos; por criar condições de ouvir o que tantos falam e devem falar daquilo que vamos criando com as pesquisas que realizamos. Assim, é necessário, também, considerar os saberes comuns como parte integrante e legítima da constituição dessa ciência, quebrando o mito de que os *espaços tempos* acadêmicos são fechados ou de que a comunidade científica está habituada a socializar as suas informações somente entre seus pares, em seus congressos, ou que os artigos que escreve são somente para “comunicação interna”, parecendo que há uma lacuna, uma dificuldade em promover ‘conversas’ de cada pesquisador com os cotidianos, com todos aqueles que por viverem nas redes educativas cotidianas – lócus de nossas pesquisas – sabem muito sobre elas.

Importa muito pouco se consideramos que o que sabem é “certo”. Importa que o que criam existe como conhecimentos – criados por necessidades cotidianas e tem valor dentro das redes educativas que criam – gerado por práticas diversas daquelas da pesquisa e pensadas com arcabouços que ainda não sabemos quais são. É preciso ouvir, respeitosamente, o que dizem e o que sentem com aquilo que comunicamos sobre o que fazemos, pensamos e sentimos.

Decisões oficiais recentes, no Brasil, permitem ver que estes posicionamentos se tornam indicadores importantes, também, de governos. No mês de abril de 2012, foi feita uma mudança grande no Portal do CNPq e um item foi criado em seu ‘menu’ principal: “popularização da ciência”, no qual se explica que “popularizar o conhecimento científico é contribuir para o desenvolvimento social e a ampliação da cidadania”.

No lançamento desse novo portal, o presidente do CNPq, Glaucius Oliva, anunciou, também, que, quanto ao Lattes, este contará com duas novas abas que “ajudarão a promover um

---

contato maior entre a sociedade e a ciência, além de estimular ainda mais a inovação”, pois, “no Brasil, existe uma grande distância entre os realizadores da ciência e os consumidores da mesma.” Além disso, indicou, quanto aos processos de avaliação do trabalho dos pesquisadores que:

o novo critério de avaliação do CNPq levará em conta o que os cientistas fazem para divulgar seu trabalho para o público e para promover a educação científica. Na aba divulgação o CNPq avaliará, por exemplo, se os cientistas possuem blogs pessoais sobre ciências e se divulgam à mídia os resultados de seus trabalhos. O item contará na avaliação de produtividade do pesquisador, sendo que todas as áreas serão analisadas pela divulgação científica. O outro espaço pede que os cientistas descrevam a inovação de suas pesquisas<sup>13</sup>.

Essa necessidade de circulação é flagrante, também, nas áreas das ciências humanas, com destaque especial para a da Educação<sup>14</sup>, uma vez que seus pesquisadores/pesquisadoras são, frequentemente, chamados para ações de ensino e extensão que têm significado *espaçostempos* de trocas de conhecimentos e significações, entre os cientistas e os *praticantespensantes* dos cotidianos das diversas redes educativas. Por isso, começamos a perceber a possibilidade de substituir os termos “divulgação científica” pelos de “circulação científica” por entendermos que a participação destes últimos na pesquisa é reivindicada por seus pesquisadores/pesquisadoras já que, com seus diferentes e diversos modos de pensar e sentir nos *espaçostempos* cotidianos das múltiplas redes educativas, nos quais se dão processos pedagógicos e curriculares de transmissão e criação de conhecimentos e significações, ampliam as condições ontológicas, teóricas e metodológicas de se produzir ciências. Relembramos que isto é, particularmente, presente nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos.

Entendemos que as pesquisas nessa área e dentro dessa corrente de pensamento e de *prácticateoria* só se completam quando se articulam com os “interessados” em suas *prácticateorias* que, em suma, são todos os *praticantespensantes* dos cotidianos das múltiplas redes educativas que todos formamos e nas quais nos formamos, com foco principal nos diversos processos curriculares e pedagógicos que se realizam nas escolas e nos múltiplos processos de criação de conhecimentos e significações *dentrofora* das escolas. A participação desses *praticantespensantes* precisa ser constante para indicarem o que pensam sobre o que é produzido, incorporando reivindicações

---

<sup>13</sup> Lembramos que a FAPERJ já vem exigindo isto aos contemplados com nos editais “Cientistas do nosso Estado” e “Jovem cientista do nosso estado”, a partir do ano de 2009.

<sup>14</sup> No ProPEd (Programa de Pós-graduação em Educação) da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), no Laboratório Educação e Imagem ([www.lab-eduimagem.pro.br](http://www.lab-eduimagem.pro.br)) mantemos jornais eletrônicos com vistas a estreitar as relações entre os grupos de pesquisa que neles estão articulados ou que a ele são associados e os docentes dos diversas sistemas educativos.

---

específicas indicadas pelas diversidades existentes, tanto como compreendendo os processos criativos – de conhecimentos e significações – que realizam em suas ações curriculares e pedagógicas, em geral.

No grupo em que atuamos, isto tem sido feito em atividades de extensão que são desenvolvidas, há mais de dez anos, com a criação de jornais eletrônicos e de acordo com processos contemporâneos de comunicação, significando *espaçostempos* de trocas de conhecimentos e significações sobre os tantos *dentrofora* das escolas, entre os cientistas e os *praticantespensantes* dos cotidianos de diversas redes educativas. Esse material permitiu o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado de uma das autoras desse texto (CALDAS, 2010).

É nesse processo que apoiamos, integralmente a afirmativa feita por Vogt (2006) de que há necessidade de abrir *espaçostempos* para pautar as ciências e as tecnologias como questão de interesse público, criando oportunidades para a circulação de informações, de conhecimentos e de significações surgidos tanto nas ciências como em processos cotidianos. Entendemos, assim, que isso exige processos diversificados que permitam abrir *espaçostempos* múltiplos de ‘conversas’ entre os *praticantespensantes* dos “mundos acadêmicos”<sup>15</sup> e aqueles que frequentam os inúmeros mundos das “redes educativas”.

Para a acumulação do material que foi analisado e articulado ao que estávamos buscando compreender, no limite deste texto, desenvolvemos percursos na internet – em especial na busca da plataforma Google – de dois artigos publicados no volume 6 do XI ENDIPE realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (SANTOS, DALBEN, DINIZ e LEAL, 2010): “Redes educativas *dentrofora* das escolas, exemplificadas pela formação de professores”, de Alves (2010) e “Um currículo monocultural numa escola pluricultural – impasses de uma escola que se pretende emancipatória”, de Garcia (2010).

Esses dois textos, estão neste artigo, como exemplificadores dos processos de ‘circulação científica’ da produção de educadores ligados às pesquisas no/dos/com os cotidianos no campo de Currículo, convidados para o debate das convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente em políticas e práticas educacionais.

Em um primeiro momento, foram levantados nos painéis e pôsteres do referido Encontro, as referências usadas por autores que percebemos como relacionados às pesquisas com os cotidianos.

---

<sup>15</sup> Esses mundos precisaram ser pluralizados pois sabemos como as diversas áreas científicas são diferentes: naquilo que criam, nos modos como pesquisam o Mundo, nos processos de pesquisa que praticam, nas teorias que advogam, nas crenças que possuem, nas verbas que recebem etc.

---

Esta busca, bastante simplificada, nos permitiu organizar os dois quadros a seguir, com o número de citações de pesquisadores que realizam seus trabalhos na área com os cotidianos:

**Quadro relativo aos Painéis com pesquisadores com os cotidianos e outros**

Pesquisadores com os cotidianos	de 1 a 15 citações
Outros Pesquisadores	de 1 a 11 citações

**Quadro relativo aos Pôsteres com pesquisadores com os cotidianos e outros**

Pesquisadores com os cotidianos	de 1 a 12 citações
Outros Pesquisadores	de 1 a 10 citações

Esses quadros, levantados a partir do ‘uso’ (CERTEAU, 1994) do CDROM com os painéis e pôsteres apresentados no Encontro, nos indicam que o ENDIPE constitui-se em um *espaçotempo* privilegiado de trocas de experiências, de articulação de grupos, de questionamentos, de novas ideias e de novas reflexões, como *espaçotempo* de “circulação científica ” de conhecimentos e significações para as pesquisas com os cotidianos, pelo menos.

Feita a seleção, no referido volume 6 que publicou os textos dos simpósios organizados no XI ENDIPE, dos dois textos indicados acima, passamos a buscar no site de pesquisa Google sua presença, com o objetivo de compreender as possibilidades e limites que esse sistema de busca proporciona para a circulação de ideias científicas no campo de currículos, nessa corrente de pesquisa. No Google foi desenvolvido o trabalho a partir dos serviços de busca simples, por considerá-lo menos restrito do que a busca avançada ou preferencial. Optamos por este site de busca por ser ele considerado um dos mais populares da rede, tendo, portanto, uma grande abrangência na circulação de informações, na socialização das teorias científicas e os conhecimentos que produz, bem como, na tessitura e negociação de sentidos. As buscas foram realizadas no segundo semestre de 2012 e, nelas, empregamos o título de cada um dos textos que escolhemos, separadamente, para ser pesquisado nas páginas em português do *Google*.

O material obtido mostrou, de imediato, que os textos apareciam nas páginas da Google muitas vezes, visto que esse número se alterava rapidamente, pois, como nos lembra Lévy (2007), a cada minuto novas informações são injetadas na rede. Estes resultados a princípio nos fizeram constatar o quanto estes textos tinham ‘circulado’ neste meio midiático.

Os textos veiculados na Internet e que citavam os dois textos escolhidos para organizar a busca eram originados de diferentes sites: de universidades, escolas, editoras, revistas, jornais,

entidades governamentais, dissertação, monografia, artigos, redes sociais, entre outros. A diversidade dos sites e o conteúdo das mensagens nos fizeram perceber que esses textos eram debatidos na internet a partir de uma multiplicidade de vozes e interesses: pesquisadores, intelectuais, professores, editores, jornalistas, universitários, o que demonstrava que tinham ‘invadido’ a vida de diferentes pessoas que se autorizavam a falar a respeito, seja explicando seus postulados, seja manifestando opiniões, seja buscando informações, sejam utilizando-os como referência. Esta polifonia aparecia numa diversidade de tipos de textos que organizavam e transmitiam as informações de forma diferenciada. Alguns traziam informações acerca da temática, fundamentadas em pesquisas científicas ou estudos mais sistematizados: eram os artigos científicos ou os capítulos de monografias e dissertações; outros traziam referências a sua aplicabilidade no ensino sem muita fundamentação e sem um estudo mais rigoroso, apresentando a visão de pessoas de diferentes segmentos: estudiosos da área de diversos tipos; outros eram relatos de experiências de professores e de instituições do ensino público de diversas localidades do país: autores que buscavam mostrar que suas experiências têm referências no pensamento produzido pelas ciências, se tornando verdadeiros propagandistas dos textos lidos e referenciados; e outros que apenas traziam a transcrição do texto ou a referência do volume e da Coleção de que fazem parte, sem apresentarem comentários acerca deste referencial: eram os links de interesse e as referências bibliográficas.

Indicaremos, somente à guisa de exemplo, algumas dessas referências encontradas dos textos que focamos para esta busca, trazendo-as da própria página do servidor pesquisado, acompanhadas de comentários para desenvolvimento da compreensão que fazemos dessa questão – circulação científica na internet:

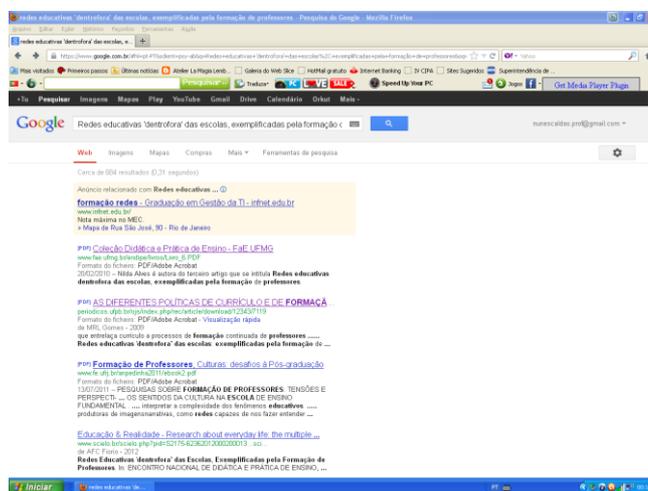


Imagem 1 – Tela de Pesquisa do Google – 1ª parte – Referência “Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores” de Nilda Alves

Fonte: <http://www.google.com.br>

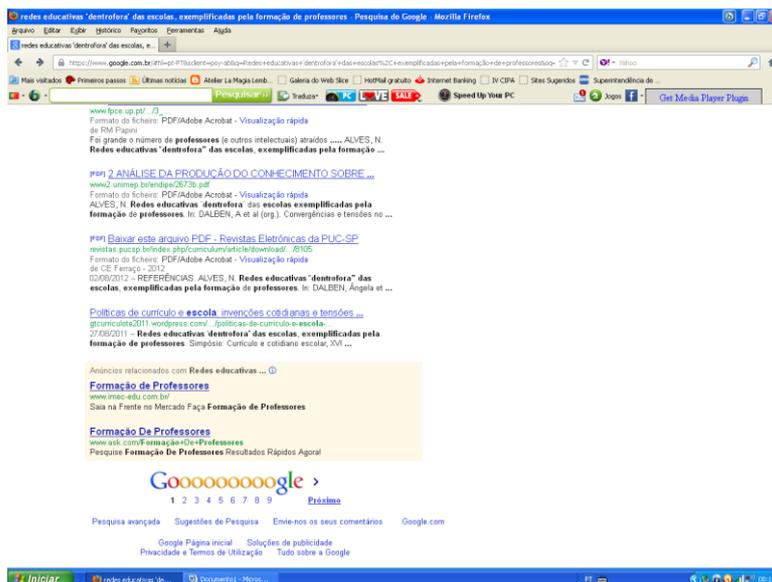


Imagem 2 – Tela de Pesquisa do Google – 2ª parte – Referência “Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores” de Nilda Alves

Fonte: <http://www.google.com.br>

Neste primeiro exemplo, trazemos as páginas iniciais de busca do texto “Redes educativas *dentrofora* das escolas, exemplificadas pela formação de professores”, Alves (2010). Encontramos, na busca realizada, mais de sete páginas com dez links em cada uma, sendo o texto pesquisado referência em revistas eletrônicas, artigos publicados em periódico, em citações de trabalhos de congressos como Anpedinha/SE, em capítulo de livro e em projetos de pesquisas tanto dentro da instituição da autora, como fora dela. Entendemos serem possíveis indicadores em maior quantidade e variedade: proximidade ou não do ENDIPE em que foi apresentado; quem produz o site (se é professor, se é uma instituição governamental, etc); identificação das regiões em que estão as instituições dos que citam o artigo e como fazem esta referência. Esses indicadores, no entanto, não são analisados nos limites deste texto.

Passemos a outro tipo de página:



Imagem 3 – Tela de Pesquisa encontrada no Google – site Scielo – Referência “Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores” de Nilda Alves

Fonte: <http://www.google.com.br>

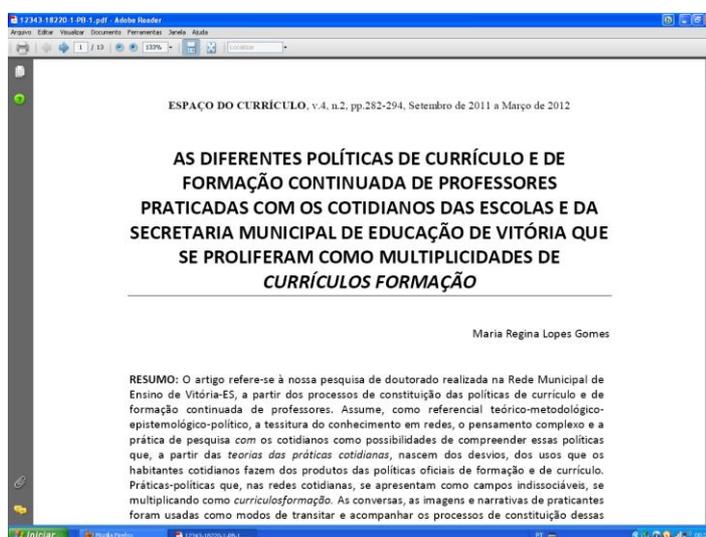


Imagem 4 – Tela de Pesquisa encontrada no Google – site Periódicos UFPB – Referência “Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores” de Nilda Alves

Fonte: <http://www.google.com.br>

Nos sites acima encontramos o texto pesquisado citado como referência bibliográfica em artigos publicados em revistas da área.

Os próximos exemplos que incluímos, são do texto “Um currículo monocultural numa escola pluricultural – impasses de uma escola que se pretende emancipatória”, de Garcia (2010), que apareceu na busca em quatro páginas de pesquisa com dez links em cada uma, nos mostrando que o texto circulou por grupos de debates da UFF, no Boletim do ‘Salto para o Futuro’, em

entrevista no jornal “A Página”, em Portugal, no periódico “Currículo sem fronteiras”, em dissertações ou teses de diversas universidades brasileiras, na Biblioteca do Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais (Clacso), em publicação da Prefeitura de Betim e de Guarulhos.

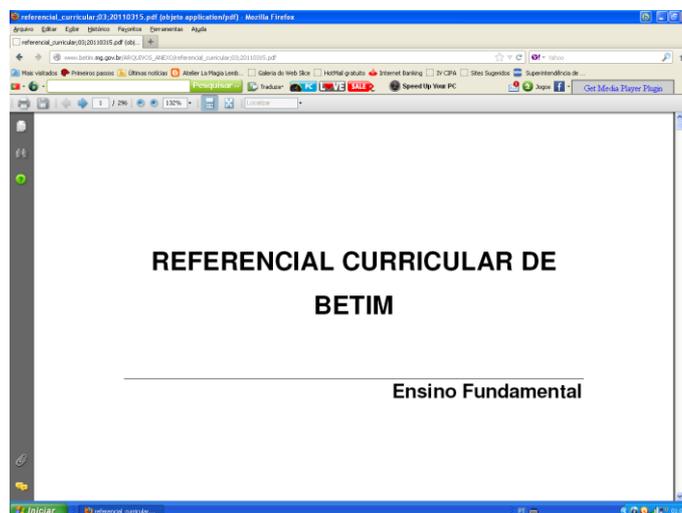


Imagem 7 – Tela de Pesquisa encontrada no Google – site da Prefeitura de Betim – Referência “Um currículo monocultural numa escola pluricultural – impasses de uma escola que se pretende emancipatória” de Regina Leite Garcia

Fonte: <http://www.google.com.br>



Imagem 8 – Tela de Pesquisa encontrada no Google – site Salto para o Futuro – Referência “Um currículo monocultural numa escola pluricultural – impasses de uma escola que se pretende emancipatória” de Regina Leite Garcia

Fonte: <http://www.google.com.br>

Inúmeros outros exemplos poderiam ser trazidos, mas o importante é destacar que a polifonia e a diversidade de público encontrados em nossa pesquisa também se justificam pelas características do meio midiático investigado, pois, conforme explica Lévy (2007), qualquer um pode, a baixo custo, colocar em circulação obras ficcionais, reportagens, sínteses e sua seleção de

---

notícias sobre determinado assunto e também navegar pelas suas páginas, ter acesso às informações disponibilizadas nos hipertextos. Assim, cada indivíduo ou grupo pode ser um emissor e um leitor neste sistema de comunicação, o que dá condições de uma socialização mais abrangente de saberes e representações do que as possibilitadas pelas mídias clássicas. Exatamente por propiciar uma participação ilimitada de autores e leitores os mais diversos, a internet se constitui, como afirma Lévy (2007), numa multiplicidade aberta de pontos de vista, pois suas páginas imprimem ideias, desejos, saberes, ofertas de transação de pessoas e grupos humanos, por onde fervilham a multiplicidade de relações e onde se instauram a diversidade, a contradição e a negociação de sentidos.

Na internet, diferentemente da imprensa, do rádio, do jornal, qualquer mensagem abordada encontra-se conectada a outras mensagens, às pessoas que se interessam por ela, aos fóruns onde se debate sobre ela e serve como meio para uma comunidade recíproca e interativa renovar permanentemente suas informações e atribuir novos e variados sentidos *a tal ponto de que o sentido global encontra-se cada vez mais difícil de circunscrever, de fechar, de dominar* (LÉVY, 2007, p.120).

Essas características justificam a polissemia de sentidos encontrada em nossa análise, realizada para este texto, e nos chamam a atenção para outro fato que julgamos importante: o de que esses resultados foram frutos de uma navegação que, embora sistematizada e rigorosa, é apenas uma entre várias e ilimitadas possibilidades, as quais poderiam trazer outros textos, outros documentos, outros sentidos que não necessariamente estes aqui apresentados. Outra compreensão que essa experiência nos proporcionou confirma, mais uma vez, o que já indicávamos antes: para além das estruturas técnicas, são os usos e os usuários que constituem as redes de conhecimentos e significações, expandindo-as a todo momento. A circulação do que está apresentado nesse artefato técnico-cultural se metamorfoseia, o tempo todo, em outros, em ações incontroláveis de usuários, para muito além dos *espaçostempos* tecnicamente previstos para a participação e interação. Dessa maneira, para além da compreensão de que os diálogos são indispensáveis à criação dos conhecimentos e significações sobre currículos, é preciso lembrar que este meio amplia, significativamente, as condições de circulação científica das ideias desenvolvidas em nosso campo de atuação.

Acreditamos ter levantado questões, que possam mobilizar, no sentido de permitir novas reflexões, outras formas de abordagens, cujas respostas não indicamos neste artigo, mas que entendemos serem necessárias aos *espaçostempos* das pesquisas em currículos e com os cotidianos, na contemporaneidade, e que com a contribuição de leitores outras possibilidades sejam indicadas.

---

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Redes educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In SANTOS, Lucíola; DALBEN, Ângela; DINIZ, Julio; LEAL, Leiva. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de Educação física, ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010: p. 01-49.
- AUGÉ, Marc. *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris: Flammarion, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. S. Paulo: Brasiliense, 1990.
- \_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.
- CALDAS, Alessandra da Costa Barbosa Nunes. *Redes de conhecimentos e significações e a divulgação científica em Educação – o caso do jornal eletrônico Educação e Imagem*. Rio de Janeiro: Uerj/ProPed, 2010 (dissertação de Mestrado)
- CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança – movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CERTEAU, Michel de. *História e psicanálise – entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- \_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- ECO, Humberto. *Apocalípticos e Integrados*. S. Paulo: Difel, 1991.
- FREITAS, Luiz Carlos (org). Dossiê *Políticas Públicas de Responsabilização na Educação*. In *Revista Educação e Sociedade*. Campinas/SP: CEDES, abr/jun 2012, vol 33, n. 119: 379 – 510.
- GARCIA, Regina Leite (org). Um currículo monocultural numa escola pluricultural – impasses de uma escola que se pretende emancipatória. In SANTOS, Lucíola; DALBEN, Ângela; DINIZ, Julio; LEAL, Leiva (orgs). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de Educação física, ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010: 172 – 190.
- \_\_\_\_\_. *Para quem pesquisamos. Para quem escrevemos – o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. S. Paulo: Ática, 1992.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2007.
- MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte/MG: Ed UFMG, 2001.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensados/praticados’ pelos ‘praticantes/pensantes’ dos cotidianos das escolas. In: Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho (orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. 1ed. Petrópolis: DP et Alli, 2012, v. , p. 47-70.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução à ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 1989.
- \_\_\_\_\_; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.2010.
- SANTOS, Lucíola; DALBEN, Ângela; DINIZ, Julio; LEAL, Leiva (orgs). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de Educação física, ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- VOGT, Carlos. (Org.). *Cultura científica: desafios*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 2006.

## RESUMO

Os impactos das novas tecnologias têm revolucionado a circulação de informações e, também, a difusão de conhecimentos científicos. Vemos como crescente – embora ainda insuficiente - a socialização dos conhecimentos científicos nos dias de hoje. Essa nova configuração do modo de comunicação humana, através de trocas tecnológicas, exerce implicações diretas no campo da educação, uma vez que estabelece novas formas de produzir/criar/reconhecer/trocar conhecimentos e significações em redes educativas diversas permitindo, de modo diversificado e complexo, alocar, apropriar, fazer circular e reorganizar mundos culturais diversos, bem como promover uma maior acessibilidade, difusão e trocas de criações de diferentes *praticantespensantes* dessas redes. A partir dessas ideias, propomos o 'uso' das trocas científicas como potência para pensar e praticar a 'circulação' de conhecimentos e significações criados nessas múltiplas redes educativas, entendendo os processos de descentralização do que anteriormente se considerava como os pólos de produção e emissão, e considerando a 'conversação científica', da qual todos podem participar, como parte integrante e fundamental da produção de ciências, particularmente, na área da educação. Tudo isto vem permitindo transformações que ressoam em nossas possibilidades de expressão, sensação, entendimento, *aprendizagemensino* pelos mais diversos *espaçostempos* das diversas redes educativas, entendendo suas conexões e as articulações que seus *praticantespensantes* criam. Desse modo, perceberemos, nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, mudanças e tensões em múltiplas práticas curriculares. Concluímos que não é possível criar conhecimentos e significações válidos sem a intensa participação de todos os seus *praticantespensantes*.

**Palavras-chave:** Pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Circulação científica. Redes de conhecimentos e significações.

## CIRCULATION OF IDEAS WITHIN RESEARCH EVERYDAY LIFE: CONTACTS BETWEEN THE "PRACTITIONERS/THINKERS" OF CURRICULUMS ON THE INTERNET

### ABSTRACT

The impact of new technologies has led to a veritable revolution in the circulation of information and, indeed in the dissemination of scientific knowledge as a whole. Today, we can see a growing, albeit still incipient socialization of scientific knowledge. This new configuration of how mankind communicates, using technological exchanges, has direct implications for the field of education in that it establishes new forms of producing/creating/recognizing/exchanging knowledge and meaning through a variety of different educational networks, thereby allowing, in a diverse and complex way for an allocation, appropriation, circulation and reorganization of many different cultural worlds, as well as encouraging greater access to, diffusion and exchange of creations made by different *practitioners/thinkers* within these networks. Based on these ideas, we would like to suggest the "use" of scientific exchanges as a force for thinking about and putting into practice the "circulation" of knowledge and meanings that have been created within these multiple educational networks, thereby understanding the processes of decentralization of what were previously considered as centers of production and emission, and considering 'scientific debate', one in which everyone can take part, as integral and essential parts of the production of sciences process, especially in the field of education. All of this has provided room for transformations that resonate in our scope for expression, feeling, understanding, *learning/teaching* in the most varied kinds of *space/time* found in the many different educational networks we have, helping us understand their connections and the links their *practitioners/thinkers* create. We can thus observe, in research on/into the quotidian, changes and tensions in multiple curricular practices. The conclusion reached here is that it is impossible to create valid knowledge and meanings, without there being a significant participation on the part of all their *practitioners/thinkers*.

**Keywords:** Research on/into the quotidian. Scientific circulation. Networks of knowledge and meanings.

*Submetido em: setembro de 2014*  
*Aprovado em: dezembro de 2014*