

DA INDISSOCIABILIDADE COMO NECESSIDADE AO “INTERVENIENTE ESTRANHO”: SOBRE A RELAÇÃO EDUCAÇÃO, ENSINO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO

Roberto Sidnei Macedo
Denise Guerra
FORMACCE FACED-UFBA

RESUMO

O presente texto opta por construir seus argumentos tomando dois eixos explicitativos. O primeiro estrutura-se pela decisão de construir um conjunto de ideias que afirmem, a partir da nossa intenção de texto, a indissociabilidade dialógica e dialética entre educação, ensino, currículo e formação, apresentando a educação como uma *noção subsunçora*, a partir mesmo da sua emergência como cultura. O segundo argumento elege a formação como um fenômeno intermediado e irreduzível, e que acontece nos âmbitos da experiência de sujeitos em processos de aprendizagens valoradas. No *entre* e no entretecimento desses dois argumentos, nos colocamos no debate sobre o ensino, de onde emerge nossa defesa de que o ensino deva ser *pensadopracicado* tomando como referência *intercrítica* as bacias semânticas (culturas) educacionais e seus debates, assim como implicado aos processos formativos socialmente referenciados, a partir dos quais se legitima, assim como as construções curriculares e educacionais em todos os níveis e práticas.

Palavras-chave: Educação; ensino; currículo; formação

Para iniciar os argumentos

Esse texto parte do pressuposto de que o fundante da educação é a formação, que todo ato de ensinar e toda criação curricular passam necessariamente pela (pre)ocupação com essa *experiência* socialmente valorada.

Interessante ressaltar para nossos interesses de texto, que Clarice Lispector nos disse em algum lugar, que uma das palavras mais secas do dicionário é *dicotomia*. Merleau-Ponty, no cultivo da sua fenomenologia, argumenta, em vários dos seus Cursos na Sorbonne, em favor de que percebamos elos, mesmo e sobretudo quando nos recusamos a admiti-los. Fundamental também compreendermos com Morin e Ardoino, que *distinguir* não é fraturar por simplificações e reduções

Quanto ao nosso esforço nocional, o percebemos ao modo deleuzeano como uma criação, uma criação *implicada*, (MACEDO, 2012). Ou seja, nutrindo a noção, emergem implicações epistemológicas, éticas, políticas, estéticas, eróticas que nos atravessam e nos mobilizam. É nesse contexto que nos implicamos no trabalho de distinguir relacionando educação, ensino, currículo e formação, a partir de um cenário

de estudos e pesquisas fortemente vinculado a movimentos sociais que lutam por conquistas educacionais e por uma formação singularizada e qualificada. Aliás, uma emergência formidavelmente complexa, que ainda, em geral, no nosso contexto educacional, insistentemente é reduzida a alguns fragmentos mal distinguidos e não-relacionais. Há que se alertar que não buscamos aqui qualquer configuração pautada nos princípios da unicidade e da estabilidade como um atrator ou valor epistemológico maior.

Mas antes mesmo de nos envolvermos nas nossas distinções relacionais e posicionalidades políticas mais centrais, fundamental argumentarmos sobre como o discurso moderno produziu algumas “misérias epistemológicas” que acabaram por *reduzirsimplificar* o que necessita de perspectivas relacionais para ser compreendido no *pensarfazer* educação como uma *noção subsunçora*. A ideia de *noções subsunçoras* (MACEDO, 2000) nasce como um conceito inspirado nos trabalhos de Ausubel (1996) sobre o *ensinaraprender*. Entre nós, são apropriadas como *macroconceitos* que podem, nos seus movimentos, relacionar, entretecer, articular, conjugar sem dissolver os termos das suas singularidades. As reduções e simplificações que, por exemplo, vêm concebendo a educação como determinação do mercado, atrelando-a a instrução e escolarização, tão somente, a qualquer aprendizagem, ao uso insular das tecnologias contemporâneas, às exoterodeterminações orientadas por estatísticas oficiais e macropolíticas, a uma certa condenação socioeducacional ou sociopedagógica e ao ensino como um conjunto de dispositivos metodológicos desconectados, estão cada vez sendo percebidas como um desserviço para sociedade e seus coletivos sociais interessados em conquistas educacionais e formacionais. Essas perspectivas vêm em geral acompanhadas de simplificações, dicotomias, fraturas, descontextualizações não-relacionais, despolitização, a-historicização, abstracionismo e desculturalização das ações educacionais.

O *entre* e os entretecimentos

Neste veio, assumimos de forma *implicada* a educação como cultura que se organiza de forma intencionada para socializar saberes, atividades e valores com intenções formativas. Um *macroconceito subsunçor*, percebido aqui como uma construção social negociada e eivada de jogos de poder e que, nesse movimento, pode se estruturar por pontos em comum que a sustentam, ao mesmo tempo em que estão disponíveis à possibilidade de mudança, na medida em que a educação é configurada por processos negociados que produzem consensos, mas também conflitos produzidos

por lutas por significados. Nessa bacia semântica, o currículo emerge como um conjunto de conhecimentos e atividades culturalmente organizados pelas intenções educacionais, eleitos e propostos como formativos por seus agenciamentos. Quem elege, como se elege, para quem se elege passa a ser um debate político-educacional muito importante para as questões do ensino. Da nossa perspectiva, aqui estão as suas possibilidades autonomistas e emancipacionistas. É desse lugar que percebemos e analisamos o ensino como ações mediadoras que veiculam conhecimentos, atividades e valores, orientadas por sistemas de crenças educacionais, bem como estruturados por um currículo legitimado e suas intenções formativas. Emerge também como um conjunto de *dispositivos* metodológicos, levando em conta as especificidades dos campos do conhecimento constituídos e suas implicações formativas, sempre. Neste contexto, se instituem e se realizam os *atos de currículo* produzidos por todos aqueles que se envolvem e se interessam pelo conhecimento, pelo ensino e pelas aprendizagens eleitas como formativas, algo sempre valorado por alguma comunidade de práticas ou sistema educacional, insistimos. Cabe dizer que os ensinamentos institucionalizados, no plural mesmo, aparecem quando a educação se *pedagogiza*, se *curriculariza*, se estruturando a partir das bacias semânticas produzidas por conjunto de significantes e significados educacionais.

Chamamos a atenção do leitor de como nosso discurso e suas ressonâncias têm como centralidade a compreensão do ensino vinculado sempre ao campo da educação e seus inelimináveis e necessários debates, bem como à relação entretecida, imbricada, tensa, inacabada, recursiva, mas não menos fundante, com o currículo e a formação.

Do campo das ciências, percebemos um debate específico que, de certa maneira, ilumina com alguns fochos de luz nossos argumentos em favor de uma perspectiva relacional e, portanto, *intercrítica* (ATLAN, 1996; MACEDO, 2007) entre educação, ensino, currículo e formação, guardando nesse movimento os termos das suas singularidades políticas e metodológicas, sabendo-se que neste processo a *alteração* é também um ineliminável fenômeno que o encontro entre diferenças faz acontecer, queiramos ou não. Uma necessária abordagem relacional entre educação, ensino, currículo e formação implica em reconhecermos que suas alteridades constituídas deverão emergir como *alteridades questionantes*, o que produz nas relações processos indisciplinados de *alteração*, levando em conta suas especificidades práticas. É aqui que o hibridismo se instala e tem seu reconhecimento constituído. Portanto, antes de

irmos à busca inútil de purismos, fundamental compreendermos *especificidades, elos e configurações subsunçoras*.

Marques (2002) e Silva (1999) por exemplo, embasados no pensamento de Bachelard, advogam em favor do pensamento científico em estado de pedagogia constante e ampliada, ou seja, existe um ato pedagógico na constituição da ciência que se amplia na perspectiva do ensino de ciência, o que, em tese, a coloca em possibilidade de crítica, autocrítica e intercrítica levando em conta o campo educacional. Nesse sentido, o contexto educacional como espaço da criação/socialização do conhecimento, do argumento e contra-argumento, de ensino e de aprendizagens sempre valoradas – âmbitos da formação – deveria, tomando nossos interesses de texto como centralidade, comportar *pedagogias e currículos* direcionados para a compreensão, o acompanhamento e a ressignificação das ciências e suas diversas formas de assimilação e expressão, tomando como referência contextos educacionais e suas especificidades. Macedo (2012, p.61) nos provoca ao afirmar que “nos cenários educativos o conhecimento dito, *a priori*, formativo, vem sempre e de forma autoritária na frente do conhecimento construído pela experiência da formação propriamente dita”. Para esse autor, essa é uma crítica fundamental para o debate sobre a experiência da formação tomando o ensino como uma reflexão relacional, até porque, há de se constatar como o ensino, como lugar de uma tradição educacional, herda, sem se dissolver nelas, as compreensões da hiperdisciplinarização das ciências.

Falemos, então, de conhecimentos científicos e culturas científicas articulados educacional e pedagogicamente ao socialmente referenciado, às experiências dos sujeitos, ao senso comum não-acadêmico e acadêmico, aos saberes *outros* em determinada *culturaeducação*. Situação emblemática que requer uma formação implicada aos movimentos do cotidiano, às subjetivações dos sujeitos aprendentes e suas demandas. Nesse lugar, não cabe uma pedagogia de aprendizagens com as ciências onde os sujeitos não compreendam e nem percebam sentidos educacionais e formacionais. O *espaçotempo* contemporâneo reivindica simultaneamente a produção de ciências que tenham na sua constituição a crítica a si mesma e um ensino científico cuja criticidade dinamize interlocuções com os diferentes saberes, possibilite que os sujeitos aprendentes tomem iniciativas e busquem soluções para novos problemas, mas, principalmente, compreendam a experiência formativa que lhes atravessa de forma irreduzível (GUERRA, 2012).

Ciências consideradas por Marques (2002) como sempre em trânsito, em fluxo incessante de transformação e em *intergênese* com a educação socialmente referenciada. Em consonância com o pensamento do autor, em potência, são saberes das experiências cotidianas em interconexão (in)tensa com conhecimentos acadêmicos e científicos e respectivas tecnologias. Realidades situacionais que interagem e se interrogam dialógica e dialeticamente com a educação enquanto cultura. Educação com as ciências em relação, nos fala Morin (2001 p. 34).

Tais argumentos voltados à promoção da educação científica no Brasil, por exemplo, têm sido amplamente contemplados nas pesquisas sobre ensino de ciências nos últimos 30 anos. Entretanto, mesmo considerando a divulgação dessa produção acadêmica e científica, os conhecimentos das ciências e suas orientações históricas ainda se configuram estrangeiros à maioria dos contextos educativos. “A história da ciência” ainda se constituiu numa invisibilidade para o ambiente educacional escolar. A educação científica ainda não chega à escola através de uma discussão aprofundada e ampliada. O ensino das ciências reproduz em muito o *ethos* e a ética de uma certa disciplinarização simplificante apresentada pelo *arkhé* do cientificismo de caris moderno. Macedo (2010, p. 60), inspirado em Dominicé enfatiza:

É cada vez mais visível como há uma sensibilização diante da percepção de que o conhecimento científico e acadêmico *produz compreensões de uma faceta da realidade*, é mais uma referência importante e não a única como nossa história de planejamento e ações de ensino e de intenções formativas ainda configuraram de forma tão abstrata.

Mobilizar o processo formativo em torno de epistemologias sociodiversas, concebendo sujeitos em movimento no cenário educativo implica ir além da prescrição de métodos, de explicações consolidadas. Uma experiência que pode ser possibilitada e configurada por múltiplas linguagens, para ir ao encontro da heterogeneidade irreduzível da experiência formativa. Implementar uma formação via ensino de ciências nesses termos implica em refletir como as pessoas, nas suas diversas experiências culturais, podem problematizar, refletir e construir sua própria formação, ao mesmo tempo em que podem reorganizar conhecimentos, práticas e teorias. Essa perspectiva ampliada de tratar a formação e o conhecimento científico na escola, se traduz na emergência de professores de ciências que se autorizam a “fazer aquilo que ainda não é” (CASTORIADIS, 1975), a partir mesmo da compreensão do currículo enquanto um

campo¹, um *espaçotempo* distinguível de práticas, de apropriações e criações de sentidos do que está sendo e do que pode ser ciência e seu ensino. Fato que modifica a cena do currículo de ciências e, em potência, a formação científica.

Para além de uma estrutura coerente de saberes a serem transmitidos, o currículo é uma construção social, pedagógica e cultural potencializada e mobilizada pelos atores/autores educativos. Embora o movimento para compreender as estruturas curriculares instituídas seja necessário e importante, são os *atos de currículo* (MACEDO, 2010; 2012) que se colocam em potência para interferir nesses âmbitos.

Sobre o “interveniente estranho”: a formação

A formação como fenômeno irreduzível a qualquer explicação modelizada é do âmbito da experiência de sujeitos social e culturalmente mediados. Essa experiência, inerente à condição educacional, vem sendo, consciente ou não, deixada de lado, para nos centramos em debates sobre a educação, o currículo e o ensino como pautas técnicas, exterodeterminantes e insulares. Comumente percebemos a exterodeterminação sociopedagógica sendo eleita como um modo de simplificação preferido, como, por exemplo, a atribuição de toda uma história educacional e formativa ao ato de ensinar ao outro. Até pouco tempo, ensinar aos outros e fazer currículos para os outros era percebida como uma tradição indiscutível. É principalmente aqui que o político e o ontológico são colocados fora de cena de forma reducionista e perversa; é aqui que as fraturas acontecem e o corporativo acadêmico e científico se aproveita para tentar impor esquizofrenias epistemológicas e argumentos “hermafroditas”.

O ensino só se legitima como um projeto histórico-educacional que acolhe a qualificação da formação como um balizador da sua própria legitimação.

Interessante perceber como a formação, enquanto experiência singular e singularizante de sujeitos que aprendem e ensinam, vem sendo colocada nos âmbitos do “interveniente estranho”, categoria que a lógica dos desenhos experimentais criou e que em algum momento significou dificuldade incontornável, porque não vinculada à observação direta, ao controle, à mensuração, à previsão e à predição. Em realidade, o que percebemos é uma atualização do descarte dessa “dificuldade” como um

¹ O currículo tem um campo historicamente construído, onde se desenvolvem o seu argumento e o seu jogo de compreensões mediadoras. Há uma alteridade histórica que caracteriza este campo. (MACEDO, 2007) Ainda na direção de distinguir o campo curricular, Macedo (2007), noção currículo como “[...] um dispositivo socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, instrumentalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos atividades, competências e valores, visando uma ‘dada’ formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com *conhecimentos eleitos como formativos.*”

epifenômeno, quando nos deparamos com as impossibilidades pedagógicas inerentes ao ato de lidar com a formação: a formação emerge nessa e com essa condição. É neste âmbito que o ensino terá que relativizar seu querer, revelado em geral pelos planejamentos pedagógicos pautados em princípios de uma certa condenação sociopedagógica, até porque o sujeito que aprende e se forma, é presença, mesmo que sua ausência e (in)visibilidade sejam pleiteadas ou impostas. Heidegger nos disse, “eu quero não querer”, bem como Freud nos alertou sobre a impossibilidade da educação como exterodeterminação. Nesses termos, o ensino passa a ser negociação de sentidos dentro de uma bacia semântica educacional, onde autonomização e responsabilização emergem como pautas ética e políticas estruturantes dos processos formativos. Nesse veio, nem todo ensino é bom; nem toda a aprendizagem é boa. Estão sob o prisma da valoração e da referencialização social e cultural, ou seja, da experiência irreduzível da formação como emergência do heterogêneo e suas demandas. Essa é uma pauta extremamente sensível para a educação contemporânea, porquanto a diferença não pede mais licença para interferir em princípios e orientações educacionais, para dizer sobre o ensino, *afirmarnegociar* seus modos de aprender e valorar o que entende como formativo. É assim que, diante do “interveniente estranho”, não-observável diretamente, não-mensurável, não-explicável, não-controlável, não-previsível e não-predizível, o ensino terá que se deslocar da sua tradição autocentrada para *compreender* a formação, a única condição para chegarmos até essa experiência ineliminável e eivada de opacidades. Nesse veio, o *ponto de vista* e as *definições de situações* são “intervenientes estranhos” inevitáveis e significativos para compreendermos o ensino, percebido como parte desse processo mediado, assinado, negociado, responsável e responsável.

Do nosso contexto específico, podemos dizer que as ações ditas formativas ainda são reduzidas hoje a debates acalorados sobre a *mecânica* e a *organização curricular*, assim como sobre a eficiência didática, e acabam ficando apenas aí, na “arquitetura” e nos modelos didático-curriculares mais “adequados” e recomendáveis. *Ensino como arte, que se movimenta numa bacia semântica educacional e trilha as trilhas um tanto imprevisíveis da formação, eis uma boa metáfora.*

Ainda no veio do nosso aporte crítico, a *avaliação no contexto do ensino* caminha no mesmo sentido, ou se reduz à avaliação da aprendizagem como julgamento externo da *performance* individual, ou a simplifica na construção de indicadores numéricos sem nenhuma relação com o processo mesmo da formação e sua inerente complexidade; a formação é reduzida ao dispositivo de ensino, ou confundida com a

aplicação de artefatos; com performance eficiente; é simplificada como um produto dos ensinamentos. Aliás, a ausência de reflexões mais aprofundadas sobre a *avaliação na formação* entre nós é de todo preocupante.

No caso da *compreensão da formação*, enfatizamos que *compreender* é muito mais do que *entender*, é muito mais do que um trabalho cognitivo e intelectual de explicitação, é saber inclusive que o *Ser* aprende contextualizado, referenciado; que aprende afetivamente, que a afetividade aprende, que o corpo aprende, e que, ao aprender, lutamos por significados, numa *bacia semântica* social e culturalmente mediada; é tratar compreensivamente com toda a existência se colocando em movimento, em mudança, via suas itinerâncias e errâncias em aprendizagens, em *formação*, como uma *totalidade em curso*, em *estado de fluxo*.

Formação aqui é percebida como o que acontece a partir do mundo/consciência do *Ser* ao aprender formativamente, isto é, *transformando em experiência significativa acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem*.

Vale dizer, mesmo que tenhamos como exemplo uma formação em níveis básicos, profissional, contínua, universitária, diferenciada etc, se realizando como especificidade pedagógica, quem se apresenta em formação é o *Ser* na sua emergência ao mesmo tempo individual e sociocultural; uma identidade concreta e compósita (MONBARON-HOURIET, 2004) se formando, que também *existe se esforçando para compreender* o mundo, a vida e sua própria formação, a partir das suas reais condições existenciais e dos seus projetos, e não um desejo e uma inteligência apartados dessa humana e movente *totalidade*.

É *impensável* a formação como produção em série, olhemos com cuidado aguçado o que a massificação da educação está fazendo no Brasil. Há, aqui, uma evidente e oportunista prática de *deformação*. É *impensável* compreender a formação apenas por indicadores extensivos, dimensões aferidas, perspectivas contábeis, vejamos como exemplo, ainda, a simplificação da realidade educacional pelas estatísticas oficiais, que, de forma simplificada, vêm escamoteando a qualidade da educação e da formação no Brasil com informações parciais. No máximo, por essas lógicas, podemos fazer aproximações bem limitadas, e com muito cuidado, como é comum, leituras de *indicativos massificados* do fenômeno formação. A abertura ao possível, ao projeto, à condição da criação, da inventividade, da bricolagem, da emergência do “imaginário radical”, é inalcançável por esta lógica. Por esta perspectiva, seria inalcançável também, o exercício da *metaformação*, ou seja, uma reflexão refinada e crítica do sujeito e dos

coletivos sociais sobre a formação se realizando. Aqui a formação não se realizaria a partir e apenas de um atendimento de demandas. Os formandos refletiriam sobre a formação em si como um *acontecimento implicado*, socialmente relevante. Refletir sobre a própria formação, além de ser um direito, se transformaria numa pauta da própria formação em processo.

Gaston Pineau (2000, p. 126-127) nos diz, pautado nas elaborações de Goguelin, que o sentido mais largo da *formação* parte da conjugação de duas semânticas principais: “*criar, constituir, compor, conceber*” por “*integração, totalização, conjugação, com sentido*”. Segundo Pineau, “essa conjunção dá ao termo um sentido não somente mais largo, muito mais forte, quase demiúrgico” (2000, p. 127). Para esse autor, inspirado em Bernard Honoré, em sendo a formação uma questão vital, ela se impõe então como uma função essencial a *ser exercida em permanência*.

Podemos adiantar algumas elaborações sobre a forma de abertura explicitativa desse artigo, no sentido, por exemplo, de que a formação como um fenômeno se fazendo, acontecendo, ou plasmado em algum momento da nossa vida, não se explica pelas lógicas dos modelos teóricos, não se deduz, *compreende-se, explicita-se* no seu acontecer *com o Ser existindo* em formação, refletindo e narrando sobre a sua formação e o estar formado. O que deve ser explicado desde as suas concepções – de forma responsável e mutualista – são as ações pedagógicas em seu favor; são os dispositivos em seu favor; os recursos em seu favor; as condições em seu favor; as políticas em seu favor; a legitimação institucional conferida em seu favor. A formação em si, como a *experiência* de um *Ser* que aprende, aparece *em ato e em sentido*, por isso, conforme Marie-Christine Josso, *se não for experiencial não é formação*. Este aparecer *em ato e em sentido* jamais pode ser visto como uma *performance* fechada no individual; neste caso acrescentaríamos, *ou a formação é relacional ou então não é formação*. Até porque, como argumentaremos ao longo desse artigo, toda formação é *interformação*, assim como toda compreensão é *intercompreensão*, como nos inspiram Honoré e Habermas, respectivamente. Implica, portanto, em *mediação*, que podemos definir filosoficamente como *um processo criador pelo qual se passa de um termo a outro, de uma situação a outra*, bem como, sociologicamente, como o que possibilita o caráter relacional, acionalista e construcionista das realidades sociais. Toda mediação configura-se numa ação que *altera e nos altera*.

Nesses termos, a formação na estrutura e na dinâmica do *compreender*, indissociável em relação à produção de sentidos, *abre o caminho do sentido*. Esse

sentido vai abrindo o seu próprio caminho, perspectiva fundante da *autonomização* vivida nos processos formativos.

Ademais, levando em consideração que uma perspectiva socioexistencial da formação implica necessariamente no caráter experiencial da própria formação, pensemos com Marie-Christine Josso:

[...] em que é que a formação é experiencial ou não é: É aprender a analisar os contributos das nossas actividades, dos nossos contextos de vida, das nossas relações electivas e de acontecimentos que em nós tomam forma; é descobrir que, neste desenvolvimento das nossas vivências transformámos algumas, mais ou menos conscientemente, em experiências fundadoras; é aprender a investir o nosso presente de tal maneira que as nossas vivências possam tornar-se experiências formadoras que vivificam ou alimentam as nossas buscas; é aprender a descobrir os pressupostos cognitivos das nossas interpretações bem como os nossos registos de expressão privilegiados. O conjunto destas aprendizagens permite, pois, ao autor-investigador compreender a sua formação e, de uma forma mais geral, o próprio campo da formação do ponto de vista do sujeito. (JOSSO, 2002, p. 141)

Larrosa, (2002) ao explicitar o pensamento de Deleuze pautado em Foucault e Nietzsche, nos fala das diferenças e estranhezas entre o que somos, o que estamos deixando de ser e aquilo que viremos a ser, o que em tese nos reporta incondicionalmente à perspectiva da formação em toda sua complexidade e porque não dizer, fragilidade em tempos velozes, de otimização da produção, de acúmulo de informações, de hiperespecialização. Formação é um desafio, mas, sobretudo, possibilidades.

Numa entrevista recente, António Nóvoa nos diz mais alguma coisa sobre a compreensão da formação. Segundo Nóvoa, John Dewey pontuava que, “quando se afirma que o professor tem 10 anos de experiência, dá para dizer que ele tem 10 anos de experiência ou que ele tem um ano de experiência repetido 10 vezes”. E, na verdade, há muitas vezes esta ideia. Experiência, por si só, reflete Nóvoa, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Para Antonio Nóvoa, formadora é a reflexão sobre a experiência, ou a pesquisa sobre a experiência. (NÓVOA, 2002, p. 4).

Da nossa perspectiva, o ensino como ato mediador e a formação como experiência de sujeitos envolvidos em aprendizagens valoradas são *atos de currículo*.

Se imaginarmos que o currículo é um *texto* em constante *escrita*, e que os discursos antinômicos que acabam, por exemplo, apartando teoria e prática nos âmbitos do campo e das práticas curriculares perderam suas pertinências e relevâncias, a ideia, de perspectiva sistêmica e processual por nós cunhada de *atos de currículo* (MACEDO,

2010; 2011; 2012), vem justamente potencializar o caráter relacional e construcionista deste dispositivo educacional socialmente construído. Ademais, esse conceito transforma em atores/autores curriculares todos aqueles implicados nas ações e tessituras da formação, ou seja, planejadores, professores, gestores, alunos, funcionários, pais, comunidade, movimentos sociais etc.

Os *atos de currículo* fazem parte da *práxis* formativa, trazem o sentido de não encerrar a formação num *fenômeno exoterodeterminado* pela mecânica curricular e suas palavras de ordem, por consequência, não vislumbram os formandos como meros atendentes de demandas educacionais, tão pouco aplicadores de modelos e padrões pedagógicos.

Coerente, então, é imaginarmos o currículo e a formação como realizações vinculadas, entretecidas, implicadas, aos âmbitos das *atividades* das pessoas, da *intimidade e da negociação*, porque produzidas por atores, segmentos sociais, suas histórias, intenções e interesses. Nesses termos, a compreensão do processo instituinte curricular está na dinâmica socioformacional dos *atos de currículo*, lugar da construção das hegemonias e reexistências. É nestes termos que a formação nos cenários das organizações educacionais se realiza na dinâmica dos *atos de currículo*, onde, aliás, conteúdo e forma, instituído e instituinte, poderes e contrapoderes são concebidos e refletidos de maneira não apartada (MACEDO, 2010; 2011).

Ensinar como ato de currículo: formação em ato?

Nas bacias semânticas educacionais a atividade de ensino é um *ato de currículo*. A questão que se coloca neste momento é sobre a valoração dos *atos de currículo*, ou seja, compreender nesse contexto como a formação se realiza. Aqui o ensino, além de se comprometer com o debate e as configurações socioeducacionais, curva-se ao que o legitima como prática: a qualificação da formação em toda a sua heterogênea emergência. Está aqui um desafio contemporâneo formidável. Estamos nos contorcendo diante das provocações que o contemporâneo heterogêneo faz ao ensino e ao currículo, duas tradições com histórias de hiperpedagogização das práticas e que, em tempos de pertencimentos e afirmações em intenso movimento, queiram ou não, vivem o *zeitgeist* da diferença irremediável.

REFERÊNCIAS

ATLAN, H. *Com razão ou sem ela. Intercrítica da razão e do mito*. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1996.

AUSUBEL, D. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1975.

GUERRA, D. M. de J. *Ciências e educação popular comunitária: outros saberes, apropriações outras*. Salvador: EDUFBA, 2012.

JOSSO, M-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. *Nietzsche & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MACEDO, R. S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial*. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____, *Compreender e mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília DF: Liber Livro, 2010.

_____, *Currículo, campo, conceito e pesquisa*: Petrópolis: Vozes, 5ª edição, 2012.

_____, *Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercrítica*. Brasília: Liber Livro, Salvador: EDUFBA, 2007.

_____, *Atos de currículo, formação em ato?* Ilhéus: Editus – Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz, 2011.

_____, *Atos de currículo e autonomia pedagógica: a perspectiva socioconstrucionista de currículo*. Petrópolis: Vozes (no prelo)

MARQUES, M. O. *Educação nas ciências: interlocução e complementaridade*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2002.

MONBARON-HOURIET, J. “Les formateurs d’adultes: une identité composite. *Tese de doutorado*, Faculté de Psychologie et Sciences de l’Éducation, Université de Genève, 2004, 348 p.

MORIN, E. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NÓVOA, A. *Prefácio à obra Experiências de Vida e Formação*, de Marie-Christine Josso, 2002.

SILVA, I. B. da. *Inter-relação: pedagogia da ciência: uma leitura do discurso epistemológico de Gaston Bachelard*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

PINEAU, G. *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris: Antropos, 2000.