

# A INTERFERENCIALIDADE NA RELAÇÃO COM O SABER E COM A ESCOLA DE PROFESSORES E PROFESSORAS EM FORMAÇÃO

## – PESQUISA SOCIPOÉTICA –

(INTERFERENCES IN THE RELATIONSHIP BETWEEN KNOWLEDGE AND TEACHER TRAINING AND IN FORMATION TEACHER)

JACQUES GAUTHIER<sup>1</sup>

LELIANA DE SOUSA GAUTHIER<sup>2</sup>

### RESUMO

A noção de interferencialidade aparece como uma desterritorialização das referências na pesquisa em ciências da sociedade, que subverte até a noção de multirreferencialidade. A sociopoética, particularmente através do dispositivo do “grupo-pesquisador”, é uma prática da pesquisa onde o conhecimento da realidade social, do sentido que os atores dão às suas práticas, é construído cooperativamente, tornando-se as pessoas alvo da pesquisa copesquisadoras. Os problemas são elaborados por fluxos e mudanças de fase que percorrem o grupo-pesquisador, conectando-se os seus membros em rede ou formando nuvens e plasmas. Este artigo mostra esses processos numa pesquisa desenvolvida em um centro baiano de formação de professores não licenciados, referente às suas complexas relações com o saber e com a escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pesquisa em educação; sociopoética; interferencialidade.

### ABSTRACT

The notion of interferentiality is a desterritorialization of the referents in scientific researches in sciences of the society, which contests the notion of multireferentiality. The sociopoetic approach, using the device of the “searching-group”, is a practice of researches where the knowledge of the social reality, of the meaning that actors confer to their practices, is cooperatively elaborated – people object of the research becomes subject active, author of the research. The problems are elaborated

through floods and changes of phases which go through the searching-group, when their members connect themselves in a net or form clouds and plasmas. This article studies these processes in a research which occurred in a bahian formation center of teachers without professional diploma, related with their complex relations with knowledge and school.

**KEY-WORDS:** Research in education; sociopoetics; interferentiality.

*Não cite, pare de julgar, abandone a crítica, Fabrique. Para isso, mergulhe em Afrodite, que levantou num certo dia do mar barulhento, ou Da mistura sem contradição das qualidades.*

MICHEL SERRES: *L'Hermaphrodite*.

### APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A nova LDB, ou Lei No. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, afirma que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (art. 1, §2) e estipula que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 2).

Em acordo com esses artigos, o Governo Federal brasileiro decidiu implementar programas de qualificação universitária dos professores não licenciados. Enquanto professores ministrando a disciplina Prática

<sup>1</sup> Doutor em Ciências da Educação. Professor substituto na Universidade Federal da Bahia

<sup>2</sup> Doutoranda em Ciências da Educação Professor auxiliar na Universidade do Estado da Bahia

*de ensino e estágio supervisionado*, decidimos pesquisar, com os 45 estudantes-professores de uma das duas turmas de um centro universitário encarregado dessa formação no Estado da Bahia, **sua relação com o saber e sua relação com a escola**, a fim de apontar *com os próprios interessados* quais são as questões que uma formação deveria priorizar, se quiser formar esses professores no sentido de superarem as dificuldades que encontram na sua prática profissional. Pensamos com efeito que a formação deve ser idealizada com uma visão integrada, trabalhando tanto com os saberes fazeres, os saberes transversais e os saberes éticos ou relacionais quanto com os saberes objetos (os conhecimentos específicos das disciplinas), com o objetivo de se formar um profissional que, além de conhecer as disciplinas que ele ensina, saiba se relacionar com os alunos, os pais e a comunidade, tomar iniciativas institucionais que tornem possível o exercício da cidadania pelos alunos e reconheça os saberes que estes trazem na escola, principalmente por serem, muitas vezes, crianças trabalhadoras, assim como os “saberes sociais” dos pais e da comunidade. A formação do espírito crítico e da cidadania no aluno é facilitada por essa formação do professor e da equipe escolar inteira, considerada como equipe pedagógica.

Conforme nosso objetivo, a realização dessa pesquisa pelos próprios estudantes permitiu a construção do conteúdo curricular do segundo semestre da formação, na referida disciplina; este conteúdo foi centrado na questão de como se instituir dispositivos em sala de aula, na escola e na comunidade, favorecendo a transformação dos alunos em pesquisadores. Descobrimos que o terceiro semestre poderia com proveito trabalhar a questão da formação para a cidadania dos alunos, através de dispositivos institucionais que abram espaços para a autogestão, pelos próprios alunos, dos processos de aprendizagem, para a construção cooperativa do conhecimento e para avanços no sentido da gestão participativa e da autogestão na escola. Na própria universidade, a pesquisa transformou a sala de aula pela abertura democrática e participativa, já que os estudantes tornaram-se “cidadãos no pesquisar”, sendo parcialmente autores da sua própria formação, sem deixar no entanto de encontrar vários tipos de resistências e de sofrer dos efeitos da dupla ambigüidade dessa pesquisa:

- do lado dos estudantes, a pesquisa foi ao mesmo tempo considerada como prática emancipatória, tornando-se os discentes um grupo-sujeito, e um momento de uma disciplina, no qual era bom se posicionar, afirmando frente ao professor a pressuposta ideologia consensual da formação, a fim de agradá-lo

(num dispositivo acadêmico, como acreditar totalmente que estão se instituindo momentos e espaços onde não existem nenhuma forma de avaliação “vindo de cima”?);

- do lado docente, os professores da disciplina foram os facilitadores da pesquisa e reciprocamente. Paradoxalmente, essa ambigüidade permitiu amenizar os efeitos da primeira, relativa aos estudantes: as visitas nas salas de aula de todos os participantes da pesquisa (com avaliação dialógica, por parte do estudante e por parte dos professores, da aula “mostrada”), permitiu “ver e ouvir” parte das práticas, além das palavras e do trabalho reflexivo oriundos da pesquisa.

As resistências nos parecem remeter a aspectos muito diversos:

- o cansaço físico, pois para muitos alunos, horas de transportes são necessárias, cada noite após o trabalho, para assistir às aulas (podendo voltar para casa a uma hora ou duas da madrugada, a depender da distância); é difícil, nessas condições, pedir mais esforços além dos exigidos nas aulas habituais na universidade, onde a passividade do aluno é a regra;
- a falta de compromisso de parte da turma, alguns estudantes-professores beneficiando-se de um emprego, “políticos”, aparentemente sem relação nenhuma com um interesse qualquer pela profissão – eles não conseguem se fazer ouvir pelos seus alunos em sala de aula, tão grande é a bagunça e a violência dos mesmos, e já parecem ter renunciado a ensinar algo aos seus alunos (foi interessante perceber que eles tentam usar, na universidade, das mesmas táticas dos seus alunos para não entrar em processos de aprendizagem sistematizada);
- a resistência mais freqüente diz respeito à insegurança, portanto, à dificuldade de tomar o risco de mudar sua pedagogia, em oposição às suas falas explícitas, que geralmente reproduzem o discurso sócio-construtivista, dominante nas aulas do corpo docente. Dizem eles que as mudanças são impossibilitadas, por causa da pressão em favor de um ensino conservador e reprodutor da parte dos pais, ou da direção da escola, ou dos políticos que controlam de fato os empregos (professores e alunos da formação são excluídos ou afastados por criticar

as condições sanitárias de uma escola e/ou a política do município). Mas o risco da mudança nos parece mais relacionado a medos pessoais de vários tipos, pois as visitas pedagógicas nas salas de aula dos estudantes nos mostraram que mais de 40% são excelentes profissionais e conseguem trazer inovações significativas favorecendo o desejo de aprender, o interesse e a participação ativa dos alunos, assumindo com êxito seu compromisso com a educação das crianças e adolescentes. Apenas um quarto da turma (o que é assustador), atuando *nas mesmas escolas* que esses profissionais comprometidos, deixam a bagunça e a violência tomar conta da sala de aula e colocam os alunos em situação de não aprendizagem.

Vinculamos essa pesquisa à Unidade de Pesquisa ESCOL (*Educação, Socialização e Coletividades Locais*), da Universidade de Paris 8, à qual pertencemos enquanto pesquisadores associados. Trabalhamos segundo dois eixos:

- Tomamos por referência o conceito de “relação com o saber”, de autoria do Prof. Dr. Bernard Charlot da Universidade de Paris 8, que visa a entender como alunos, professores ou pais se relacionam com os processos de aprendizagem e qual o significado, para eles, desses processos.
- Utilizamos a sociopoética enquanto filosofia e prática de pesquisa, que afirma cinco princípios fundamentais simultâneos (conforme Gauthier, 1999 a):
  - O papel dos sujeitos envolvidos na produção de conhecimentos, ou seja, o grupo-alvo de uma pesquisa, como corresponsáveis pelos conhecimentos produzidos, “copesquisadores”. Eles formam, com os facilitadores da pesquisa, o assim chamado “grupo-pesquisador”.
  - A importância das culturas dominadas e de resistência, das categorias e dos conceitos que elas produzem.
  - A importância do corpo como fonte do conhecimento (sensações, emoção, gestualidade, além da imaginação, da intuição e da razão).
  - O papel da criatividade de tipo artístico no aprender, no conhecer e no pesquisar.
  - A importância do sentido espiritual, humano e político das formas e dos conteúdos no processo de construção dos saberes.

A pesquisa permitiu a construção cooperativa do conhecimento do grupo-pesquisador sobre o *sentido*, para ele, da aprendizagem e da sua presença na escola. E mais: parece ser a primeira vez que uma pesquisa sociopoética tem a oportunidade de completar a habitual pesquisa sobre o *sentido* das experiências de vida e práticas sociais dos membros do grupo-pesquisador, tal como estes expõem-no (o que mobiliza a imaginação criadora e a crítica coletiva das imagens inconscientes), pela reflexão sobre essas práticas, tais como acontecem empiricamente. Em referência às exigências da sociopoética, particularmente do dispositivo do “grupo-pesquisador”, os participantes da pesquisa não somente produziram os dados da pesquisa, e sim fizeram, coletivamente, todas as análises críticas das suas relações com o saber e com a escola que este artigo vai socializando. Não conseguimos escrever cooperativamente este artigo, por razões materiais (ausência de vários membros da “comissão de redação” nas aulas que teriam permitido esta escrita) e talvez ideológicas e políticas (conflitos importantes, no grupo-pesquisador, explicitados mas pouco analisados, sobre o que é educar, o modo de participação dos pais na escola, o grau de autonomia desejável dos alunos, o papel do professor: a pesquisa revelou esses conflitos, mascarados pelo consenso em torno de uma certa ética educacional e em torno de uma abordagem aparentemente construtivista, mas não tivemos o tempo suficiente, nem talvez a energia necessária, para analisar coletivamente os diversos componentes desse conflito).

A pesquisa aqui apresentada foi um analisador parcial dessas contradições, até o conflito evidenciado impedir a socialização da pesquisa por todos os participantes. Por causa da pesquisa foi dito e explicitado o não dito, aquilo que o consenso em vigor mascarava: todo mundo fala de conscientização da comunidade, da família e do aluno em torno da educação, da importância dos temas transversais, do compromisso com a pesquisa pedagógica, da formação para a cidadania e para o espírito crítico, da importância dos saberes trazidos pela comunidade, do respeito ao aluno. Isso é a ideologia do nosso pequeno mundo de pedagogos, ninguém não discorda publicamente dessas afirmativas, nem nos cursos ministrados no caso de professores da Universidade, nem nos deveres remetidos ou nas provas, quando se trata de estudantes.

O analisador que evidenciou os conflitos existentes atrás dessa ideologia foi, além desta pesquisa, a prática dos estudantes-professores em sala de aula, tanto nas suas próprias salas de aula como na formação que estão recebendo. É a implicação institucional dos par-

participantes na análise coletiva dos dados da pesquisa que permitiu evidenciar e começar a explicitar esses conflitos mascarados por palavras consensuais. Portanto sai da prova do fogo mais forte a sociopoética, que insiste sobre a necessidade dos “pesquisados” se tornarem pesquisadores, responsáveis pelas análises do material produzido. Eles vivenciam esses conflitos dos significados, que são também lutas das práticas (conflitos e lutas que podem ficar desconhecidas do pesquisador tradicional). De maneira geral, complementar uma pesquisa mexendo com representações e imaginário, mesmo que utilize o método do grupo-pesquisador, pela observação das práticas nos parece importante. No caso desta pesquisa foram evidenciados vários dispositivos de aula que favorecem o fortalecimento de uma cidadania crítica da parte das crianças que nenhum poder exterior pode impedir, pois são técnicas de trabalho em sala de aula fáceis de instituir, que responsabilizam os alunos e respeitam seu direito de aprender com interesse e prazer, mas que nem todos os professores utilizam, seja por falta de conhecimento, ou de reflexão crítica, ou de imaginação, ou de vontade emancipatória. Também foram evidenciados dispositivos que, propositamente ou não, participam da reprodução da hegemonia das classes dominantes locais, nacionais e internacionais (obediência, sedução e submissão, passividade, professor “dono” da sala de aula, protegendo-se de qualquer espaço de poder que os alunos poderiam tomar ou, pelo contrário, entregando a sala de aula aos bagunceiros etc.).

A análise da dificuldade dos conflitos serem expressos e assumidos nesta micro-região de pororoca (encontro de águas doces e salgadas, manguezais, ou seja, encontro de Oxum, Iemanjá e Nanã, três dos quatro orixás femininos do candomblé) pode ser desenvolvida como pesquisa própria, considerando a exuberância líquida e vegetal da natureza, as condições da escravidão num ecossistema de ilhas que torna difícil contatos com o mundo de fora, a visibilidade de tudo o que acontece (o que pesa até sobre as posturas dos corpos), o clientelismo e as formas locais de controle político etc. No imaginário dos autores deste artigo, a referida pororoca é como uma prisão dourada, um *Vigiar e punir* de sonho. “O bom professor é um herói mesmo”, disseram muitos, numa das técnicas utilizadas na pesquisa...

## O DISPOSITIVO DE PESQUISA: OS ESPAÇOS, OS TEMPOS, OS ATORES E AS TÉCNICAS

Podemos dizer que o dispositivo seguiu as regras básicas da sociopoética, já que constituímos um

grupo-pesquisador, que produziu os dados da pesquisa segundo duas técnicas consolidadas da sociopoética; esse mesmo grupo tornou-se pesquisador, ao fazer as análises dos dados que ele produziu, em quatro etapas diferentes:

- Os facilitadores da pesquisa entregam o seu relato escrito dos dados produzidos, sem nenhum comentário.
- Divisão da turma em dois grupos, um que trabalha sobre os dados referentes à relação com o saber e um que trabalha com os dados referentes à relação com a escola (o que permite igualmente um “feed-back” do grupo sobre a validade do relato entregue pelos facilitadores).
- Inversão dos papéis: o grupo encarregado da análise da relação com a escola trabalha sobre os dados ligados à relação com o saber, acrescentados das análises feitas pelo outro grupo, e reciprocamente.
- Voltando à situação originária, o grupo encarregado do primeiro estudo sobre a relação com o saber retoma toda a pesquisa sobre esse tema, suas primeiras análises, e as “contra-análises” propostas pelo outro grupo, para uma redação de síntese mais distanciada e problematizada.
- Os atores da pesquisa são uns quarenta alunos da referida turma e seus professores.
- O tempo: 5 sessões de quatro horas, que se seguiram.
- O espaço: o próprio local do centro de formação de uma Universidade pública.
- Como dissemos, as técnicas utilizadas são técnicas consolidadas da sociopoética. Foi utilizada na pesquisa sobre **a relação com o saber** a *técnica dos lugares geo-míticos* e na pesquisa sobre **a relação com a escola** a *técnica do conto russo*.
- **A técnica dos lugares geo-míticos** aconteceu da seguinte maneira: através de movimentos inspirados numa versão iniciática do T'ai Chi Chuan proporcionamos um relaxamento, suficiente para abrir caminhos às imagens subconscientes e para dar fluidez às energias corporais. Relaxados e de olhos fechados, os participantes deviam imaginar (isto é, deixar fluir as imagens que se apresentavam espontaneamente na mente): se *a aprendizagem* fosse uma terra, como ela seria? Como seria esta terra? Depois de 20 segundos: e se *a aprendizagem* fosse uma ponte? Depois: um túnel? Um labirinto?

Uma gruta? Um caminho? Uma galáxia? Um arco-íris? As imagens criadas (ou somente despertadas?) surpreenderam a pessoa que as criou. Ao considerarmos as numerosas pesquisas que fizemos com essa técnica, parece que a maioria das pessoas gosta muito desse processo de descoberta de si – que pode, até, proporcionar alterações íntimas, como já aconteceu. No momento de apresentarem suas imagens, alguns escolheram uma frase, outros um desenho. Cada participante comentou seu escrito ou desenho, explicitando-o ao grupo.

- O processo de produção dos dados foi semelhante no que diz respeito à técnica do **conto russo**. Nessa técnica as perguntas são as seguintes: *Na sua relação com a escola, quem é o herói (ou a heroína)? Onde isso acontece? Qual o objeto de desejo que quer esse herói? Quem é o vilão, o anti-herói, que você vai ter que enfrentar? Qual a proibição que o herói vai ter que transgredir para alcançar seu objeto de desejo? Ele vai sofrer uma primeira derrota: como é esta derrota? Mas vai receber a ajuda de um doador: quem é? E que objeto este doador vai dar? Acontece a vitória do herói: como é essa vitória? Ele recebeu a ajuda de um aliado inesperado: como é este aliado? Vitorioso, o herói recebe uma marca: como é essa marca? E festeja seu triunfo: o que é esse triunfo?* São 12 etapas que escolhemos, que foram sistematizadas nos estudos de Vladimir Propp sobre o “conto russo”, pioneiro estudioso estruturalista da semiótica social.

## COM A TÉCNICA DOS LUGARES GEO-MÍTICOS: A RELAÇÃO COM O SABER

Sintetizando os resultados da pesquisa, que, insistimos, são referentes ao *sentido* do aprender para o grupo-pesquisador, podemos afirmar o seguinte:

- Existe uma *ética* da busca, troca e transmissão do conhecimento. Os saberes dos professores são marcas em etapas da sua vida. Eles mesmos devem andar num caminho certo, sendo exemplos para seus alunos.
- Tanto enquanto origem como enquanto alvo encontramos a necessidade de *segurança*. É o diálogo entre os parceiros, principalmente entre os professores, os alunos, a escola, os pais e a comunidade, que favorece o al-

cance de um saber “seguro, amplo e sistematizado”. É esperado da comunidade que ela ajude os pedagogos. A formação profissional agora recebida participa dessa busca de segurança, dando “disciplina e normas”.

- O importante é que se criem *ligações, encontros* entre os seres humanos e os diferentes saberes que eles possuem. Isso permite a afirmação de virtudes morais, tais como “saber discernir o certo e o errado”, “não ofender”, “crescer espiritualmente”. Essas virtudes dão segurança e proteção. O profissional não pode e não deve ficar só, isolado, mas sim receber ajudas frente às suas limitações pessoais, assim como às limitações oriundas da sociedade, da vida e do sistema educacional.
- Assim ele consegue “andar por si mesmo e escolher”, tanto na vida como na profissão. Esse poder de escolher é alimentado pela *multiplicidade* dos saberes e dos significados da qual os outros são portadores, percebidos como “diferenças, sensualidade e incandescência”.
- O *individualismo* é perigoso, mesmo se a relação com o saber é uma relação *pessoal* com uma infinidade de informações.
- Aí, o assustador é a falta de meios materiais, e também de *método e de procedimentos intelectuais* para planejar as aulas, para se relacionar com facilidade com a comunidade, para “saber como lidar para colher frutos”. A insegurança no que diz respeito ao método, principalmente relacionada aos caminhos da diferenciação pedagógica, provoca *dúvida sobre o certo e o errado*.
- Essas dúvidas são vencidas quando o aluno assimila o saber que o/a professor(a) passa e quando este se modifica com a vida, integrando novos saberes e se aproveitando daquilo que o aluno, a comunidade e a universidade lhe passam.

Na última sessão, o trabalho inteiro de leitura e discussão voltou aos primeiros grupos, que desenvolveram nesta fase da pesquisa um olhar mais distanci-ado, como agentes de síntese da procura de todo o grupo-pesquisador. Repara-se que o estilo da escrita muda, introduzindo muitas expressões do dever: *é necessário, é preciso, deve, não deve, temos que*, nos seis grupos trabalhando simultaneamente na realização da síntese pedida pelos facilitadores. Assim nos parece essa última sessão de teor um pouco diferente,

possuindo a ambigüidade de todo “dever-ser”: ao mesmo tempo mostrando as metas e os princípios que orientam a atividade e insistindo quanto mais sobre estes que a realidade prática, às vezes, contradiz as boas intenções.

- Os pontos mais “avançados” da mudança pedagógica que a formação recebida na universidade deseja facilitar são referentes à idéia de troca de conhecimentos entre a escola e a comunidade, os pais e, principalmente, os alunos. Aí o professor, a professora são mediadores na busca dos alunos, cada vez mais autônomos.
- As mudanças serão realizadas com a criatividade de cada um, e não somente em processos de construção de conhecimentos; portanto, elas dependem da participação das famílias e da comunidade, bases para a socialização do aluno. Essas trocas de conhecimentos são relacionadas a uma ampla visão da realidade escolar.
- Para a concretização desse objetivo de mudanças e para convencer os alunos é importante a união entre professores, direção e funcionários.
- A base do processo de mudança, que tem por propósito a qualificação do ensino e uma boa socialização dos alunos, resume-se em três palavras: *integração, interação e compreensão* entre os parceiros do processo educativo.
- Essa socialização é uma chave pela consolidação da democracia. Ela é um objetivo que não se separa da aprendizagem.
- Assim o profissional deve possuir muitas informações, utilizar uma pedagogia diferenciada, saber planejar e, assim como os outros parceiros, ser comprometido.
- Apareceu a noção de prazer no processo de ensino-aprendizagem, isso, depois dos facilitadores terem apontado a ausência dessa noção em quase todos os escritos anteriores.
- O bom educador é um antropólogo, ele conhece as formas de “vivência do mundo” da comunidade, ele conhece a realidade do aluno, o que constitui a base da socialização do mesmo.
- E mais, o próprio aluno é um pesquisador de campo realizando enquetes, por exemplo, entrevistas com pessoas velhas etc.

Queríamos agora desenvolver dois pontos específicos, que consideramos como relevantes:

a) Interessante foi uma *divergência de leitura* dos dados produzidos no lugar geo-mítico *TERRA* entre os facilitadores da pesquisa e um grupo de co-pesquisadores. Os primeiros leram a Terra da seguinte maneira:

- A *TERRA* é *básica*: ela é firmeza, encontro com o aluno, os outros e consigo próprio.

O referido grupo leu diferentemente:

- A *TERRA* é o *centro de tudo*, como a *estrela* é a *base de tudo*, sendo ela um *entrelaço*, firme, dando-nos uma “segurança”, saber como lidar.

Na discussão que seguiu foi explicado que tratava-se mais de um caminho de que um encontro, “pois existe entre pais, comunidades, professores, alunos, escola, um objetivo comum: a busca do conhecimento”. Foi apontado que não existem *encontros* como quando caminhos diferentes se cruzam, pois todos seguem um objetivo comum, “mesmo se, no dia-a-dia, escolar é difícil a concretização desse objetivo comum”. O grupo referiu essa Terra como base ao processo de socialização da criança, com o desenvolvimento da sua estrutura mental e afetiva, na família numa cultura dada.

Como acontece frequentemente, as divergências no grupo-pesquisador revelam questões fundamentais. Será que alunos, pais e professores esperam a mesma coisa da escola e se relacionam da mesma maneira com o saber? Ou isso aponta mais para um ideal, um dever-ser da vida escolar? De qualquer maneira, as imagens criadas durante a atividade de produção dos dados marcaram que a falta de compreensão e até ilusões acontecem, as pessoas se desencontram na busca do saber. Para compensar esse desencontro são necessários *a força e o amor*, e muitas proteções, muita segurança, talvez como bases para a *fé em si*, a auto-estima do profissional da educação *no saber*.

b) Apareceu na leitura feita pelos facilitadores do lugar geo-mítico *PONTE* um paralelismo entre a oposição entre o bem e o mal, que se deve conhecer para relacionar conhecimentos e vida, saberes e seres humanos, e a oposição entre fácil e difícil. Daí a hipótese de que o *fácil* é considerado como *bem* pelos professores, e o *difícil*, o obstáculo, como sendo o *mal*. Na leitura feita em grupos é enfatizado em vários lugares (*TÚNEL, LABIRINTO, PONTE, CAMINHO*) o lado ruim da dificuldade e do obstáculo: “No mesmo caminho há vários caminhos, por exemplo a verdade e a mentira, e o caminho pode ser com obstáculos ou não”.

Podemos induzir duas coisas:

- os professores precisam apaixonadamente de segurança metodológica que torna sua pedagogia “fácil”, capaz de superar sem dificuldade os diferentes obstáculos que se podem encontrar;
- essa necessidade segue o modelo da segurança ética e até religiosa (o nome de Deus é citado várias vezes). O caminho da verdade e do bem no conhecimento é como o caminho da verdade e do bem na vida moral e religiosa. Mas enquanto que este pode se apresentar como cheio de dificuldades, tentações e obstáculos, o caminho a seguir no conhecimento já deve ser fácil, plano, seguro. É o método que proporciona essa facilidade, assim como a ajuda da comunidade.
- Atribuem-se a Deus até as forças de conservadorismo político que mantêm os alunos na passividade. É forte a mentalidade do “é assim porque Deus quer”.

O grupo-pesquisador refletiu sobre esses temas do *método* e da *ajuda da comunidade* na passagem e na troca dos saberes, apontando notadamente que é possível integrar os pais na escola convidando-os na preparação das festas e pedindo para alguns entre eles participarem do planejamento na escola. Experiências bem sucedidas existem, mas a discussão do grupo-pesquisador foi muito polêmica, alguns duvidando da possibilidade dessa integração dos pais, por serem “analfabetos”. Foi geralmente considerado como desejável o reconhecimento pela escola, e portanto o uso na escola dos saberes “úteis”, dos saberes que fazem sentido na vida cotidiana da comunidade. – “*Esses saberes devem entrar em sala de aula*”, insistiram os facilitadores enquanto professores, “*assim como os próprios portadores desses saberes, os pais e outros profissionais da comunidade*”.

Existe claramente um conflito no grupo-pesquisador, entre aqueles que pensam que a meta do professor é de conduzir o aluno até a próxima série, evitando assim evasão e repetência, e outros que têm uma visão mais abrangente do papel da escola, acrescentando que a educação deve proporcionar um conhecimento crítico do meio social, que permita agir conscientemente no sentido de transformá-lo. Um outro conflito diz respeito ao que se entende por “integração dos pais na escola”: para alguns, essa integração é vista como apoio dos pais aos esforços do professor, por exemplo ao fiscalizarem os seus filhos, valorizarem a escola, participarem de reuniões e sobretudo darem uma “boa educação”..., em

lugar de cobrarem prioritariamente o professor. Mas para outros, esse apoio é visto como uma troca de saberes entre família, comunidade, pais, crianças e escola, o que implica na vinda desses na escola, tais como são, com seus saberes e sua linguagem. Nem todos os professores estão prontos a valorizar os saberes sociais e profissionais de pessoas quase analfabetas como iguais em dignidade aos saberes transmitidos pela escola.

Aqui encontramos o ponto crucial da questão do interesse do aluno para com as tarefas escolares e da sua auto-estima no saber escolar. – “*Como integrar o aluno no mundo escolar, suscitar sua paixão pelo conhecimento trazido pela escola, se não criamos formas de trabalho baseadas no reconhecimento mútuo dos valores e dos conhecimentos?*” interrogaram alguns membros do grupo-pesquisador.

### **COM A TÉCNICA DO CONTO RUSSO: A RELAÇÃO COM A ESCOLA**

O movimento de pesquisa coletiva seguiu os mesmos momentos que na técnica anterior. Sintetizando as múltiplas leituras feitas pelos membros do grupo-pesquisador destacamos o seguinte:

- Os desejos dos professores são pessoais, em relação ao êxito no curso de formação e à superação das dificuldades que estão vivendo. O aluno vem depois, a busca de uma nova pedagogia aparece fracamente, e os pais ainda mais fracamente. O individualismo e uma certa solidão, o que alimenta o assistencialismo, caracterizam a relação dos professores com a escola. Essa solidão é também uma solidão na tentativa de “romper as barreiras do saber”, se qualificando e lutando para o aluno não repetir.
- Eles se apresentam como sendo vítimas do sistema, por falta de autonomia profissional no ambiente de trabalho e de não aceitação, pelo sistema, que o aluno possa aprender brincando. O herói é geralmente o próprio professor, menos freqüentemente o aluno, que sofre o desinteresse, o analfabetismo, a repetência e a evasão.
- O sistema é culpado, assim como a falta de conhecimentos do professor, sua insegurança, preguiça e desânimo, as dificuldades financeiras encontradas.
- Até a repressão aparece: o professor pode perder o emprego quando envelhece, quando não adaptado, quando a professora mu-  
lher pare ou quando quer que o aluno pense.

- O professor é um herói pois dá amor apesar da agressão que ele sofre da parte dos alunos e dos pais.
- Teve uma discussão para saber se o professor dá a mão a quem acredita ou a quem está desacreditado. O professor dá ao aluno a possibilidade de se expressar e pesquisar, a fim que este seja disponível à sua realidade, já que ele aprende em vários lugares diferentes.
- Uma outra discussão aconteceu, para saber se o professor supera a dor oriunda das agressões sofridas ou se ele traumatiza, já que “toma na cara a toda hora”. Ensinar é uma luta, aprender é uma luta. Os professores sofrem pelo fato de que a comunidade inteira não se sentir envolvida pela aprendizagem das crianças.
- E para saber se são os professores e alunos que devem se atualizar, para pesquisar seu próprio mundo, ou somente o quadro funcional, que não aceita que através da brincadeira se aprenda com seriedade. Assim, o professor deve ter maior autonomia em sala de aula e o apoio do governo.
- O professor herói não é aquele que se destaca, e sim o que sabe rever a cada instante sua posição. O aluno precisa disso. Para isso, o professor precisa de método e de saber se direcionar, pois ele se constrói nas dúvidas e dificuldades. Aí a avaliação entre professor e aluno é mútua, através de ações concretas e questionamentos: eles são parceiros e pesquisadores.
- A proibição a ser superada é precisamente “reverter o quadro”, acreditando que isso será possível um dia, apesar da resistência do sistema.
- A doação é relacionada ao direcionamento da educação para os dias atuais, formando alunos críticos no sentido da igualdade. Os alunos de hoje são cada vez mais desatualizados. Os doadores são principalmente os professores mais experimentados, menos freqüentemente a fé, a auto-estima e Deus; pouco presentes são os alunos, as pedagogias novas (ou seguras), os pais ou a própria universidade. Avulsos, a LDB, a Direção, o Prefeito, o Estagiário.
- Poucos destacam a busca de uma pedagogia nova e o intercâmbio entre professor e aluno. A questão é mais, com a ajuda de Deus, de ser um profissional que anda de cabeça erguida, direcionando a educação para o amanhã. Aí, a universidade ajuda a se questionar.
- É colocado o tema da conscientização do aluno, que pede para o envolvimento dos pais e a criação de seminários com a comunidade. Isso toca a questão geral da educação no Brasil. O interesse de todos para o método de aprendizagem deve ser procurado. Professor e aluno devem se dar coragem e os pais ajudar, participando da educação dos seus filhos. Por isso é necessário conscientizar esses pais.
- A vitória acontece na rede de formação, com melhores condições de formação. Cada um tem seu modo de vencer, com seus próprios aliados. Podem ser idéias pedagógicas novas, colegas, si mesmo, a sociedade, os alunos, os pais. Certos procuram vencer os obstáculos à transformação social, formando alunos críticos com uma nova concepção do mundo, o que implica na constituição, por si próprio, de uma visão nova. A chegada dos pais na escola, o bem-estar e a paz dos alunos, sua aprovação podem ser as formas de vitória, e os aliados Jesus, a improvisação, a LDB, a motivação, o amor, a perseverança no estudo e no ensino, a criatividade.
- A marca e o triunfo apontam para uma melhor responsabilidade do professor. Também, para a colaboração e participação dos pais, a ajuda de Deus e o êxito dos alunos em cursar uma outra série, assim como sua dignidade, sua felicidade e um futuro melhor. Avulsas, as idéias do aluno estar bem, se tornar uma pessoa crítica e de bem, aprender em formas gostosas, capaz de vencer os obstáculos e sendo grato ao professor que o conduziu no processo de aprendizagem.
- Existe na turma uma “luta pelo significado” (como diria Bakhtin, 1977) em redor dos conceitos de *conscientização* e *responsabilidade*, que diz respeito a posições ideológicas e políticas sobre o que é educar: “conscientizar os pais” pode significar conseguir que eles se interessem pelos deveres dos filhos e sobretudo, que lhes ensinem o respeito para com a professora; ou significar que não batam nos filhos; ou ainda, integrá-los no processo de aprendizagem enquanto pessoas sábias e profissionais competentes, que podem trazer conhecimentos desconhecidos da escola. “Responsabilizar o aluno” pode significar obter dele que pare de bagunçar, que se esforce para passar

para a série superior ou então que ele faça, em grupos, enquetes na comunidade ou pesquisas em livros, voltando para a sala de aula como professor dos seus colegas e do próprio professor da turma. (Vê-se aqui claramente o que está em jogo).

- Os professores falam muito de trauma, de sofrimento e de fé: de que agressões exatamente sofrem: do não reconhecimento social? Da falta de auto-estima e de segurança? Da bagunça dos alunos e da cobrança dos pais?

Para concluir, sobre essa técnica podemos dizer que ela foi um excelente revelador dos conflitos existentes em redor da filosofia da educação: a pluralidade das imagens que surgiram na mente dos membros do grupo-pesquisador permitiu que se tornem visíveis as contradições nas quais está mergulhado o imaginário educacional da escola pública. Lembrando Walter Benjamin, 1971, podemos falar de *imagens dialéticas*, que, no caso, ao mesmo tempo apontam para a utopia de um futuro emancipado das opressões presentes e trazem o peso do passado, feito mais de aceitação e submissão que de resistência (em certas utopias, é o passado que é idealizado como livre e bom, e o futuro, como mau e de submissão). O presente é precisamente o momento onde atuam essas imagens dialéticas, pois são, conforme Garcia (1995: 16), imagens

*Em que presente, futuro e passado são coetâneos, numa tensão que obriga a pensar, a imaginar, a sonhar e a lutar.*

Nessas imagens dialéticas existe uma tensão, um conflito entre o velho e o novo que favorece aquelas *transgressões, subversões* que caracterizam as metáforas. Regina Leite Garcia continua (id.: 16):

*Como quando Paul Klee diz que o conhecimento se funda em raízes de onde saem frondosos ramos. O subversivo, na palavra de Paul Klee, é trazer a força e o mistério do crescimento da árvore, da natureza, para a área do conhecimento, coisa humana, social. Quando as metáforas são comuns, as pessoas perdem a consciência do seu lado subversivo. Fala-se da árvore do conhecimento sem perceber a hipótese de uma ligação – ultrapassando os limites de áreas muito diferentes, entre a natureza e a sociedade – que existe nessa metáfora.*

Se tivéssemos tempo (mas decidimos sair um pouco da pesquisa e trabalhar o problema de como o

aluno se tornar pesquisador, principalmente com a ajuda de Célestin Freinet, 1996 e 1998), teríamos construído, juntos, algumas imagens dialéticas, as imagens dialéticas do grupo-pesquisador, elaborando racionalmente o aspecto subversivo das metáforas aí incluídas. Provavelmente a partir de técnicas teatrais e plásticas, que mergulham no irracional. Mas o tempo faltou, outras foram nossas escolhas e deixaremos, portanto, os (as) leitores/as construir as imagens dialéticas que acham pertinentes no que diz respeito a essa discussão da complexa *relação com a escola* do grupo-pesquisador.

## **UMA REFLEXÃO TEÓRICA: A NOÇÃO DE INTERFERENCIALIDADE NA PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS E EM EDUCAÇÃO**

Propositadamente limitamos as referências teóricas neste artigo. Seguimos um princípio básico da sociopoética: o que pesquisamos é o *pensamento do grupo-pesquisador*, queremos desvelá-lo, entrando na sua complexidade com ferramentas de nuvem e armas de água, mais raramente, com sopros de fogo e manchas de terra. Referências teóricas podem chegar com proveito como aportes no diálogo *entre* os membros do grupo-pesquisador vivenciando um processo cooperativo de construção do conhecimento. Se chegarem de outra maneira, são apenas palavras de ordem e marcas de poder, inútil afirmação de uma posição maior nas hierarquias do saber. Lembremos Michel Serres (1987: 63 – tradução nossa):

*Observaram que a curiosidade exerce-se constantemente sobre os mortos e sobre os fracos sem defesa e nunca a propósito dos poderosos? Os sujeitos das ciências humanas diferem dos seus objetos, não são os mesmos homens. Já encontraram na estrada para Paris um partido de camponeses indo para a capital para elucidar os usos dos seus administradores? Ou, voando para os Estados Unidos, encontraram no avião uma escola de Zulus ou de Guaranis, indo para realizar um seminário sobre alguns sábios em destaque da América? Outrora, os dominantes colonizavam os dominados, agora eles observam-nos.*

Queria que se inscrevesse nas constituições o direito dos Homens e dos povos de recusarem ser estudados.

A sociopoética compartilha a preocupação ética de Michel Serres: a ciência deve ser feita por ho-

mens e mulheres que escolhem se tomar a si mesmo por objeto de estudo. Ninguém tem o direito de estudar os outros, ainda menos de falar em nome deles, salvo em caso de consentimento explícito e contratual dos mesmos.

E Freinet chegou somente como possível referência (conhecida dos professores da disciplina) dando sustentação para resolver certos problemas, cuja construção foi possibilitada pela pesquisa. A sociopoética age assim, já que procura a formulação, pelo grupo-pesquisador, dos problemas que ele encontra na sua prática, e que nem sempre estão claramente presentes na consciência das pessoas. Esses problemas são construídos a partir de imagens globais que integram a emoção, as sensações e a intuição, e possibilitam uma posterior discussão crítica racional não fragmentada.

O conhecimento foi construído cooperativamente em um sistema complexo de interações entre os membros do grupo-pesquisador, que teorizamos com a noção de *interferencialidade*, distinta, tanto da monoreferencialidade (utilizada pelos pesquisadores que referem suas pesquisas de campo a um quadro teórico único, sol sem sombra, lei única, fala excluindo qualquer fala outra, falo que penetra no real à maneira de um facão) como da multirreferencialidade (abordagem nova, teorizada nos anos 60 e 70 por professores da Universidade de Paris 8 tais como Jacques Ardoino, Guy Berger e René Barbier<sup>3</sup>, na qual, para dar conta da complexidade e heterogeneidade dos processos sociais, os pesquisadores usam vários referências e referenciais, colocando também em análise suas implicações institucionais na construção do objeto de estudos).

Com a interferencialidade queremos firmar uma forma de *anarquismo epistêmico*, sem sol, sem falo, sem fala-mestre, sem mastro. Que não exclui, mas acolhe o outro. Que inclui, sim. Que diz sim, particularmente aos não-sábios, aos sem-facões, aos sem-sóis, aos sem-falos. Não serve de nada, multiplicar, com a multirreferencialidade, os facões para cortar os seres, as falas para excluir, os sóis para que proliferam os deuses: toda e qualquer referencialidade, mono, multi ou pluri, é imaginação de acadêmicos, é orgulho panóptico do poder, demonstração vã de um saber-falar que ninguém contesta. Anarquismo epistêmico, sim, mas num sentido diferente de Feyerabend (1989), sendo o nosso mais relacionado com as pesquisas dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari (sobretudo

Mil Platôs, 1995-1997) ou Michel Serres. Por exemplo, Michel Serres afirma (Serres: 1977: 40 – tradução nossa):

*Voltar às próprias coisas, às multiplicidades misturadas, às dispersões, tomando-as tais quais, não mais encadeá-las em seqüências lineares ou planos múltiplos tecidos em rede, mas tratá-las diretamente como grande número, grandes populações, nuvens. Onde a tecelagem regular torna-se exceção e não mais norma totalizante. A lei não é mais a lei, ela é a borda. Produzida pela nuvem e não pela razão de quem possui esta nuvem, a sabe, a olha. Dar de volta às próprias coisas a totalidade dos seus direitos antes de intervir. Todas nossas partições e todos nossos cortes, nossas diferenças, cadeias, séries, seqüências, conseqüências, sistemas, ordens e formações, hierarquias e arquês, são de escolha, de poder, de arbitrário [...], eles devem ser dissolvidos, a fundir, a misturar, como conjuntos movediços, no fogo anárquico. O real-nuvem é desprovido de arquê, daquele resíduo de idealismo que nomeavam antigamente “a razão” e que é somente a sede do dominador ou sua ordem.*

Hoje em dia, particularmente nas ciências experimentais, a Teoria da Informação, a Topologia e a Teoria dos Conjuntos são teorias nômades, não referenciadas. Elas são o fluido que conduz, transporta as informações científicas de uma área para outra. Não são, cada uma, uma referência, mas sim uma *trans*-ferência: elas não enraízam, mas sim permitem a compreensão mútua dos cientistas. Para falar como Deleuze e Guattari, elas favorecem a “desterritorialização” das ciências, criando “linhas de fuga” (energias, desejos, potências instituintes) em cada uma delas.

O transporte é o próprio pensamento. Aquele que, como o pesquisador da multirreferencialidade, fala muitas línguas e possui várias identidades, é somente controlável pelos teóricos mais enciclopédicos, mais sutis, mais políglotas, que ficam à vontade nas ambigüidades, contradições, angústias (lembramos Devereux, 1977) e paradoxos da bi, tri ou quadrinacionalidade. Mas a internacionalidade? A recusa de qualquer nacionalidade imbecil? Sem documentos, sem identidade, sem referência, sem Mestre nem Deus, a nova ciência.

<sup>3</sup> Ver as publicações da Universidade de São Carlos, coordenadas por Joaquim Barbosa (1998 a e 1998 b), sobre o conceito de multirreferencialidade e os trabalhos da Universidade de Paris 8 em torno dessa noção, assim como o livro estimulante de Sérgio Borba (1997).

O critério da cientificidade é o rigor e a fecundidade do que acontece, *neste* lugar onde permutam vários lugares, num momento dobrado em outros momentos, oriundos de outros tempos. Rigor e fecundidade das trocas de experiências, de momentos de vida, de sonhos e de conhecimentos, que acontecem aqui e agora no grupo-pesquisador construindo *seu problema*, procurando apaixonadamente o conhecimento de si próprio. Obviamente, além das referências de vida fluem referenciais teóricos, míticos, religiosos ou científicos, oriundos da teoria sistematizada ou da experiência estética: nenhuma fonte de conhecimento pode ser desprezada, considerada inferior, nem o saber social prático, nem o saber academicamente construído, nem o saber sonhado. E no intercâmbio, na interferência, essas referências proliferantes desterritorializam-se, esquecem felizmente suas origens, tornam-se fluídas, entram em novas composições, imprevisíveis antes da pesquisa se desenvolver, totalmente inesperadas. Os acontecimentos (etimologicamente, o que foi “tecido com”) tornam-se eventos, emanações do vento<sup>4</sup>. Às vezes surgem problemas inéditos, e o grupo, maravilhosamente, *pensa*. Lembremos o que escrevem Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997: 58) sobre o ato de pensar:

*Pensar suscita indiferença geral. E todavia não é falso dizer que é um exercício perigoso. É somente quando os perigos se tornam evidentes que a indiferença cessa, mas eles permanecem freqüentemente escondidos, pouco perceptíveis, inerentes à empresa. Precisamente porque o plano de imanência é pré-filosófico, e já não opera com conceitos, ele implica uma espécie de experimentação tateante, e seu traçado recorre a meios pouco confessáveis, pouco racionais e razoáveis. São meios da ordem do sonho, dos processos patológicos, das experiências esotéricas, da embriaguez ou do excesso. Corremos em direção ao horizonte, sobre o plano de imanência; retornamos dele com olhos vermelhos, mesmo se são olhos do espírito. Mesmo Descartes tem seu sonho. Pensar é sempre seguir a linha de fuga do voo da bruxa.*

No seu livro *L'interférence* (1972: 158), Michel Serres fala de “metodologia do site móvel”: o sujeito

implicado é somente a sede de uma pluralidade de intercâmbios e intercepções, ele é um nó politópico, morando em uma multiplicidade de espaços e vivenciando uma multiplicidade de tempos. Ele é um eco, acontecendo por acaso no intercâmbio dos objetos. Esse site móvel (1972: 150 – trad. nossa):

*... é aquele de todo ser atento, agudo, ágil, vigilante, de todo ser “corporado” [francês: corporé], agindo, percebendo, patético.*

O que são os objetos? São caminhos em redes complexos, que transportam formas comuns a vários seres teóricos, independentemente de qualquer modo ou referência. O objeto é um folhado de camadas morfológicas, e não de referências. A matemática pensa sem referência, ela é transferência, transporte dos conceitos e das suas complicações, mapa na floresta labiríntica, mas que nunca nos informa sobre a paisagem global. Pensar, neste sentido, é se colocar dentro do mundo dos objetos onde já circulam informações e energias, e agir como interruptor, ou como interceptor, como permutador nas interseções, como interveniente ou ainda como tradutor. Numa região encontramos uma complexidade de conceitos, que se transportam ou não: *talvez seja isso mais interessante, de que procurar o(s) poço(s) de referência local que justifica(m) esses conceitos.*

Nas pesquisas em ciências sociais encontramos sujeitos que pensam, isto é, tomam o papel de mensageiros de informações, de artesãos do sentido, de interceptores ou distribuidores de significações. A sociopoética pretende proporcionar dispositivos que facilitam a objetivação das redes e das nuvens de conhecimentos e significações constituídas pelas interferências entre esses sujeitos. Os facilitadores são uma região da rede ou da nuvem, região cujo *status* é um pouco específico: catalisadora e ampliadora dos acontecimentos observáveis em outras regiões da mesma rede ou nuvem<sup>5</sup>.

O sujeito (isto é, todos os membros do grupo-pesquisador, inclusive os facilitadores da pesquisa) é uma memória entre outras no mundo dos objetos, ele é somente uma fonte de neguentropia entre outras. Ele possui informações ao mesmo tempo complexas e parciais sobre o tema pesquisado e precisa de conexões múltiplas com outros sujeitos para continuar sua existência e pensá-la.

<sup>4</sup> Sobre a diferença entre *acontecimento* e *evento* ver o artigo publicado pela revista “Educação e Sociedade”, onde encontram-se três filosofias, de Deleuze e Guattari, do candomblé e dos estoicos gregos (Jacques Gauthier, 1999 b).

<sup>5</sup> Na área das ciências sociais, particularmente da educação, é necessário trabalhar em pesquisas de campo e com muito rigor e carinho essas metáforas (fontes de conceitos), já utilizadas por filósofos das ciências da natureza e da complexidade, de *rede*, de *nuvem*, de *fluido* e de *plasma*. Os sociopoetas estão contribuindo para esse estudo.

Implicado no mundo, ele é conectado, participando do diálogo das coisas entre si e sua intervenção é (Serres, 1972: 110 – trad. nossa):

... excepcional (qualitativa e temporal, espacial e historicamente), intermitente e análoga a um rasgão brusco, a uma ruptura de continuidade [...] no sussurro contínuo dos objetos históricos.

O sujeito é aquele tradutor das línguas regionais usando uma estrutura comum que passa através das diferenças, sem aboli-las; ele nem sempre é identificável, nem sempre possui uma identidade (op. cit.: 1972: 154 – trad. nossa):

*O sujeito desaparece ao ritmo de sinais, ele está aparecendo e sumindo nas estilhas e ocultações variáveis dos acasos da circulação.*

Às vezes, ele deixa fluir nele a heterogeneidade dos acontecimentos e eventos, tornando-se mais rio ou nuvem – ou, quem sabe? plasma, relâmpago – que região de um tecido. É isso: na ciência contemporânea, tanto em física, biologia como nas ciências da sociedade, procuramos mais orientações para o pensamento em termos de fluidos, gases e plasmas de que em termos de sólidos, conforme encontramos na tradição do espírito científico ocidental que classifica e solidifica as referências, dando assim grande poder aos donos ou especialistas das referências (àqueles que possuem as chaves das gavetas dos armários<sup>6</sup> acadêmicos). Em outros termos: enquanto ser pensante não sou o mestre dos significados, nem o permutador das referências, nem o nó dos sentidos pertinentes pelo qual passa a pesquisa educacional. Sou apenas um acaso criador de ordem entre muitas outras coisas que perpassam nele, um piscar, talvez aquele “sorriso sem gato” que Alice, a jovem heroína de Lewis Carroll, viu.

Como apontaram Gilles Deleuze e Félix Guattari, a subjetividade é molecular, infra-individual, ela é verbo infinitivo (estou um “sorrir”, ou um “devir-animal” ...), advérbio (... um “quase”, um “muito” ...) – e, Michel Serres acrescentou, ela é preposição (... um “antes”, um “ao lado de” ...); raramente e somente por exceção substantiva, contrariamente à ilusão carregada pela teologia cristã, pelas filosofias e pela gramática indo-européia, que substantificaram o sujeito.

O grupo-pesquisador é emergente, ele vivencia um processo auto-poiético com formas evanescentes

e outras que se tornam reguladoras, produz atratores estáveis e outros estranhos, seu desenvolvimento segue processos com regularidades e catástrofes, bifurcações e mudanças de fases. Toda forma viva, todo processo complexo produz pensamento, não somente os seres humanos. Viver é afirmar formas de pensamento. A sociopoética busca essas formas. A pesquisa é, portanto, a procura das interferências produzidas no grupo-pesquisador. Obviamente, a complexidade deste é uma complexidade aberta, que se alimenta de muitas energias externas. As interferências evidenciadas são, logo, *transversais*, sendo elas mesmas percorridas de linhas de fuga ou organizadas por atratores territorializados que mexem com as heterogêneas, polissêmicas e polirítmicas experiências de vida dos participantes.

Salvador, 24 de junho de 2000.

## BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1977.
- BARBOSA, Joaquim G. (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998 a (trad. de ARDOINO, Jacques. (coord.). *L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation*. Rev. “Pratiques de formation/analyses”, N. 25-26. Saint Denis: Université de Paris 8, abr./93).
- \_\_\_\_\_. *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998 b.
- BENJAMIN, Walter. *Gesammelte Schriften*. Frankfurt: Suhrkamp, 1971.
- BORBA, Sérgio da C. *Multirreferencialidade na formação do professor-pesquisador – da conformidade à complexidade*. Maceió: Ed. Sérgio da Costa Borba, 1997.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. Vol. I, II, III, IV e V. São Paulo: Ed. 34, 1995-1997.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DEVEREUX, Georges. *De la Ansiedad al Metodo en las Ciencias del Comportamiento*. Mexico: Siglo Vientiuno, 1977.
- FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- FREINET, Célestin. *Para uma escola do povo*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

<sup>6</sup> Lugar interessante: armário de arame?

- \_\_\_\_\_. *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GARCIA, Regina L. *Cartas londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação*. Prefácio de Paulo Freire e Ana Maria Saul. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.
- GAUTHIER, Jacques.. *Sociopoética – encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação*. Rio de Janeiro: UFRJ: Editora EEAN, 1999 a.
- \_\_\_\_\_. *O que é pesquisar – entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência*. Rev. "Educação & Sociedade". Ano XX. N. 69. Campinas: CEDES, 1999 b.
- SERRES, Michel. *Hermes II. L'interférence*. Paris: Minuit, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Hermes IV. La distribution*. Paris: Minuit, 1977.
- \_\_\_\_\_. *L'Hermaphrodite – Sarrasine sculpteur*. Paris: Flammarion, 1987.