

Roberto Sidnei Macedo
Joaquim Gonçalves Barbosa
Sérgio da Costa Borba

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

A Escola de Paris 8 em Ciências
da Educação

EdUeb
Editora da Universidade do Estado da Bahia

**PEDAGOGIA
UNIVERSITÁRIA**



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

José Bites de Carvalho
Reitor

Carla Liane N. dos Santos
Vice-Reitora

Maria Nadja Nunes Bittencourt
Diretora da Editora

Conselho Editorial

Atson Carlos de Souza Fernandes
Liege Maria Sitja Fornari
Luiz Carlos dos Santos
Maria Neuma Mascarenhas Paes
Tânia Maria Hetkowski

Suplentes

Edil Silva Costa
Gilmar Ferreira Alves
Leliana Santos de Sousa
Mariângela Vieira Lopes
Miguel Cerqueira dos Santos

Roberto Sidnei Macedo
Joaquim Gonçalves Barbosa
Sérgio da Costa Borba

PEDAGOGIA
UNIVERSITÁRIA
A Escola de Paris 8 em Ciências
da Educação

EDUNEB
Salvador
2014

© 2014 Autores

Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade do Estado da Bahia.

Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma idêntica, resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.

Depósito Legal na Biblioteca Nacional.

Impresso no Brasil em 2014.

Ficha Técnica

Coordenação Editorial

Ricardo Baroud

Coordenação de Design

Sidney Silva

Revisão de Texto

Nadja Bittencourt

Normalização e Revisão de Provas

Ricardo Baroud

Diagramação

Henrique Rehem Eça

Criação de Capa

Sidney Silva

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Macedo, Roberto Sidney

Pedagogia universitária: a escola de Paris 8 em ciências da educação / Roberto Sidney Macedo; Joaquim Gonçalves Barbosa; Sérgio da Costa Borba . – Salvador: EDUNEB, 2014.

168p.

ISBN 9788578872748

Inclui referências.

1. Ensino superior - França. 2. Educação - Estudo e ensino. 3. Universidades e Faculdades. 4. Universidade Paris VIII - Vincennes - Saint-Denis. I. Barbosa, Joaquim Gonçalves. II. Borba, Sérgio da Costa.

CDD: 378



Editora da Universidade do Estado da Bahia - EDUNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula

41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-5342

eduneb.editora@gmail.com - editora@listas.uneb.br - www.eduneb.uneb.br



Dedicamos esta obra aos nossos professores da
Universidade de Paris 8, que tiveram tempo de nos
possibilitar a dignidade de uma formação universitária
cultural e historicamente instituinte.



SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| PREFÁCIO | 11 |
| APRESENTAÇÃO | 15 |
| SONHOS COMO KUROSAWA | 19 |
| Ideias e imagens nascentes | 19 |
| A ORQUÍDEA NEGRA | 31 |
| A UNIVERSIDADE DE VINCENNES-PARIS VIII | 31 |
| Contexto de nascimento: os movimentos sociais de “maio de 68” | 31 |
| Primórdios | 33 |
| Atitude de pesquisa e pesquisa-ação: imperativos | 39 |
| Um lugar privilegiado para formação permanente | 39 |
| ECOS DA RISADA DOS DEUSES | 47 |
| O DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE VINCENNES-PARIS VIII | 47 |
| Um departamento singular e singularizante | 47 |
| Um currículo autonomista, uma formação em experimentações emancipacionistas | 53 |
| O gosto pelas etnociências críticas, pesquisa de campo e pela pesquisa-ação implicada | 59 |
| O pensamento multirreferencial de Jacques Ardoino e Guy Berger | 62 |

| | |
|---|----|
| Da pedagogia do potencial humano à pedagogia institucional com Michel Lobrot | 67 |
| A perspectiva crítico-existencial e a pesquisa-ação com René Barbier | 69 |
| A Escola de Chicago, o Interacionismo Simbólico e a Etnometodologia por Alain Coulon e George Lapassade | 71 |
| A etnografia constitutiva e heterodoxa de George Lapassade | 75 |
| A observação e a pesquisa pelos práticos com Ruth Carter-Kohn | 76 |
| O neomarxismo de Bernard Charlot implicado à pesquisa e formação no contexto da Universidade de Vincennes-Paris VIII | 79 |
| Jean-Louis Le Grand e o lugar da história de vida em Vincennes-Paris VIII | 82 |
| René Lourau e Rémi Hess: institucionalistas em tempo integral | 85 |
| A Infância: os aportes críticos e instituintes de Lucete Colin e Laurence Gavarini | 91 |
| A literaturalização da educação com Claude Pujade-Renaud e Daniel Zimmermann | 93 |
| Geneviève Jaquinot-Delaunay, as TICs e as Ciências da Educação: análises e ações entretecendo objetos e pessoas em formação | 95 |
| “Uma aventura aventureira e seus aventureiros”: a narrativa de Patrick Boumard | 98 |

| | |
|--|-----|
| EPIFANIA | 109 |
| NASCE UMA EPISTEMOLOGIA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO | 109 |
| Ciências da Educação e a epistemologia plural | 111 |
| A emergência de uma pedagogia universitária como Ciência da Educação multirreferencial | 112 |
| | |
| POLINIZAÇÕES | 117 |
| IMPLICAÇÕES BRASILEIRAS COM OS ESTUDOS E PESQUISAS DA ESCOLA DE PARIS VIII EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO | 117 |
| A Perspectiva Cultivada pelos Estudos, Pesquisas e Ações Formativas do Grupo de Pesquisa FORMACCE PPGE-FACED/UFBA, coordenado por Roberto Sidnei Macedo | 117 |
| As Perspectivas Cultivadas pelos Estudos, Pesquisas e Ações Formativas de Sérgio Borba, UFAL | 122 |
| Percepções do contributo de Guy Berger | 125 |
| Minhas leituras da práxis de René Lourau | 129 |
| Como vejo a liderança etnossociológica e etnográfica de Georges Lapassade | 133 |
| Minha interpretação da perspectiva formacional de Francis Imbert | 134 |
| Apropriações do pensamento de Michel Lobrot e sua pedagogia institucional | 137 |
| A Perspectiva Cultivada pelos Estudos, Pesquisas e Ações Formativas de Joaquim Gonçalves Barbosa, UFSCAR | 141 |

| | |
|--|-----|
| O diário de pesquisa na sala de aula | 154 |
| Anotações finais | 158 |
| O VÔO DO BESOURO... ELE NÃO SABIA QUE ERA IMPOSSÍVEL | 163 |
| REVISTAS PUBLICADAS COM A PARTICIPAÇÃO SIGNIFICATIVA DOS PESQUISADORES DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE VINCENNES-PARIS VIII | 165 |
| Sobre os Autores | 167 |

PREFÁCIO

Maio de 1968: grupos militantes organizam protestos nas universidades parisienses, a revolta resulta em greve geral de dez milhões de trabalhadores, a França parou. Junho de 1968: ruídos de botas militares, penúria de gasolina, o movimento desmorona, eleições levam à Assembleia Nacional uma ampla maioria conservadora. No entanto, sonhos despertaram, autoridades perderam sua legitimidade simbólica e a palavra liberada não se cala. Não se silenciam sonhos com gases lacrimogêneos. A direita dispõe da força policial e até da legitimidade eleitoral, mas isso não basta para gerir uma sociedade. A onda da revolta nasceu na Universidade e o governo concebe às pressas uma reforma universitária sem perigo, que moderniza a antiga Sorbonne e a fragmenta em sete novas universidades. Aos professores e estudantes mais radicais é concedida a Universidade de Paris VIII, na periferia de Paris, Universidade esta criada inicialmente em Vincennes.

Era a Universidade dos gauchistes, essa esquerda radical (anarquista, trotskista, maoista) que denuncia ao mesmo tempo o capitalismo e o Partido Comunista subserviente a Moscou. Era a universidade de quem queria “sacudir a poeira” acadêmica. Acolheu trabalhadores sem o diploma do ensino médio, mães com mais de três crianças, estudantes estrangeiros, migrantes e filhos de migrantes e, também, professores exilados, bem como expulsos de algumas universidades francesas. Foi uma instituição anti-institucional, onde eram permitidas todas as audácias intelectuais (e algumas outras...), um lugar onde se aprendia a aguentar a liberdade, com seu séquito de instabilidade, incertezas, às vezes angústia. Como me disse um

jovem estudante em 1987: “em Paris VIII, nunca se sabe se é sim ou se é não”; ele pára, ri e completa: “nas outras universidades, se sabe: é não”.

As Ciências da Educação tinham sido criadas em 1967, como um projeto inicialmente de pedagogia experimental e não de revolução política, mas o simples fato de abrir uma disciplina multidisciplinar atraía docentes e estudantes “fora da norma”. Imagine um conjunto de saberes que se queria emancipacionista em uma universidade oficialmente “experimental” e que passou a desejar e preparar uma revolução social, cultural, sexual e toda forma de revolução em que se possa sonhar. O Departamento de Ciências da Educação permaneceu um lugar simbólico para a Universidade de Paris VIII: grande atualidade das temáticas e pesquisas, inovação permanente, liberdade sem freios, conflitos, a “gestão por crises” como defendia George Lapassade.

Ao escrever esse prefácio, passei um pouco pela internet e encontrei esse texto de 12 de novembro de 2009: “Em todos os dias que lá vou, há sempre algum grupo de pessoas na entrada a protestar e a distribuir panfletos políticos”. Pelo visto, o espírito se mantém. Mas Paris VIII e seu singular Departamento de Ciências da Educação tiveram que enfrentar novas aventuras, que renovaram os seus desafios originários. Com efeito, a periferia norte de Paris vive uma crise profunda de desindustrialização e nela convivem cada vez mais, e nem sempre de forma pacífica, uma população de cultura operária tradicional e filhos franceses de migrantes africanos, em particular árabe-muçulmanos com múltiplas insatisfações. Uma vez que Paris VIII continua atraindo estudantes da pequena ou média burguesia intelectual parisiense, por ser

um foco de ideias novas, pode-se imaginar, além da riqueza cultural dos encontros, os solavancos institucionais e os desafios pedagógicos.

A vida no Departamento de Ciências da Educação de Paris VIII não foi “un long fleuve tranquille”, como dizem os franceses (um longo rio tranquilo), foi sempre uma vida universitária em efervescência. Nada de rotina, sempre um prazer intelectual, pois a atitude de pesquisa estava nos nossos poros. Entre as características do Departamento, realço uma a ser destacada nesse Prefácio: compartilhávamos (in) tensamente as descobertas dos nossos estudos e das nossas pesquisas e liámos os textos dos demais, de tal modo que o sucesso de um não gerava inveja nos outros, era considerado mais um sucesso do Departamento. Assim, George Lapassade e eu, ainda que cultivássemos diferenças em quase todos os aspectos intelectuais e pessoais, colaboramos intelectual e institucionalmente nas problemáticas dos jovens da periferia, ele se interessou pelo Rap e eu pelas relações desses jovens com o saber. Desse modo, também, uma grande parte do Departamento investiu nos anos 1990 na abordagem etnográfica da educação, que deu lugar, entre outras, às publicações de Alain Coulon e do próprio Lapassade sobre a etnometodologia. Mas cada um podia singularizar seus objetos de estudos e pesquisas, por mais estranho que pareça. Aí está uma das transversalidades dessa suposta Escola de Ciências da Educação.

Paris VIII foi, e ainda é, a mais internacional das universidades francesas. Característica mantida pelo seu Departamento de Ciências da Educação. Entre os numerosos estudantes africanos, sul-americanos e, mais recentemente,

asiáticos, três pesquisadores brasileiros, hoje professores universitários aqui, os autores deste livro, fizeram caminhos intelectuais fecundos do Brasil para Paris VIII e seus pensadores, eu escolhi fazer o caminho de Paris VIII para o Brasil, e assim, nesse momento de convergências de desejos por caminhadas outras, encontramos-nos neste livro, esperando todos nós, que ele se torne mais uma oportunidade ímpar para refletirmos por contraste, os caminhos e as escolhas da universidade brasileira.

BERNARD CHARLOT

Professor-Visitante Nacional Sênior da CAPES na Universidade Federal de Sergipe

Professor Emérito da Universidade Paris VIII

APRESENTAÇÃO

Pautada numa minuciosa pesquisa documental e em (auto) descrições de experiências concretas, a presente obra inaugura e apresenta o que denominamos nos âmbitos de uma concepção singular de formação universitária de Escola de Paris VIII em Ciências da Educação.

Tendo como contexto fundante a cosmopolita Universidade de Paris VIII, sua história e organização pedagógica marcantes no cenário universitário mundial, aliás, como veremos ao longo dessa obra, uma experiência formativa irrepetível, a Escola de Paris VIII em Ciências da Educação influenciou, pelo pensamento e ação dos seus professores-pesquisadores, países de vários continentes. Nas narrativas aqui registradas, podemos verificar que essa Escola vai marcar de maneira fulcral o ethos e a ética formativa cultivada pela Universidade do qual fez parte.

Inovadora, autonomista e de inspiração emancipacionista, a Escola de Paris VIII em Ciências da Educação torna-se um marco em termos de experiência universitária radicalmente democrática e autonomista. Seus professores não tinham medo da experimentação, da experiência e da diferença. Caminhavam em direção ao conflito para que o outro fosse pleiteado, acolhido e se tornasse protagonista da sua própria formação universitária. É nesse sentido que se realiza nesse contexto uma pedagogia universitária única.

É assim que os capítulos dessa obra primam por descrever e explicitar a concepção filosófica, epistemológica, bem como a organização pedagógica da Escola de Paris VIII em Ciências da Educação, tanto interpretando suas transversalidades

pedagógicas, quanto aprofundando a compreensão das ações formativas dos seus professores-pesquisadores e gestores. Esse movimento assumido pelos capítulos do livro oferece ao leitor uma compreensão pontual da práxis pedagógica desenvolvida nesse contexto universitário específico, bem como proporciona uma perspectiva contrastiva vis a vis a universidade contemporânea, afundada num produtivismo muitas vezes moral e socialmente cínico. A Escola de Paris VIII em Ciências da Educação viveu de forma (in)tensa a universidade histórica, cultural e socialmente referenciada que tanto tentamos afirmar.

Ademais, trazemos para este livro, apropriações de professores-pesquisadores brasileiros que viveram e vivem ainda hoje como ressonâncias, de forma densa e generativa, o movimento intelectual, heurístico e formativo dessa Escola, através de seus estudos, pesquisas e ações formativas.

Quanto ao movimento dos capítulos que organizam a presente obra, no primeiro capítulo, denominado de A orquídea negra, procuramos situar o contexto de nascimento da Universidade de Paris VIII, bem como evidenciar sua transversalidade pedagógico-formativa. No que se refere ao segundo capítulo, por nós titulado como Ecos da risada dos deuses, explicitamos a forma e os princípios pelos quais o Departamento de Ciências da Educação de Paris VIII estruturou seus currícula, bem como emergiram as ações formativas dos seus principais professores-pesquisadores. No terceiro capítulo que denominamos de Epifania, realçamos de forma explicitativa como nasce no Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris VIII uma singular e plural concepção de Ciências da Educação. Por fim, em Polinizações, quarto e último capítulo, apresentamos apropriações

generativas da perspectiva epistemológica e formativa pelas quais professores-pesquisadores brasileiros foram tocados, tomando como referência a história, o ethos e a ética formativa da Universidade de Paris VIII e seu singular Departamento de Ciências da Educação. Vale ressaltar, que na obra como um todo, esse movimento produz um *pattern* transversal, ou seja, a emergência de uma pedagogia universitária social e culturalmente plural, singular e singularizante. É esse *pattern* que nos autorizou inaugurar a denominação Escola de Paris VIII em Ciências da Educação.

Os autores

SONHOS COMO KUROSAWA

Roberto Sidnei Macedo

A construção de Ciências compreensivas da Educação é um desafio apaixonante, que as (re)situará em redes de interação e de produção científica e lhes permitirá um acompanhamento mais crítico e interveniente dos processos de mudança. (NÓVOA, 1995, p. 78)

Qu'en sera-t-il dans les années qui viennent? [...] Il faudra probablement des années encore pour voir émerger une nouvelle école? Mais, entre 1970 et 1995, les Sciences de l'Éducation de Paris VIII, dans le secteur éditorial ont été marquées par ce courant, pour ne pas dire cette École.¹ (HESS, 1995, p. 245)

IDEIAS E IMAGENS NASCENTES

Segundo Plaisance e Vergnaud (1993), a expressão Ciência da Educação, no singular, como uma invenção do pensamento universitário, aparece em 1812, na obra de Marc-Antoine Jullien de Paris, *L'Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi*.² Mas é só entre 1816 e 1914 que vários cursos de Ciência da Educação vão aparecer dentro das faculdades de letras. Após

1 O que acontecerá nos anos que virão? [...] Precisaremos, provavelmente, muitos anos ainda para vermos emergir uma nova escola? Mas entre 1970 e 1995 as Ciências da Educação de Paris VIII, no campo editorial, foram marcadas por essa corrente, para não dizer por essa Escola.

2 “O espírito do método da educação em Pestalozzi”.

explicitar os ideais e formas de uma ciência que nasce nesse movimento, marcada fortemente pelo Positivismo, os autores vão argumentar que, ao experienciar a relação entre os saberes científicos implicados à educação, às práticas e seus necessários entrecimentos ou mesmo hibridismos, uma pretensa Ciência da Educação vai dando lugar a uma denominação no plural, ou seja, Ciências da Educação. Nestes termos, se percebe que a busca de uma Ciência da Educação se torna inalcançável. As Ciências da Educação não mais acreditam no fatalismo científico.

A partir de 1970 que, na França, uma formação em Ciências da Educação germina e toma o rumo de uma significativa inflexão filosófica, epistemológica, metodológica e formacional, bem como assume uma crítica aberta ao canon científico-universitário da época, acabando por configurar, na Universidade de Vincennes-Paris VIII, uma perspectiva universitária pluralista, dialógica, dialética e emancipacionista, tendo como inspiração os movimentos sociais e os ideários formacionais que eclodem em “maio de 68”. É aqui que a ideia de uma universidade-mundo, de uma “anti-academia” é inaugurada e vive (in)tensas experimentações na pesquisa e nas ações formativas emancipacionistas nos âmbitos (mas não só) das Ciências da Educação.

No bojo da nossa disponibilização textual, emerge o desafio maior que foi o de trabalhar na nossa argumentação de que, nesse Departamento de Ciências da Educação configurou-se, mesmo numa pluralidade (in)tensa, atravessada por alguns profundos e intencionados conflitos, uma Escola em Ciências da Educação, onde se cultivou uma epistemologia plural e se realizou uma formação universitária crítico-

emancipacionista, sem qualquer preocupação, vale dizer, com uma construção conjuntista-identitária ou seja, configurada na busca de qualquer purismo pretensamente integrativo, mas pensando num movimento que, na sua singularidade, emerge como uma multirreferencialidade³ *singularizante*. Por aproximações cuidadosas e tentando entender essa *rede fecunda e instável* de pesquisadores, partimos para “alcançá-la” compreensivamente. E como essa ideia nascente tomou corpo e possibilidade constitutiva? Chegamos à conclusão de que uma *Escola*, nos termos que explicitamos acima, poderia emergir a partir de um *pattern* prático, significando um conjunto de sentidos e ações que mesmo convergindo e se afastando nos seus movimentos fundamentais, configurou-se em formas de *pensarfazer* universidade e Ciências da Educação, via certa transversalidade identitária. O fundante aqui se apresenta a partir de dois sentidos reitores: o pluralismo implicado e o emancipacionismo crítico como práxis formativa universitária nos âmbitos das Ciências da Educação. Nesse cenário e dessa perspectiva, atuaram, interagiram e instituíram práticas pedagógicas e de pesquisa professores-pesquisadores como Michel Débeauvais, Guy Berger (seus fundadores entre 1969-1970), Michel Lobrot, George Lapassade, Jacques Ardoino, Bernard Charlot, Alain Coulon, René Barbier, Rémi Hess, Patrice Ville, Daniel Zimmermann, Lucette Colin, Laurence Gavarini, René Lourau, Antoine Savoye, Laurence Gavarini,

3 A perspectiva multirreferencial forjada por Jacques Ardoino, um dos epistemólogos fundantes das Ciências da Educação em Vincennes-Paris VIII, compreende que as realidades instituídas pelos sujeitos humanos vivem de forma ineliminável a falta, a perda e a incompletude, com isso, estaria sempre a necessitar de processos de articulação, de conjugação, para alcançar a complexidade das situações e realizações humanas.

Florence Giust-Desprairies, Ruth Canter-Kohn, Ives Lecerf, Geneviève Jaquinot, Claude Pujade-Renaud, Jean Louis Le Grand entre outros. Le Grand ainda está em plena atividade no Departamento. O fato é que esses pesquisadores e suas particularidades instituíram uma densa, singular e fulcral experiência formativa e de pesquisa.

No seio das ações formativas e da pesquisa daqueles professores, nasceram e foram ressignificadas temáticas, campos de pesquisa, dispositivos e estudos mediadores da práxis formativa universitária que ainda hoje criam profundas e importantes ressonâncias no cenário educacional, principalmente pelas inspirações instituintes e emancipacionistas que cultivaram, como os de multirreferencialidade, instituinte ordinário, autorização, temporalidade, negatividade, escuta sensível, pedagogia institucional e do potencial humano, mistificação pedagógica, sociologia do sujeito, relação com o saber, análise institucional, implicação, sobreimplicação, etnossociologia, endoetnografia, etnometodologia e educação, etnografia constitutiva, pesquisa pelos práticos, diário pesquisa e jornal de formação, história de vida e formação, estatuto teórico e prática da infância, transversalidade, interculturalidade, epistemologia clínica, teoria dos momentos, opacidade epistemológica, bricolagem metodológica, mestiçagem epistemológica, pesquisa-ação crítico-existencial, imaginário mítico-poético, literaturalização da educação, corpo e formação, observação questionante, observação-formação, entre outros. A ideia fundante era que o conflito e a atitude de pesquisa possibilitavam a voz do outro. Transversalizando essas singularidades temáticas, emerge o gosto pela experimentação, pelo vanguardismo, para trabalhar

com a heterogeneidade irreduzível e com práticas e pensamentos pedagógicos de possibilidades emancipacionistas.

Nossas ideias e imagens nascentes estavam em processo de configuração, quando numa narrativa a nós enviada, Charlot afirmou que de todos os departamentos dessa universidade, o Departamento de Ciências da Educação é o que mais preservava e fora marcado pela história da sua fonte originária, a Universidade aberta e experimental de Vincennes e a sua práxis pedagógica intencionalmente libertária, nascida na ambiência dos movimentos sociais do final dos anos 1960.

Lapassade (1995, p. 129-130) nos diz:

A “pequena cidade” que era *Vincennes*-Paris VIII tinha naquele momento uma “cultura” no sentido antropológico do termo, e uma psicossociologia se tornara um elemento constitutivo, associado curiosamente a uma cultura política *gauchista*. Havia em *Vincennes* um tipo de vida, uma maneira de existir, um modo de ser cotidiano que repousava sobre a ideia da produção em grupo não padronizada e relacional. Era a utopia dos anos 1960 que se realizava [...] Se superava o controle das avaliações. Por exemplo, segundo a ideia de Guy Berger, 20% das produções dos estudantes deveriam ser autônomas. Éramos contra as notas. Ademais, no Departamento de Ciências da Educação as pessoas produziam o conflito para os analisar criativamente. Me lembro que em 13 de maio de 1968 a Faculdade de Censier foi invadida por estudantes e jovens trabalhadores dos subúrbios. Max Pagès e outros psicossociólogos estavam lá também: todos se abraçavam, com a impressão de que

aquilo que haviam dito, que haviam escrito, se realizara, enfim.

Mas é a chegada às nossas mãos dos números condensados 29-30 da Revista *Pratique de Formation. Analyses* (1995), com o título *Les orientations des Sciences de l'Éducation à Paris VIII: les 25 ans de Vincennes*,⁴ números dedicados à comemoração dos 25 anos do Departamento de Ciências da Educação de Vincennes-Paris VIII, lançados em maio de 1995, onde pesquisadores dessa universidade se entrevistam mutuamente, que vai nos convencer da pertinência da nossa pesquisa, sua problemática, questão central e difícil aposta. Neste número, vários pesquisadores tocam, de forma muitas vezes sutil, na possibilidade de que o Departamento, pela sua práxis formativa universitária, poderia ter se configurado como uma Escola em Ciências da Educação. Na Revista citada, essa é uma possibilidade interpretativa que não se configura em nenhuma defesa clara ou veemente, nem qualquer explicitação mais densa. Se dispersa no conjunto dos argumentos e fica muitas vezes como uma figura de retórica, como uma possibilidade citada de forma bem tênue. Há pesquisadores de Vincennes-Paris VIII como Geneviève Jacquinet-Delaunay e Daniel Zimmermann que negam essa possibilidade em face dos (in) tensos conflitos de pensamentos e de práticas pedagógicas. A ideia de uma Escola emerge de forma opaca, por exemplo, numa questão que René Barbier faz a Guy Berger ao mediar uma das suas entrevistas, assim como na entrevista concedida por René Barbier mediada por Jean-Louis Legrand nos números 29-30 de *Pratique de Formation. Analyses* (1995). Os entrevistados

4 As orientações das Ciências da Educação em Paris VIII: os 25 anos de Vincennes.

sequer respondem à indagação, preferem entrar no mérito do debate sobre as Ciências da Educação propriamente ditas em *Vincennes-Paris VIII*. Essa ideia emerge também em opacidade no Prefácio de autoria de Jacques Ardoino para esses números da Revista. Ele atribui algumas especificidades marcantes às Ciências da Educação desenvolvidas em *Vincennes-Paris VIII*, admitindo uma “comunidade de saberes e práticas singulares”, eivada de conflitos (in)tenso e generativos. Vale ressaltar também que a ideia do surgimento de uma Escola é reiterada no final do artigo que Rémi Hess escreve para concluir os referidos números, no qual fala sobre a possibilidade de *Vincennes-Paris VIII* ter construído uma Escola em Ciências da Educação, sem criar, entretanto, qualquer espaço para argumentos mais densos e refinados sobre essa ideia. Nesse mesmo contexto de publicação, Michel Lobrot argumenta, numa Mesa Redonda, que se havia uma escola com certa transversalidade identitária, esta estaria nas opções e experimentações pedagógicas que o Departamento configurou. Para Lobrot o pedagógico fora o *arkhé*⁵ de uma possível Escola em Ciências da Educação em *Vincennes-Paris VIII*. Participando da configuração dessa dialógica, Guy Berger opta por deixar que uma perspectiva crítica externa a *Vincennes-Paris VIII* construa essa caracterização identitária.

Caracterizada desde as suas origens como uma universidade aberta e de vanguarda, localizou-se, inicialmente, no bairro de *Vincennes* em Paris, onde também se assistiu no início dos anos 1970, a retirada forçada das suas instalações por ordem do governo francês por não suportar, se avalia, sua (in)tensa ação crítico-vanguardista, não restando neste lugar, o Bosque de *Vincennes* em Paris, qualquer sinal da

5 Princípio fundante, segundo os filósofos pré-socráticos.

existência dessa Universidade. A Universidade de *Vincennes* foi reinstalada, de forma improvisada, em Saint-Denis, ao norte de Paris, hoje oficialmente Universidade de Paris Saint-Denis, Paris VIII.⁶ Vale dizer que muitos professores do Departamento de Ciências da Educação participaram da criação da própria Universidade de *Vincennes*.

A partir desses argumentos, sabíamos que nunca acharíamos o conforto das conclusões integrativas, dos conceitos protegidos e de uma pretensa monorreferência epistemológica ou pedagógica, isso não seria jamais o espírito universitário do Departamento de Ciências da Educação e nem de *Vincennes*-Paris VIII, mas de diferenças que se atraíam, de convivência opcionada eivada de conflitos, a partir de uma práxis universitária crítico-implicacional que se queria um motor de transformações sociais via educação para alguns dos seus pesquisadores, bem como uma formação universitária plural, instituinte e de inspiração libertária para outros. Numa conversa em que Ardoino entrevista Lapassade, no número 29-30 de *Pratique de Formation. Analyses* (1995), aquele se coloca sobre a convivência no Departamento de Ciências da Educação de comunistas, *gauchistas*, anarquistas, maoístas. Na esteira desta questão, Lapassade explicita que apesar das dificuldades de convivência, muitas vezes extremamente

6 Manteremos a denominação Universidade de *Vincennes*-Paris VIII para não perdermos os vínculos históricos que explicitam bem as ressonâncias da práxis universitária que procuramos caracterizar em toda nossa obra ligadas às suas origens, ou seja, à Universidade experimental de *Vincennes*. Vínculos históricos que muitos mentores e continuadores de *Vincennes*, agora denominada de Universidade de Paris VIII à Saint-Denis, fazem questão de manter e realçar, mesmo reconhecendo um outro movimento histórico que envolve essa universidade a partir dos acordos universitários oficiais da Europa.

conflitual, aceitavam e praticavam a autogestão e a intervenção emancipacionista nas realidades educacionais percebidas como prioritárias para esses professores-pesquisadores e seu Departamento.

As categorias reitoras que especificam e situam essa Escola, sem qualquer purismo epistemológico ou pedagógico, terão aqui a função intencional de constituir reflexões generativas sobre um tipo de perspectiva de educação superior pluralista, socialmente crítica e “uma pedagogia universitária” – talvez fosse melhor falar da perspectiva de uma formação universitária – que se queria emancipacionista, singular e singularizante, bem como socialmente referenciada.

Em abril de 2009, a Universidade de Vincennes-Paris VIII comemorou quarenta anos de existência com a presença de vários pesquisadores que nela atuaram e ex-alunos, em meio e profundamente envolvida numa greve contra o modelo europeu globalizado de universidade, com uma forte crítica às opções financistas desse modelo. Essa comemoração e debate foram realizados dentro do Colóquio: “*Les universités a l’heure de la mondialisation/globalisation et la compétition pour l’excellence*”⁷

Os professores-pesquisadores do Departamento de Ciências da Educação de Vincennes-Paris VIII cometeram excessos em nome de uma formação emancipacionista e de uma atitude de pesquisa que não gostava de limites, é verdade, eles próprios relatam esses excessos, até porque não tinham medo da diferença e da experimentação pedagógica, como disse Michel Lobrot (1995), “da experiência como experimentação”.

⁷ A universidade em tempos de mundialização/globalização e a competição pela excelência.

Com essas inspirações nos embrehamos nas reflexões sobre essa “Escola da escola de pensamento e ação”, conforme elabora Patrick Boumard.

Referências

ARDOINO, J. Editorial. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 29-30, p. 5-8, mai 1995.

BERGER, G. Entrevista. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 29-30, p. 54-63, mai 1995.

HESS, R. Les sciences de l'éducation de Paris VIII à travers des livres et revues, 25 ans de présence. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 236-245, p. 54-63, mai 1995.

LAPASSADE, G. Entrevista. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 236-245, p. 126-134, mai 1995.

LOBROT, M. Entrevista. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 236-245, p. 135-14, mai 1995.

PLAISANCE, E.; VERGNAUD, G. **Les sciences de l'éducation: repères**. Paris: Editions La Découvert, 1993.

PRATIQUE DE FORMATION. ANALYSES. **Les orientations des Sciences de l'Éducation à Paris VIII: les 25 ans de Vincennes**. Paris: Service de la Formation Permanente, Université de Paris VIII, n. 29-30, mai 1995.

A ORQUÍDEA NEGRA

A UNIVERSIDADE DE *VINCENNES*-PARIS VIII

*Vincennes est une des seules universités dans laquelle les universités laïques peuvent retrouver un modèle. Elle correspond également à un modèle.*⁸ (LOBROT, 1995, p. 89)

Contexto de nascimento: os movimentos sociais de “maio de 68”

Resultante de um conjunto de insatisfações sociais face uma sociedade europeia que caminhava e se organizava a partir de valores modernos socialmente conservadores, já há muito tempo contestados pela intelectualidade acadêmica progressista, “maio de 68” foi além do que os analistas sociais da época imaginavam. Começou na Universidade, mas transbordou para outros segmentos da sociedade. Os protestos e os princípios políticos que os sustentavam nascem na Universidade de *Nanterre*, sob a liderança do mobilizador estudantil Daniel Cohn-Bendit, se prologam para *Sorbone*, por isso invadida violentamente pela polícia, desaguando na universidade experimental de *Paris Vincennes*. Marcada por uma singularidade política, que vai pontuar esse período de turbulências sociais na França do final dos anos 1960, “maio

⁸ “Vincennes é, dentre as universidades laicas, a única onde se pode encontrar um modelo. Ela corresponde igualmente a um modelo, a uma concepção bem específica de universidade que é muito diferente da concepção dominante de formação universitária” (LOBROT, 1995, p. 89).

de 68” é caracterizado por Löwy (2008, p. 75), sociólogo do CNRS (Centro Nacional de Pesquisa Social da França), como a atualização de um certo “romantismo revolucionário”. É preciso pontuar que essa caracterização sociofilosófica jamais pode deixar de fora o fato de que ruas e praças centrais de Paris, bem como algumas universidades viraram campos tensos de enfrentamento, principalmente entre estudantes e o aparelho policial do estado francês. Trata-se de um conceito sociológico com profundas inserções filosóficas. O romantismo aqui está muito próximo de uma utopia radical que não queria ver freados seus limites e excessos desiderativos, norteados por muitas e diversas pautas políticas. Por exemplo, a rebeldia cultural da juventude e da mulher eram pautas marcantes de protestos, bem como uma desconfiança e uma insatisfação profunda com a organização/ideologização dos estados capitalistas e comunistas à época.

Löwy (2008), ajudado por Daniel Singer, descreve “maio de 68” como uma “rebelião total”, colocando em questão, não tal ou tal aspecto da sociedade existente, mas seus objetivos e meios. Tratava-se de uma revolta mental/social contra o estado industrial capitalista existente. Tanto contra a estrutura capitalista como contra o tipo de sociedade de consumo que ela criou. Isso se emparelhava com uma repugnância tocante a tudo o que vinha do alto, contra o centralismo, a autoridade, a ordem hierárquica, o machismo. A *Grande Recusa* – expressão que Marcuse emprestou a Maurice Blanchot – da modernização capitalista e do autoritarismo – define bem o *ethos* político e cultural de “maio de 68”, bem como, provavelmente, de seus equivalentes nos EUA, México, Itália, Alemanha, Brasil e outros

países, ressalta Löwy (2008, p. 75). Mobilizava-se assim, numa escala social ampliada, o “querer não querer” heideggeriano.

Primórdios

Os movimentos universitários de maio de 1968 começam na Universidade de *Nanterre*, chegam a *Sorbone*, criam a Universidade aberta e experimental de *Vincennese* se prolongam em *Vincennes-Paris VIII*, já no contexto de *Saint-Denis*, com ressonâncias bem singulares no que concerne às práticas formativas e de pesquisa desta universidade.

Nascida em meio aos movimentos sociais que marcaram o final dos anos 1960 na França, envolvendo as Universidades de *Nanterre* e *Sorbone*, a Universidade experimental de *Vincennes* estava localizada no bairro parisiense de *Vincennes*, de onde nasce sua primeira denominação, atualmente, Universidade de Paris *Saint-Denis*, Paris VIII, concebida predominantemente por um pensamento vinculado à uma certa esquerda francesa, na qual a crítica radical na sua emergência plural é levada muitas vezes, às últimas consequências, dentro de uma práxis universitária inovadora. Nessas origens, lá estiveram implicados em termos de ações formativas e institucionais Michel Foucault, Felix Guatarri, Gilles Deleuze, Pierre Lévi, François Lyotard, Robert Castel, Jacques Lacan, Alain Badiou, Michel Chatelêt, Hélène Cixous, Daniel Bensaïd, Henri Weber (hoje senador do partido socialista) entre outros provocantes professores universitários franceses e não franceses. Podemos chamar essa de a primeira e influente geração da Universidade de *Vincennes*. Vale dizer, também, que foi professor dessa Universidade Josué de Castro, à época, perseguido pelo governo militar brasileiro e exilado

na França após a publicação das suas emblemáticas obras *A Geografia da Fome* e *Geopolítica da Fome*, assim como o chileno Sarela Enriquez, o iraniano Saed Paivando, bem como os professores argentinos Chacon. Vê-se nessa Universidade a agregação de pensadores trotskistas, anarquistas, marxistas, neomarxistas, libertários, entre outros inconformados com as estruturas sociais vistas como iníquas e autoritárias da época. Bernard Charlot, em narrativa a nós enviada, nos fala que é o pensamento *gauchista* que vai caracterizar politicamente a militância universitária de *Vincennes*, ou seja, uma esquerda, segundo ele, “de cabeça, de sensibilidade e que não aceitava pertencer a partidos nem usar suas carteirinhas, por mais que lutasse de forma intensa pelo poder nos meios universitários”.

É nesse cenário universitário que se cria o primeiro e inusitado Departamento Universitário de Psicanálise, com Lacan como seu inspirador maior, acrescentando aí a construção do Departamento de Filosofia, tendo à frente, inicialmente, Michel Foucault. Um Departamento profundamente politizado via a crítica aos padrões filosóficos e educacionais da época. Cria-se também um Curso de Artes cujo o currículo se organizava apenas por Unidades de Valores (créditos), aberto a trabalhadores que não tinham o *Baccalaureat*, ou seja, a certificação obrigatória para entrada oficial na formação universitária inicial. Cursos à noite com a participação de trabalhadores eram muito comuns em *Vincennes*. Em depoimentos enfáticos, Gilles Deleuze vai declarar que não sabia se existiria outra universidade onde ele estaria trabalhando como professor e pesquisador do campo filosófico, até porque, era em *Vincennes* que ele recebia um tipo de estudante o mais heterogêneo possível, saindo dos

padrões construídos e aceitos pelas conservadoras instituições francesas. Seu público envolvia grande quantidade de estudantes estrangeiros, além de trabalhadores, artistas, pintores, músicos, pacientes psiquiátricos, marginalizados, entre outros atores sociais pouco usuais para os públicos universitários ainda hoje. Deleuze não queria uma filosofia para poucos ou privilegiados. Concordava com a ideia de uma universidade-mundo em todos os seus sentidos. O filósofo moçambicano, professor da Universidade Nova de Lisboa, José Gil, entrevistado por Sandra Corazza e Tomaz Tadeu da Silva, narra:

Acontece que, já no ano de 68 e durante 69, havia um rumor que corria em Paris, algo extraordinário que estava sendo feito em Vincennes, por Deleuze, o qual, entre muitos, como Derrida, tinha sido um dos meus professores assistentes. E, eu fui a Vincennes! Fui a Vincennes e isso modificou completamente a minha vida, assim como para muita gente. Modificou a minha vida porque eu tinha renunciado à filosofia e, de repente, deparei-me com alguém que falava diferente e cuja pedagogia era totalmente diferente daquilo que nós chamávamos um “mandarinato!”. Alguém que estava experimentando o *Anti-Édipo* e cujas idéias, sobretudo sobre o desejo, na época, eram idéias jamais ouvidas antes por nós. O que fazia com que aqueles cursos de Deleuze fossem tortuosos, com muita gente, com uma intensidade extraordinária de pensamento, com intervenções, com críticas. Havia doidos, havia personagens extraordinários, havia psicanalistas, havia estudantes, havia de tudo! [...] Esse encontro

permitiu-me de novo pensar filosoficamente e foi uma experiência que aconteceu a muita gente (GIL, 2002, p. 207-208).

Num texto emblemático Deleuze expõe com praticidade o que imagina ser uma pedagogia que inspira um currículo rizomático, num escrito cujo título é: “Em quê a filosofia pode servir a matemáticos, ou mesmo a músicos: mesmo e sobretudo quando ela não fala de música ou de matemática”.⁹

Gostaria de falar de um aspecto muito particular. Na situação tradicional, um professor fala diante de estudantes que se iniciam em uma determinada disciplina ou que já têm algum conhecimento de tal disciplina. Esses estudantes cursam também outras disciplinas; há igualmente matérias interdisciplinares, mas secundárias. De forma geral, os estudantes são “julgados” por seu grau de conhecimento dessa ou daquela disciplina abstratamente considerada.

Em Vincennes, a situação é diferente. Um professor, digamos, de filosofia, fala diante de um público que inclui, com diferentes níveis de conhecimento, matemáticos, músicos (de formação clássica ou da *pop music*), psicólogos, historiadores, etc. Ora, em vez de “colocar entre parênteses” essas outras disciplinas para chegar mais facilmente àquela

9 Publicado originalmente em BRUNET, J. *et al.* (Org.). **Vincennes ou le désir d'apprendre**. Paris: Editions Alain Moureau, 1979, p. 120-121. Tradução de Tomaz Tadeu, do original em francês (com agradecimentos a Sandra Mara Corazza pela ajuda na revisão e a Giuseppe Bianco pela indicação).

que pretendemos lhes ensinar, os ouvintes, ao contrário, esperam da filosofia, por exemplo, alguma coisa que lhes servirá pessoalmente ou que tenha alguma intersecção com suas outras atividades. A filosofia lhes interessará, não em função de um grau de conhecimento que eles possuiriam, mesmo quando se trata de um grau zero de iniciação, mas em função direta de sua preocupação, ou seja, das outras matérias ou materiais dos quais eles têm já um certo domínio. É, pois, por conta própria que os ouvintes vêm buscar alguma coisa num curso.

[...] Especialmente, seria indispensável uma Vincennes-ciências (muitos de nós poderia freqüentá-la como ouvintes) que seguisse esse método de ensino. Atualmente, esse método está ligado, na verdade, a uma situação específica de Vincennes, a uma história de Vincennes, mas que ninguém poderá suprimir sem fazer desaparecer também uma das principais tentativas de renovação pedagógica na França. O que nos ameaça é uma espécie de lobotomia do ensino, uma espécie de lobotomia dos docentes e dos discentes, à qual Vincennes opõe uma capacidade de resistência (DELEUZE, 2002, p. 225-226).

Criada a partir do Centro Universitário experimental de *Vincennes* em 1969, a Universidade de Paris VIII consegue em 1971 ser reconhecida pelo estado francês e certificar suas formações. Transfere-se de forma turbulenta para *Saint-Denis*, uma cidade de base política comunista que está no círculo da grande Paris, onde moravam e ainda moram muitos trabalhadores de origem africana e de raiz árabe.

Um acontecimento enfatizado por Bernard Charlot, é que Saint-Denis era um reduto comunista, onde *gauchistes* eram *persona non grata*. Essa ação de “despejo” foi uma iniciativa do estado francês à época, legitimada pela Prefeitura de Paris, que produz a mudança de todas as instalações da Universidade em *Vincennes*, não deixando qualquer sinal físico da existência de uma universidade naquele local. Vinte e cinco mil alunos são transferidos para um antigo prédio da escola técnica em Saint-Denis, onde estudavam oito mil e quinhentos. Diz-se que por exclusão e negação, havia a necessidade, por aqueles que forjavam o estado francês da época, de desmarcar da memória social francesa o sentido político-universitário, bem como os valores sociais e culturais cultivados pela efervescente, singular e pluralista Universidade experimental de *Paris Vincennes*.

Disse-nos Charlot, em sua narrativa, que duas características marcam essa Universidade: fortes tendências *gauchistas* e vontade política para inovar e exercer a criticidade social. Cita que Claude Allègre, Diretor do Ensino Superior e depois ministro da educação, quando fizera comentários sobre as universidades do seu país, colocara *Vincennes-Paris VIII* como inovadora em ciências antropossociais à esquerda e *Paris-Dauphine* como inovadora e templo da formação em administração e em economia à direita.

A universidade literalmente aberta como *Vincennes* e libertária como nos seus primórdios, não existe mais. Resta uma inspiração que paira, um mito fundador nas memórias como nos fala Patrick Boumard e René Barbier, que é de uma universidade interessante para os espíritos universitários improgramáveis, bem como para as perspectivas que cultivam

uma educação e uma pesquisa universitária socialmente referenciada e fundada na transgressão da criação permanente.

Atitude de pesquisa e pesquisa-ação: imperativos

Dissertando sobre a pesquisa-ação no seio do Departamento de Ciências da Educação, George Lapassade explicita que, da perspectiva cultivada nesse Departamento a pesquisa-ação postula que não se pode dissociar a produção de conhecimentos dos esforços feitos para se produzir uma mudança. Argumenta no sentido de que dentro de um estudo, os sujeitos devem estar plenamente conscientes dos trabalhos da pesquisa, porquanto em aprendendo sobre eles mesmos e sobre sua realidade durante a pesquisa, eles assimilarão os novos conhecimentos e determinarão suas próprias estratégias de mudança (LAPASSADE, 1989, p. 21). Dessa perspectiva é que nasce e é cultivada a ideia da nova pesquisa-ação em Vincennes-Paris VIII, onde a abordagem etnográfica e a intervenção compartilhada, mediadas por fortes reflexões epistemológicas e políticas emancipacionistas, criam a possibilidade da mudança instituinte. É aqui que a pesquisa-ação implicada como conceito e prática tem seu nascedouro e germina com força.

Um lugar privilegiado para formação permanente

La formation professionnelle n'est pas un Droit de l'Homme, elle a toujours fait partie philosophiquement parlant (et non seulement juridiquement) des droits de l'Homme. Donner une place à l'expérience professionnelle et



*personelle de chacun et penser la formation en conséquence, est en soi légitime. (Revue Pratique de Formation. Analyses, Service de la Formation Permanente, Université de Paris VIII, 2001).*¹⁰

Quanto à formação permanente, Vincennes-Paris VIII não a cria e a implementa como na maioria das universidades francesas, como uma opção paralela à formação, “regular”. A formação permanente vai se constituir numa prioridade, num cenário universitário pensado para trabalhadores. Um outro aspecto fundamental é o aporte pedagógico centrado na heterogeneidade das experiências profissionais e de vida. Trabalhando com todos os contextos possíveis do mundo do trabalho, através do seu viés emancipacionista, a educação permanente de Vincennes-Paris VIII privilegia a categoria formação profissional como fonte de análise e formação, mas dentro de uma abordagem em que a criticidade instituinte e a atitude de pesquisa não podem deixar de acontecer nesse processo de entretecimento. É fundamental lembrar o fato histórico marcante que a Universidade experimental de Vincennes criou condições para que trabalhadores sem diploma chegassem até o ensino superior. Nesse solo fértil Jean-Louis Le Grand (1996) fala de uma *Etno-andragogia*, para apresentar o entretecimento entre a etnografia constitutiva e

10 A formação profissional não é um novo Direito do Homem, ela sempre fez parte filosoficamente falando (e não somente juridicamente) dos Direitos do Homem. Dar um lugar a experiência profissional e pessoal de cada um e pensar a formação por consequência é, em si legítimo. (Revista *Pratique de Formation. Analyses*, Serviço de Formação Permanente, Universidade de Paris VIII, 2001).

sua tradição crítica e a formação de adultos em processo de profissionalização.

Crítica à racionalidade técnica, a proposta da formação permanente de Vincennes-Paris VIII requeria a associação entre produção de conhecimento e atuação para a compreensão e o enfrentamento prático-reflexivo do mundo do trabalho e da produção. As metodologias mais apropriadas são aquelas que estimulam a autonomia, a iniciativa, a criticidade, a participação e gestão dos implicados no processo formativo, e que, portanto, vão valorizar, como dissemos, atitude de pesquisa, aspectos sociais, grupais, culturais, ideológicos e técnicos relativos ao contexto do trabalho. Exercícios autoformativos e metaformativos (exercício autônomo de aprendizagem e reflexão sobre a própria itinerância formativa) ficam lado a lado dos exercícios heteroformativos demandados pelo mundo do trabalho e da produção. O próprio ato de estabelecer uma relação mais horizontalizada e descentralizada na negociação, pactuação de objetivos e gestão do processo de formação já se constituía em pauta da formação dos trabalhadores, envolvidos no enfrentamento de problemas e desafios complexos de situações do trabalho, assim como o convencimento de que o trabalho produz aprendizagens situadas, numa constante disponibilidade para problematização. É Guy Berger que, no contexto dos números 29-30 da Revista *Pratique de Formation. Analyses* (1995) vai fazer uma crítica forte ao conceito de *competência*, como elaborado à época, alertando que esse conceito institui territórios “formativos” e não processos formativos dialógicos e dialéticos.

Como pensa Berger (2001), mais uma vez, há, por parte dos sujeitos uma permanente mobilização de saberes adquiridos

em situações de trabalho para situações de formação e destas para novas situações de trabalho. Dessa forma, recomenda que é necessário funcionar menos a partir de uma análise das necessidades, ou seja, das lacunas que colocam o sujeito em formação numa posição negativa, muito mais a partir de um balanço dos seus saberes, das suas capacidades, das suas aquisições. É assim que a inteligência do ato de trabalho por aqueles que o realizam assegura o seu aspecto formativo. É assim que Berger pensa na direção da positivação da formação do trabalhador e a criticidade como atitude de pesquisa, com isso inflexiona a formação não para a falta, o negativo, mas para as possibilidades.

É nesse contexto que a história de vida e a pesquisa-ação na formação de adultos em processo de profissionalização vão se constituir em dispositivos fecundos em Vincennes-Paris VIII, na medida em que formação e vida em profissionalização não são pleiteadas de forma separada. Um esforço epistemológico e político significativo contra a racionalização técnica da formação profissional em níveis universitários.

Numa entrevista concedida à Revista *Pratique de Formation. Analyses*, Meyer (2001, p. 46), Diretora do Serviço Comum de Formação Permanente, explicita que desde 1968/1969, quando foi criada, Vincennes-Paris VIII era autorizada a acolher estudantes sem o *baccalauréat* (equivalente a nosso diploma de conclusão do ensino médio), desde quando eles tivessem uma experiência profissional comprovada. Segundo Nicole Meyer, Vincennes-Paris VIII continua uma “universidade atípica”: 40% dos seus estudantes são trabalhadores assalariados, dentro da totalidade de 26.000 estudantes a época. Ressalta que, diferente de

outras universidades francesas, que não se interessam pela formação permanente, ela, como Diretora do Serviço de Formação Permanente, está presente em todos os Conselhos Universitários dessa instituição, ou seja em todas realizações da vida universitária. Nesses termos, o que se percebe é que em Vincennes-Paris VIII a formação permanente, estreitamente ligada à formação profissional universitária, não é um apêndice, é parte da concepção universitária como um todo. Vale ressaltar, por exemplo, que a célebre Revista internacional *Pratique de Formation. Analysesé* editada pelo Serviço de Formação Permanente da Universidade de Vincennes-Paris VIII, com uma forte presença dos professores-pesquisadores do Departamento de Ciências da Educação como um todo.

Nessa mesma publicação, na sua entrevista, Berger (2001, p. 62) argumenta que a formação a ser realizada deve introduzir a dialética trabalho/formação, levando em conta as organizações e o meio formativo. Trata-se, para esse pesquisador, de se tomar distancia, de se reexaminar as experiências anteriores, de se refletir sobre si nesses âmagos. Nessa lógica, conforme Berger, não há perigo para as universidades trabalharem numa relação dialógica e dialética com organizações e empresas. Por outro lado, ressalta Berger, se se concebe a formação como uma simples maneira de se complementar experiências anteriores, perde-se essa relação dialética, segundo ele, essencial. Nesse veio, propõe sistemas ou modelos multirreferenciados para garantir criticamente a relação formativa onde o trabalho aparece como um dos princípios fundantes. É aqui que a formação permanente é pensada a partir das histórias de vida, dos diários formativos, onde emergem momentos formais e informais de aprendizagem. Isso porque diversas posições são

possíveis na relação com o saber e sua aquisição. Recomenda-se assim a rearticulação crítica, tomando os saberes universitários, os saberes do dia-a-dia e os saberes do mundo do trabalho. Para Guy Berger, é assim que se deve pensar a alternância na formação permanente.

No seu Editorial para o número 41-42 de *Pratique de Formation. Analyses* (2001), onde a temática central é a relação formação, experiência e a validação das aquisições experienciais, Ardoino (2001, p. 15), na posição de Redator Chefe, argumenta que nessa questão “a razão é a experiência”, seja pessoal, profissional ou derivada de uma formação mais sistematizada. Argumenta o epistemólogo que em se criando a ideia de “aquisições experienciais” de uma perspectiva multirreferenciada, não se corre o risco da simplificação, de se transformar a educação permanente tão somente em “resto”, “resíduo”, sejam eles existenciais, sociais, culturais ou profissionais.

Referências

ARDOINO, J. Editorial. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 41-42, p. 16, juin 2001.

BERGER, G. Entrevista. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 41-42, p. 63, juin 2001.

DELEUZE, G. Em quê a filosofia pode servir a matemáticos ou mesmo a músicos: mesmo sobretudo quando ela não fala de música e de matemática. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 225-225, jul./dez. 2002.

GIL, J. “Ele foi capaz de introduzir no movimento dos conceitos o movimento da vida”: entrevista com José Gil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 205-224, jul./dez. 2002.

LAPASSADE, G. Recherche-action externe et recherche-action interne. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 18, p. 21, déc.1989.

LE GRAND, J.-L. Les histoires de vie entre sociologie et action émancipatrice. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 31, p. 105, janv.1996.

LOBROT, M. Entrevista. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 29-30, p. 135-144, mai 1995.

LÖWY, M. O romantismo revolucionário de maio de 1968. Tradução de Celuy Roberta Hundzinski. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 8, n. 84, maio 2008. Disponível em:

<www.espacoacademico.com.br/084/84esp_lowgp.htm>.
Acesso em: 12 jul. 2013.

MEYER, N. Entrevista. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n.41-42, p. 48, juin 2001.

PRATIQUE DE FORMATION. ANALYSES. Expérience et formation: autour des nouvelles lois sur la reconnaissance des acquis. Paris: Service de la Formation Permanente, Université de Paris VIII, n. 41-41, 2001.

ECOS DA RISADA DOS DEUSES

O DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE *VINCENNES*-PARIS VIII

Um departamento singular e singularizante

O Departamento de Ciências da Educação pelos seus estudos, pesquisas e ações formativas, rejeitou se alinhar ao *canon* científico do instituído pedagógico, do conjuntismo-identitário universitário, das conclusões integrativas da educação e do mercantilismo educacional que já marcava algumas universidades europeias e americanas, do fatalismo científico como nos alerta Hannah Arendt. Acolher e aprender com a diferença, em meio a uma perspectiva educacional crítica em relação às iniquidades sociais e exclusões culturais foi seu *elan vital* e sua ação universitária, diríamos “universalizante”, porque se queria aberta ao mundo a partir de uma formação pela pesquisa socialmente referenciada. Assumir o risco da pesquisa e do encontro formativo com a diferença constituiu o *éthos* e a ética que o identificou por muito tempo. Nestes termos, o Departamento de Ciências da Educação é marcado pela necessidade e pelo (in)tenso exercício da imaginação pedagógica e experimenta (in)tensamente os limites do imaginário educacional. Vejamos um conjunto de narrativas extremamente pertinentes de excertos da entrevista de Michel Débeauvais concedida a Guy Berger no número 29-30 da Revista *Pratique de Formation. Analyses*:

Tudo começou em ‘Maio de 68’, que tinha me impressionado muito. Foi isso que fez me implicar na criação de Vincennes. Eu tinha igualmente feito com Jean Vilar o Festival d’Avignon¹¹ em condições muito difíceis, onde os futuros professores de Vincennes me apoiaram bastante” [...] Vincennes foi a única realização que sobreviveu no pós-68.

[...] A diferença foi acima de tudo em relação ao nosso público. Nós acolhíamos um público diferente das outras universidades, com algumas particularidades: a idade, a experiência profissional, caso único na educação de adultos. Mesmo admitindo o público mais tradicional das universidades francesas, que terminava o *baccalaureat*, foi o nosso público predominantemente de trabalhadores que nos levou a fazer algo diferente.

[...] Quando nós adotamos as UV (Unidades de Valores) foi para atrair os trabalhadores e abrir a universidade para os que tinham uma profissão. Como no teatro popular nós trabalhamos acima de tudo com as margens, como fazem sempre as inovações.

[...] Meu projeto era criar uma universidade aberta para os adultos, com a liberdade que as UV permitiam em termos de escolha. Cada estudante podia construir o seu próprio programa de estudo. O fato de assegurar a realização das UV à noite era para que os estudantes que trabalhavam pudessem cursar a universidade, rejeitando a discriminação universitária e o *chauvinismo* disciplinar.

11 Festival francês de arte de vanguarda que já se encontra na sua 67ª edição e que se caracteriza por uma forma não violenta de resistência ao conservadorismo.

[...] Em Vincennes podemos dizer que tudo era opção, tudo era escolha apoiada, era isso que estruturava o Departamento.

[...] Mesmo que não tivéssemos um Projeto Pedagógico muito sistematizado no Departamento, nós nos satisfazíamos em pensar que os estudantes tinham seus Projetos e podiam realizá-los de forma discutida e apoiada.

[...] A centralidade formativa era orientada para a autoria, para a autorização implicada do estudante dentro de um cenário voltado para a educação ao longo da vida. Devíamos funcionar como *passseurs* responsáveis pela qualificação da formação (DÉBEAUVAIS, 1995 p. 90-102).

Nicole Meyer, a primeira secretária do Departamento de Ciências da Educação, entrevistada por Luc Ridet para os números 29-30 da Revista *Pratique de Formation. Analyses* (1995), diz ter começado como estudante interessada no modelo universitário libertário de *Vincennes*. Nos seus depoimentos, enfatiza o sentido largo e progressista que o Departamento vai emprestar à ideia de educação permanente. Nesse contexto, se realiza o acordo de *Grenalle* onde se garantia aos trabalhadores que fizessem sua formação universitária tendo seus salários mantidos pelas organizações onde trabalhavam. Meyer pontua a grande quantidade de trabalhadores recebidos pela Universidade de *Vincennes* para estudar à noite. Nesse cenário, a Universidade de *Vincennes* é a primeira a ter um Serviço Comum de Formação Permanente, uma vocação marcante do Departamento, diferente de outras

universidades que escolheram implementar essa formação como formação paralela. Por ter vivido com intensidade essa história universitária, Nicole Meyer vai desempenhar um papel fundamental na organização das publicações como *Le Cahier de la Formation Permanente*, criado ainda em Vincennes; posteriormente, já em Paris VIII, vai se implicar na concepção e organização da revista *Pratique de Formation. Analyse*, que ainda hoje permanece em plena publicação e com a qual trabalhamos densamente na pesquisa que fundamenta esta obra. Na conclusão da sua entrevista, essa personagem implicada à história formativa de Vincennes-Paris VIII cita, de forma entusiasta, a ambiência efervescente das origens desta universidade onde segundo ela, “era fascinante lidar com intelectuais como Deleuze, Foucault, Châtelet, Lyotard, entre outros intelectuais extremamente originais do cenário universitário francês da época” (MEYER, 1995, p. 162).

Retomando à narrativa de Charlot, o mesmo relata que falava-se nos corredores da Universidade em tom irônico que convidados para desenvolver conferências na Argentina dos anos da ditadura militar, Lapassade, Guy Berger e outros professores de Paris VIII passaram por situações difíceis em face dos seus posicionamentos político-libertários. Num desses eventos, na presença dos militares golpistas argentinos, após desenvolver seu trabalho como palestrante, Lapassade, de forma inesperada, foi até o piano disponível na sala e tocou, diante de um silêncio estupefato, a Internacional Socialista. Em tom de piada, diz-se nos corredores de Paris VIII que na hora dos cumprimentos oficiais, os militares distribuíram o formulário de retorno para todos os professores franceses menos para Lapassade, o inquieto professor anarquista quase entra em

desespero. “Foi apenas um engano”, disseram os militares... Talvez! imaginamos daqui do nosso contexto histórico de experiência política muito próxima daquela realidade.

É Charlot ainda, em sua narrativa específica para esta obra, que nos fala sobre o espírito intelectual do Departamento de Ciências da Educação de *Vincennes*-Paris VIII:

Funcionávamos em redes instáveis e não apenas em grupos de pesquisas. Quando surgia um tema novo e interessante, ele mobilizava pessoas de grupos diferentes. Por exemplo, quando “descobrimos” e importamos para a França a sociologia etnográfica e a etnometodologia de língua inglesa. Tínhamos uma estima intelectual recíproca, um interesse pelo que os demais produziam e, logo, instituíamos formas de solidariedade e colaboração científicas.

Assumindo as Ciências da Educação no seu inerente pluralismo, o Departamento assumia também a pesquisa como um norteador das suas ações formativas. Assumir os riscos da pesquisa como princípio formativo, socialmente referenciado e implicado era uma das orientações fundantes do currículo.

Dessa forma, seria difícil para um professor fixado em algum sedentarismo intelectual permanecer no Departamento. Ardoino e Berger falam de momentos tensamente insuportáveis em algumas situações formativas ou de decisões pedagógicas.

A provocação intelectual era parte da rotina das aulas e dos debates intradepartamento, mas uma provocação que fazia questão da presença do outro no seu movimento de

negatricidade.¹² Mesmo que a abordagem multirreferencial, construída por Jacques Ardoino, não fosse da nossa perspectiva e de muitos pesquisadores de Vincennes-Paris VIII o Departamento era multirreferencial na sua constituição e práxis acadêmica.

Vale notar, ainda, que a pesquisa que tinha um caráter empirista heterodoxo, alimentava um gosto enfático pela proposição conceitual, que, por sua vez, alimentava um gosto histórico pela *práxis* social e formativa, significando que, ao transformar realidades, pessoas se transformam no processo, esse é o próprio sentido de *práxis* argumentado por Berger (2012) por exemplo. Podemos falar de uma universidade em movimento com as realidades com as quais se envolvia, via suas pesquisas e ações formativas.

No contexto da relação com as organizações vinculadas ao mundo do trabalho e da produção, por exemplo, em face da forte vinculação com a educação permanente, o Departamento debatia (in)tensamente essa relação na medida em que percebia como as organizações (públicas, privadas, estatais, etc) tentavam dirigir as condições para a formação do trabalhador. Em meio ao processo contraditório, envolvendo o cenário do trabalho, a universidade implica-se nas conquistas dos trabalhadores de dentro dos processos de negociação com as organizações sobre a formação deles. Fazia desta relação um modo de criação de conhecimentos, aliás, não menos conflituoso no seio do

12 Conceito desenvolvido por Jacques Ardoino, a *negatricidade* nos envia para a ideia de que a presença do outro é uma irreducibilidade. Como tal, e em face da sua configuração como produtor da diferença, esse outro está sempre a desjogar o jogo a ele proposto, por se constituir como um ser de autorização, ou seja, de se constituir relacionalmente enquanto coautor de si próprio.

próprio Departamento e suas contradições. O interesse da Universidade era que os trabalhadores conquistassem o acesso à educação permanente como uma política de formação que implicasse em empoderamento desses, como uma estratégia de criar re-existências sociais e culturais. Emergia aqui um traço de *Vincennes-Paris VIII*, ou seja, de dentro, instituir desconstruindo reflexivamente o instituído. Essas características guardam algumas identificações com a história dos primórdios, mas ao mesmo tempo evoluem para um afastamento dos ideários mais realçados de “maio de 68”, na medida em que o processo de contestação vem junto com a vontade de instituir com os segmentos sociais invisíveis e tocáveis da sociedade.

Um currículo autonomista, uma formação em experimentações emancipacionistas

Experimentar um currículo aberto, valorizar e acolher por inteiro a experiência do mundo do trabalho, vincular a atitude de pesquisa ao processo de conhecimento, lidar com a diferença sem desconfianças, não ter medo das mudanças vinculadas à contestação e às inovações pedagógicas emancipacionistas, deixar que os fluxos críticos busquem compor os *atos de currículo* (MACEDO, 2013), praticar como nos disse Charlot o “não-curriculo”, para a época um certo escândalo pedagógico, praticar já, naquele momento em que o contemporâneo só era um sopro possível a perspectiva deleuzeana do que seria um currículo como rizoma, exercitar a docência universitária e pesquisar com as implicações daqueles que se formavam na ambiência universitária, suportar a não-diretividade praticada, às vezes, de forma radicalmente experiencial (inspiração

lobrotiana), experimentar o não-visível curricular para ver onde chegaria, como, por exemplo o instituinte crítico da análise institucional lourauniana e lapassadiana, pautada no conflito generativo, são “atos de currículo” (MACEDO, 2013) que marcam uma concepção curricular que poucos professores suportavam em Vincennes-Paris VIII, enquanto para outros era ali a sua universidade possível.

Em mais uma rica narrativa sobre a experiência curricular do Departamento de Ciências da Educação, é Bernard Charlot, – o pesquisador que mais defendera uma certa “direção formacional” no Departamento, ele próprio assume, nas suas narrativas aqui registradas, essa posição – que nos diz que até 1987, na Graduação, o que distinguia o currículo em Ciências da Educação de Paris VIII dos demais é o fato de que “não tinha currículo”. Assim, descreve a estrutura curricular nessa universidade em Ciências da Educação:

- Um diploma de *premier cycle*, dois anos
- A *licence* (2º ciclo) em um ano
- A *maîtrise* (2º ciclo) em um ano, que já era fundamentalmente uma pesquisa, com algumas UV de interesse do estudante e seu orientador
- No 3º ciclo, o *DEA*, o Diploma de Estudos Aprofundados (um ou dois anos, espécie de preparatório para se entrar em uma tese de doutorado) e, a seguir, a preparação da tese

Segundo Charlot, podia-se entrar na *licence* em Ciências da Educação com qualquer diploma de 1º ciclo. Alguns

continuavam na *maîtrise* (nível acadêmico mais próximo a nosso mestrado brasileiro). A maioria dos estudantes do DEA e do doutorado vinham de fora, começando estudos em Paris VIII no nível de 3º ciclo. “A organização dos estudos no DEA me parecia boa”, avalia Charlot. Um seminário obrigatório como tronco comum, que era constituído por uma série de apresentações pelos vários Grupos de Pesquisa do Departamento de Ciências da Educação; mais dois seminários opcionais com total liberdade de escolha, mas, comumente, o estudante participava do Seminário do Grupo de Pesquisa do seu orientador. No Doutorado, não havia qualquer outra obrigação fora da própria pesquisa/tese. Os estudantes acompanhavam em geral, o Seminário do seu Grupo de Pesquisa e, várias vezes, Seminários em outros espaços universitários, apoiados pelo orientador, de acordo com o tema de pesquisa.

Conforme Charlot, por algumas dificuldades na qualidade da formação, o problema/debate era a Graduação. A estrutura era clara: era preciso ser aprovado em dez UV (unidades de valor) para concluir a licenciatura.

Nos diz ainda:

Quanto ao tempo de conclusão dos Cursos nunca houve qualquer limite de tempo para se concluir. Podiam ser em um ano ou cinco ou mais. O que era lógico, já que uma grande parte dos estudantes que eram trabalhadores de dedicação exclusiva, em particular professores do ensino básico. Até 1987, o estudante podia escolher suas dez UV como queria. Esse dispositivo combinava bem com as orientações fundamentais de alguns professores titulares (a não-diretividade de Lobrot, a Análise Institucional de Lourau e

Lapassade); combinava bem com o espírito um tanto quanto “anarquista” de Paris VIII, em particular do Departamento de Ciências da Educação; combinava com a extrema variedade dos estudantes (da área da educação, mas também do serviço social e da saúde) e das suas condições de trabalho (muitos só podiam estudar à noite, mas outros trabalhavam à noite, em particular os vigilantes e seguranças noturnos africanos; e assim, era impossível propor uma disciplina obrigatória sem excluir uma parte dos estudantes (CHARLOT, 2013).

Incomodado com certos “abusos” da flexibilidade curricular, ao tornar-se Diretor do Departamento quando chegou a Paris VIII, Charlot diz ter realizado algumas mudanças “necessárias”: colocação de UVs obrigatórias, uma UV em Psicologia e outra em Sociologia. Para ele havia necessidade de um mínimo de formação básica nessas ciências. Limite de 6 UVs, em um total de 10, a serem realizadas na Linha de Pesquisa do estudante, para garantir a formação pela pesquisa e pela produção escrita, defesa veemente por parte de Michel Débeauvais.

Para Charlot, o sistema foi aceito pelo Departamento porque ao mesmo tempo em que ele “equilibrava um pouco o currículo”, reconhecia a existência de opções perfazendo 60% das UVs. A geração seguinte criou um currículo com mais regras. De acordo com Charlot, os princípios fundamentais permaneceram: grande liberdade para construir o currículo a partir dos estudantes, mas com a intenção de garantir um mínimo de equilíbrio na formação básica e também incentivar a descoberta de outras áreas que não a do próprio estudante; “nunca um estudante era obrigado a seguir os cursos de algum

professor, já que existiam várias oportunidades para a suas escolhas”, ressalta Charlot (2013, p. 3).

Carter-Kohn (1995, p. 116) uma das pesquisadoras fulcrais de Vincennes-Paris VIII, avalia pertinente a iniciativa de Michel Débeauvais e Guy Berger de não oferecer um currículo-programa, mas de possibilitar um “*menu* de Unidades de Valores”, bem como Unidades de Valores construídas pelas iniciativas dos estudantes, tendo os professores como “pessoas-fontes”, ao qual todos os professores aderiram. Tinha como objetivo alargar os horizontes da formação, diferente das tradições universitárias instaladas. Os estudantes eram considerados, nesta perspectiva, adultos em formação, podendo, de forma apoiada, operar suas próprias escolhas.

Vale dizer que nos primórdios de Vincennes-Paris VIII não havia notas para basilar as avaliações da aprendizagem, mas conceitos não-classificatórios.

Pensar/fazer um currículo libertário, era o desejo dos criadores/construtores (professores e estudantes) do Departamento de Ciências da Educação de Vincennes-Paris VIII à época, querer o impossível em termos curriculares via seus “atos de currículo e formações em atos” (MACEDO, 2010, 2011, 2013), por isso não tiveram medo de serem excessivamente realistas.

No que concerne ao pedagógico propriamente dito, narra Barbier (1995, p. 38) que o Departamento de Vincennes-Paris VIII viveu dois “mitos” fundadores, criados não numa pedagogia da tradição prescritiva, mas numa pedagogia (in)tensamente relacional e que não via o conflito como possibilidade de excluir o outro, o outro era fundante dessa condição, pois possibilitava a esse outro se exprimir. Era

nesse conflito que germinava o desejo e o prazer em aprender, como coisas inseparáveis explicita Barbier: esses “mitos” eram o comunitário, pautado na ideia de que o bem comum deveria ser cultivado apesar das diferenças. Inspiradas nesse “mito”, as pessoas se ajudavam mutuamente. Tratava-se do princípio da equidade. O segundo “mito” era a autogestão, ou seja, a crença de que todos os professores e estudantes eram criadores, autopoieticos, portanto, capazes de se auto-organizar, instituintes, enfim. Nesse segundo “mito”, emergia a desconfiança e a rejeição dos intelectuais de Vincennes-Paris VIII a qualquer injunção do controle pedagógico *chauvinista*. Entretanto, esses dois mitos fundadores vão dando lugar, segundo Barbier, aos “mitos” organizacional e da competência, ou seja, da eficácia e da rentabilidade, deixando para trás os dois primeiros “mitos” fundadores. Por mais que na atualidade esses “mitos” nascidos em Vincennes sejam resíduos, eles geralmente voltam em avalanche inspirando a formação dos espíritos improgramáveis que ainda povoam Vincennes-Paris VIII.

Um outro aspecto da singularidade pedagógica das práticas nesse contexto universitário, é que a relação teoria prática não esteve vinculada à ideia forte de aplicação das teorias aprendidas, emergia na relação entre os saberes diversos, a ideia de serem experimentados, conjugados, articulados, tensionados. Nesse sentido, a noção curricular de um tronco comum de saberes nunca foi bem vista por alguns intelectuais de Vincennes-Paris VIII. Nesse veio argumentativo, Rémi Hess vai criticar Vigarello que, enquanto trabalhava em Vincennes-Paris VIII, defendia que as Ciências da Educação tivessem disciplinas fortes, orientando a formação e identificando seus titulares.

O que caracteriza as práticas pedagógicas do Departamento é o gosto dos professores em transitar pelos diversos saberes apesar dos seus domínios específicos. Terreno fértil para que ali germinasse uma epistemologia multirreferencial. Esse gosto pela heterogeneidade leva o Departamento de *Vincennes-Paris VIII* a acolher temas de pesquisa e estudos que ultrapassassem de longe o pedagógico normativo e as preocupações de controle das normas educacionais tão somente, acolhendo cosmovisões não usuais para esses contextos. Solo acolhedor para a chegada da diferença que, para aqueles professores-pesquisadores, fazia muita diferença.

Ademais, o que esses professores vão valorizar sobremaneira é a escrita como pesquisa-formação. Nesse sentido, Lobrot (1995) vai argumentar em favor de que professores em formação, escrevessem o que eles viviam, o que eles realizavam em termos pedagógicos, o que eles pensavam ter realizado quanto aos seus métodos e aos resultados que chegavam.

O gosto pelas etnociências críticas, pesquisa de campo e pela pesquisa-ação implicada

Mesmo se constituindo num nicho de *maîtres-penseurs* em Ciências da Educação, onde se elaborava, de forma efervescente conceitos fecundos, os professores-pesquisadores do Departamento de Ciências da Educação de *Vincennes-Paris VIII* tinham um gosto destacado pelas etnociências críticas, pela pesquisa de campo e pela pesquisa-ação. Pesquisar-com as pessoas e comprometer-se com pautas educacionais vindas de demandas sociais emancipacionistas, mobilizava esse denso

desejo na configuração das pesquisas desenvolvidas. É aqui que a pesquisa de campo etnográfica, a observação participante e a pesquisa-ação implicada são levadas a um entretecimento singular, apesar das filiações individuais dos professores-pesquisadores. Perpassa esse entretecimento uma epistemologia pluralista e crítico-emancipacionista. É por esse *ethos* que esses professores-pesquisadores privilegiaram de forma radical o que Santos (2001) denomina de “conhecimento-emancipação” numa crítica também radical ao “conhecimento-regulação”, ainda extremamente poderoso, mesmo após as tensões e transformações produzidas pelos saberes e ações instituídas pelos diversos movimentos sociais que eclodem no mundo e da própria crise ético-epistemológica da ciência ocidental.

No Editorial do número 8 da Revista *Pratique de Formation. Analyses*, Ardoino (1989, p. 11) afirma que a experiência de pesquisa que nasce no cenário formativo de Vincennes-Paris VIII, concebe uma pesquisa-ação tomando, de forma deliberada, a possibilidade de uma intervenção para realizar seu projeto de investigação, num processo de mutualismo com seus diversos parceiros. É assim que compreensão e ação social para transformação marcam a singularidade dessa modalidade de pesquisa implicada, sabendo-se que a noção de implicação, tão cara aos intelectuais de Vincennes-Paris VIII, não pode ser compreendida como uma propriedade privada dos especialistas envolvidos na pesquisa, os atores e sujeitos da pesquisa são considerados capazes de, relacionalmente, criar conhecimentos implicados importantes para uma pesquisa-ação através das suas “competências únicas”, sua competência descritiva, suas inteligibilidades e forma de analisabilidade, conceitos caros à etnometodologia, apropriada pela etnografia

constitutiva lapassadiana. Nesses termos, pesquisa-ação e pesquisa implicada caminham juntas, compondo o tecido da compreensão que altera pessoas e seus cenários sociais. Construir conhecimento-com e alterar(-se)-com, de dentro, *in situ*, em ato, singulariza a maioria das pesquisas-ação realizadas pelos professores-pesquisadores do Departamento de Ciências da Educação. Nesse caso, a construção do conhecimento não se separa das estratégias de mudança emancipacionista e dos cenários da ação socioeducacional. É assim que esse processo de pesquisa se inscreve como práxis, numa relação direta entre processo de conhecimento, ação e mudança. Desse processo, nascem “conceitos engajados”, elaboração cunhada por Henri Lefebvre, que influenciou, sobremaneira, os pesquisadores institucionalistas de Vincennes-Paris VIII, principalmente o pensamento de Rémi Hess.

É nesse contexto que Barbier (2002) vai falar de uma “nova pesquisa-ação” e suas bifurcações como ação-pesquisa, perspectiva renomeada como *formação-pesquisa* pelo FORMACCE¹³ nos seus diálogos com Barbier e Pierre Dominicé da Universidade de Genebra. Para Barbier (2002, p. 57), trata-se de uma pesquisa-ação crítico-emancipacionista. Segundo este professor-pesquisador, os docentes, por exemplo, têm vontade de participar diretamente do conhecimento dos problemas deles e estão cada vez mais conscientes da inutilidade das pesquisas clássicas feitas por outros sob a denominação de “Ciências da Educação”. O objeto de pesquisa é a elaboração da dialógica e da dialética da ação num processo único de reconstrução pelo ator social, suas inteligibilidades

13 FORMACCE – Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação, coordenado por Roberto Sidnei Macedo no PPGE-FACED/UFBA.

e analisibilidades. Para Barbier (2002, p. 60), a pesquisa-ação emancipacionista implica três pontos essenciais: pressupõe-se que os pesquisadores percebam o processo educativo como possibilidade de construção do conhecimento; percebam também a natureza social e as consequências das mudanças em curso; compreendam a pesquisa em si, como atividade social e política.

O pensamento multirreferencial de Jacques Ardoino e Guy Berger

Les anglais avaient Summerhill, nous avons Paris VIII. Summerhill n'a pas transformé le système éducatif anglais et Paris VIII n'a pas transformé le système universitaire français. Ceci dit, pour le gens que y ont vécu, qui y sont passés, qui y sont étudié, etc...je pense qu'ils s'en sont trouvés transformés, que lors vie en a bénéficié.¹⁴ (ARDOINO, 1995, p. 37).

Abrindo o número comemorativo da Revista *Pratique de Formation*. *Analyses* Ardoino e Barbier (1995), afirmam a transversalidade identitária do Departamento. Para esses pesquisadores, as Ciências da Educação em Vincennes-Paris VIII se orientam por perspectivas mais compreensivas e implicacionais. Nossos autores argumentam que em comparação com outras orientações, as práticas formativas em

14 “Os ingleses tinham Summerhill, nós tínhamos Paris VIII. Summerhill não transformou o sistema educativo inglês, Paris VIII não transformou o sistema universitário francês, isso é dito pelas pessoas que viveram, passaram e estudaram nessas instituições...Eu penso que eles se viram transformados, que suas vidas se beneficiaram”. (ARDOINO, 1995, p. 7).

Vincennes-Paris VIII se orientam em direção a um horizonte claramente multirreferencial e relativamente transgressivo em níveis dos objetos e dispositivos de pesquisa. Neste momento, Ardoino e Barbier se referem ao Departamento como uma “comunidade educativa” que se orgulha da riqueza humanística e da curiosidade teórica e prática trabalhadas de dentro da concepção mesma da complexidade.

Na sua análise mais pontual sobre o Departamento, Ardoino narra como este, nos seus primórdios, cultivava uma perspectiva mais para o planejamento, para a macrossociologia e para o comparativismo vinculando-os aos dispositivos para tal fim, liderado por Michel Débeauvais. Entretanto, a abertura desse último, do âmbito do seu espírito libertário, para as perspectivas mais qualitativas, ou seja, clínico/interpretacionistas, é o primeiro passo para a agregação da corrente do “potencial humano” liderada por Lobrot e Barbier e para os institucionalistas como Lourau, Berger, Lapassade, Hess, ele próprio, entre outros, agregando ainda as contribuições de Coulon e Lapassade no que concerne às abordagens etnográficas, etnológicas, interacionistas e etnometodológicas, expurgadas das suas ortodoxias e marcadas pela inquietação crítico-generativa dos institucionalistas. É aqui que a perspectiva heterodoxa do interacionismo simbólico e uma “etnometodologia *chaude*”¹⁵ se configuram como uma marca importante da pesquisa em *Vincennes-Paris VIII*. O Departamento é também transversalizado por uma

15 No sentido de uma “etnometodologia quente”. Forma como os pesquisadores de *Vincennes-Paris VIII* ressignificam o interacionismo simbólico e a etnometodologia, dando-lhes uma perspectiva mais crítica e vinculada ao processo de intervenção educacional, perspectivas caras à Análise Institucional.

sociologia neomarxista, representada principalmente por Bernard Charlot, tendo repercussão importante a partir da sua obra “A Mistificação Pedagógica” de 1979, e mais tarde do livro “A sociologia do sujeito: da relação com o saber” de 2000, uma versão menos estruturalista do seu marxismo. Com suas inspirações neomarxistas, Charlot também vai contribuir com estudos significativos no campo da etnografia escolar. Com Lourau e Hess, narra Ardoino, vê-se essa sociologia crítica sofrer uma conjugação interessante, entretecendo Marx e Freud.

A partir desses aportes, Ardoino entra de vez nas suas próprias contribuições à formação no Departamento de Ciências da Educação de Vincennes-Paris VIII, apontando para a noção-dispositivo que orientou, por cerca de dez anos, a formação doutoral do Departamento, que é a noção epistemológica de multirreferencialidade. Confessando sua forte aproximação com a noção de complexidade de Edgar Morin, mas não satisfeito com a epistemologia multidimensional deste, por expressar-se via o sentido das dimensões, Ardoino nos fala que a multirreferencialidade assume a complexidade ineliminável e cria uma inteligência para lidar com ela, da perspectiva de uma leitura plural da sua inerente heterogeneidade. Ardoino e Berger vão dar uma atenção rigorosa e fecunda a esse conceito que para nós, pesquisadores brasileiros influenciados pelas pesquisas e estudos de Vincennes-Paris VIII, se tornará um conceito central para várias pesquisas e ações formativas.

Na conclusão da sua narrativa, Ardoino agrega à noção central de multirreferencialidade, as de alteração, autorização e negatividade, de onde emergem o entendimento de que nas relações há sempre algo do âmbito do faltante e do generativo;

no encontro das diferenças nos alteramos formativamente, nos deslocamos, nos desarrumamos, muitas vezes de forma dramática, condição para processos profundos de aprendizagem; que nesse âmbito autorizar-se significa construir a condição de ser coautor de si mesmo, ideário que cultiva de forma fecunda quanto aos fins da educação, e que temos a capacidade sempre de, ao entrarmos nessas experiências, desjogar o jogo do outro, na medida em que nos apresentamos como outro irredutível.

No que concerne à narrativa de Berger (1995) nos números 29-30 de *Pratique de Formation. Analyses*, entrevistado por Jacques Ardoino, é interessante notar que Ardoino, em uma das questões que faz, provoca Berger sobre a possibilidade do Departamento de Ciências da Educação de Vincennes-Paris VIII ter se constituído numa Escola. Este reconhece que há uma especificidade singular no Departamento em relação a outros departamentos com esses fins, mas que procuram, de certa forma, uma homogeneidade nas suas propostas bem como “comportamentos de análise”, enquanto Vincennes-Paris VIII faz questão de cultivar a pluralidade dos comportamentos de análises. Narra Berger que, diferentemente de outros Departamentos, as Ciências da Educação em Vincennes-Paris VIII procura ficar atento aos movimentos, às teorizações, marginalizadas e ignoradas em geral, ou ausentes em outras universidades. O projeto político tem como centralidade a educação permanente e o acesso dos trabalhadores à universidade, sem medo das contradições, das transformações e das vontades políticas, incluindo formas teóricas relativamente pouco conhecidas ou distanciadas daquilo que se percebia como “a boa educação”. Enfatiza Berger que no seu movimento próprio, o Departamento vai

se construir em torno da ideia de que nenhuma abordagem teórica é suficiente em si, por isso se avalia que os debates e os conflitos eram significativos para o processo de formação. Cita a perspectiva da multirreferencialidade que se desenvolve dentro da necessidade do heterogêneo, do conflitual, do faltante e da perda. Completa Berger que a intenção foi sempre colocar de lado a ideia de um sistema educativo cristalizado, fixo, único, homogêneo, que só poderemos modificar se não através das mudanças estruturais. Daí seu cultivo da noção de complexidade, explicita esse pesquisador. Nesse veio, Berger diz valorar os modelos sistêmicos de compreensão da educação.

A partir da sua caracterização opinativa sobre o Departamento, Berger tenta deixar claro que a prática formativa nele desenvolvida não admitia o sociologismo descritivo. Dessa perspectiva, pensa-se em projetos democráticos, nas contradições do social, sobre os projetos culturais como atos educativos e nas especificidades das tensões e dos movimentos culturais, surgindo daí a preferência dele e de Ardoino em se apropriar da ideia de mestiçagem em detrimento da ideia de interculturalidade que, segundo ele busca certa transcendência um pouco fácil. Nesse veio de argumentos, Berger acrescenta que temas como o de acolhimento do sujeito no processo formativo e da valorização do debate em torno da ideia de temporalidade nos processos formativo eram caros. É aqui, que segundo ele, se realiza “conivências” com alguns autores como Edgar Morin, Cornelius Castoriadis, Michel Maffesoli, Max Pagès, Eugene Enriquez, Harold Garfinkel, entre outros. (BERGER, 1995, p. 56)

Concluindo, Guy Berger constrói uma metáfora para caracterizar por sua perspectiva *Vincennes-Paris VIII*,

declarando sua preferência em ficar ao lado dos *nômades* e não dos sedentários. Segundo ele, os sedentários perderam a consciência das suas origens tribais, os nômades, por mais que sejam “ladroes de galinha”, são *passseurs* de ideias, amigos do que se amplia, e portanto fundadores das novas tradições.

Da pedagogia do potencial humano à pedagogia institucional com Michel Lobrot

Para Michel Lobrot, um dos mentores dos primórdios do Departamento de Ciências da Educação, Vincennes-Paris VIII era um lugar de experimentações, onde se colocava em prática novas relações. Um novo estilo de práticas, de maneira geral, nas quais se tinha chances extraordinárias de inovar, de buscar a originalidade diferente da sua universidade de origem em Beaumont-sur-Oise. Lobrot fala de uma disponibilidade para experimentar em todos os sentidos da palavra. “Era a experimentação, mas também a experiência. Experiência para mim e para os estudantes” (LOBROT, 1995, p. 135). Trabalhando pedagogicamente com grandes grupos, Lobrot centrava-se nas teorias do desenvolvimento humano inspiradas, principalmente, nas teses de Carls Rogers. Segundo ele, foi a fundo nessa experiência pedagógica, ou seja, no trabalho sobre si e o processo formativo aí implicado. Poderíamos denominar esse aporte como metaformativo. Ou seja, pensar a formação a partir do direito de pensar como a partir da presença do sujeito, nesse processo ele próprio se pensa no movimento formativo, questionando e valorando esse processo, compartilhando com o grupo o movimento da formação que, relacionalmente, constrói. Conforme Lobrot,

a liberdade pedagógica de *Vincennes*-Paris VIII lhe permitia trabalhar com grandes grupos e por longos períodos de tempo, o que facilitava refinar e aprofundar processos pessoais e teóricos. Expressão escrita, expressão corporal e pesquisa eram os dispositivos que atravessavam a prática desse educador do potencial humano.

Lobrot diferencia dois momentos fundamentais do movimento formativo no Departamento. Num primeiro momento, fala de uma universidade dinamizada por uma efervescência extremamente emocional ainda “contaminada” pelas origens de *Vincennes* a partir das inspirações dos movimentos sociais de “maio de 68”. Num segundo momento, de acordo com ele, mais reflexivo, já em Paris VIII funcionando em Saint-Denis, distingue esse momento como mais calmo e de uma reflexividade mais generativa em termos teóricos. É quando relata o enlarguimento teórico da sua prática com parceiros internacionais nos Estados Unidos e na Grécia, onde teve a oportunidade de apresentar novos modelos de trabalho pedagógico para o desenvolvimento humano.

Realçando sua “militância pedagógica”, do lado da pedagogia de Freinet, Lobrot centrou suas atividades inicialmente na ambiência escolar para posteriormente focar numa prática pedagógica mais generalizada. Preocupou-se em criar um “laboratório” de pedagogia do potencial humano, mobilizado que estava pelos resultados das suas pesquisas com esse modelo pedagógico. Diferente de Lapassade e Lourau, que trabalharam para mudar as instituições, Lobrot pensava em formar pessoas. Por isso, optava por uma pedagogia centrada na pessoa, visando a construção de processos existenciais emancipacionistas. Nesse sentido, Lobrot fala mais uma vez

de uma liberdade encontrada na universidade de *Vincennes-Paris VIII* para experimentar esses processos, em geral, financeiramente custosos para o público privilegiado por essa Universidade. Para Lobrot, é necessário que se pense o saber vinculado à condição humana e suas singularidades. Aqui se desenvolve sua crítica ao valor apenas do que é transmitido - o saber - em detrimento de suas consequências produzidas pelo que as relações produzem. Na sua entrevista mediada por Canter-Kohn (1995), Lobrot realça a singularidade marcante das experiências formativas do seu Grupo de Pesquisa, onde a centralidade foi o trabalho formativo com a irredutibilidade das experiências em formação, valorizando, acima de tudo, o potencial humano para se desenvolver e se emancipar, a partir de um contexto universitário voltado para pessoas dos segmentos sociais formados predominantemente por trabalhadores.

A perspectiva crítico-existencial e a pesquisa-ação com René Barbier

Na entrevista concedida a Jean-Louis Le Grand nos números 29-30 de *Pratique de Formation. Analyses* (1995), René Barbier confessa que desde estudante elegeu a Universidade de *Vincennes-Paris VIII* como a sua universidade.

Indagado por Le Grand sobre suas motivações iniciais como pesquisador de *Vincennes-Paris VIII*, Barbier argumenta que foram as ideias institucionalistas de René Lourau e George Lapassade, entretecidas aos estudos de Kurt Lewin sobre a pesquisa-ação, que formaram os princípios fundantes dos seus estudos e pesquisas iniciais. É uma teoria da pesquisa-ação que vai mobilizar Barbier e seus cursos em *Vincennes-Paris VIII*,

caracterizada, segundo ele, como uma pesquisa de campo entretecida à ação e com a implicação do ator social, ao mesmo tempo com uma reflexão sobre essa ação. Ao lado desses interesses em termos de aprofundamento, sempre tocado pela dimensão da sensibilidade na educação, Barbier volta-se, de forma profunda, para estudar e pesquisar o mito-poético na educação, assunto da sua tese de doutorado orientada por Jacques Ardoino.

Provocado por uma ambiência de *Vincennes*, que ele denomina de *anarco-sindicalista* e *anarco-libidinal*, Barbier volta-se para uma perspectiva crítico-existencialista de pesquisa-ação, valorizando as dimensões da emoção, da afetividade e do imaginário com um interesse marcante pelas emergências culturais e como elas produzem a diferença emancipacionista. É nesse veio que incorpora nos seus estudos a “filosofia oriental”. Segundo Barbier, é nessa bacia semântica plural que vai fazer algumas “reconciliações”: reconciliações com o mito-poético, com as diferentes culturas e modos de vida. Com esses referenciais, Barbier vai se autorizar conjugar os saberes com os quais se envolve com a “*cit  savant*” universitária.

Com essa experiência ampliada do educacional, Barbier vai propor que se substitua o termo pedagogia por forma o. Isso se justifica em face da pedagogia ter se constituído num campo de verdades que se querem objetivas e propostas para o outro, e a forma o traz consigo a diferença e um profundo e plural aporte filosófico sobre a irredutível experiência humana com a aprendizagem. Com isso, Barbier formula sua perspectiva de pesquisa-a o e escuta sensível, na qual está contida a participa o, a implic o, a sensibilidade, o

imaginário, a interação e a interculturalidade, transversalizados por uma práxis emancipacionista. Nesses termos, sintetiza que sua abordagem é de uma formação pautada na existencialidade. No bojo desses argumentos, Barbier faz profundas críticas à ideia de universidade como local tão simplesmente de formação profissional, como identifica o contexto universitário francês e europeu, sem se refletir em profundidade sobre as condições sociais, culturais, existenciais e políticas nas quais as pessoas experienciam a vida. Com esses argumentos, se identifica como um velho “ringard”¹⁶ e, nesse contexto, se vê como revolucionário.

Vale ressaltar que entre nós Barbier vai ter seus estudos debatidos de forma significativa, a partir das suas concepções de *pesquisa-ação* e de *escuta sensível* (BARBIER, 2002).

A Escola de Chicago, o Interacionismo Simbólico e a Etnometodologia por Alain Coulon e George Lapassade

São as obras e o trabalho de pesquisa de Alain Coulon e George Lapassade que tomam a Escola de Chicago, o Interacionismo Simbólico e a Etnometodologia como temas marcantes a serem desenvolvidos no Departamento de Ciências da Educação de Vincennes-Paris VIII. Tais teorias se instituem num contexto teórico onde a sociologia compreensiva de Max Weber e a fenomenologia social de Alfred Schutz se constituem como base epistemológica e teórica. No caso de Alain Coulon, fora aluno de Harold Garfinkel durante seus estudos nos Estados Unidos, mais fiel do que seus colegas aos conceitos dos

16 Atiçador.

fundadores da etnometodologia. No que se refere a Lapassade, sempre atualizando seu espírito anarquista, se autoriza a fazer bricolagens nas suas pesquisas com essas teorias do social, emprestando à apropriação dessas correntes do pensamento sociológico americano uma perspectiva mais heterodoxa, por que entretecida com o *ethos* institucionalista que se desenvolve densamente em *Vincennes-Paris VIII*.

Da Escola de Chicago esses pesquisadores cultivam o gosto pelo trabalho de campo e seus detalhes, inspirados na densa criatividade da pesquisa que esses *fieldworkers* (pesquisadores de campo) desenvolveram num contexto social extremamente complexo para se produzir conhecimentos. Resistentes às formas padronizadas de conhecer o social e seus processos intuitivos, os sociólogos de Chicago como Thomas, Park, Burgess, Znaniecki fizeram críticas profundas às pesquisas quantitativas pautadas em pressupostos epistemológicos e teóricos apriorísticos que orientavam os métodos *standard*, ao mesmo tempo em que deixaram exemplos de formas de pesquisas cujo o interesse mobilizador era compreender no cotidiano constituídos pelas pessoas; como as ações humanas instituía interativamente as ordens sociais. Pesquisas com cartas, narrativas informais, ações a céu aberto, em contextos inusitados para o pesquisador acadêmico, sempre tomando como referência lugares onde atores sociais se encontravam e agiam, ou seja, *in situ*, *en train de se faire*, deram à Escola de Chicago um lugar na história nas pesquisas qualitativas, em que seu processo identitário se realiza no gosto pela ação situada e seus processos interpretativos interativamente constituídos. Tanto Lapassade como Coulon vão incentivar pesquisas com essa perspectiva cotidianista e acionalista, tendo a etnografia

como uma inspiração metodológica fundante. É neste contexto de pesquisa que Lapassade vai falar de uma *endoetnografia* e Patrick Boumard dos “sábios do interior”, entretecendo, de uma forma singular suas argumentações etnográficas aos trabalhos da etnografia escolar britânica de Peter Wood.

No que concerne ao Interacionismo Simbólico construído por George Mead, onde a interação e o simbolismo desempenham um papel central na compreensão da produção do social, a centralidade se dá no entendimento de que é nos processos de interação simbolicamente mediados que as ações se configuram e configuram realidades. Nasce, nesse contexto, a ideia importante de que nessas interações os atores sociais definem situações, criam pontos de vista e, com isso, constroem social e compreensivamente a realidade, teses próximas aos argumentos sociológicos de Max Weber e a Alfred Schutz, atualizadas na obra fundamental da última metade do século passado que foi o livro “A construção social da realidade” de Berger e Luckmann (1983). Com essa perspectiva teórica o Interacionismo Simbólico de Mead vai recomendar o trabalho de campo, ir até as áreas de constituição das ações e realizações para de lá se compreender as realidades indexicalizadas às culturas, tese cara à Etnometodologia de Garfinkel. Essa noção vai instituir a compreensão de que não temos condições de compreender qualquer ação a não ser se indexicalizada às bacias semânticas de onde emergem.

Tanto Coulon como Lapassade vão dar uma atenção especial à etnometodologia cunhada por Harold Garfinkel e Aaron Cicourel. Como uma teoria do social, esses autores vão assimilar as principais bases conceituais dessa teoria, que tem, da nossa perspectiva, o conceito de *etnométodo* como

a noção reitora da sua argumentação. Para a etnometologia, para todos os fins práticos, os atores sociais instituem *etnométodos*, significando as formas, as maneiras, enfim, os métodos pelos quais esses atores compreendem e efetivam suas ações e realizações. Os sentidos e significados dessas ações e dessas culturas, recursivamente, constituem e são constituídos pelos *etnométodos*. Com essas bases teórico-metodológicas, Lapassade vai escrever suas obras “L’ethno-sociologie” (1991) e “Microsociologie de la vie scolaire” (1998), e Coulon “L’ethnometodologie et Education” (1990a), “L’école de Chicago” (1992) e “Le métier d’étudiant” (1990b), essas três últimas com traduções brasileiras.

Esses dois pesquisadores de Paris VIII vão, ainda, dar especial atenção aos conceitos etnometodológicos de membro, descritibilidade, inteligibilidade e analisibilidade que sustentam o conceito maior de *etnométodo*. Esses conceitos nos dizem da capacidade – da competência única do membro, aquele que domina a linguagem natural, ou seja, os códigos culturais do seu contexto, enfim – do ator social descrever a realidade e constituir formas de compreendê-la instituindo-a. Em última instância, são essas competências que instituem os *etnométodos* com os quais, interativamente, interpretativamente, todo ator social estrutura e vive as ordens sociais. Se quisermos compreendê-las, temos que ir a esses atores, conversar com eles e experimentar, de alguma forma, suas realizações.

A etnografia constitutiva e heterodoxa de George Lapassade

É George Lapassade que explicita como a etnografia se transforma e é transformada pelos pesquisadores de Vincennes-Paris VIII. No primeiro caso, nos diz esse pesquisador que *o aporte clínico* praticado pela Análise Institucional vai ganhar muito mais legitimação quando se apropria da forma etnográfica de trabalhar a pesquisa de campo; no segundo, é a tradição crítico-implicacional da Análise Institucional que vai emprestar à etnografia uma certa densidade no debate epistemológico e político da pesquisa, tão caro ao Departamento. Podemos agregar a essa apropriação a força “contaminante” que a epistemologia multirreferencial, desenvolvida por Ardoino e Berger vai exercer nos âmbitos do Departamento. Nesses âmbitos, a ortodoxia etnográfica não tem lugar, por mais que se tenha guardado o viés fundante da sua tradição em termos de pesquisa de campo nas Ciências Antropossociais. Lapassade vai falar da bricolagem metodológica inspirado em Lévi-Strauss, bem como vai praticar essa bricolagem multirreferencial nas suas pesquisas com jovens dos subúrbios, envolvendo a cultura *hip hop*. Nesse veio, a etnografia sai da sua tradição antropológica, relativamente monorreferencial, para se inserir em novas problemáticas como, por exemplo, a difícil pesquisa com os denominados não-lugares, que desafiam profundamente a pesquisa etnográfica clássica.

Lapassade vai investir na ideia de uma endoetnografia, aprofundando seu interesse na microssociologia, se afastando cada vez mais do que ele costumava chamar de uma “macrossociologia positivista”. Com isso, trabalha

intensamente com a pesquisa participante e com a pesquisa-ação de inspiração institucionalista, na qual entretete suas pesquisas com dispositivos vindos da epistemologia da implicação e da intervenção institucionalista. Opção comum a muitos institucionalistas como, por exemplo, Rémi Hess, que a partir dos seus estudos com a filosofia social de Henri Lefèbvre, trabalha com a ideia-dispositivo de conceitos engajados e com a socioanálise de Lourau a partir do conceito de implicação. É com essa disposição que Lapassade vai rejeitar as interpretações encomendadas a consultores sociais que, via seus modelos teóricos interpretam o social de fora. Para esse etnossociólogo, o social, nos seus movimentos, institui suas próprias regras, suas gramáticas, assim, só por um processo de compreensão densa, *in situ*, em ato, pode-se interpretar e intervir. Vale a pena ressaltar que essa era uma marca dos estudos e pesquisas de vários mentores do Departamento de Ciências da Educação de Vincennes-Paris VIII.

A observação e a pesquisa pelos práticos com Ruth Carter-Kohn

Nascida em New York, essa pesquisadora fez sua formação universitária inicial em Harvard. Ruth Carter-Kohn elegeu as questões da observação, sua epistemologia e prática, como uma pauta de aprofundamentos, assim como a ideia da “pesquisa pelos práticos”, desenvolvida em vários textos dos seus estudos e pesquisas. Percebendo a observação como o prolongamento da capacidade do pesquisador de intervir nas realidades em que se implica, bem como compreendendo os “práticos” como observadores privilegiados em termos de

construção do conhecimento Kohn vai construir em torno de suas teorizações e pesquisas uma epistemologia própria. Na plural bacia semântica epistemológica de *Vincennes*-Paris VIII, os estudos de Ruth Carter-Kohn, tomam um realce interessante, na medida em que deslocam o *éthos* científico para uma epistemologia deshierarquizante entre os saberes e as suas legitimações. Ademais, percebe nos saberes dos “práticos” um valor de densa riqueza, ou seja, a condição de elaborações singulares irredutíveis. Nestes termos, a pesquisa assume uma inflexão importante. O conhecimento científico é uma criação-com sem que essa inflexão signifique a utilização dos saberes não-acadêmicos como adorno epistemológico ou prático para o conhecimento científico. Elaborações caras ao cotidianismo de De Certeau e à etnometodologia de Garfinkel, autores influentes no pensamento de muitos pesquisadores de *Vincennes*-Paris VIII.

Em entrevista concedida a Elisabeth Bautier para os números 29-30 da Revista *Pratique de Formation. Analyses*, (1995), Kohn confessa que foi profundamente atraída por *Vincennes* em face da amplitude política e epistemológica desenvolvida nessa universidade e as experiências pedagógicas “extraordinárias” que possuía. Confessa que o conteúdo dessa atração tinha, ao mesmo tempo, um misto de fascinação e medo da efervescência vivida no interior das formações ali desenvolvidas.

Segundo Kohn, em *Vincennes*-Paris VIII, sua prática docente começa com atividades de acompanhamento a estagiários em Ciências da Educação no subúrbio, vinculadas à formação de professores e de diretores de escolas, segundo as perspectivas cultivadas por *Vincennes*: refletir-com

os estudantes a formação desejável, em meio a métodos participativos. Nesse ínterim, pontua suas visitas às escolas abertas da Inglaterra, onde as formações profissionais se realizam em meios não-acadêmicos. Essa experiência de campo é levada por Ruth Carter-Kohn ao seu trabalho com estagiários nos subúrbios. É nesse momento que a observação vai começar a desempenhar, no trabalho dessa pesquisadora, uma centralidade. Segundo ela, ao mesmo tempo como dispositivo pedagógico, como conteúdo da formação, como elaboração teórica e prática e como um modelo de orientação do funcionamento das escolas. É desta intenção que se cria um dispositivo de trabalho-com os estudantes a partir das realidades concretas vividas por eles antes de ir até os livros. Das crianças aos adolescentes, passando pela educação de adultos, o que esta pesquisadora de Vincennes-Paris VIII intencionava era uma construção coletiva do conhecimento, onde cada um, com suas competências, partilhava essa experiência. Segundo Kohn, todo Departamento valoriza essa atitude pedagógica. Narra Kohn que Guy Berger liderou a disponibilização de 8 Unidade de Valores nas quais os estudantes organizavam essas Unidades de Valores apoiados pelos professores, que também funcionavam como “pessoas-fontes” e ajudavam a planejar os temas propostos.

Dentro do quadro da problemática da observação, Kohn revela que a evolução do seu trabalho, prestando a atenção aos questionamentos dos estudantes, foi a desconstrução de uma compreensão por evidências, colocando o observador no centro dos debates. É assim que processos e a dinâmica epistemológica da observação vão predominar sobre o primado do objeto. Prima-se pelo que produz a observação: a escolha,

os incidentes, as representações fazem parte dessa inflexão epistemológica no que concerne à observação conforme Kohn. Por esse veio, Kohn se aproxima do aporte epistemológico clínico desenvolvido por Jacques Ardoino em *Vincennes-Paris VIII*, bem como da provocação crítico-epistemológica de Edgar Morin quanto à necessidade do observador se observar.

Com relação à pesquisa, Cater-Kohn (1995, p. 116), questiona: “como trabalhar o experiencial dentro do quadro da pesquisa?”. Citando Devereux, no que concerne a sua interpretação de que as dificuldades de uma ciência gera sua especificidade, Kohn passa a falar do seu gosto em trabalhar com os “práticos-pesquisadores” em constante articulação, o que vai gerar, por exemplo, um tipo de pesquisa-formação.

Tomando um dos seus interesses centrais, Kohn vai afirmar como a pesquisa pelos práticos nos possibilita um outro registro de saberes mais processual sobre os modos de reflexividade e das sensibilidades instituintes dos atores em causa e suas realizações. A experiência torna uma fonte de criação de conhecimento. É nestes termos que essa pesquisadora de *Vincennes-Paris VIII* fala, com ênfase, que as experiências e os conhecimentos dos atores sociais fazem parte da construção da educação percebida como uma prática social.

O neomarxismo de Bernard Charlot implicado à pesquisa e formação no contexto da Universidade de Vincennes-Paris VIII

Diferente de George Vigarello, que troca *Vincennes-Paris VIII* por Sorbone-Paris V, Charlot opta em trabalhar e viver na ambiência efervescente de *Vincennes-Paris VIII*, bem

como nos descreve como, em alguns momentos, recusou conscientemente convites para sair desta Universidade, afirmando o seu gosto em trabalhar nos seus âmbitos e com sua transversalidade histórica.

A abertura para o mundo marca os professores do Departamento. Vejamos mais uma vez a narrativa de Bernard Charlot, caracterizando, de alguma maneira, a forma de organização da vida e da atuação dos pesquisadores do Departamento de Ciências da Educação de Paris VIII:

Muitos de nós tinham uma importante experiência internacional. Lapassade e Coulon ensinaram na África do norte, Barbier investiu energia na Ásia, Hess e Lucette Colin colaboravam muito com a Alemanha, Debeauvais preparava seus estudantes para serem especialistas em planificação e estatísticas da educação em toda a África, Berger é filho de migrantes da Europa central e trazia para suas pesquisas essas implicações. Quanto a mim, comecei a ensinar na Universidade de Tunis. Sou atualmente professor brasileiro; um dos meus filhos nasceu em Tunis e casou-se com uma japonesa; tenho dois netos franco-japoneses; outro filho casou-se com uma sueca e vou ter um neto franco-sueco; minha filha me deu uma neta francesa e, a seguir, casou com um brasileiro e me deu um neto franco-brasileiro; tenho uma esposa e três filhos brasileiros. Acho que é também uma característica dos professores de quem vocês falam: somos cidadãos do mundo, muitas vezes com experiências de vida fora da norma. Assim, Michel Débeauvais

participou da resistência contra a ocupação alemã; na clandestinidade o seu papel era o de bibliotecário; levava livros para os “maquis” (combatentes clandestinos no campo ou na floresta). Fui jornalista semi-profissional ao mesmo tempo professor da Escola Normal. Atuei na revista *Politique Hebdo*, que era uma revista nacional de extrema-esquerda.

Por isso, não tínhamos medo da vida, dos migrantes, dos estudantes estrangeiros, dos estudantes da África, da Ásia, dos estudantes árabes, queríamos trabalhar com eles. Aceitamos avaliar os estudantes com critérios mais amplos do que a simples avaliação de acordo com os critérios acadêmicos clássicos, porque sabíamos que os critérios franceses, inclusive acadêmicos, não são universais e que se pode/deve levar em conta critérios outros (CHARLOT, 2013, p. 2).

No que concerne à sua práxis intelectual e universitária, Charlot assumia no Departamento uma perspectiva neomarxista. Na entrevista que concede a Florence Giust-Desprairies para o número 29-30 da Revista *Pratique de Formation. Analyses*, Charlot (1995), esclarece que entende como neomarxismo a perspectiva que se interessa pela singularidade e pela história. Segundo ele, esse neomarxismo se inscreve muito profundamente na tradição de Marx, quando se apropria da noção de práxis coletiva e igualmente de práxis individual, assegura Charlot. Admitindo a multirreferencialidade do Departamento, dos âmbitos do seu neomarxismo, ver pertinência na etnografia lapassadiana, na atenção à construção social da realidade entre os interacionistas

e etnometodólogos, atentos à construção de sentido e significados pelos atores sociais e seus contextos singulares. Charlot distingue as suas próprias perspectivas, explicitando que, “para compreender como as coisas se passam aqui e agora, não se pode esquecer que as pessoas que agem no aqui e agora vivem igualmente âmbitos outros e o antes.” (CHARLOT, 1995, p. 66). É nestes termos que Charlot quer pensar como neomarxista esse conjunto estrutural pelas relações sociais e seus processos. Ele prefere pensar muito mais na estruturação social e dos sujeitos do que numa perspectiva de determinação. É por esse caminho que vai trabalhar com o que chama de “dispositivo subúrbio” nas suas pesquisas. Pesquisas que se interessam fundamentalmente pelas questões educacionais vinculadas às classes populares dos subúrbios da cidade. Este pesquisador vai trabalhar intensamente com as chamadas “Zonas Prioritárias de Educação” da grande Paris.

Como já dissemos anteriormente, suas obras traduzidas para o português e mais penetrantes no Brasil são: “A mistificação pedagógica” e a “A sociologia do sujeito: da relação com o saber”.

Jean-Louis Le Grand e o lugar da história de vida em Vincennes-Paris VIII

Como um aporte epistemológico, de pesquisa e formativo, a história de vida tem em Jean-Louis Le Grand um pesquisador de destaque, principalmente nos seus estudos realizados em conjunto com Gaston Pineau. Educação e temporalidade na emergência concreta de uma vida é ponto de foco deste pesquisador das Ciências da Educação.

Um dos trabalhos de publicação mais importante de Le Grand, ligado ao Departamento de Ciências da Educação de Vincennes-Paris VIII, foi a coordenação do número 31 da Revista *Pratique de Formation. Analyses* (1996) dedicado à história de vida e formação, no qual apresenta o referido número, organiza artigos e interage com escritos de autores como Pierre Dominicé, Gaston Pineau, Bernadette Courtois, Alex Lainé e Christine Délory-Monberger.

No prefácio desse número, Ardoino (1996, p.7) argumenta que a história de vida valorizada pela educação de adultos em Vincennes-Paris VIII, realçando o trabalho formativo sobre si e a reflexividade nesse processo, acrescenta, de forma singular, à experiência clínica da epistemologia aí implicada. Nesse caminho, encontramos o reconhecimento do outro em nós e a intersubjetividade é reencontrada nessa relação. É assim que Ardoino nos fala de um outro encontro: “o efeito de sentido é relacionalmente tratado em meio aos efeitos de força”. Nesses termos, o próprio Le Grand reconhece a história de vida como uma abordagem multirreferencial.

No seu artigo “*Les histoires de vie entre sociologie et action émancipatrice*” (ARDOINO, 1996, p. 103-120), Le Grand vai singularizar sua perspectiva de trabalho com a história de vida. Para esse autor, todo pesquisador está implicado a sua problemática de pesquisa, tanto em níveis políticos, culturais, ideológicos, metodológicos quanto éticos. É com essa concepção que forja o conceito de implexidade, que visa explicitar o carácter complexo das implicações. Assim, toda pesquisa está implicada a uma história de vida explicitada ou não, consciente ou não. Por esse raciocínio, Le Grand indaga sobre a possibilidade de um projeto emancipatório

nas pesquisas com as histórias de vida. Com essa indagação, Le Grand vai entretecer a história de vida à emancipação via formação. Eis uma singularidade do aporte opcionado por esse professor-pesquisador de Vincennes-Paris VIII.

A questão que se põe de maneira forte é de um ponto de vista ético e político, segundo Le Grand, não é somente aquela relacionada ao conhecimento envolvendo a temporalidade instituinte vivida pelas pessoas, mas de levar em conta um trabalho de emancipação-com essas pessoas. História de vida, formação e política aqui se atualizam como uma opção de trabalho. É assim que, da visão desse pesquisador com as histórias de vida, essas não podem ser consideradas um epifenômeno sociológico, engaja o ambiente social, questões intelectuais e filosóficas. Dessa forma, cita alguns pontos elucidativos desse argumento: a integração dentro da lógica da educação permanente; a ligação entre uma perspectiva política e emancipatória; desejo de conscientização das condições de vida; entretecimento com a literatura, o jornalismo e a sociologia; a ideia de que as narrativas dos atores sociais portam em si um conhecimento; a formação via contato direto (LE GRAND, 1996, p. 107).

Para Jean-Louis Le Grand, com suas filiações emancipacionistas, a história de vida integra de forma privilegiada a história social à coletiva, favorece formas de expressão ligando-as à dimensão comunitária e política. A consequência desse aporte é o entendimento de que a história de vida não é apenas um método de pesquisa, é parte de uma orientação praxiológica com uma visão política, no sentido de uma intervenção sobre a vida da cidade, em particular a

emergência de uma palavra social específica (LE GRAND,1996 p. 116).

René Lourau e Rémi Hess: institucionalistas em tempo integral

A partir da tradição institucionalista de *Vincennes-Paris VIII*, Rémi Hess vem se constituindo num dos teóricos mais densos e um dos práticos mais apaixonados pelo diário de pesquisa como dispositivo de formação e de construção do conhecimento. Institucionalista e diarista em tempo integral, Hess nos confessou, quando esteve em visita ao FORMACCE, que produz seus diários cotidianamente. Interessado principalmente no valor formativo desse dispositivo narrativo estruturante de compreensões e processos experienciais de formação, Hess ainda trabalha tenazmente na intenção de instituir o diário como um *espaçotempo* de criação de conhecimento, portanto, de um modo de pesquisar, assim como um instituinte potente de processos formativos, porque, profundamente, reflexivo e metaformativo. Na realização de diários, nos disse Hess que não só aprendemos via nossas narrativas, mas temos a oportunidade única de pensar sobre o que aprendemos e como estamos aprendendo e nos formando. “Esse é um direito que poucos exercem, até porque nunca se imaginaram exercendo-o”, conclui sua conversa conosco.

René Lourau se autointitulava um intelectual crítico-obsessivo e diletante. Um paradoxo que não queria resolver, confessou na sua entrevista a Antoine Savoye nos números 29-30 da Revista *Pratique de Formation. Analyses* (LOURAU, 1995, p. 145-157). Obsessivo porque levava com extrema implicação

seu trabalho de formador institucionalista e, ao mesmo tempo, dileitante em face do trabalho um tanto quanto nômade e pouco seletivo na medida em que convivia intensamente na sua atividade intelectual e intervencionista com lugares e situações não universitários interessados na Análise Institucional, como acontecera até antes da sua morte de enfarto num metrô de Paris no caminho para o trabalho. Lourau também atuou em grupos de trabalho e pesquisa no México, no Chile, no Brasil, entre outros países.

Quando veio ao Brasil em 1993, Lourau perguntou: “Qual é o escândalo da Análise Institucional?”, respondendo em seguida: “Talvez o de propor a noção de implicação.” Etimologicamente, o termo implicação se constrói a partir do prefixo *in*, do latim *plicare*, significando dobrar, e a terminação *ação* indicando um movimento, muito mais do que um estado. Afirma o *Ser* de subjetividade, ou seja, nossa condição de sujeitos, conscientes ou não, em movimento, lúcidos, errantes. Seres em que a vida já é sentido, já é interpretação, trazendo consigo e constituindo as coisas do mundo que vivemos, ou projetando outros mundos. A análise das nossas implicações nos cenários de formação aponta para a compreensão dos nossos vínculos afetivo-libidinais, políticos, éticos, profissionais, institucionais, culturais, com os quais, irremediavelmente, conscientes ou não, entramos nas experiências formativas. É assim que a implicação afirma o sujeito em formação. Quanto à sobreimplicação, fundamentalmente desenvolvida por Lourau dentro do *reseau* institucionalista da Universidade de Vincennes-Paris VIII, configura-se na crença, no sobretrabalho, no ativismo da prática, que pode ter como um dos seus efeitos a dificuldade de se processar as análises das implicações, visto que todo campo

permanece ocupado por um determinado objeto. Emerge aqui a dificuldade de estranhar, de desnaturalizar, de problematizar. Na sobreimplicação, nos encontramos presos a um só nível de compreensão, de referência e ponto de vista. O pensamento relacional que abre a análise das implicações está prejudicado, pois as interpretações colam-se a uma determinada perspectiva. A sobreimplicação não pode ser definida como o lado negativo da implicação, o problema é a dificuldade que nos coloca em termos de sua análise. A análise institucional lourauniana nos recomenda como dispositivo de análise das sobreimplicações e a restituição: trabalho de compreensão acionalista das sobreimplicações, no sentido de tensioná-las, explicitá-las, criticá-las, desconstruí-las, transformá-las.

Foram vários os conceitos operativos desenvolvidos pela Análise Institucional com a contribuição de René Lourau e Rémi Hess, tendo a Revista *Les IrrAductibles*, editada nos âmbitos do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Vincennes-Paris VIII, como um *loci* privilegiado de publicações dos analistas institucionais. Podemos destacar também a Revista *Les Cahiers de l'implication*, organizada pelos alunos de Lourau. Se não, vejamos alguns desses principais conceitos: *a instituição*: Lourau nos diz que o grupo só existe se passar pelo institucional. Para esse autor, além das regras, a instituição inclui ainda a forma como os sujeitos sociais concordam ou não em participar com ssas regras. O conceito de instituição comporta as regras e as relações sociais reais, cujo “conteúdo é formado pela articulação entre a ação histórica de indivíduos, grupos, coletividades, por um lado, e as normas sociais já existentes, por outro” (LOURAU, 2004, p. 71). Assim, a instituição faz parte da estrutura simbólica dos grupos e está implicada a

todos os níveis de análise, incluindo aí a ação instituinte. O processo de institucionalização é movido pela relação antagonica entre o instituído e o instituinte e nesse movimento, ao mesmo tempo em que o homem “sofre as instituições”, as cria e as mantém. A Análise Institucional, ao interrogar “o ato de instituir que definiu a instituição” (LOURAU, 2004, p. 74) traz à tona os silenciamentos, os entre-lugares da crítica ao instituído, tomando como cenário e campo de intervenção os processos históricos de crise, de mudança e de contestação. O institucional é definido por Lourau como um “cruzamento de instâncias” - econômica, política, ideológica - e, atravessada por todos os níveis de uma constituição social, pode ser pensada pelo conceito de transversalidade como uma instância que atravessa as demais: “a da organização, a do grupo, a da relação” (LOURAU, 2004, p. 73-76). Segundo Lourau, a institucionalização é o processo histórico e constitutivo, o vir a ser da instituição. Os analisadores: os analisadores manifestam com força as contradições, os paradoxos, as ambivalências e revelam o movimento de negatividade do conteúdo recalcado. Chamamos de analisadores os “lugares onde se exerce a palavra, bem como a certos dispositivos que provocam a revelação do que estava escondido” (LOURAU, 2004, p. 70). A situação propícia para uma Análise Institucional é a crise. Se a crise não se evidencia, nos diz Lourau: “Dê um jeito para que ela ecloda” (2004, p. 125). A Autogestão: o conceito de autogestão está intimamente relacionado com a pedagogia institucional e do potencial humano e não se pode colocar esse dispositivo em funcionamento sem um processo permanente de auto-análise institucional. Segundo Hess e Weigand (LOURAU, 2005, p. 27), em um aporte antropológico, a autogestão se dá não somente

no nível de um projeto individual (modelo psicossociológico), mas também no nível social (aspecto político), sem a pretensão de que ela possa criar a ilusão utópica da harmonia. O processo da autogestão supõe, portanto, uma grande responsabilidade e compromisso emancipatório dos atores institucionais. A autogestão pedagógica, que surge como uma alternativa ao processo burocrático do ensino, considerado como um dos obstáculos à aprendizagem, segundo Ardoino e Lourau (2003, p. 37) “teve de reconhecer finalmente seu caráter de simulação, senão de engodo”. A transversalidade: o conceito de transversalidade na Análise Institucional remete aos pertencimentos do analista institucional. Não nos permite perder de vista aspectos importantes para compreender as situações e ações humanas, ou seja, seus contextos existenciais, sociais, suas bacias semânticas culturais, suas ideologias, enfim. A transdução: a transdução é um conceito que Lourau trouxe para a discussão no campo da Análise Institucional. Representaria o abandono da abordagem que estruturou o campo de coerência da Análise Institucional, a partir da dialética hegeliana, uma leitura do mundo que se baseia na lógica da contradição, na qual se apoia a noção de instituído/instituente. Considerando que o conceito de transdução se apoia numa filosofia da imanência, ou seja, a evolução de um acontecimento a partir de si mesmo; a discussão estaria justamente entre a possibilidade ou a impossibilidade de se compatibilizar os dois conceitos (instituído/instituente – transdução) no campo de coerência da Análise Institucional. A transdução resulta da colisão de pequenos acontecimentos que se movimentam, fazendo surgir outro acontecimento, possibilitando trocas, principalmente em momentos de crise,

muitas vezes imprevisíveis, como se dá nos choques entre ideologias. A Dissociação: o conceito de dissociação, num processo de transdução próprio da Análise Institucional, pode ser utilizado “tanto em nível do sujeito quanto das instituições” (HESS; WEIGAND, 2005, p. 65). Pode provocar um processo de fuga diante da análise das implicações, em que o sujeito assume uma atitude de distanciamento do problema. A teoria dos momentos: Hess e Weigand (2005) apresentam três instâncias do termo: o momento lógico, o momento histórico e o momento como singularização antropológica de um assunto ou de uma sociedade. O primeiro define uma dinâmica de movimento, duração; o momento histórico é identificado como uma dinâmica temporal e o momento antropológico tem o sentido de espacialização. O marco histórico-vivencial é um momento em que se processaram decisões, definições, produções e mobilizações que mudaram/definiram o futuro de nações e de povos. O momento é o lugar onde se dão as relações, onde se desenvolvem os diferentes aspectos e situações da vida humana, onde são forjados os tempos históricos, as singularizações antropológicas e onde está presente a dinâmica do movimento e da duração. Consideramos a Teoria dos Momentos como especialmente significativa para tratarmos temporalmente, com os processos formativos (MACEDO, 2012). A interculturalidade: o fenômeno intercultural reivindica a existência do outro como existência constituída em relação, sempre. Conforme Hess e Weigand (2005, p. 80), “pode desenvolver-se em nível de um momento (dimensão etnográfica). [...] Mas pode acontecer também como objeto de produção e reprodução dos momentos de duas sociedades (a dimensão etnológica)”. O intercultural

pode muito bem funcionar como um analisador das relações instituídas e instituintes, é um momento fecundo para se perceber alterações, deslocamentos, aprendizagens profundas ou resistências cristalizadas ao processo de aprendizagem com a diferença. *Vincennes-Paris VIII* se constitui num modelo dessa convivência intercultural porque se queria universidade-mundo. Nesses termos, o intercultural nessa universidade não se constituiu apenas numa reflexão teórica ou num dispositivo da Análise Institucional, é uma marca da sua ambiência como vontade política, como modelo de formação requerido.

Enfim, compreender as áreas de sombra institucionais depende da nossa capacidade de saber interrogar a realidade, ouvir as vozes do silêncio que falam da cultura institucional. Os modelos padronizados não alcançam o institucional, porquanto este é, substancialmente, movido por forças simbólicas em relação.

A Infância: os aportes críticos e instituintes de Lucete Colin e Laurence Gavarini

Lucete Colin e Laurence Gavarini se constituem nas líderes de pesquisa mais destacadas no campo da pesquisa com a infância em *Vincennes-Paris VIII*. Não se dedicam à educação infantil como campo pedagógico insular, mas ao estudo da infância e as práticas que as envolvem, na tentativa de compreender como a condição da infância é apropriada e entra nessas práticas via pessoas e instituições. O aporte crítico-emancipacionista de *Vincennes-Paris VIII* transversaliza suas abordagens e se constitui numa marca realçada das suas teorizações.

Atribuindo uma grande importância à relação infância e ética, Colin (1995, p. 76) e Gavarini (1995, p. 73) falam de um luto a ser elaborado quando da mudança da universidade de Vincennes para Saint-Denis. Entretanto, narram a oportunidade de, nessa nova ambiência universitária, inaugurarem, por exemplo, um “*carrefour* de práticas”, quando aproximam os “praticantes da infância” (estudantes técnicos, professores, auxiliares, assistentes sociais, puericulturistas, gestores, voluntários comunitários) da universidade, multiplicando as elaborações teóricas, práticas e pesquisas colaborativas. Nesse processo, cita o interesse do Grupo de Pesquisa pela medicalização da infância, a questão da reprodução mediada pelas tecnologias modernas, colocando essas questões nos âmbitos filosófico, antropológico e psicanalítico das Ciências da Educação. Anna Freud vai ser a principal referência desse momento clínico-teórico dessas duas pesquisadoras. Nesse veio, aprofundam estudos sobre a infância como uma construção sintomática. De forma hermenêutica, vão ao encontro do discurso que as práticas educativas constroem sobre a criança, seus objetos preferenciais e suas práticas, com uma crítica concomitante relacionada a um ideal consensuado, atemporal e universal de infância.

Com esse trabalho, as pesquisadoras dizem construir novas representações da infância, via o *carrefour* visto como um dispositivo radical de democratização dos debates, envolvendo as práticas com a criança institucionalizada. Com essa abordagem, é o próprio conhecimento sobre a criança que está em tensão, pois daí surge uma (in)tensa multirreferencialidade formativa nesse campo do pensamento que se ocupa das infâncias.

Para essas professoras-pesquisadoras, dentro dos seus aportes críticos, é a criança como uma invariante na história e na cultura, a criança mítica, como objeto de estigmatização da educação e de toda transmissão, que precisa ser trabalhada como sintomas de uma certa pedagogia dos padrões interpretativos e suas teorizações.

O esforço central dos estudos, pesquisas e ações formativas daquelas pesquisadoras é trabalhar em favor da condição de ator social e de sujeito das crianças. É com essa perspectiva que constroem uma ética não como uma filosofia especulativa sobre questões morais da infância, mas como um analisador dos ideais educativos, das teorias, das práticas, das posições subjetivas, das verdades construídas cientificamente. Nesse veio, direcionam seus interesses para os conceitos de construção, definição da situação e implicação, conceitos caros ao Interacionismo Simbólico e à Análise Institucional e como Vincennes-Paris VIII perspectiva e as entretecem nas suas singulares e pluralistas *bricolages* epistemológicas.

A literaturalização da educação com Claude Pujade-Renaud e Daniel Zimmermann

Claude Pujade-Renaud e Daniel Zimmermann se voltam para a literatura com dois projetos em vista: nos mostrar como esse gênero narrativo institui saberes importantes, bem como explicitar a pertinência de conjugações no campo educacional e formacional entre a literatura e a educação, ressaltando como a primeira pode, em alguns momentos, chegar primeiro enquanto processo da formação humana. Ler e escrever passam a ser vistos por Pujade-Renaud e Zimmermann (1995)

como dispositivos explicitativos e generativos, sendo criadas UV específicas para essa formação, tendo a escrita literária um lugar de discussões epistemológicas e formativas importantes para esses dois pesquisadores. A forma como a literatura não deixa o sujeito em opacidade, como ainda se faz em nome de um certo *ethos* da cientificidade sua inserção em âmbitos das experiências humanas, negligenciados, em geral, pela prosa científica, como as perspectivas estética, ética, erótica e imaginária são tomadas por esses pesquisadores para explicitar o quanto a literatura guarda uma singularidade formativa e heurística. Nesse veio, procuram revelar como grandes cientistas têm na literatura uma inspiração extremamente generativa, assim como a literatura em si é reveladora de verdades humanas ainda não alcançadas pelas ciências estabelecidas. Estudam em profundidade o *bildungroman*,¹⁷ demonstrando como este gênero da literatura internacional traz toda uma carga formativa que eleva o fenômeno humano formação a um lugar muito mais ampliado do que o acúmulo de informações e aprendizagens socialmente necessárias. É forte nesses dois pesquisadores de Vincennes-Paris VIII o trabalho com a *mimesis* produzida pela literatura e como esse processo desenvolve profundas experiências formativas, em geral desprezadas pelo cariz educacional das escolas e universidades.

Confessam em entrevista concedida a Coulon (1995) nos números 29-30 de *Pratique de Formation. Analyses*, o quanto Vincennes-Paris VIII, pela sua abertura curricular-formativa, vai facilitar esse trabalho pouco prestigioso nos âmbitos das academias mais estabelecidas. É o imaginário trabalhado tanto na leitura quanto na escrita que interessam a Claude Pujade-

17 Romance de formação

Renaud e Daniel Zimmermann, tão caros à bacia semântica formativa do Departamento de Ciências da Educação. “Explorar com os estudantes” (ZIMERMANN, 1995, p. 173) é um dos movimentos pedagógicos valorizados por Zimmermann, que também envereda pelos estudos do não-verbal, onde o corporal aparece como um dispositivo para trabalhar, por exemplo, o racismo. Aqui, liberdade e corpo são os motes marcantes da formação. Esses dois pesquisadores vão investir também em pesquisas sobre o corpo na escola, inspirados na criticidade de Vincennes-Paris VIII e sua perspectiva intercultural. Aliás, um problema recorrente na escola francesa, principalmente em relação aos imigrantes africanos árabes e não árabes.

É nesses termos que Claude Pujade-Renaud e Daniel Zimmermann vão marcar com suas itinerâncias formativas e de pesquisa o que estamos denominando de a Escola de Paris VIII em Ciências da Educação.

Geneviève Jaquinot-Delaunay, as TICs e as Ciências da Educação: análises e ações entretecendo objetos e pessoas em formação

Geneviève Jaquinot-Delaunay foi Professora Catedrática (*Emérite*) de Ciências da Educação na Universidade de Vincennes-Paris VIII; vice-presidente desta Universidade e responsável por um vasto conjunto de cursos em Educação e Comunicação, relacionados com a educação “para” e “pelos” media, em sistemas de ensino presencial ou a distância, tendo assegurado a formação de pessoas ligadas à concepção, realização, avaliação e integração pedagógica de programas de formação. Trabalhou nas áreas da semiologia e didaxia, os

media educativos e sistemas multimídia, televisão educativa e cinema educativo. Criou e dirigiu o GRAME - *Groupe de Recherche sur l'Apprentissage et les Médias Educatifs*, até 2003. Manteve e mantém uma intervenção constante em diversos países da Europa (incluindo Portugal), da África Francófona e Lusófona, da Ásia, da América Latina e no Canadá, como professora convidada ou como especialista da UNESCO, do Ministério dos Negócios Estrangeiros e do Ministério da Cooperação franceses. É diretora da revista *Mediamorphoses do Institut National de l'Audiovisuel e Chair UNESCO* para a Formação Aberta e a Distância.

Em entrevista a Dany-Robert Dufour, para os números 29-30 Revista *Pratique de Formation. Analyses* (1995), essa pesquisadora emérita de Vincennes-Paris VIII diz fazer parte da pré-história dessa Universidade. Como Lobrot, revelando sua paixão pelo pedagógico, Jacquinet-Delaunay se distingue de parte substantiva das opções epistemológicas do Departamento quando realça também seu interesse pelos “objetos”. Realça seu pleno gosto em trabalhar com os estudantes e com o campo da prática com as tecnologias da informação e da comunicação em educação. Nesses termos, afirma: “Jamais devemos perder de vista o objeto e assegurar ao mesmo tempo uma relação com as pessoas. Não suporto também o discurso do esquecimento das pessoas e suas implicações.” Para a esta pesquisadora, essa é uma experiência relacional, forte e importante.

Ao lado da valorização das tecnologias, a autora é crítica ácida da tecnocratização das tecnologias da informação e da comunicação. Jacquinet-Delaunay se interessa dentro desse registro teórico-prático, pela elaboração dos saberes e pela partilha dos saberes. Por esse veio, luta para que as Ciências

da Informação e da Comunicação não trabalhem sobre as Ciências da Educação, mas com as Ciências da Educação. Para Jacquinot-Delaunay, a dimensão comunicacional, seja ela interpessoal, intergrupal ou mediática é uma referência importante da educação, principalmente no contemporâneo, quando a função educativa escapa mais e mais dos âmbitos da escola como a modernidade a concebeu. É aqui que concorda que a comunicação é uma dimensão do ato educativo, principalmente no contexto de uma sociedade mediatizada.

Interessada nos estudos sobre a “novidade” no campo das diversas TIC, a pesquisadora emérita de Vincennes-Paris VIII procura compreender a relação entre a “novidade” das novas tecnologias, a noção de informação, saber e conhecimento. Alia esses temas à “vulgarização da ciência na televisão” e à ideia de “fontes educativas”. Jacquinot-Delaunay confessa seu interesse em como as pessoas se apropriam dessas fontes levando em conta o poder que aí circula. Nesse veio, abre um campo de pesquisa e confessa ser seu “atual luxo”, que é o potencial formativo do filme-documentário. Ademais, com esses aportes, essa pesquisadora vai se interessar pelas diversas modalidades de educação *on line* a partir de uma *démarche* de pesquisa-intervenção, profundamente vinculada à heterogeneidade das demandas, dos contextos sociais e das diferentes culturas. Aqui se revela sua inspiração maior, que vai seduzir Guy Berger, segundo ela, a “coopitá-la” para fazer parte do Projeto Vincennes-Paris VIII: a forte relação que estabelece entre as Ciências da Informação e da Comunicação, as Ciências da Educação, a heterogeneidade social e cultural e o processo emancipacionista que a educação pode aí construir.

“Uma aventura aventureira e seus aventureiros”: a narrativa de Patrick Boumard

É com essa frase que Patrick Boumard, atual Presidente da Associação Internacional de Etnografia da Educação, do lugar privilegiado de ex-estudante de doutorado e de ex-Encarregado de Curso do Departamento de Ciências de Educação de Vincennes-Paris VIII, assim como um pesquisador que se reconhece herdeiro da formação e da implicação com a transversalidade instituinte desse Departamento, vai titular sua narrativa escrita a nós enviada com o intuito de caracterizar esse Departamento e sua dinâmica configurativa enquanto departamento universitário.

Estava eu em Vincennes, a assistir as aulas que pareciam mais debates onde pessoas célebres que eu admirava estavam ali presentes: Châtelet, Deleuze, Lacan, Chomsky, Foucault, quanto ao último, infelizmente não pude assistir suas aulas. Eu ficava impressionado com o espetáculo de Vincennes, mais impressionado do que admirado, porque eu estava extremamente sensível à dinâmica e aos encontros das relações acadêmicas, tinha cá minhas dúvidas sobre a eficácia em relação à produção de conhecimentos. À época não se falava no intercultural, mas é nessa universidade aberta e experimental, *statu nascendi*, que essa problemática emerge aos meus olhos de forma (in)tensa (BOUMARD, 2013, p. 1)

Boumard nos diz, ainda, que a imagem social da Universidade de *Vincennes* era bastante forte, atraindo numerosas personalidades internacionais e acolhendo numerosos estudantes estrangeiros. Além de ser um Departamento enorme, descreve: “Tratava-se de um Departamento extremamente vivo, criativo, sempre inventando dispositivos e práticas pedagógicas inovadoras, com uma aberta função de locomotiva, de laboratório de experimentações pedagógicas e da educação em geral.”

Boumard nos provoca com relação ao que procuramos caracterizar como uma Escola em Ciências da Educação, que começa em Vincennes e chega a Saint-Denis como Departamento de Paris VIII: “Tudo isso me faz pensar não ser legítimo falar de uma Escola de Paris VIII em Ciências da Educação no sentido estrito. Penso muito mais numa imagem criativa. Numa Escola nebulosa”.

Boumard procura deixar realçada a atração, a fascinação que o Departamento foi capaz de criar em termos internacionais, acolhendo diferentes nacionalidades para vir estudar e pesquisar nos seus âmbitos, com suas expectativas e sonhos. “A capacidade de acolher diferentes culturas para suas experiências formacionais, respeitando-as e fornecendo espaços e apoio para suas realizações singulares é o que vai me impressionar face essa estranha Escola”.

Segundo Boumard, desde a sua condição de estudante de doutorado ele fora marcado por alguns elementos da vida cotidiana do Departamento e da própria Universidade de *Vincennes-Paris VIII*. Cita as relações entre professores e alunos, nas quais não havia nenhuma diferença hierarquizante visível entre os dois grupos, conforme ele, reinavam debates

permanentes nos corredores, nos gabinetes, em todas as ambiências universitárias. O Departamento de Ciências da Educação, segundo esse pesquisador, não era o único caso dessa efervescência em Vincennes-Paris VIII, assim era o Departamento de Filosofia, de Arte, de Geografia, de Línguas, etc. Em Ciências da Educação, o debate aberto era entre aqueles que queriam uma educação para mudar a sociedade e aqueles que queriam instalar a autonomia na prática educativa, ou seja, educar para e pela democracia autogerada, visão defendida sobretudo pelos institucionalistas. Para Boumard e suas implicações político-universitárias, a inovação acontece nesta segunda corrente, “menos militante e mais inventiva”. Ao lado dessa ambiência de debate (in)tenso, havia uma estrutura pedagógica que permitia que os espaços fossem preservados. Nesse sentido, os estudantes podiam “se especializar” apesar da orientação ministerial que impunha conhecimentos curriculares comuns em níveis nacionais. O Departamento respeitava essas orientações, mas nas suas práticas cotidianas de pesquisa e formação não as respeitava, “praticava a especialização”. Havia uma clara traição diante das normas curriculares rígidas.

Conforme ainda Boumard, o Departamento de Ciências da Educação se movimentava com sua transversalidade identitária e vivia, ao mesmo tempo, internamente, dois movimentos bem claros:

De um lado aqueles que queriam mostrar que uma universidade que acolhia meninos e meninas que vinham dos meios populares e os permitia fazer uma formação universitária sem passar pelo *baccalauéat*, praticava uma

pedagogia ativa e aberta, acreditando nas capacidades dos indivíduos. Essa perspectiva procurava mostrar que os « meninos do povo » tinham as mesmas capacidades daqueles das classes que monopolizavam as vagas nas universidades, os diplomas e as situações sociais mais privilegiadas. Surge assim uma universidade alternativa no sentido social da palavra. Do outro lado havia aqueles que queriam inventar sem cessar novas práticas. Para mim, os inventores do futuro. Modalidades pedagógicas práticas, formas de aula, sistemas de validação, pesquisas inovadoras sensíveis às esperanças e às formas de vida de comunidades de imigrantes, etc, etc. A cada dia uma novidade. A partir das práticas de alguns professores, Lapassade por exemplo, mas não só ele, não se sabia *a priori* o que iria acontecer de novo na próxima aula. Tendência largamente experimentada pelos intitucionalistas (BOUMARD, 2013, p. 2)

Após essa narrativa, aquele pesquisador enfatiza que reconhece a existência de uma Escola de Paris VIII em Ciências da Educação . Segundo o etnógrafo da escola de inspiração institucionalista, é do lado da Pedagogia Institucional, liderada por Lobrot e depois da corrente da Análise Institucional e suas influências no Departamento (Lourau, Lapassade, Berger, Ardoino, Hess, Ville, Barbier entre outros), que se pode falar de uma Escola. Para esse pesquisador, é aqui que o estudante é visto como sujeito da perspectiva psicossocial e cidadão livre no sentido político, onde, a partir daí, poderia se inventar a educação do amanhã. Da nossa percepção, tomando a síntese de Boumard, consideramos que essa é uma perspectiva que nos

ajuda a buscar as transversalidades identitárias que queremos, entretanto, mais impura do que possivelmente compreende Patrick Boumard. Dentro da sua compreensão, Boumard termina por dizer que se queremos falar de uma Escola de Ciências da Educação em Vincennes-Paris VIII, teremos que nos limitar ao movimento da Análise Institucional nos âmbitos do Departamento de Ciências da Educação. E assim, completa a sua narrativa, evada de um certo luto catártico:

Mas, ao mesmo tempo que as controvérsias caminhavam, com sua custumeira violência e seus excessos habituais, os institucionalistas de Paris VIII, suscitando textos incendiários e debates tumultuados, os resultados desse processo foi diferente. O primeiro efeito elaborado foi uma teoria original em relação à ortodoxia interacionista, como adveio da Escola de Chicago e da sociologia britânica da escola, cujo o líder interacionista é Peter Wood.

Toda essa cultura institucionalista «digerida» pela etnografia inspirada em Lapassade, se estrutura até se formar um grupo de pesquisa específico, com o nome de MAINE (Movimento de Análise Institucional e da Nova Etnografia). Se fala nesse momento de uma « etnografia institucionalista ».

Assim, de par desse estilo de investimento nos atos de intervenção, a AI deu uma identidade à pesquisa em Ciências da Educação à maneira Paris VIII. E é sem dúvida esta *compreensão de ato de formação como prática de intervenção é que marca em relação ao exterior a especificidade de Vincennes.* (grifo do autor).

Enfim, os institucionalistas, que constituíram as forças vivas chegam pouco a pouca à aposentadoria, alguns faleceram (Lourau, Lapassade). Após a aposentadoria de Hess, não resta mais institucionalistas em Paris VIII. Apesar disso, resta um certo gosto pelo que pode se dizer como fora da norma, em Paris VIII (BOUMARD, 2013, p. 3).

Mais adiante, Patrick Boumard completa sua narrativa com uma afirmação e uma pergunta : « Roma não está mais em Roma...o que resta dos nossos amores ? » . Com essas duas provocações, Boumard procura localizar o presente do Departamento, num contraste com os primórdios de *Vincennes-Paris VIII*, argumentando que hoje seria impossível as práticas pedagógicas desses primórdios em face das expectativas que a formação universitária francesa valoriza para responder as avaliações *standard*. Mas conclui, entretanto: « Paris VIII vem perdendo seu perfume de diferença fecunda, de uma universidade alternativa ».

Para Boumard, se trata agora de elaborar o mito fundador, ou seja, fazer das Ciências da Educação de *Vincennes-Paris VIII* um mito fundador para uma educação do século XXI. Para esse etnógrafo institucionalista com fortes heranças de *Vincennes-Paris VIII*, se o século XX foi o século dos pedagogos, chegou o tempo de pensar a educação à luz de sua dinâmica autogestionária, « para se retomar a bela fórmula do Liceu Autogerado de Paris, como uma fábrica de liberdades ». Ao concluir, exorta aqueles que se formaram em *Vincennes-Paris VIII*, segundo ele, « uma espécie de Escola da Escola de Pensamento e da Ação », a plantar seus brotos e (a)colher seus frutos pelo mundo a fora.

Referências

ARDOINO, J. Editorial **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 8, p. 11, mai 1989.

_____. Entrevista. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 29-30, p. 29-40, mai 1995.

_____; LOURAU, R. **As pedagogias institucionais**. São Carlos: Rima, 2003.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

_____. Entrevista. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 29-30, p. 41-53, mai 1995.

BERGER, G. A multirreferencialidade na Universidade de Paris Vincennes à Saint-Denis: o pensamento e a práxis de Jacques Ardoino. *In*: MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. G.; BORBA, S. **Jacques Ardoino & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Pensadores e Educação).

BOUMARD, P. **Narrativa escrita enviada a Roberto Sidnei Macedo**. Paris, 2013.

_____. Entrevista. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 29-30, p. 54-63, mai 1995.

BERGER, P.; LUCKAMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1983

CANTER-KOHN, R. Entrevista. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 29-30, p. 114-125, mai 1995.

COLIN, L. Entrevista. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 29-30, p. 71-76, mai 1995.

COULON, A. Entrevista. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 29-30, p. 77-89, mai 1995.

_____. **L'école de Chicago**. Paris: PUF, 1992.

_____. **L'ethométhodologie**. Paris: PUF, 1990.

_____. **Le métier d'étudiant**. 1990. 1.100 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Paris VIII, 1990.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magno. Porto Alegre: Artes Médicas, 2.000.

_____. Entrevista. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 29-30, p. 64-70, mai 1995.

CHARLOT, B. **Narrativa escrita enviada a Roberto Sidnei Macedo**. Aracajú, 2013.

DÉBAUVAIS, M. Entrevista. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 29-30, p. 90-102, mai 1995.

DELAUNAIS, G. J. Entrevista. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 29-30, p. 103-113, mai 1995.

GAVARINI, L. Entrevista. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 29-30, p. 71-76, mai 1995.

HESS, R. Table rond et principales publications. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 29-30, p. 189-233, mai 1995.

_____ ; WEIGAND, G. **L'analyse institutionnelle**. L'Université de Paris 8: Les IrrAIductibles, 2005.

LAPASSADE, G. Entrevista. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 29-30, p. 126-134, mai 1995.

_____. **Ethnossociologie**. Paris: Meridiens Klincksieck, 1991.

_____. **Microsociologie de la vie scolaire**. Paris: Antropos, 1998.

LE GRAND, J-L. Entrevista. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 31, janv. 1996.

LOBROT, M. Entrevista. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 29-30, p. 135-144, mai 1995.

LOURAU, R. **Análise institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: NAPE/UERJ, 1993.

_____. Entrevista. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 29-30, p. 145-157, mai 1995.

_____. Objeto e método da análise institucional. *In*: ALTOÉ, Sonia. **René Lourau**: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, 2004.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Atos de currículo, formação em ato?** Ilhéus, BA: Editus, 2011.

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

MEYER, N. Entrevista. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 29-30, p. 158-170, mai 1995.

PRATIQUE DE FORMATION. ANALYSES. Les orientations des Sciences de l'Éducation à Paris VIII: les 25 ans de Vincennes. Paris: Service de la Formation Permanente, Université de Paris VIII, n. 29-30, mai 1995.

PUJADE-RENAUD, C. Entrevista. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 29-30, p. 170-188, mai 1995.

SANTOS, B. de S. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.v. I, **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**.

ZIMERMANN, D. Entrevista. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 29-30, p. 171-188, mai 1995.



EPIFANIA

NASCE UMA EPISTEMOLOGIA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

As Ciências da Educação, como uma invenção epistemológica se constituíram num debate singular no âmago do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de *Vincennes-Paris VIII*. Aqui nasce uma epistemologia “própria e apropriada”, tomando a história dessas ciências no contexto de *Vincennes-Paris VIII*. É principalmente Jacques Ardoino e Guy Berger que vão contribuir de forma significativa para a constituição do debate epistemológico dessas ciências nesse contexto e alhures. Nesse veio, esses dois epistemólogos vão reconhecer que na ambiência epistemológica do Departamento, a ciência é “dessingularizada” como categoria, desconstruindo qualquer ilusão monolítica.

Tomando a educação como uma prática social hipercomplexa, esses dois pesquisadores eméritos se posicionam em favor de uma epistemologia multirreferencial dessas ciências.

Para Ardoino e Berger, as Ciências da Educação, após um período de empréstimo ilusório, assumiram, progressivamente, seu processo identitário próprio. Foram obrigadas a deixar suas balizas de uma cientificidade pré-construída para subverter sua concepção de objeto científico por um processo de complexificação crescente. Para esses autores, essa complexificação não é uma propriedade do objeto, ela é emprestada a ele pelo pesquisador. “A partir daí, as

necessidades políticas, éticas e científicas, da exigência crítica e do rigor se conjugam sem se confundirem” (ARDOINO; BERGER, 2003, p. 24).

É com essa perspectiva que a noção de compreensão coloca o conhecimento em questionamento. Ou seja, o sujeito está no mundo que, por sua vez, não existe independentemente do conhecimento que esse sujeito faz dele. Compreende-se assim que se o fato científico é elaborado, o fato clínico é perlaborado, ou seja, o trabalho de compreender, reelaborar, envolvendo processos cognitivos, mas, também, sentimentos, crises, conflitos. Desde então, é a inteligência das interpretações, através de uma hermenêutica dos materiais da linguagem, que constituirá o coração mesmo do trabalho científico.

Para as ciências da natureza, o mundo não “mentia”. Ele podia dar oportunidade à ilusão. Ele era tomado em processos de construção. A busca ao menos assintótica da transparência jamais se contrapunha à definição do objeto. Aqui ela se torna “capaz de mentir”. Com a problemática do sujeito-objeto, a *opacidade* é legítima e irremediável, mesmo se trabalharmos constantemente por sua elucidação. Ao mesmo tempo em que produzimos conhecimento, nós elaboramos os recursos de uma opacidade nova (ARDOINO; BERGER, 2033, p. 29).

Com essa elaboração, Ardoino particularmente nos diz que as ciências da educação não podem estar separadas das ciências do homem e da sociedade.

Ciências da Educação e a epistemologia plural

Com esse entendimento, Ardoino e Berger fundam uma perspectiva epistemológica singular nas Ciências da Educação, marcando o Departamento de Ciências da Educação de *Vincennes-Paris VIII* com mais essa larga contribuição, ou seja, um denso e aprofundado debate sobre como as Ciências da Educação vivem sua pluralidade, sua heterogeneidade irredutível, apesar da força dos modelos positivistas. Para eles:

As ciências sociais e humanas descobrem, assim, sua interdisciplinaridade constitutiva e ascedem, através da riqueza das práticas e das situações, às noções de complexidade e de multidimensionalidade. As ciências da educação não podem ser pensadas separadamente das ciências antropossociais, das quais formam um subconjunto, um domínio pertinente a um campo (episteme). Já plurais por construção, elas se inscreverão, de saída, naquilo que nós preferimos chamar de uma abordagem multirreferencial.

[...] A inteligibilidade das práticas educativas, complexas porque entretecidas, emaranhadas mais que estratificadas, tanto sobredeterminada pelo projeto de sociedade que as funda quanto pelas expectativas praxiológicas que as modulam, supõe de fato uma pluralidade de olhares e de perspectivas, senão mesmo igual número de linguagens distintas para poder dar conta disso tudo. Esse plural será facilmente percebido como antinômico aos ideais de transparência, de pureza, de simplificação analítica, geralmente emprestada às disciplinas

mais bem estabelecidas pelos recortes que as constituem.

Pode-se perguntar, se tais formas de cientificidade sempre consideradas impuras na sua origem, bastardas, moles, porque não falsificáveis, não virão a se constituir, no futuro, os analisadores pertinentes das outras ciências. (ARDOINO; BERGER, 2003, p. 31-42).

Esse plural e essa heterogeneidade vão intensificar o caráter complexo e multirreferencial das Ciências da Educação e, por consequência, vão também especificar os laços de troca conflitantes, marcados por interesses divergentes, podendo convergir, tornar-se objeto de negociação entre formadores e sujeitos em formação, pesquisadores e práticos, especialistas separadas pelas suas linguagens específicas, que, aliás, não podem se efetuar senão na duração e na alteração. Nesse veio, disciplinas, saberes da prática, por exemplo, se questionam mutuamente sobre a realidade que se implica em termos de conhecimento e intervenções possíveis. Daí conjugações, articulações, complementaridades, a falta, a perda e o não sabido sempre farão parte do cenário epistêmico requerido.

A emergência de uma pedagogia universitária como Ciência da Educação multirreferencial

Michel Lobrot vai afirmar quando se aponta a possibilidade do Departamento de Ciências da Educação de *Vincennes*-Paris VIII ter constituído uma Escola em Ciências da Educação, que é o pedagógico que produz essa transversalidade. Sem caminhar com essa afirmação de forma confortável, como veremos ao

longo dos argumentos dessa obra, reconhecemos, por outro lado, que nesse Departamento, a pedagogia se fez uma Ciência da Educação com singulares características. A primeira delas, se faz através da constituição de uma epistemologia que atravessa seu processo identitário, constituído de uma percepção pluralista das suas teorias, situações e práticas. Mesmo trazendo em si uma epistemologia que a permite pensar em um campo que prima pelo trabalho com um objeto relativamente bem recortado, permitindo a constituição de métodos de pesquisa *singulares e singularizantes* nesse contexto das Ciências da Educação, a pedagogia deixa-se atravessar por saberes que a completam (in)tensamente, e se deixam completar por ela, sem dissolver certa especificidade de seu aporte, ao mesmo tempo como uma ciência da educação, como uma arte e um saber propositivo. Sem qualquer pretensão de purismo epistemológico e prático, a pedagogia pensada e praticada no Departamento de Ciências da Educação é configurada por uma epistemologia pluralista, portanto multirreferencial, marca histórica da própria Universidade de Vincennes-Paris VIII, ao mesmo tempo em que assume uma forma de intervenção, por ser social e pedagogicamente referenciada pela história crítica e inovadora do próprio Departamento. Esta última característica é marcada pelo que se denominou, nesse contexto universitário, de Pedagogia Institucional. Aqui, ciência e arte se disponibilizam numa implicação compartilhada como modos de criação de saberes, assim como não separam a objetivação epistemológica e metodológica da possibilidade da intervenção formativa de cariz emancipacionista, ou mesmo fundada na esperança acionalista de se forjar a possibilidade de revoluções socioexistenciais pautadas nas múltiplas justiça.

É nesses termos, que Patrick Boumard vai falar da pedagogia de Vincennes-Paris VIII referindo-se a uma “Escola da escola do pensamento e da ação”. Aliás, nesse Departamento, pratica-se uma Pedagogia Universitária onde a pretensão de Boaventura de Souza Santos se realiza, ou seja, não se fala em extensão universitária, ela desaparece como um fazer universitário específico e inerente à sua ação. O pedagógico assume a relação com as problemáticas da sociedade, que se imbricam a essa própria pedagogia. A pedagogia é exercitada por uma (in)tensa multirreferencialidade, mesmo que essa denominação epistemológica não esteja nos argumentos e nos fundamentos das práticas de todos os atores do Departamento. Vale reafirmar, que por volta de uma década, o doutorado em Ciências da Educação em Vincennes-Paris VIII assumiu como sua área de concentração a multirreferencialidade como proposta formativa.

Aqui, o status epistemológico da Pedagogia se realiza nos âmbitos das Ciências da Educação dando forma e se formando como diferença e especificidade em meio às essas Ciências, como também uma arte que caminha preenchendo suas faltas e suas perdas, assim como oferecendo-o às relações complementaristas com outras Ciências e práticas. Ademais, em termos de intervenção formativa, emerge nesse contexto universitário como uma práxis, o que permite Michel Lobrot reivindicar que a Escola de Paris VIII em Ciências da Educação teve na Pedagogia, tão somente nela, sua marca identitária maior.

Referência

ARDOINO, J.; BERGER, G. Ciências da Educação: analisadores paradoxais das outras ciências. *In*: ROCHA, J.; BORBA, S. **Educação e Pluralidade**. Brasília: Plano, 2003. p. 15-42.

POLINIZAÇÕES

IMPLICAÇÕES BRASILEIRAS COM OS ESTUDOS E
PESQUISAS DA ESCOLA DE PARIS VIII EM CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO¹⁸

**A Perspectiva Cultivada pelos Estudos, Pesquisas e
Ações Formativas do Grupo de Pesquisa FORMACCE
PPGE-FACED/UFBA, coordenado por Roberto
Sidnei Macedo**

Por Roberto Sidnei Macedo

A obra “A etnopesquisa crítico-multirreferencial” teve sua primeira publicação no ano de 2.000 pela EDUFBA, suas inspirações interacionistas, etnometodológicas e institucionalistas, nutrem as pesquisas-formação do FORMACCE, Grupo de Pesquisa por mim coordenado. Há aproximadamente treze anos, instituí a etnopesquisa como uma perspectiva de investigação em educação, com fortes inspirações na pesquisa qualitativa, mas com um denso viés etnometodológico e suas experimentações vindas do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Vincennes-Paris VIII. As categorias que trago no título dessa

18 As sessões autorais nominadas desse capítulo foram escritas exclusivamente por seus autores. São narrativas fecundadas pelas experiências desses autores com a Escola de Paris VIII em Ciências da Educação.

minha narrativa expressam, sinteticamente, as referidas inspirações. Opto aqui por identificar com que fontes dialoguei intensamente para propor meus argumentos, para atender aos propósitos deste livro que aposta que em *Vincennes-Paris VIII* se desenvolveu uma Escola em Ciências da Educação.

A obra de Alain Coulon, aluno de Harold Garfinkel, pai da etnometodologia, foi o mote fundante para que eu me decidisse ir a Paris realizar o meu doutoramento. Paris VIII ainda era algo nebuloso em termos do meu conhecimento da sua história. Isso quer dizer que muitas e interessantes surpresas me deixaram fascinado pela ambiência universitária que encontrei. Mas foi a pujança criativa das construções epistemológicas e políticas de inspiração emancipacionista em Ciências da Educação que me implicaram profundamente a *Vincennes-Paris VIII*, bem como a resignificação com fortes conotações institucionalistas de temas que vinham de outros contextos universitários, que povoaram minhas opções de pesquisa principalmente a etnometodologia, a etnografia constitutiva e a epistemologia multirreferencial pensadas e praticadas no seio desse Departamento. Esse contexto formativo levou-me a cunhar a ideia de uma etnopesquisa crítica e multirreferencial, de etnopesquisa-formação, de etnopesquisa implicada, de etnopesquisa dos processos formativos, de currículo multirreferenciados, de etnocurrículo, de mediações intercíticas e mais recentemente de atos de currículo e formação como processo experiencial. Estão densamente presentes nesses processos heurísticos e práxicos as obras de Alain Coulon, Jacques Ardoino, Guy Berger, René Barbier, George Lapassade, Rémi Hess, Bernard Charlot e, de alguma forma, os trabalhos sobre a literaturalização da educação de Pujade-

Renault. Essas pautas de pesquisa, dos estudos curriculares e da formação vão fornecer o solo e a densidade de 12 anos de existência do FORMACCE. Vários dos pesquisadores desse Departamento estiveram conosco, publicaram em conjunto e ainda mantêm relações universitárias próximas.

Nas pesquisas do Grupo, assumem centralidade as bases etnomedológicas principalmente, o conceito de *etnométodo* e a máxima garfinkeliana de que na cena social não existem “idiotas culturais”. No que concerne aos etnométodos, ou seja, às formas, às maneiras que todo ator social, para todos os fins práticos interpreta e interfere nas realidades, norteia, de forma fundante, nossas pesquisas nos campos do currículo e da formação. Funda-se aqui um *arkhé* político-epistemológico potente no sentido das concepções das pesquisas e do trabalho com currículos e com formações tanto de professores quanto de outras ações formativas em vários contextos educacionais. Com esse aporte, fomos forjando, em meio a articulações com a obra de Mikhail Bakhtin e de autores do construcionismo social, Gergen principalmente, a ideia de *atos de currículo*, na medida em que assumimos, com Ardoino e Berger, o trabalho com a heterogeneidade como algo irreduzível e necessariamente político. Aliás, nosso cenário de demandas por pesquisas e intervenções cria pautas (in)tensas sobre questões curriculares e formativas, quando segmentos sociais entram na universidade para, de forma implicada, construir possibilidades conceituais e propositivas, tendo seus pertencimentos como questão fundante de afirmação. É nesse nicho que nos implicamos com nossas etnopesquisas. Aqui, *atos de currículo* como um conceito-dispositivo se esgarça e vive derivas interessantes em

termos do seu potencial generativo e de alteração dos cenários educacionais.

Com essa perspectiva institucionalista, inspirados na obra de Henri Atlan e na criticidade dialógica cultivada por Paris VIII, forjamos também a perspectiva das *mediações intercríticas*. Para nós, nos cenários curriculares e formativos, a criticidade é muito cara, mas só, e somente só se vier de forma mutualista, ou seja, se emergir de uma perspectiva intercrítica, na medida em que entendemos que a crítica não é propriedade privada de ninguém e de nenhuma instituição. Aliás, a crítica, como um pentear a contra-pelo como pensam os institucionalistas, não pode ser institucionalizada, sob pena de reificar-se. Exercitamos aqui uma certa “epistemologia do falar juntos” como recomenda Henri Atlan (1993). Neste mesmo veio, o gosto pelo trabalho de perspectiva emancipacionista com as pessoas e seus segmentos sociais, lembra as opções de Vincennes-Paris VIII. Essas aberturas forjam novos conceitos-dispositivos a partir das noções de *etnopesquisa implicada*, etnocurrículo, etnoformação, que têm como pautas fundantes a heterogeneidade da cultura e dos processos políticos de pertencimento com os quais, nos nossos cenários educacionais, segmentos sociais buscam instituir cenários formativos diferenciados, instituintes e emancipacionistas. Tais esforços conceituais fazem do Grupo de Pesquisa FORMACCE um lugar singular para a formação de pesquisadores e educadores inspirados nessas perspectivas, instituindo em outras universidades no Brasil pesquisas e ações formativas inspiradas nessas disponibilidades conceituais e práticas.

Por concluir, trilhamos com nosso Grupo de Pesquisa, de forma recontextualizada e generativa, os caminhos que

Vincennes-Paris VIII escolhera enquanto uma Escola singular em Ciências da Educação. Podemos responder a Patrick Boumard que nossos amores habitam simbolicamente pensamentos brasileiros em Ciências da Educação. Por aqui, estamos antropofagicamente devorando a práxis desses amores e criando outras. Os espíritos improgramáveis de *Vincennes*-Paris VIII ainda caminham vigorosamente entre nós.

Referências

ATLAN, H. **Com razão e sem ela**: intercrítica da ciência e do mito. Tradução de Fátima Gaspar e Fernando Gaspar. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

As Perspectivas Cultivadas pelos Estudos, Pesquisas e Ações Formativas de Sérgio Borba, UFAL

Por Sérgio Borba

Autorizo-me, a partir de um vivido de vários anos, a escrever sobre nuances relevantes para mim da Escola de Paris VIII em Ciências da Educação, devido a sua importância epistemológica, lógica e crítica da investigação científica em educação, a sua importância prática, sobretudo no campo da formação de educadores nas mais diversas áreas do conhecimento e ao seu olhar diferenciado no campo do fazer pedagógico. Importância epistemológica por trazer ao campo da educação, da formação, a análise institucional, a psicossociologia, a socionálise, a multirreferencialidade e a complexidade. Importância prática por possibilitar a formação de educadores(as) e cidadãos(ãs) (BARBOSA, 2000), capazes de um pensamento reflexivo sobre os espaços sociais, mas também sobre si-próprios no jogo das interações, das relações: a análise não é mais exclusivamente unidirecional do sujeito ao objeto, mas, e ao mesmo tempo, em permanência, sobre o meu, o nosso papel nessas relações, interações; sobre o como isso me afeta, me move, me co-move, coloca-me um com os outros, num simbólico. Esse simbólico me fascina, me seduz, dá-me uma forma de ser, um sentido ao ser, e isso, quando numa ideologia mal-sã, pode tornar-me alegre por distraído, alienado.

A análise institucional,¹⁹ por exemplo, um dos nichos de Paris VIII, torna-se mais elucidativa quando no seu bojo teórico e prático articula-se ao pensamento complexo e multirreferencial. Cabe distinguirmos o pensamento complexo em Edgar Morin e em Jacques Ardoino. Em Ardoino, mais voltado para a educação, a complexidade surge a partir sobretudo do relacional: quando entras em contato com os teus colegas, alunos(as), aí temos todos os fenômenos afetivos: transferências, contratransferências. Em Ardoino, podemos explicar, articular, compreender a complexidade a partir de cinco perspectivas: o indivíduo, a inter-relação, o grupo, a organização, a instituição, a sociedade, e numa sala de aula temos de forma transversal e radical (na semântica de Castoradis, 1975),²⁰ todos esses diferentes níveis.

Para Azzoug e Chatelêt (1979), *Vincennes*, depois *Vincennes-Paris VIII à Saint-Denis*, criada no verão de 1968, Universidade experimental; um observatório para o nosso tempo. Uma de suas vocações era uma formação voltada ao mundo dos adultos, dos trabalhadores, buscando, segundo Bockstael (*apud* AZZOUG; CHÂTELET, 1979, p. 63), “uma formação concebida a melhor possível ao mundo dos adultos: *Education in people and not people in education...*”. Teve uma dupla face: “essencialmente centro de excelência e ao mesmo tempo universidade popular; o trabalho pedagógico era

19 Podemos dizer o mesmo da etnografia, etnometodologia.

20 Para Castoriadis, autor de “A Instituição Imaginária da Sociedade”, nosso imaginário é histórico, social, radical. O Radical, em nós, é a capacidade que todos(as) temos de criar formas, figuras, imagens, até então não criadas. Disso surge um dos conceitos que dão substantividade ao pensamento complexo: a negatividade e, nela, a ambiguidade, a opacidade, o duplo fundo.

realizado de forma inovadora nos diversos departamentos, e com uma implicação profunda dos professores.” Em Las Vergnas (*apud* AZZOU; CHÂTELET, 1979, p. 32):

Vincennes apresenta-se como uma experiência piloto...os extremistas de esquerda ou de direita esperavam o seu fracasso; Pluridisciplinaridade, pedagogia nova e elaborada com os estudantes em numerosos departamentos, supressão teórica dos exames tradicionais, pesquisa permanente, acolhimento dos trabalhadores não portadores do diploma de segundo grau, abertura para o exterior.

Aliás, nesse mesmo relatório, Edgar Faure (*apud* AZZOU; CHÂTELET, 1979, p. 35) diz que seu colega sueco comunica-lhe que:

No seu país eles suprimiram o *bac* e usam um tipo de livro(caderneta) escolar e com relação aos trabalhadores eles podem inscrever-se na universidade sem formalidades, desde que tenham cinco anos de prática profissional.

Os pensadores da Escola de Paris VIII, conhecedores profundos de Nietzsche, Bergson, Espinoza, Heidegger, Pascal, Marx, Freud, Lefèbvre, Crisnamurti, Rogers, entre outros grandes mestres-pensadores, criarão e aportar-nos-ão uma miríade de conceitos ao campo da educação e da formação, tais como: negatividade, implicação, alteridade, analisadores, dispositivos, jornal de pesquisa, escuta sensível e, como vemos no passar deste livro, muitos outros. Estes conceitos dão

substantividade, concretude-movente, praticidade ao modo de fazer pedagógico e didático dessa vanguardista Escola. Por exemplo, ao colocarmos a sala de aula em forma de U, ou convocarmos o Conselho ampliado. O que de novo temos? Um dispositivo, uma situação, que é tudo aquilo que colocamos em funcionamento para obtermos um determinado resultado (IMBERT, 2003); nesse caso, ampliamos a cidadania de cada aluno naquele espaço microssocial. A sala de aula, convém enfatizarmos, é um espaço microssocial, no entanto o microssocial é perpassado, no dizer de Ardoino, de forma pesada pelo macrossocial. E essa é a dialética e a dialógica, muitas vezes paradoxal que ajudaram a dar especificidade a Escola de Paris VIII em Ciências da Educação.

Poderíamos centrar-nos na explicitação da história de *Vincennes-Paris VIII* em diferentes campos disciplinares. Por exemplo, na filosofia com Gilles Deleuze, Michel Foucault, François Châtelet, na geografia com Yves Lacoste, na psicanálise com Jacques Lacan, no urbanismo com Henri Labourit, na literatura com Roland Barthes e assim por diante. No entanto, focar-nos-emos nas Ciências da Educação.

Percepções do contributo de Guy Berger

O universo da analogia, ou seja referências cruzadas, daquilo que permite, a partir de um campo, pensar diferentemente um outro e, nisso, a historicidade: a ideia de que um saber só adquire sentido a partir das condições que o produziram. Essa é uma forma de reelaborar, de retrabalhar, de repensar, a forma como um saber se constituiu anteriormente...” (BERGER; ARDOINO, 1989).

Berger dirigiu, durante uma década, o Seminário de Estudos Aprofundados (DEA) e formação doutoral no Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris VIII. Frequentei regularmente durante quatro anos esse Seminário. Uma das características do DEA era a presença, sempre, de dois, três ou mais professores. Um dos estudantes expunha durante dez, quinze minutos seu tema de pesquisa, suas dúvidas, suas questões e, então, abria-se o debate em torno do exposto. Havia a argumentação, as críticas, as colaborações dos professores e colegas. Sempre o debate era muito polêmico e assim forjava-se o(a) pesquisador(a): algumas vezes saíamos do seminário eufóricos, às vezes preocupadíssimos: o processo de alteração não ocorre sem crise, sem conflito, sem uma dialética entre o instituído e o instituinte, assim pensavam os pesquisadores de Paris VIII.

Berger é um epistemólogo e humanista radical, voltado para o campo da educação e da formação de formadores. Possuidor de uma grande capacidade de argumentação e de um imaginário radical desinibido, desbloqueado, incentivado. Para ele, a avaliação dos fatos, das situações e das práticas educativas passa por uma abordagem multirreferencial e complexa. Diz-nos que a cultura técnica foi profundamente valorizada pelo universo educativo, a escola valorizava duas formas culturais: a científica e a humanista e que, no entanto, paradoxalmente, a escola tem sido tecnicista. Alerta-nos quanto a uma ideologia do progresso e, nela embutido, o perigo de uma concepção linear ligada à ideia de verdade, de legitimidade, de privilégio do pensamento de causa e efeito, com prejuízo aos modelos mais complexos de interação, de inter-relações que são, na verdade, aqueles que a ciência nos permite elaborar. Fala-

nos que essa tecno-subversão fatiando, cortando o saber em disciplinas isola os conhecimentos, gerando a ilusão de que cada disciplina é autosuficiente. Por exemplo: a física é complexa, a história ainda mais, no entanto não articulam-se ao complexo, pois o complexo as levaria a cruzar referências, a dar-se conta que a crítica é histórica e, em um certo sentido, a história é impensável se não utilizamos as contribuições, ao espaço da análise, do campo da economia, da sociologia. Percebemosem Berger, essa ênfase, essa lucidez, quanto às necessárias inter-relações entre as diversas disciplinas. Ele nos remete ao pensamento complexo e multirreferencial.

Guy Berger escreveu, em parceria com Jacques Ardoino, o livro “D`une évaluation en miettes à une évaluation en actes” (1989); nesse livro, discutem a avaliação e a situam como “multirreferencial, diferente de um controle sempre, necessariamente, monorreferencial”; e, aqui, eles discutem a avaliação como processo:

Um tal processo envolve indivíduos, engajados, tanto uns quanto os outros, na situação, mesmo sendo alguns designados avaliadores e outros avaliados. Em função dessa dupla característica (temporalidade e interação dos sujeitos) a avaliação não é somente uma tomada de conhecimento resultando em julgamento e decisões; ela é intervenção... as interações entre os diversos atores...é inelutavelmente multirreferencial (BERGER; ARDOINO, 1989, p. 54).

Assim, a avaliação poderia ser:

- a) sempre negociada, antecedida por uma negociação preliminar;
- b) a avaliação tem por fim seu inacabamento pois processo e porque poderá , sempre, articular-se a novos referentes;
- c) a avaliação só é possível a partir de uma posição paradigmática conveniente (BERGER; ARDOINO, 1989, p. 55).

A avaliação, segundo Berger e Ardoino (1989, p. 67):

Aplica-se a sujeitos portadores de negatividade, opacidade, portanto necessitaria que o avaliador(a) se formasse nos dispositivos da escuta e sobretudo reconhecesse seu fundamento epistemológico essencial, que é o reconhecimento do outro como sujeito que, portanto, pode recusar-se, exprimir sua negatividade, autorizar-se a assumir sua própria mudança(sua alteridade).

Berger e Ardoino (1989, p. 68) portam um lado filosófico forte, por exemplo com relação ao estruturalismo: “não podemos esquecer que o adversário de Foucault, é Sartre ! Sartre com o “sujeito” abundante (intenso, criador), emergente, condenado a ser livre, existencial.” Isso remete-nos, no campo da educação-formação, à ideia de inacabamento (Sartre, Lapassade) e de processo. Processo complexo, multirreferencial, envolvendo, por exemplo, a negatividade, que é a capacidade que todo

humano tem, em potencial, de desjogar o que qualquer sistema, estrutura, jogue com ele (BERGER; ARDOINO, 1989, p. 71).

Minhas leituras da práxis de René Lourau

Lourau, um dos eminentes Analistas Institucionais, é um dos promotores e praticantes do jornal de pesquisa. O jornal de pesquisa (BARBOSA, 2000), também interpretado no Brasil como diário de pesquisa, é essencial na formação de formadores, de pesquisadores. O Jornal de Pesquisa permite-nos um olhar mais apurado, mais fino, mais reflexivo-representacional. Como dizia Morin, também praticante do jornal de pesquisa, “O observador deve observar-se enquanto observa”. E nisso nós temos um dos aspectos mais difíceis da análise institucional, pois é elogiador analisarmos o instituído, no entanto é inquietante (desequilibrador no sentido piagetiano, conflitual no sentido freudiano) analisarmos o dito instituinte. Isso é uma questão fálica, por isso, e disso, o sucesso fácil, o gozo enganador, das terapias do “aqui e agora”, aliás tão praticadas pelas mais diversas seitas, instituições, que julgam (ludibriando-nos, eles próprios alienados: sobreimplicados) nos aportar um saber total, completo, poderoso, fálico. Lourau (1988, p. 33) acentua que “O conteúdo do Jornal de Pesquisa é marcado por uma forte vontade implicacional” e, nele, a “técnica da observação participante reflete-se a cada instante”. Nesse sentido ele comenta que:

A participação começa com o corpo, instrumento de observação por excelência de todo trabalho de campo. Os cinco sentidos, onde o gosto é um dos mais presentes,

contribuem em permanência, isso acentua o sensualismo do estranhamento próprio a cada novo campo de pesquisa.... O corpo, máquina perceptiva, é também atividade motora e, por isso, registradora de fadigas, somatizações (LOURAU, 1988, p. 94).

Em 2006, Rémi Hess, na UFAL/CEDU, presenteou-me o livro organizado pela Sônia Altoé (2004, p. 78), “René Lourau: Analista Institucional em Tempo Integral”. Nesse livro, Hess (2004, p. 87) escreve que:

Lourau é, juntamente com George Lapassade e Félix Guattari, um dos teóricos da Análise Institucional. Trabalhou como professor assistente de Henri Lefebvre. Foi professor de Daniel Cohn-Bendit. Esteve ligado ao movimento da pedagogia institucional e, nas suas aulas, promovia densamente a autogestão. Criou a socianálise: método de análise institucional em situação de intervenção. Através da socianálise realiza uma desconstrução produtora de saber e de questionamentos. Possuía uma extraordinária capacidade de escuta.

A “escuta”²¹ é uma das características de alguns professores da Escola de Paris VIII. Na escuta, temos a psicanálise e a hermenêutica entretidas num jogo de competências

21 Aliás, Lourau, Lapassade, Ardoino, Berger são os autores da primeira geração da Escola de Paris VIII que têm uma leitura psicanalítica e filosófica apurada e, ainda, multirreferencial. Isso permite-lhes uma leitura mais ampliada do social e da educação-formação.

e inacabamentos formidáveis. Ardoino (2000, p. 56) observa que:

Os analistas institucionais não têm cultura psicanalítica absoluta. Em geral, essa não é a sua taça de chá, não é o que os interessa. Reciprocamente, as pessoas que têm uma cultura psicanalítica excessiva explicam tudo pela psicanálise e caem em um psicologismo exagerado que é também a negação do social e do político.

A capacidade de escuta, aprimorada pelos instrumentos teóricos da psicanálise, da antropologia, da sociologia, da história, também, Ardoino, Berger, Lapassade a praticam no seu dia-a-dia. Eles têm uma excelente leitura psicanalítica, sem a qual o Outro (e nele os outros), em mim, primeiro me sobreimplica, segundo me aliena. No entanto, poucos analistas institucionais desenvolvem essa capacidade de escuta, pois isso exigiria deles a leitura (difícil, pois nela temos que trabalhar, por exemplo, o luto da onipotência) dos instrumentos teóricos e práticos da psicanálise. E isso é muito difícil, angustiante, repito: desequilibrante no sentido piagetiano, conflitual no sentido freudiano. Segundo Lourau, do lado da psicanálise, da etnologia e até mesmo da sociologia começam a ser feitos questionamentos que retomam a questão fundamental da implicação. Das nossas implicações somos também, em alguns momentos, mais objetos do que sujeitos. Nelas somos jogados, falados por elas: as implicações são todos os nossos envolvimento históricos-sociais não perlaborados, elucidados, compreendidos e essa compreensão será sempre parcial. Por exemplo, o conceito de pulsão em Freud é o somatório de

toda a cultura de uma época (a história de uma época) mais uma estrutura biológica (singular para cada um de nós). Disso resulta uma coisa outra (terceira), que é abstrata-desejante, mas concretiza-se, dá-se a ver pelo que fazemos, fabricamos, pelas nossas passagens ao ato. A análise, a elucidação, no que é possível elucidar, dá-nos uma percepção e compreensão dos diferentes níveis de implicação. No que concerne à pesquisa, Lourau (2000) distingue cinco níveis de implicação: no objeto de pesquisa, na instituição de pesquisa, na demanda e nas demandas sociais, na epistemologia de seu campo disciplinar de estudos e nos recursos, meios, utilizados para a pesquisa. Barbier distinguirá três níveis: psicoafetivo, estrutural-profissional e histórico-existencial. Freud fala-nos de dois: a transferência e a contra-transferência.

O olhar reflexivo é sempre implicado. Há que convivermos com as implicações, devemos aceitá-las e negociarmos com elas. Articulando, bricolando, no sentido dos autores citados, com realce à alteridade, ao movimento, à opacidade, aos processos de alteração, Ardoino (2000, p. 45) nos fala que:

A implicação envolve reconhecer o caráter indecomponível e a interdependência ligada ao movimento...do que buscar o mito do objeto puro...todo conhecimento afeta a situação sobre a qual ele porta... compreender o que diferencia o ator, o autor, o agente (menos implicado)...está ligado a autorização...autorizar-se...fazer-se ao menos coautor do que será produzido socialmente...o ator porta um sentido...o autor é a fonte e o produtor de sentido...necessitaria um tríptico multirreferencialmente diferenciado: agente-ator-autor envolvendo a inteligência

psicológica sem excluir as problemáticas sociológicas.

Como vejo a liderança etnossociológica e etnográfica de Georges Lapassade

Conheci Lapassade, a partir dos anos 1980, nos seminários de Guy Berger e Jacques Ardoino. Lapassade respirava, vivia vinte e quatro horas por dia Vincennes-Paris VIII; comprou uma casa ao lado da universidade. Nos encontrávamos no restaurante universitário, nos corredores, nas salas de aula, nas defesas, nas secretarias e isso até aos 80 anos aproximadamente. Escreveu livros marcantes, tais como: Grupos, Organizações e Instituições (1977); As Microsociologias (2005); *L'entrée dans La vie: essai sur L'inachèvement de L'homme* (1997). Para George Lapassade (1997, p. 67), a entrada na vida é “ao mesmo tempo uma questão individual, mas também uma dinâmica coletiva, geracional”, aí temos um Lapassade castoriadiano,²² freudiano. Castoriadiano, pois o humano é histórico-social-radical; freudiano, pois o humano é pulsional e as pulsões são da ordem de uma estrutura biológica inter cruzada com a cultura de uma época, de um grupo. Disso resulta o desejo, o desejar nosso.

É no final dos anos 1950 e início dos anos 1960 que Lapassade inicia-se à psicossociologia e começa a construir a Análise Institucional através da análise do não dito institucional, isso já nos anos sessenta: “E eu chamei de Análise Institucional esse novo campo de investigação (LAPASSADE, 2003, p. 110).

22 Pensadores próximos à Escola de Paris VIII: Castoriadis, Sartre, Deveureux, Morin, Maffesoli.

Lapassade cria, também, a Análise Institucional Socioanalítica, publica em 1966 em “Groupes, organisations et institutions”,²³ e com Lourau “Les analyseurs de l`église” e “Clés pour la sociologie”.

Um tema que George Lapassade busca desmistificar é o mito do adulto e é nesse sentido que ele escreveu o livro “L`entrée dans la vie”. Em Lapassade (1977, p. 67) “a noção de adulto é um mito constrangedor e vemos isso em expressões do tipo ‘não seja infantil’, etc.” A entrada na vida adulta, diz George Lapassade, dar-se-ia por volta dos 18 ao 25 anos. Como se, ao final dessa etapa, houvesse um estado adulto. Ora! O que Lapassade constata é que esse ser adulto é um mito. Estamos sempre entrando na vida.

Quando somos pesquisadores, ou quando escrevemos, damos-nos conta que nunca estamos prontos [...] o adulto transforma-se, muda, continuamente. A noção de adulto supõe que num momento dado de nossa existência, de nosso crescimento estabilizamos nossa identidade. O adulto seria aquele que adquiriu uma identidade estável. Ora a noção de identidade, designa, ela também, um mito (LAPASSADE, 1977, p. 56).

Minha interpretação da perspectiva formacional de Francis Imbert

O aprender envolve o aparecer, o existir do sujeito. Não há aprendizagem possível se o sujeito não puder encontrar e

23 Publicado no Brasil em 1977 pela Editora Francisco Alves.

ocupar um lugar em seu nome e isso num compartilhar de atos e palavras (IMBERT, 2000, p. 67).

É um pensador que esteve trabalhando em *Vincennes-Paris VIII*. Promotor de uma pedagogia institucional, ou seja de uma escola que promova, permita pelo seu fazer, a emergência do indivíduo enquanto sujeito: sujeito da sua palavra, sujeito da sua vida. Dá-se aqui o sentido da articulação com os outros, sentido do simbólico imbertiano. Serres (1991, p. 89) escreve que “o reino do movente é um equilíbrio movedição entre o parasitismo e a simbiose” e mais, para ele a educação:

É ensinar alguém a deixar de ser o parasita de uma outra pessoa. De lhe ensinar o que é a autonomia. De lhe ensinar a que ele não esteja o tempo todo pedindo a sua mãe, ao seu pai, ao seu irmão, ao seu vizinho assistência. Que ele é autônomo e que deve assinar um contrato com o outro. Que deve dar (e receber) na medida em que recebe. Deve estar em simbiose com o outro. Se você não está em simbiose, você é abusivo.

Imbert (2003) discute como fazer essa educação voltada para “com os outros”, o simbólico, portanto uma educação na qual nos perguntamos (nos interrogamos) sobre o sentido do nosso fazer. Imbert, herdeiro intelectual de Aida Vasquez, Fernand Oury, Celestin Freinet, Jacques Lacan, promove a Pedagogia Institucional na qual o professor é um mediador que, por sua vez, promoverá mediações entre o sujeito e as suas implicações, ou seja, entre o aluno e o seu desejo de saber; entre o aluno e os seus bloqueios ao simbólico. Dessa forma, o aprender deve acontecer implicado, o aluno é visto como sujeito

de desejo e inteligência, o professor cria, institui dispositivos no seu fazer pedagógico para que o aprender seja possível. Falamos de mediações, instituições, lei na sala de aula. Sim, há que instituímos coisa, ações, atividades na sala de aula; caso contrário, temos o abuso. No entanto, esse instituir deve visar a emergência do sujeito. Imbert (2003, p. 63) explicita:

A Pedagogia Institucional cujo desafio é precisamente de recorrer a sistemas de mediações, a terceiros, a instituições que, à maneira delas, retomam a função simbólica... Lembremos que o jogo da instituição no campo macrossocial – como no campo microssocial – é de separar, de garantir as diferenças, de afastar o risco de fusão-confusão e/ou de sustentar a obrigação à troca, vários desafios simbólicos nos quais se jogam as chances de um conviver humano.

Assim, um saber que não mais se dá, mas se produz no quadro de uma interação entre atores engajados na realidade e essa realidade mesma. Mas isso não exclui as contribuições do docente, a ajuda que ele deve trazer para a organização, a elucidação e a elaboração do saber.

Temos em Imbert um perspicaz pensador do processo educativo enquanto instituinte, mediador, na emergência do sujeito, do cidadão mais autônomo e mais simbólico.

Apropriações do pensamento de Michel Lobrot e sua pedagogia institucional

Professor emérito de *Vincennes-Paris VIII*, próximo de Carl Rogers, Wilhelm Reich, Lobrot (1973, p. 27) propõe-nos que:

O método mais apropriado às ciências da educação é o método clínico, pois os homens são formados por outros homens.

A pedagogia, para Lobrot (1973), necessita ser uma pedagogia do desejo, nela aceita-se que haja um certo caos, uma certa desordem. Essa pedagogia deve admitir a liberdade e a pluralidade do conjunto das crianças na escola afim de favorecer a aprendizagem, que nunca esteve fora das dinâmicas desejantes dos que aprendem. Ou seja, a escola deve aceitar, trabalhar, com as crianças a partir delas e desenvolver atividades que permitam à criança exprimir-se. Enfatiza que a Pedagogia Institucional, numa visão a longo termo, visa uma sociedade na qual as pessoas sejam mais autônomas e, também, mais responsáveis.

Lobrot (1973, p. 19), um dos fundadores da Análise Institucional, fala-nos de três momentos da Pedagogia Institucional. O primeiro na virada do século XIX com pedagogos como Maria Montessori, John Dewey, Ovide Decroly e suas ideias:

- Liberdade e criatividade das crianças
- Educar a partir dos interesses das crianças
- Contrato entre a criança e o adulto

O segundo momento é o momento do mestre empático. Temos Ferrière (1879/1960) criador da Escola Ativa e temos Freinet (1896/1920). Lobrot (1973, p. 22) é bem enfático: “Essa corrente é muito centrada sobre a prática. Inventa uma quantidade de métodos novos para permitir à criança exprimir-se e comunicar-se”.

Para Lobrot, o terceiro momento situa-se após a 2ª Guerra Mundial, é o momento institucionalista.

Nesse terceiro momento, no meu entender, temos no campo de educação-formação emancipacionista, nossos, meus, principais pensadores da Escola de Paris VIII: J. Ardoino, R. Lourau, G. Lapassade, G. Berger, R. Barbier. Além deles, próximos ao pensamento da Escola de Paris VIII e com contribuições muito pertinentes: Edgar Morin, Cornelius Castoriadis, Georges Devereux, Serge Moscovici, Henry Lefebvre, Didier Anzieu. Esse momento é o momento da Análise Institucional. O conceito de instituição passa a ser central. Em Lobrot, temos a análise do instituído e a intervenção no mesmo através de um olhar mais rogeriano, reichiano. É essa perspectiva que singulariza seu pensamento enquanto um dos fundadores da Escola de Paris VIII em Ciências da Educação com a qual me impliquei em termos de pesquisa e ação formativa na UFAL com outros colegas e estudantes de universidades brasileiras, tomando os temas da formação e da avaliação como temas caros à nossa atuação como formador e pesquisador.

Referências

ALTOÉ, S. (Org.). **René Lourau**: analista institucional em tempo integral. São Paulo: HUCITEC, 2004.

ARDOINO, J. **Les avatars de l'Éducation**. Paris: PUF, 2000.

ASSOUS, R. (Org.). **L'analyse institutionnelle hier et aujourd'hui**. Collection Transductions, Paris: Editions AISEF, Université de Paris 8, 2003.

AZZOUG, M. L.; CHÂTELET F. (Org.). **Vincennes ou Le désir d'apprendre**. Paris: Editions Alain Moreau; Université de Paris-VIII-Vincennes, 1979.

BARBOSA, J. **Autores-cidadãos**: a sala de aula na perspectivamultirreferencial. São Carlos: EDFSCar; EDUMESP, 2000.

BERGER, G.; ARDOINO, J. **D'une évaluation en miettes à une evaluation en actes**: les cas des universities. Paris: Matrice/ANDSHA/Paris VIII, 1989.

IMBERT, F. Instituições ou o caos. In: GONÇALVES, J.; BORBA, S.; ROCHA, J. (Org.), **Educação e Complexidade**. Brasília:Plano, 2003.

_____. **L'impossible métier de pedagogue**. Paris: ESF Éditeur, 2000.

LAPASSADE, G. **As microssociologias**. Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa).



_____. Entrevista. L'homme inachevé. **Pratique de Formation. Analyses**, Paris, n. 33, p. 199-216, mai 1977.

_____. L'analyse institutionnelle hier et aujourd'hui: entretiens. In: REZKI, Assous (Org.). **Universidade de Paris 8**. Paris: AIFS; Collection Transductions, 2003

LOBROT, M. A pedagogia institucional. In: REZKI, A. (Org.). **L'analyse institutionnelle hier et aujourd'hui**. Paris: Éditions AIFS, Collection Transductions, 1979.

_____. **Les archives de la radio television Suisse**. Paris: PUF, 1973.

LOURAU, R. **Le journal de recherche**: materiaux d'une théorie de l'implication. Paris: Méridiens Klincksieck, 1988. (Coleção Análise Institucional).

PRATIQUE DE FORMATION. ANALYSES. Culture technique et formation. Paris: Service de la Formation Permanente, Université de Paris VIII, n.17, juil. 1989.

SERRES, M. **Le tiers-instruit**. Paris: Editions François Bourin, 1991.

A Perspectiva Cultivada pelos Estudos, Pesquisas e Ações Formativas de Joaquim Gonçalves Barbosa, UFSCAR

Por Joaquim Gonçalves Barbosa

Meu encontro com as ideias defendidas pelos autores do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Paris VIII e que nos aventuramos em nominar de a Escola de Paris VIII em Ciências da Educação, se dá por ocasião da leitura do livro de René Barbier (1985) Pesquisa-ação na instituição educativa, em janeiro de 2000, por indicação de Sérgio Borba. Devo a ele minha introdução às proposições dos autores dessa Escola de forma organizada e sistemática. Interessante estar usando estes termos sendo o Sérgio o avesso da rigidez sistemática e, aparentemente, da organização. Para isso, basta ver seu livro sobre Multirreferencialidade na formação do professor-pesquisador publicado em 1997 (BORBA, 1997). O livro é um apanhado de tópicos, um deslizar de pinceladas, bem ao estilo multirreferencial, segundo sua interpretação e apropriação, não se propondo a passar para o leitor uma visão rígida de conceitos, mas deixá-lo todo o tempo livre e solto para imaginar e completar um entendimento, um discurso, uma linguagem pautada pela imagem, pela metáfora e, principalmente, pela abertura para nela se inserir e assim instituir um entendimento e uma compreensão.

Mas voltemos ao encontro com as ideias de Barbier em 2000. Era janeiro daquele ano e havia proposto ler seu livro como preparação para concorrer ao concurso de professor na Universidade Federal de São Carlos. Até então, pertencia ao

quadro de professores da Universidade Federal de Mato Grosso com sede em Cuiabá. E foi nesta cidade que nos encontramos, Sérgio e eu, pelo fato de tê-lo acolhido em minha residência nos primeiros meses de sua estadia na cidade já que havia sido aceito como Professor Visitante por aquela Universidade. Sérgio voltava de Paris onde havia realizado seus estudos de mestrado e doutorado na Universidade Paris VIII.

Sobre a leitura de Barbier, embora apresentasse contribuições e anotações importantes, nada chamou tanto a minha atenção como novidade significativa, para mim que vinha da leitura de uma bibliografia de viés marxista, como o pequeno capítulo sobre o conceito de *implicação* no início da segunda parte do livro. Sua maneira esquemática de expor as ideias não me atraiu tanto, mas tal fato não foi impedimento para apreciar o que apresentava sobre o conceito de *implicação*, subdividido por ele em três níveis: psicoafetivo, histórico-existencial e estrutura-profissional. Foram reveladores. Fui me entusiasmando à medida que Barbier discorria sobre “economia libidinal e contratransferência” do pesquisador para falar da implicação psicoafetiva; da própria história de vida e das relações dialéticas entre as “estruturas objetivas e as disposições estruturadas” para se referir ao “processo de interiorização da exterioridade, da exteriorização da interioridade” tendo em vista a implicação histórico-existencial; e, por fim, a implicação estrutural-profissional, por excelência mediadora em se tratando do “trabalho social do pesquisador e seu enraizamento socioeconômico na sociedade contemporânea” (BARBIER, 1985, p. 105-120). Em 1998, também aprendi com Barbier sobre a escuta sensível ou clínica, entendida por ele através de três escutas: a poética, a filosófica e a científica, que transversaliza

a vida do sujeito, seus momentos, seu exercício instituinte e criador de sentido outro para a herança que recebemos ao nos vermos imersos em uma cultura. Por transversalidade, o autor compreende:

Uma rede simbólica, relativamente estruturada e estável, constituída como uma espécie de *banho de sentido* em que se misturam significações, referências, valores, mitos e símbolos, internos e externos ao sujeito, no qual ele está imerso e pelo qual sua vida assume um peso existencial (BARBIER, 1998, p. 170).

Anteriormente à leitura do trabalho de Barbier, conheci Lourau (1975) através de seu livro “A análise institucional”, por ocasião da realização do curso de Mestrado em “Administração dos Sistemas Educacionais”, na Universidade Federal Fluminense no Estado do Rio de Janeiro, no ano de 1976. Dez anos depois, 1986, já cursando o Doutorado em História e Filosofia da Educação na Pontifícia Universidade de São Paulo, mas convivendo com estudantes da pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Campinas, consegui cópia do texto *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento* de Georg Devereux (1985). Li-o. Para mim foi outra significativa aprendizagem ao ouvi-lo afirmar que a principal contribuição de Freud para a pesquisa não é o conceito de transferência, mas o de contratransferência. Em suas palavras: “*Afirmo que es la contra trasferencia y no la trasferencia el dato de importancia más decisiva en toda la ciencia del comportamiento*” (DEVEREUX, 1985, p. 19). Dito por Weston La Barre que escreveu o prefácio fica do seguinte modo: “*Um dato fundamental de toda ciencia social es lo que*

sucedo dentro del observador; em sentido amplo, sus propias reacciones de contra transferencia como ser humano concreto” (DEVEREUX, 1985, p. 15).

Era o entendimento que faltava para meu quebra-cabeça, a compreensão de que a perspectiva interna do sujeito presente em todas as suas repercussões externas era algo a ser elaborado, trabalhado e não anulado. A aprendizagem com os profissionais de Paris VIII, de modo particular o proposto pela abordagem multirreferencial de Jacques Ardoino, se apresentou como possibilidade fecunda de encaminhamento para a busca de possíveis respostas às indagações que naquele momento se iniciavam principalmente.

Comformação em Filosofia e também em Pedagogia, foi por conta da leitura dos autores de Paris VIII e também devido as minhas demandas existenciais, que incorporei a Psicanálise como concepção teórica importante para uma determinada visão de mundo e modo de se fazer ciência. Autores como Pellanda e Pellanda expressam bem tal compreensão. Para eles,

A epistemologia freudiana tem o grande mérito de mostrar o inacabado e instaura, por isso, uma nova relação sujeito/objeto no ato de conhecer. O conceito de inconsciente mostra que existem muitas formas de leitura da realidade e esta, por sua vez, transforma-se com essas leituras (PELLANDA; PELLANDA, 1996, p. 235).

Desde a aprendizagem do conceito de *implicação* com Barbier e a leitura de Devereux, tenho aprendido que, na pesquisa em educação e em nossa atuação como formadores, é preciso ter sempre em conta o processo de contratransferência

que se coloca ao sujeito observador como também suas implicações, entendendo-as como as estruturas psíquicas que se fazem presentes em nossas análises e em nossas ações por mais objetivas que possamos pretender. Tem a ver, portanto, com o percurso de formação profissional, de socialização e da história de vida do sujeito observador. A práxis da pesquisa em educação se apresenta como laboratório excepcional no qual o pesquisador dispõe da possibilidade de assumir e elaborar vínculo com sua pesquisa e, ao mesmo tempo, exercitar o distanciamento necessário para que a reflexão e a atividade de interpretação e significação ocorram.

Com Hess (2004), aprendi sobre a *teoria dos momentos* apresentada por ele a partir de três vertentes: a dialética, o momento temporal e o antropológico. Este último na perspectiva da “singularização antropológica do sujeito”. Assim, poder-se-ia aplicar ao sujeito, ao indivíduo, o termo de momento para “descrever suas maneiras particulares de ser no mundo”, lembrando que momento é constituído de um conjunto de conteúdos “materiais, psicológicos (afetivos) e passionais”. Segundo ele, o sujeito pode ser considerado a partir de uma variedade de momentos. Assim, falar do momento acadêmico é uma forma de retomá-lo, revivê-lo e recriá-lo, pois sem dúvida, há momentos em que se é sujeito e outros nos quais se é objeto. O investimento a ser feito é nos momentos, seus, vividos, pois o que se busca com o processo de vida em curso é tornar-se sujeito a partir do investimento sobre si e seus momentos. Segundo o autor, realizar uma clínica dos momentos é recolher-se, promover um “recentramento sobre si” (HESS, 2004, p. 26-44).

Com ele tive também a grata aprendizagem sobre o Diário de Pesquisa como forma de recriar os próprios momentos. Para ele, a escrita, ou melhor, a descrição dos momentos ajuda a fazê-lo existir; quanto mais o descreve mais “ganha em amplitude”. Para mim, o Diário de Pesquisa possibilita o se postar na calçada para se ver passar. Um se ver de fora. Ao me voltar para a importância da escrita enquanto organizadora do pensar, não há porque desconsiderar a relevância da escrita como organizadora do mundo subjetivo, inconsciente. Na perspectiva do olhar plural, é possível considerar a escrita em suas múltiplas possibilidades, tanto na perspectiva formadora e organizadora do intelectual-racional, quanto na ótica da organização mais interna e psíquica, o que implica referir-se à reflexividade no sentido proposto por Castoriadis. Tal capacidade nos possibilita uma comunicação outra entre estas duas instâncias: a consciente e a inconsciente. A reflexividade entendida desta forma nos direciona para um processo que visa à autonomia e à autoria (CASTORIADIS, 1992, p.140).

Em livro recente, desenvolvi, de modo mais ampliado, minhas anotações sobre o Diário de Pesquisa e/ou Jornal de Pesquisa, ressaltando sua importância com vistas a oportunizar aos envolvidos na relação formativa, o exercício da própria condição de sujeito. Em dado momento, me vi ressaltando que na educação todo o tempo negociamos com nossos interlocutores interesses, interpretações e sentidos.

Negociação de sentidos. Negociam-se sentidos e interpretações entre aluno e professor, mediados pelo que apresenta o autor do texto estudado. Considerando a avaliação, por exemplo, saltar da perspectiva da cobrança para uma perspectiva de negociação, há que se admitir, envolve outra

postura, outro modo de enxergar a ação/relação formativa. Enquanto na primeira postura, a da cobrança do conteúdo apresentado e de uma interpretação que parece se encontrar impressa no texto, o esforço de aluno e professor se resume em colher o sentido posto; na segunda, a de negociação de sentidos, impõe que os sujeitos envolvidos exercitem a interpretação do texto, negociem e permitam se afirmarem a partir do sentido que aquele conteúdo apresenta para cada um dos interlocutores.

O Jornal de Pesquisa, assumido como estratégia de avaliação formativa nos cursos de graduação ou pós-graduação, através de sua prática, é possível exercitar inúmeras aprendizagens: a de pesquisador, a de formador de si, a de escritor de próprios trabalhos escolares, como monografia, Trabalho de Conclusão de Curso, dissertação ou tese, enfim, possibilita ir além de um ensino e avaliação mecânicos e burocráticos para focar o estudante sujeito enquanto produtor de sentido a partir do que lê e negocia. O Jornal de Pesquisa como exercício processual de construção da própria autoria, tanto nos trabalhos acadêmicos quanto na vida, se apresenta como estratégia eficaz para estabelecer a ponte entre os conteúdos da ciência aprendidos racionalmente e os conteúdos vividos internamente resultando no que estamos chamando de *aprendizagem existencial* (BARBOSA, 2004).

Assim, se abre a perspectiva para a instituição de um lugar para si no interior do processo. Faz sentido o percurso da construção de uma autoria-cidadã, da inclusão da própria subjetividade, do imaginário, da história pessoal que já vem “marcada” pela história social vivida. Enfim, é possível recuperar um lugar para o sujeito-aprendiz capaz de exercitar, de modo

contínuo, o movimento de sua construção enquanto sujeito-autor, pois estará elaborando, confrontando e reelaborando sentido, principalmente da forma como se relaciona entre si e com seus professores no interior das salas de aulas, ou fora dela, a partir das provocações suscitadas pelos conteúdos da ciência propostos para análise. Nesta perspectiva, o professor é um provocador de sentido. A abordagem multirreferencial nos socorre, pois só é possível encaminhar uma relação de aprendizagem e avaliativa vista desta forma, se optarmos por uma perspectiva plural capaz de possibilitar e autorizar a multiplicidade de sentidos que povoa os espaços/tempo escolares, tendo em vista a diferença, a heterogeneidade dos sujeitos singulares que compõem o grupo.

Encaminhando desta forma, o professor terá que se permitir o exercício da escuta sensível, da escuta das próprias implicações e de seus andaimentos internos, da abertura para o outro com todas as demandas que lhe são próprias. Enfim, precisará ousar criar procedimentos outros além dos tradicionais já arraigados em nossas metodologias ditas pedagógicas, se propõe fazer surgir um clima e um processo que vá além do chamado bom funcionamento. É para se perguntar: bom funcionamento para quem? Qual o sentido do “bom funcionamento”? Está em questão o alcance de um bom resultado do ponto de vista da formação do aprendiz-sujeito, proporcionando relações que possibilitem ao estudante desenvolver sua percepção sobre valores e significados, percepção de si como interioridade e também como exterioridade em suas relações nos espaços/tempo escolares; enfim, percepção de si como sujeito que lida com a complexidade que é exercer sobre si mesmo o árduo e

contínuo labor da reflexividade tendo em vista a autonomia/autoria.

Nossa opção pelo nome *Diário de Pesquisa* foi no sentido de nos mantermos próximos da tradição já consagrada do diário íntimo, diário de bordo ou qualquer outro tipo de registro cotidiano, para manter, além do exercício da escrita, a possibilidade de organização de nossos registros, a possibilidade de voltar a eles em momentos posteriores; já a ideia de *Jornal de Pesquisa* inclui o aspecto da escrita social e pública, o outro lado da escrita pessoal e íntima. Há uma aprendizagem a ser feita que é a passagem de uma para outra escrita. Nossos textos não nascem magicamente, mas se fazem num percurso, num tempo vivido. Por isso, é muito difícil criarmos bons textos reprimidos em um tempo cronológico, do relógio. O tempo da criação é outro.

Quando pensamos em escrever um texto, principalmente para ser mostrado para alguém, seja o professor, seja uma pessoa que manifestará um juízo sobre o que escrevemos, nossa maior preocupação é só mostrar o produto acabado, lindo de se ver. Os *andaimas* da construção são ocultados. É feio deixar à mostra as armações, os monturos, os cacos de pedras e blocos de cimento e pedaços de madeira que foram se amontoando durante o percurso até que a “casa” ficasse pronta. Não sabemos o que fazer com esses cacos todos. Há que serem escondidos. Sempre nos ensinaram, professores e pais, que não devemos mostrar nossas fraquezas, nossas imperfeições, nossos medos. Mas em se tratando de nossa formação, com sentido principalmente para nós mesmos, esses cacos e amontoados de coisas também fazem parte da construção. Da construção de nós mesmos. Ainda que não queiramos, nossos cacos estarão

sempre presentes. Aliás, somos o que conseguimos nos tornar com nossos cacos e imperfeições. Se há algo de bom a ser apresentado tem a ver com nossa capacidade em lidar com este tipo de material, andaimes, cacos.

São nossas implicações, nossas estruturas internas, que não aparecem, mas são determinantes para que o que aparece como pronto se apresente da forma que se apresenta. Portanto, considerar nossos andaimes é lidar com nossas “dobras”. É através delas, de nossas implicações “psicoafetivas, estrutural-profissional e histórico-existencial” para ficar com Barbier (1985, p. 105), que iremos produzir o que produziremos com nossas marcas. Para Jacques Ardoino,

Implicação está igualmente ligada à autorização enquanto capacidade de autorizar-se, de fazer-se a si mesmo, ao menos, co-autor do que será produzido socialmente. Se o ato é sempre, mais ou menos, explicitamente, portador de sentido, o autor é fonte e produtor de sentido (ARDOINO, 1993, p. 122).

Colocar para si o desafio de se ver sujeito e coautor de si em um processo individual e social ao mesmo tempo, significa o desafio de resgatar a perspectiva pedagógica das relações que são estabelecidas no espaço/tempo escolar. O pedagógico, mais que um conjunto de tarefas a serem realizadas, trata-se de uma forma de ver e de se instituir enquanto interlocutor no processo relacional. É na relação que ocorre a construção do conhecimento; é nela que os atores, na maioria das vezes reduzidos a agentes da máquina social, almejam e anseiam a condição de autores, e é, ainda na relação, que aos interlocutores envolvidos é possível pensar e concretizar o exercício da criação

de sentido. Ser educador significa, primeiramente, colocar-se na condição de aprendiz do exercício da autonomia, portanto, de escuta de si, do aperceber-se a partir do tempo e ritmo próprios e da alteração que ocorre, em cada um dos envolvidos, no processo relacional (BARBOSA, 2012, p. 63-80).

Para a prática de formação autoral, hoje, procuro estar atento a uma concepção epistêmica e psicanalista da *relação educativa e formativa* de modo a contemplar o sujeito sob múltiplas perspectivas, incluindo sua subjetividade e inconsciente; de modo particular, quando se quer a formação para a autonomia e o tornar-se sujeito perante a si e ao que faz.

Castoriadis (1992, p. 140-141) compreende autonomia a partir de duas perspectivas: *a interna e a externa*. Enquanto a primeira considera “no núcleo do indivíduo, uma psique (inconsciente, pulsões) que não é possível eliminar nem dominar” a segunda, a externa, nos mergulha “em pleno oceano socialmente-histórico”. Nas palavras do autor, a autonomia do indivíduo “consiste no seguinte: outra relação é estabelecida entre a instância reflexiva e as outras instâncias psíquicas”, ou seja,

O Eu altera-se ao receber e admitir os conteúdos do inconsciente, ao refleti-los e ao tornar-se capaz de escolher lucidamente os instintos e as ideias que tentará atualizar. Em outras palavras, o Eu tem que vir a ser uma subjetividade capaz de refletir, capaz de deliberação e de vontade. [...] A socialização da psique, e mesmo a sua simples sobrevivência, exigem que ela reconheça e aceite o fato de que os seus desejos nucleares, originários, nunca podem ser realizados (CASTORIADIS, 1992, p. 154, 160).

É neste contexto que tenho estabelecido relação do pensamento de Castoriadis sobre autonomia com a ideia de autor-cidadão, apresentada por mim em 1998 (BARBOSA, 1998, p. 7-13), que muito tem me auxiliado a apreender tal situação complexa e paradoxal que se apresenta para o profissional da educação, de modo particular, ao gestor educacional. Para mim, *autor-cidadão* é uma concepção histórica, geográfica, social, psicanalítica, ecológica que, como tal, exige politização não só de uma perspectiva do indivíduo, econômica ou política partidária, mas da vida em suas várias perspectivas incluindo o modo de ser e de se expressar. Assim, o propósito é dar conta do cidadão não só em sua atuação no social, do lado de fora, mas também na perspectiva do interno, incluindo sentimentos, imaginação, psique, enfim, a subjetividade.

A necessidade de fazer uso das duas ideias, autoria e cidadania se apresentou necessária para possibilitar apreender o indivíduo em sua dupla face: interna considerando sua subjetividade e interioridade com a ideia de autoria, e externa, contemplando sua atuação no social e na história com a ideia de cidadania. Tal formulação *autor-cidadão* resultou, após a conclusão da tese, como síntese do que havia conseguido apreender dos sujeitos estudados. Certamente influenciado pelas observações da banca examinadora destacando que, embora tenha me referido nominalmente mais ao professor enquanto grupo social na condição de *ator social*, o encaminhamento interno da reflexão e a dinâmica do próprio movimento estudado estava mais próximo de considerá-lo na perspectiva do *autor social* (BARBOSA, 1992).

Castoriadis fala em reflexividade. Para ele, trata-se de formar indivíduos “que interiorizaram a necessidade da lei e

ao mesmo tempo a possibilidade de questioná-la; indivíduos que interiorizaram também a interrogação, a reflexividade e a capacidade de deliberar, a liberdade e a responsabilidade” (CASTORIADIS, 1992, p. 148). Se por um lado merece destaque o composto instituído/instituinte, quando se refere à necessidade da lei e ao mesmo tempo a possibilidade de questioná-la, por outro, refere-se à reflexividade não na perspectiva da reflexão puramente mental, racional, ou cerebral, como se a história não existisse, mas na perspectiva da capacidade de se ver internamente e possibilitar que conteúdos internos enrijecidos sejam permitidos enquanto fluxo e retomados pela razão em outro diálogo.

As relações na educação assentam-se na negociação contínua de sentidos entre os sujeitos envolvidos e, ainda, para ficar com a proposição do autor em pauta, uma contínua negociação consigo mesmo em se tratando de instâncias diversas aquela “reflexiva e as outras instâncias psíquicas”. Para Jacques Ardoino e René Lourau, trata-se de insistir na questão do sentido. Para estes autores, tão necessária e legítima a preocupação com a coerência com determinada abordagem científica, é se interrogar sobre as significações. Para eles, a “reflexão crítica sobre as práticas educativas e os procedimentos escolares deve abarcar ao menos três dimensões [a saber] material, social e a do inconsciente” (ARDOINO; LOURAU, 2003, p. 9-10).

O diário de pesquisa na sala de aula

A experiência a qual aqui me reporto foi vivenciada em sala de aula em um curso de mestrado, onde o tema em pauta era EAD (Educação a Distância) e como exercício a prática do diário de pesquisa de modo coletivo e virtual. O curso foi desenvolvido no primeiro semestre de 2006. A seguir o vivido na voz dos participantes. (BARBOSA; PINHEIRO; NUNES, 2009).

Ao longo das aulas, trabalhos e estudos posteriores ao curso, fomos dando conta de que tínhamos, no diário de pesquisa, uma estratégia importante como forma de distanciamento e possibilidade reflexiva nas histórias formativas de cada um de nós. O grande diferencial do trabalho proposto nesta disciplina é o fato de produzirmos um jornal de pesquisa coletivo e virtual, construído por todos os alunos matriculados no curso e também pelos três professores que se responsabilizaram pelo mesmo. Éramos num total de 15 alunos. Todos com experiências e formações completamente distintas. O registro de cada aluno seria realizado após cada aula em um ambiente virtual e comum a todos. Todos teriam acesso às informações e poderiam trocar ideias, formular e reformular perguntas, perceber impressões diversas e compactuaram uma produção. De fato um grande e inspirador desafio. Todo o grupo colaborou na organização do diário de pesquisa virtual, realizando, metodicamente o registro das aulas e os questionamentos diversos sobre os temas propostos. Estes registros não se atinham somente ao final da aula, mas se estendiam durante a semana possibilitando uma troca de impressões e sensações bastante interessante.

O curso foi conduzido por três professores, um da área da educação e outros dois da área da comunicação. Para um dos professores, a elaboração do diário de pesquisa contempla experimentar processos de *traição* como forma de processar os conceitos e informações de acordo com a própria historicidade e transformá-los em nova produção; outro acrescenta a ideia de traição aquela de um desenho pontilhado que necessita ser preenchido para ser completo e este preenchimento se realiza dentro da perspectiva do receptor possibilitando, portanto, um ato de autonomia e de criação. Para nós, presentes no curso, a explicação se completava a cada frase, “[...] a traição aos mestres representa ir de encontro a própria produção, apropriando-se, aperfeiçoando-se e criando”, completou o primeiro. O Diário de Pesquisa é, portanto, um processo sistematizado de registro através do qual se estabelece uma comunicação consigo mesmo em um movimento permanente de traição, ampliando a formação do sujeito, colocando-o em um estado sucessivo de criação e independência psíquica e intelectual.

A produção do diário de pesquisa virtual somada às reflexões a respeito das tecnologias, globalização e subjetividade nos possibilitou relacionar questões das esferas microscópicas, tais como autoria, criação, autonomia, posições pessoais, formação do sujeito a esferas macrossociais como as estruturas de poder, relações geopolíticas, luta de classes e globalização. Na discussão destes conceitos, descobrimos o diário de pesquisa como um importante companheiro na tarefa de sistematizar nossas informações, escrever, reescrever e repensar ideias e posicionamentos.

A primeira dificuldade foi aprender a lidar com o sistema; torná-lo familiar e usar com certa intimidade o ambiente virtual.

Escrever registros diários, fichamentos, elaborar resumos e resenhas não era propriamente uma novidade para o grupo, mas realizar tudo isso em um ambiente virtual, com todas as exigências técnicas do sistema, dos computadores e sob o olhar de diversos observadores (alunos e professores do curso) não foi uma tarefa fácil! Tal exercício de escrita e de aprendizagem foi importante para que pudéssemos experimentar impressões, sensações e dificuldades que, certamente enfrentam os alunos que realizam seus cursos no contexto da Educação a Distância em suas experiências formativas.

Acostumar com o novo contexto de escrita foi outro desafio instigante, pois tínhamos desde os colegas que já produziam seus textos diretamente no computador, aos que preferiam fazê-los no papel para apenas depois de corrigidos e reescritos os colocar no computador. Medo, vergonha, insegurança de estar sendo julgado, criticado, avaliado, todos estes sentimentos foram experienciados. Pouco a pouco, íamos vencendo o medo da exposição, de sermos superficiais ou burocráticos e nos preparávamos para uma questão inerente à tarefa de futuros pesquisadores e tão temida: “o debate acadêmico, a crítica à nossa obra, o diálogo com os nossos interlocutores”.

O diário de pesquisa, apesar do estranhamento inicial nos possibilitou rever algumas questões a respeito da escrita; primeiro, com a escrita direta no ambiente virtual, depois com o fato de nos vermos desafiados a tornar nossos escritos públicos quase que em tempo real. Agora não se trata mais daquele texto super elaborado no final de curso que entregaríamos aos docentes mas sim de um texto disponibilizado na hora em que é escrito; não apenas os docentes que silenciosamente liam

nossos escritos e sabiam de nossas ideias, também os colegas nos viam através de nossas palavras.

A produção de um Diário de Pesquisa virtual nos possibilitou perceber o universo individual de cada um, abrindo espaço para enfoques diferentes que interagem entre si. Era interessante descobrir falas diferentes para conceitos teoricamente iguais. Percebia-se que a forma de cada um entender os conceitos e de expressá-los era revestida por uma visão de mundo e de sensibilidades completamente únicas. Entretanto, a leitura de cada produção também se modificava; quando trazíamos as leituras para a discussão em sala de aula, surgiam novos contextos, novas interpretações, novas transformações e novas produções. Ardoino descreve habilmente aquilo que percebíamos em nossas aulas:

Aparentemente, é uma língua única, a língua veicular nacional, que serve para elaborar, trocar, transmitir, expressar, traduzir, mobilizar efeitos, ideias, opiniões, crenças. Na verdade, são linguagens muito diferentes umas das outras, pelos modelos que implicam, até mesmo em razão de suas visões de mundo subjacentes, que coexistem e se justapõem através de tudo que nos parece banal aceitar como óbvio (ARDOINO, 1998, p. 25).

Destacamos algumas das possibilidades verificadas na construção do Diário de Pesquisa virtual: a) registros sistematizados que requereram atenção e participação nos debates em aula de maneira mais implicada, mais atenta, menos burocrática e fugindo do mero formalismo do “copia e cola” presente em tantas aulas; b) todos queriam ter o que escrever,

ninguém queria ser repetidor apenas e assim, tínhamos que nos envolver nos trabalhos do grupo; c) o diário em ambiente virtual nos possibilitou dispor um material sistematizado e arquivado através do uso do computador, exigindo disciplina e organização; d) oportunidade de nos tornar autores em conjunto, em participação com os professores; e) a possibilidade de exposição trouxe consigo a necessidade de maior reflexão; sabendo que estaríamos expostos, que teríamos leitores para nossas produções, nos cobrávamos maior profundidade nos escritos, maior atenção nas ideias, já não mais para impressionar os docentes ou obter conceitos elevados nas avaliações, mas por comprometimento com o grupo; f) oportunidade de vivenciar a visão multirreferencial através do contato com os relatos dos colegas, lendo o mundo pelos mais variados olhares e posições, verificando diferentes formas de ler o real, trabalhando a subjetividade e a implicação, heranças fulcrais da Escola de Paris 8 em Ciências da Educação.

Anotações finais

Como forma de concluir esta narrativa expositiva de meu contato e aprendizagens com os professores de Paris VIII, registro o que aprendi com Jacques Ardoino e sua proposta de olhar plural, multirreferencial. Foi Sérgio Borba quem me presenteou, em 1995, com o nº 25/26 da revista *Pratiques de Formation. Analyses* que trazia como temática *L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation*. Li com atenção a revista e decidi, imediatamente, trabalhar na tradução da mesma para que outros profissionais da educação no Brasil pudessem ter acesso a um debate. O texto original

transformou-se no livro “Multirreferencialidade nas ciências e na educação”, já esgotado (BARBOSA, 1998). Foi então que me aproximei, ainda com maior acuidade, das ideias de Barbier sobre escuta sensível; de Castoriadis em uma entrevista primorosa dada a Ardoino e Barbier; com a leitura epistemológica sobre a multirreferencialidade de Florence Giust-Desprairies e, de modo particular, com o texto síntese apresentado pelo próprio Ardoino sobre multirreferencialidade sob o título de “Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas”.

Trata-se de uma perspectiva cuja radicalidade se funda na heterogeneidade, na alter-ação, ação do outro, para além da alteridade, da ideia do outro. O pensamento plural, ao assumir como pilar norteador a ação do outro, se apresenta como recurso teórico/epistemológico que possibilita realizar leitura consistente e com rigor das práticas educativas. Constitui-se, assim, numa via vigorosa para uma práxis do sujeito, da formação “de uma instância reflexiva e deliberante, da verdadeira subjetividade” como quer Castoriadis (1992, p.141) e da formação em profundidade do autor-cidadão. Com a breve descrição da cena formativa referente ao jornal de pesquisa virtual em uma sala de aula, o objetivo foi oferecer uma ideia das possibilidades e do vigor com que a proposição multirreferencial pode se apresentar aos professores como possibilidade teórico/epistêmica singular para uma práxis pedagógico/formativa.

Referências

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, J. G. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 56-78.

_____. La implicación. *In*: SFEZ, L. (Ed.). **Dictionnaire critique de la communication**. Paris: Puf, 1993. Tomo 2.

_____; LOURAU, R. **As pedagogias institucionais**. São Carlos: Rima, 2003.

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. *In*: BARBOSA, J. G. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFSCar, 1998. p. 38-55.

_____. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BARBOSA, J. G. A escola multirreferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino. *In*: MACEDO, Roberto S. M; BARBOSA, J. G.; BORBA, S. (Org.). **Jacques Ardoino e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 36-63.

_____. **De professor a ato social: os andaimes de uma construção**. 1992. 180 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.

_____. O pensamento plural e a instituição do outro. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 7, n. 9, p. 13-25, jan./jun. 2004.

_____ (Coord). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCAR, 1998.

_____; PINHEIRO, L. da N.; NUNES, M. F. Diário de pesquisa virtual: uma experiência formativa *online*. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, v.12, n. 19, p. 160-178, jan./jun. 2009.

BORBA, S. **Multirreferencialidade na formação do professor-pesquisador**: da conformidade à complexidade. Maceió: EDUFAL, 1997.

CASTORIADIS, C. **O mundo fragmentado**: as encruzilhadas do labirinto III. Tradução de Rosa Maris Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

DEVEREUX, G. **De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento**. San Lorenzo: Siglo Veintiuno Editores, 1985.

HESS, R. A teoria dos momentos contada aos estudantes. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 7, n. 9, p. 26-44, jan./jun. 2004.

LOURAU, R. **A análise institucional**. Petrópolis: Vozes, 1975.

PELLANDA, N. M. C.; PELLANDA, L.E.C. **Psicanálise hoje**: uma revolução do olhar. Petrópolis: Vozes, 1996.



O VÔO DO BESOURO... ELE NÃO SABIA QUE ERA IMPOSSÍVEL

É fundamental pontuarmos de forma conclusiva, que o processo identitário que descrevemos, via seus atores fundantes, teve um momento histórico bem marcado. Alguns remanescentes de *Vincennes*-Paris VIII falam de uma substituição crescente do espírito instituinte, pluralista e emancipacionista do Departamento de Ciências da Educação de *Vincennes*-Paris VIII por uma perspectiva mais marcada pelo normativo. Tomando este, entre outros marcadores históricos é que, da nossa perspectiva, a Escola de Paris VIII em Ciências da Educação tem suas ações nascentes por volta dos anos 1970 e sua característica política e formativa vem se descaracterizando a partir dos anos 1995, em face da saída da cena universitária de vários dos seus mentores e da adaptação crescente à perspectiva normativa pela Universidade de *Vincennes*-Paris VIII.

Ademais, a Escola de Paris VIII em Ciências da Educação não se distingue *a fortiori* pela sua transversalidade identitária política, cultural, pedagógica e de como trabalhou sua experiência formativa, por nós descrita e analisada, seu realce se dá pela singularidade incomparável dessa transversalidade e as fecundas possibilidades que oferece ao devir do *pensarfazer* Ciências da Educação e sua epistemologia, com consequências interessantes para a construção de uma perspectiva de universidade como instituição formativa socialmente referenciada, inspirada no seu “mito” original: formação como criação permanente. Da perspectiva das nossas experiências, inspiradas em Boumard, Roma não é mais a mesma, mas refloresce e frutifica fora de Roma.

Nesses dois últimos aspectos, mora a força generativa das experiências formativas de *Vincennes-Paris VIII* e da sua Escola em Ciências da Educação. Em níveis mais específicos da sua política de pesquisa, essa Escola trabalhou inspirada no que Hannah Arendt recomenda insistentemente nos seus trabalhos sobre a liberdade. Para Arendt, nenhuma perspectiva é a verdadeira, mas a perda de um ponto de vista empobrece o mundo de todos.



REVISTAS PUBLICADAS COM A PARTICIPAÇÃO SIGNIFICATIVA DOS PESQUISADORES DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE VINCENNES-PARIS VIII

Le Cahier de la Formation Permanente

Revista dedicada ao forte movimento de educação permanente vivido pelos primórdios da Universidade de Vincennes. Publicação encerrada.

Pratique de Formation. Analyses

Principal Revista que circula no Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Vincennes-Paris VIII publicada desde 1981, até o presente, pelo Serviço de Formação Permanente de Vincennes-Paris VIII.

Les IrrAductibles – Revue Interculturelle et Planétaire d'Analyse Institutionnelle

Revista dedicada ao pensamento e às ações do movimento da Análise Institucional de Vincennes-Paris VIII. Ainda em circulação, coordenada por Rémi Hess.



Les Cahiers de l'implication – Revue d'Analyse Institutionnelle

Revista dedicada à Análise Institucional concebida e coordenada por alunos de René Lourau.

Vale ressaltar a grande influência que os pesquisadores do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Vincennes-Paris VIII ainda exercem no conjunto de publicações da Revista *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, publicada em Paris pela AFIRSE - Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação.

Sobre os Autores

Roberto Sidnei Macedo



Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Vincennes-Paris VIII, com pós-doutorado em currículo e formação pela Universidade de Fribourg na Suíça. Professor Associado IV da Universidade Federal da Bahia. Coordena o Grupo de Pesquisa FORMACCE na FACED-UFBA e o GT de Currículo da ANPED, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. Membro do corpo de pesquisadores do MPEJA-UNEB.
rsmacedo@outlook.com

Sérgio da Costa Borba



Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Vincennes-Paris VIII, com pós-doutorado em formação por esta mesma Universidade. Professor Associado IV da Universidade Federal de Alagoas. Pesquisador dos campos da formação e da avaliação.
sborba@uol.com.br

Joaquim Gonçalves Barbosa



Doutor em História e Filosofia da Educação pela PUC- São Paulo. Professor Adjunto IV aposentado da Universidade Federal de São Carlos. Pesquisador dos campos da formação e da gestão educacional, com um denso trabalho de formação com a epistemologia multirreferencial e os diários de pesquisa e formação.

joaquim.barbosa@gmail.com

Formato: 150 x 210 mm
Fonte: Minion Pro, 12
Miolo: Polen Soft, 80 g/m²
Capa: Cartão Supremo 250 g/m²
Impressão: Novembro / 2014

A Escola de Paris 8 em Ciências da Educação é a denominação inaugural assumida pelos autores desta obra, para caracterizar as ações formativas e de pesquisa do singular e inovador Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Vincennes-Paris VIII, criado no contexto dos movimentos de “maio de 68” por intelectuais-pesquisadores como Guy Berger, Michel Débeauvais, René Lourau, Jacques Ardoino, René Barbier, Michel Lobrot, Rémi Hess, Bernard Charlot, Alain Coulon, George Lapassade entre outros. Identificados com perspectivas socialmente implicadas, pluralistas e crítico-emancipacionistas, estes professores (alguns deles escreveram especificamente para essa obra) instituíram conceitos, correntes de pensamento, dispositivos de pesquisa e ações pedagógicas que ainda hoje se constituem em horizontes fecundos de construção do conhecimento e de práticas formativas, com uma contribuição ímpar para as reflexões sobre os campos da Pedagogia Universitária e das Ciências da Educação.



www.eduneb.uneb.br



9 788578 872748