



Multirreferencialidade e produção do conhecimento: diferentes histórias de aprendizagens...¹

Multi-reference and production of knowledge: different stories of learnings...

Joaquim Gonçalves Barbosa
Universidade Metodista de São Paulo

Resumo

A opção foi apresentar a multirreferencialidade através das aprendizagens produzidas por três mestrandos considerando suas histórias de vida e de formação. Foram selecionados graduados em Filosofia, Psicologia e Física. O filósofo propõe pensar o "homem-sujeito" tirando-o das "sombras" onde até então se encontra "preso pelos saberes ditos científico-humanistas". A psicóloga compreende "a importância de se ter uma escuta sensível" possibilitando a "leitura das entrelinhas, do que está implícito, fazendo surgir uma ação criadora". Para a física a multirreferencialidade se apresenta como "um avanço revolucionário para as teorias educacionais como foi o impacto ocorrido na Física, quando do surgimento das teorias da relatividade e da quântica". Trata-se de três formações distintas; três histórias de vida e, por fim, três aproximações singulares da abordagem multirreferencial tendo em comum o questionamento profundo sobre os alicerces da ciência.

Palavras-chave: Multirreferencialidade. História de vida. Formação.

Abstract

The option was to present the *Multi-reference* through the learning produced of three master degree students considering their history of life and formation. It had been selected graduates from Philosophy, Psychology and Physics. The philosopher considers to think the "man-subject" taking him from the "shadow" where until then he is "locked in the knowledge called scientific-humanists". The psychologist understands "the importance of having a sensible listening" making possible "reading between lines, what is implicit, making possible the appearance of a creative action". For the Physics *Multi-reference* presents itself as "a revolutionary advance for educational theories like the impact on Physics of the Relativity and Quantum theory appearance. The matter is about three distinct formations; three life histories and, finally, three singular approaches of *Multirreferencial* premise having in common a deep questioning on the foundations of science.

Keywords: Multi-reference. Life stories. Formation.

Se a finalidade da educação é a produção de autoria por parte dos sujeitos envolvidos, a vivência acadêmica se traduz como ação densamente pedagógica pelo fato de possibilitar que o estudante-autor também se apresente na forma escrita, falada ou através de seus silêncios. Mais que uma análise externa do que pode ocorrer em uma sala de aula apresentando e discorrendo sobre a caminhada realizada pelo aluno, no presente caso, através dos resultados alcançados por estudantes de cursos de graduação ou de mestrado, é possível acompanhar seus movimentos, seus inacabamentos, os andaimes, ou seja, o percurso percorrido até os resultados conseguidos. O leitor poderá desenvolver sua interpretação sobre a qualidade do processo por nós vivenciado e espero, possa apreender a abordagem epistemológica, o olhar multirreferencial que tem sustentado tal forma de atuar. Um trabalho assim proposto e na forma como aqui apresentado traz conseqüências para os dois sujeitos que atuam na relação.

Para o professor, se coloca a tensão e angústia decorrente de se autorizar em permitir o aluno seguir seu caminho. Um caminho delineado a partir de suas errâncias, de seus desejos, de seus não saberes, de suas ousadias, proposições impensadas... Enfim, um aprendiz que se sente autorizado a experimentar o seu aprender e a praticar o exercício da bricolagem.

Para Jacques Ardoino, bricolagem é este “[...] ir aqui e lá, e eventualmente procurar obter, pelo desvio, indiretamente, aquilo que não se pode alcançar de forma direta.” (ARDOINO, 1998, p. 203). A atitude e o exercício da bricolagem se apresentam como condição para a possibilidade da aventura a ser empreendida por um sujeito que propõe a percorrer um caminho sem o controle prévio de todos os passos a serem dados; abrindo assim uma porta para a criação, para a dimensão instituinte, sem que o trabalho de pesquisa e de aprendizagem não consegue ir além de uma reprodução, muitas vezes, precária, de caminhos percorridos por outrem.

Para o aluno, a angústia aparece principalmente como resultante da ação nova em não cumprir aquele papel esperado na escola: o de ouvir o professor e reproduzir o que ouviu. Trata-se, agora, de trilhar caminhos outros como o de criar atalhos e articular idéias e significados; o de olhar para a realidade que o cerca não de forma mecânica separando e especificando as partes como se a compreensão do todo viesse como resultado automático; o de buscar sentido como se esse já viesse impresso no objeto pesquisado, bastando resgatá-lo, desconhecendo de vez a ação do sujeito que significa



o que vê e o que resulta de sua experiência. Finalmente, a tensão pela ousadia de articular o que antes era separado, incorporando possíveis extremos para, através de um olhar, agora paradoxal, não perder de vista a complexidade possível de se projetar a realidade como ensina Jacques Ardoino quando afirma que não é a realidade que é complexa, mas o olhar do pesquisador que a vê. (ARDOINO, 1998).

Assim, é possível que o aluno possa trabalhar esse terreno da angústia procurando identificar o que o incomoda e aquilo que poderá ser proposto como questão a ser projetada, criando dessa forma um caminho a ser percorrido. E, ainda, nesse processo de meta-análise, se aperceber como sujeito que se angustia, se interroga e delibera hipóteses para a caminhada. Nesse contexto, entra em cena o Jornal de Pesquisa ou também Diário de Pesquisa. Prefiro não perder de vista as duas perspectivas: o diário enquanto escrita íntima e para si, e o jornal publicado diariamente, que carrega consigo uma escrita que exige o leitor, o olhar do outro.

A seguir, alguns pressupostos norteadores nossa prática.

O primeiro deles é o problematizar a sala de aula como espaço de pesquisa e de formação. As aulas deixam de ser entendidas como encontros formais, burocratizados, que ocorrem no interior de uma sala previamente designada para esse fim no decorrer de um tempo delimitado. Aula, mais que um espaço e o tempo vivido por indivíduos que se encontram e propõem exercitar a própria condição de sujeitos: mediados por conteúdos da cultura e da ciência, sob a responsabilidade de um profissional, vivenciando uma intencionalidade e um processo ininterrupto de negociação.

Outro pressuposto importante é o assumir a própria relação como lócus em que os sujeitos atuam e a significam em co-autoria. Por parte de nós, educadores, há necessidade de um olhar clínico e profissional para a relação em si. Não que precisemos deixar de ensinar conteúdos para só praticar análise, no sentido das ciências psicanalíticas, mas que o caráter analítico esteja presente todo o tempo em nossas interpretações e atuação. Aprecio o paralelo entre Pedagogia e Psicanálise que estabelece Castoriadis quando afirma “[...] a pedagogia deve, a todo instante, desenvolver a atividade própria do sujeito, utilizando, por assim dizer, essa mesma atividade própria [...]” para concluir que “[...] isso, evidentemente, a pedagogia não pode fazer sem ensinar cer-

tas matérias – tampouco a análise pode progredir sem as interpretações do analista.” (CASTORIADIS, 1987-1992, p. 156).

Para não cairmos na armadilha dos conteúdos pelos conteúdos, penso que merece atenção o complemento do autor quando propõe a defesa de dois princípios: “Todo processo de educação que não visa desenvolver ao máximo a atividade própria dos alunos é mau; todo sistema educativo incapaz de fornecer uma resposta racional à pergunta dos alunos – por que deveríamos aprender isto? – é defeituoso.” (CASTORIADIS, 1987-1992, p.157).

O terceiro pressuposto é o assumir a pesquisa como estratégia formativa. Quando falo da pesquisa, não estou me referindo às regras e aos procedimentos científicos com relação a um efetivo processo de pesquisa, mas à atitude do pesquisador enquanto indagador da realidade, enquanto proponente de projetos para desvendá-la e enquanto autor de procedimentos e métodos para se alcançar os objetivos propostos. É a partir dessa ótica que encaminho toda a aprendizagem. Admito ser necessário criar uma condição de busca e de construção por parte do aprendiz, para que se insira no processo como atuante, capaz de filtrar o que ouve em função de interesses, e não se posicione como mero espectador cuja aprovação ou reprovação do que ouve fica por conta de certa visão subjetivista.

212

Os relatos apresentados a seguir para nossa reflexão são resultados de aprendizagens ocorridas no decorrer de um semestre letivo. Em todos os casos aqui mencionados a relação e o contato com os grupos de alunos continuaram no semestre posterior, devido ao envolvimento e à necessidade de rever e concluir um pouco mais o processo iniciado. É como se continuássemos “em aula”, em tempo de aprendizagem, em tempo de vivências com sentido. Os resultados aqui apresentados resultam desse exercício de escrita e reescrita, elaboração e reelaboração, dessa co-autoria em ato até uma conclusão provisória a partir da qual aceitamos socializar.

A “aula inacabada” a qual me refiro foi bem captada por Anete Abramowicz quando no prefácio elaborado para o livro *Autores cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial*, afirma: “[...] neste sentido, este livro ou jornal de pesquisa é inacabado, é uma aula que não cessa de continuar e de produzir efeitos.” (ABRAMOWICZ, 2000, p. 10). Agrada-nos a idéia de “aula inacabada” até porque outros poderão fazer parte desta, inclusive os leitores atuais que terão a oportunidade de participar de nossos



encontros, interagirem a sua maneira, não se excluindo ao esforço necessário de também elaborar e propor uma interpretação considerando a própria história de vida, afetiva, pessoal, profissional, de leituras e de concepções.

Tal esforço de um curso assim proposto e vivenciado faz sentido pela necessidade de se capturar para a educação aquilo que lhe é intrínseco, qualidade nuclear que tem se diluído frente à dura prática cotidiana de uma sociedade alienadora que nos torna peças de uma grande máquina. É preciso recolocar como utopia em nosso horizonte um projeto de autonomia para uma “subjetividade capaz de refletir, capaz de deliberação e de vontade”. Retomando Castoriadis e seu paralelo entre pedagogia e psicanálise, “[...] do ponto de vista social-histórico, a pedagogia deveria educar seu sujeito de tal modo que este interiorize, e faça portanto muito mais do que aceitar as instituições existentes, quaisquer que sejam.” (CASTORIADIS, 1987-1992, p. 157).

Trata-se de exercitar uma aprendizagem sobre o como atuar diante do paradoxo: sermos convocados a nos recriar como autores-cidadãos, que entendo na mesma direção do projeto de autonomia colocado por Castoriadis, nós que resultamos de um processo histórico e social desautorizante e alienador.

A seguir, encontram-se breves sínteses montadas por mim a partir das produções de alunos que realizaram comigo suas aprendizagens em cursos de pós-graduação, mestrado em educação, em duas instituições diferentes de ensino superior, e, no final deles, produziram suas reflexões como parte das tarefas combinadas. Espero que o conjunto dos textos apresentados possa dar uma idéia não só do que foi possível ensinar e aprender no decorrer de um semestre letivo, como também uma idéia do que possamos compreender por “abordagem multirreferencial” e sua contribuição à ação formativa do educador.

213

A voz dos estudantes

Vou me ater a três depoimentos ou três histórias de aprendizagens distintas. São as histórias de Alex Jardim, Cristina Ventura e Joselaine Marega. O primeiro, aluno regular do Mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos, cursava a disciplina “Estudos avançados em administração educacional”, sob minha responsabilidade, no segundo semestre de 1999. Para mim, era a primeira ocasião em que propunha para debate o conteúdo

da abordagem multirreferencial em uma disciplina no interior do curso de Mestrado, do qual participava como docente. A Joselaine também fazia parte desse mesmo curso na condição de aluna não-regular. Enquanto o Alex é de formação inicial, filósofo, a Joselaine era formada em Física: graduação, mestrado e doutorado não concluído. Era a primeira vez que participava de um debate sobre educação, com estudantes de ciências humanas.

No caso de Cristina, trata-se de uma licenciada em Psicologia, com experiência na área de recursos humanos, atuando numa instituição como o SENAC, recém-chegada ao curso de mestrado em educação numa escola da rede privada de ensino. Cristina também não apresentava leitura prévia sobre o campo, nem sobre a abordagem em questão, mas estava fortemente implicada no sentido de identificar seu objeto de pesquisa, como poderemos constatar através de sua narrativa.

Alguma coisa está fora da ordem...²

214

Fica claro que o organismo vivo capitalístico e suas ações multifacetadas não deixarão de existir e insistir na produção de homens serializados, dóceis e úteis, mas as abordagens educacionais que suscitam como contraponto de resistência conseguem ferir mortalmente esse organismo. Uma dessas abordagens que propicia redimensionar a discussão sobre a educação e suas práticas é a multirreferencialidade. Conceito epistemológico que tem centrado suas problematizações a partir de um novo território e que tem em seu pensamento a idéia de pluralidade ou de multiplicidade das diferenças.

A multirreferencialidade é a forma-possível, no espaço educacional, de produzir um problema que coloque sob o "fio da navalha": o instituído, o instituinte, os mecanismos e os dispositivos de dominação existentes no aparato pedagógico escolar, incitando, via afloramento das pluralidades e dos sujeitos desejanτες que outrora estavam adormecidos, princípios de contestação e de transgressão, estabelecendo condições para repensar as práticas e o exercício do pensar. O que está em jogo na abordagem multirreferencial é o homem-sujeito e tudo aquilo que o "corta", tornando-o um ser movido por afecções, isto é, capaz de afetar e de ser afetado, ou melhor, dizendo um ser que é ativo em todas as suas potencialidades, saindo do mundo das sombras em que, até então, estava preso pelos saberes ditos científico-humanistas.



A multirreferencialidade, enquanto epistemologia, navega em águas sinuosas e, de certo modo, desconhecidas, tentando fazer a passagem dos conceitos de subjetividade negada à subjetividade afirmada, trazendo à superfície o sujeito, fazendo-o sentir na pele o jogo de tensão que é despertar em si o homem-sujeito, querendo reverter os processos de sua institucionalização, como autonegação e submissão via tecnologias de subjetivação.

Escuta sensível é saber ouvir o desejo do outro sem prejuízo ou preconceitos de ordem moral. Quando enfatizamos sobre a necessidade da escuta sensível como liberação do desejo do outro na relação, não estamos querendo dizer que aquele que escuta está ausente de vontades. A escuta sensível não pressupõe, de maneira alguma, a morte do desejo. O educador, afinal, se permite morrer seu desejo, ele morrerá também enquanto sujeito. E na relação educador-educando, ambos são possuidores de vontades e de sensibilidade. O que a escuta sensível coloca em xeque é a inglória luta do indivíduo-aluno a fim de romper com as exigências do professor, que quer fazer de seu desejo o objetivo a ser alcançado pelo aluno: o importante é que o aluno deseje o desejo do professor.

Enquanto discurso epistemológico, a multirreferencialidade, trata de ativar na relação educador-educando o fluxo constante de um “interdesejo” que não age somente por separação, mas também por ligação, por conexão. O educador e o educando fazem parte de um mesmo círculo produto de compreensão, expressão e intensidades cujo universo em seu conjunto é marcado por uma enorme quantidade de desejos entrecruzados e desconhecidos. A função do educador é elaborar junto ao educando um “sentido para o mundo”, de forma que sejam respeitadas as diferenças culturais e todas as maneiras de sentir a realidade, sem imposição e assimilação de uma verdade excludente. O educador, no exercício da multirreferencialidade, abre-se ao mundo e a suas relações complexas e infinitas.

O educando, a partir desse novo contexto ou dessa nova proposta de prática pedagógica, não dependerá mais de um tipo de conhecimento lógico-formal que, até então, tinha, como metodologia, regular e controlar a conduta do indivíduo-aluno para torná-lo governável. Experenciar a presença do outro é a condição de possibilidade de ambos afirmarem suas diferenças e suas emotividades, mesmo que as verdades, outrora consolidadas, se desmanchem no ar.

Essas mudanças acabam por ferir a ciência clássica que, até então, conduzia o saber com base nas idéias de: unicidade, linearidade, conjunto, espaço fechado, objetivismo e exatidão. A idéia de abertura ao múltiplo: em si e para o outro, acaba dando lugar não mais às preocupações teleológicas, de um fim a ser atingido em função de alguma coisa, mas à importância de se pensar a história da vida, os acasos dos instantes, as dúvidas e os erros. O sujeito desejante é constituído nessa historicidade, diferenciando-se do tipo de constituição do homem da ciência que se articulava rumo ao meta-sujeito, isto é, ao sujeito ideal.

A prática multirreferencial é uma estratégia de despertar o desejo e o imaginário como formas de instauração de outra ética das relações sociais e pedagógicas, exigindo do educador uma postura de legitimação do aluno como autor de sua constituição subjetiva. Mas, em contrapartida, é necessário, para que esse processo se inicie, que o educador provoque a ruptura com a ordem instituída, revertendo para si mesmo a conquista da autorização, isto é, que ele se auto-intitule no campo de forças das relações como sujeito desejante e que quer participar do agir formativo como ser que se relaciona consigo, com os outros e com o mundo..."

216

Aprendizagem existencial plural³

"Éramos um grupo pequeno, com expectativas e experiências diferentes, cada qual com sua bagagem cultural e de vida, por isso, um grupo heterogêneo, sem saber exatamente o que nos aguardava e aquilo que, no princípio, parecia vazio, em pouco tempo, foi ganhando forma e força. Foi exatamente a partir desse vazio que nos foi permitido desconstruir e construir e nos descobrir enquanto sujeitos.

Esse processo foi favorecido pelo olhar clínico adotado em nossos encontros, que nos fez refletir sobre nossas vidas, permeando todo o processo de aprendizagem e de vivência em sala de aula, e nos permitiu tornarmos-nos autoras de nossas próprias histórias ali vividas; pois o cotidiano, ao nos impor tomada de decisões, nos possibilita sermos autoras e não somente atrizes desempenhando papéis definidos por outros. A relação do grupo intensificava-se e, aos poucos, se estabelecia um vínculo que favoreceu, de forma



significativa, a nossa aprendizagem que denominamos de aprendizagem existencial por ir além de uma aprendizagem meramente intelectual.

Naturalmente, passamos a adotar a mesma postura, pois estávamos implicadas com tudo que se apresentava, nos dedicando de corpo e alma. Íamos além da imaginação, desenvolvendo a capacidade de ler nas entrelinhas e de nos colocar em contato com a estrutura mental que advém das nossas experiências vividas. Sou hoje diferente do que era no início dos nossos encontros. Refletimos sobre nossa prática e sobre nós mesmos, desenvolvemos habilidades e adquirimos qualidades fundamentais para nossa formação como sujeitos observadores, seres autônomos, livres, ligados e solidários entre si, porém, com propostas e objetos de pesquisas diferentes, implicados com a vivência de cada um de nós.

○ estabelecimento da confiança foi fator determinante para o crescimento do grupo, que já estava mais à vontade para explicitar suas angústias e medos, próprios de um processo que nos conduz ao incerto, permitindo transgredir, confrontar e romper com o desconhecido para realizar a própria construção.

○ pesquisador está emocionalmente implicado com seu “material” de pesquisa, com o qual ele se identifica e que, em última análise, torna a angústia inevitável. Sujeito e ao mesmo tempo objeto é colocado em questão, deixando-se sensibilizar, envolver, emocionar, pelo que ocorre à sua volta.

Consegui compreender a importância de se ter uma escuta sensível que nos permita entrar no imaginário e ir além da realidade apresentada, possibilitando a leitura das entrelinhas, do que está implícito, fazendo surgir uma ação criadora. A abordagem multirreferencial se faz presente para dar conta da complexidade, não do objeto, mas do meu olhar enquanto pesquisadora, percebendo a relevância do olhar clínico sobre as relações humanas que permeiam todos os campos das novas vidas (social, familiar, político, escolar).

É saber ouvir o desejo do outro sem prejuízo ou preconceitos de ordem moral. Contudo, esse processo não é tão simples quanto parece, pois somente num segundo tempo, após a criação de vínculos estáveis de confiança entre um sujeito e outro que escuta, é que propostas interpretativas poderão ser feitas com prudência nesse momento, oferecendo e não impondo sentido às mais diversas situações. É quase uma relação terapêutica. A escuta sensível, antes de tudo, é uma postura e não uma estratégia e isso foi facilmente identificado

por nós, alunas, na medida, que essa era uma prática adotada em sala de aula.”

A física quântica e a multirreferencialidade

“Com base em minhas leituras e observações, considero a multirreferencialidade um avanço revolucionário para as teorias educacionais, assim como foi o impacto na física com o surgimento das teorias da relatividade e da quântica.

Podemos relacionar o que nos ensina o conceito de implicação com o que observamos e experimentamos com a mecânica quântica. Para essa teoria, nenhum objeto pode ser observado sem que o observador interfira no sistema. Da mesma forma ocorre com o professor. Não é possível que esse desempenhe sua função sem interagir com o aluno de uma maneira implicada, de forma que essa interação, esse comprometimento, interfira na caminhada.

Tudo depende da forma como é observado. Cada observador tem sua história de vida anterior, sua especialização e, portanto, a visão que apresenta sobre determinado tema possui uma característica pessoal de interpretação. Tanto na perspectiva multirreferencial como na teoria da relatividade, cada aluno deve ser considerado como um sistema de referência, não sendo possível obter a mesma resposta, no sentido de comportamento, para alunos da mesma classe, pois cada um traz, em determinado momento, uma caminhada diferente, uma carga diferente de emoções e desafios durante a vida.

Ao professor-educador caberá exercitar se enxergar na relação com o educando como se não fizesse parte dela e sim como espectador, interpretando-a.

O vivido em uma sala de aula pode ser comparado ao mundo estudado por Einstein no qual dois acontecimentos simultâneos em um sistema de referência não são simultâneos em outro sistema de referência. É possível dizer que, em termos de educação, a partir da aprendizagem experimentada pelo professor e pelo aluno dentro da sala de aula, não se pode esperar o mesmo aproveitamento para todos os alunos, pois cada aluno tem seu próprio referencial, seu próprio processo de aprendizagem, seus problemas, aflições, indagações, isto é, sua vida pessoal influenciando diretamente, para não dizer determinando, seu aprendizado. Esse conseguirá absorver da experiência



vivida em sala de aula apenas o que conseguir e desejar, mesmo que inconscientemente, filtrar.

Na mecânica quântica, como se trabalha com o mundo microscópico, não é possível medir a posição de uma partícula sem nela interferir; o que há são funções de onda, que indicam a probabilidade da partícula estar naquele local naquele determinado tempo. O mesmo ocorre na educação, na perspectiva aqui colocada, em que o professor não pode ser, apenas, observador do aluno, com o intuito de controlá-lo e dominá-lo, mas deve colocar na posição de agente e co-autor da caminhada e dos resultados desta para o aluno."

Pontuando questões e tecendo o olhar multirreferencial

De início há que se destacar a marca impressa em cada um dos textos apresentados. São diferentes as perspectivas do filósofo, da psicóloga, da física. De minha experiência formativa merece destaque tanto a idéia da relação como negociação de sentido e a de pesquisa implicada, quando não se abre mão de pesquisar e observar a si próprio enquanto se procura dar conta das questões apresentadas para estudo e reflexão. Penso que não são idéias fáceis de ser apreendida, tampouco de ser exercitada com um grupo de indivíduos numa situação de aprendizagem, principalmente considerando nossa experiência no que se refere ao aprender e ao ensinar. Trata-se de uma elaboração intelectual e existencial, eu diria poética; uma práxis que extrapola o espaço e o tempo tradicional das aulas como as entendemos, para se constituir em tempo vivido, resultado do interesse, da decisão e dos momentos vivenciados por aprendizes-sujeitos e ensinantes também sujeitos, que se propõem a tal.

Já no trabalho do filósofo está presente uma firme interlocução com o prescrito por uma ciência moderna quando diz que as proposições apresentadas pela visão multirreferencial "[...] acabam por ferir a ciência clássica que até então conduzia o saber com base nas idéias de: unicidade, linearidade, conjunto, espaço fechado, objetivismo e exatidão." (JARDIM, 2000, p. 34). E, por outro lado, também entende a visão multirreferencial como uma epistemologia que confronta os parâmetros de uma sociedade que insiste "na produção de homens serializados, dóceis e úteis". Para Alex, em contraposição a formação

deste homem em série “[...] a idéia de abertura ao múltiplo: em si e para o outro, acaba dando lugar não mais às preocupações teleológicas, de um fim a ser atingido em função de alguma coisa, mas à importância de se pensar a história da vida, os acasos dos instantes, as dúvidas e os erros.” (JARDIM, 2000, p. 34).

Das aprendizagens de Cristina é interessante pontuar a profundidade de sua compreensão sobre implicação quando entende como capacidade “[...] de ler nas entrelinhas e de nos colocar em contato com a estrutura mental que advém das nossas experiências vividas.” (VENTURA, 2004, p. 77). Em outras palavras, diante do que fazemos ou pesquisamos estarão sempre presentes nossas estruturas psíquicas. Implicação se refere a essa escuta silenciosa e sábia de si, das estruturas psíquicas delineadas no decorrer e por conta de uma história vivida. Como propõe Barbier (2003), para Cristina a “[...] escuta sensível, antes de tudo, é uma postura e não uma estratégia.” (VENTURA, 2004, p. 77).

Com Joselaine empreendemos uma viagem pelo mundo da Física e apreciamos sua forma criativa em movimentos espirais de idas e vindas para abordar o mundo das ciências humanas e da educação. Tal viagem ela se autoriza a partir do que apreendeu dos ensinamentos propostos pela visão multirreferencial; da práxis cotidiana vivenciada no decorrer do curso e, também, tendo como referência suas experiências escolares em uma escola tida por ela como tradicional, em um campo do conhecimento também rígido, como o campo das ciências exatas. Para Joselaine, tornou-se fácil relacionar o vivido em uma sala de aula concebida sob a ótica multirreferencial e as proposições de Einstein quando ensina que “[...] dois acontecimentos simultâneos em um sistema de referência não são simultâneos em outro sistema de referência.” (MAREGA, 2000, p. 107). E conclui: cada aluno é um sistema de referência e singular no modo como processará sua aprendizagem.

O que pretendi com essa viagem por histórias entrecruzadas, minha de professor-educador e deles de aprendizes-sujeitos e, juntos, entrelaçando nossas aprendizagens plurais, nossas escritas e inscrições no vivido e sentido, no espaço de uma sala de aula e no tempo de um curso, foi apresentar a abordagem multirreferencial como proposta, projeto e modo de se aproximar da realidade social e pessoal, a partir de questionamento profundo sobre os alicerces da ciência.



Talvez Marega tenha razão quando propõe entender como uma revolução a abordagem multirreferencial frente às teorias educacionais semelhante ao que significou a física quântica, enquanto leitura do mundo microscópico, em contraponto à física clássica. Talvez, também, Jacques Ardoino e Guy Berger (2003, p. 42) têm razão quando propõem a inversão ao perguntarem sobre a possibilidade de “[...] tais formas de cientificidade, sempre consideradas impuras na sua origem [...]” se constituir, no futuro, “[...] analisadores pertinentes das outras ciências [...]”, as defensoras de certezas ditas exatas.

Também embarco nessa viagem. A proposição multirreferencial tem se concretizado como aposta provocativamente rica para uma aproximação, um tanto rigorosa, do complexo jogo que “rola” quando admitimos estar presentes e inseridos na realidade que propomos conhecer. Há uma vigilância a ser mantida, pois há uma presença “impura” e uma opacidade a ser continuamente elaborada, quando, de modo todo particular, nos referimos à relação educativa na qual atuamos e a interpretamos simultaneamente, e cujo resultado de nossa atuação se apresenta qualitativamente relacionado à interpretação que lhe emprestamos.

Com as reflexões aqui apresentadas, a intenção foi argumentar a favor da contribuição epistêmica que a abordagem multirreferencial oferece para se fazer uso da estratégia metodológica “História de vida” de modo sofisticado e clínico. No presente caso, a opção foi refletir sobre as vivências de aprendizagens efetivadas por alunos do curso de mestrado em educação, no decorrer de um semestre letivo, pela primeira vez exercitando a apropriação das idéias que dão contorno e sentido a essa abordagem. O propósito foi apresentar tal entrecruzamento em sua dupla face: expor as possibilidades da abordagem multirreferencial a partir do vivido e elaborado por esses alunos em seus processos de aprendizagens no decorrer do curso, no contexto de uma sala de aula. Enfim, trata-se de apresentar novos sentidos à sala de aula e à relação entre formador e formando na perspectiva da pesquisa, da criação e produção do conhecimento e de si.

Notas

- 1 Este texto é uma versão ampliada da conferência “Multirreferencialidade, formação e aprendizagem existencial” proferida no IV Colóquio Nacional sobre “Epistemologia das Ciências da Educação”, organizado pela AFIRSE-Seção Brasileira, setembro de 2007, Natal (RN).

- 2 O presente texto foi elaborado por Cristina Ventura como conclusão das atividades desenvolvidas no curso "Multirreferencialidade e a formação do educador-gestor" no segundo período letivo de 2003; publicado como parte de um trabalho conjunto entre Ventura e Barbosa (Conferir bibliografia), sendo proposição deste último o título "aprendizagem existencial" fazendo referência ao "sujeito existencial" de Renè Barbier (2003) em seu texto "Palavra educativa e sujeito existencial".
- 3 O presente texto na íntegra encontra-se publicado em "Autores cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial". O texto é resultado das aprendizagens em sala de aula referente ao curso "Estudos avançados em administração educacional", segundo semestre de 1999, do qual participou na condição de aluna não regular, e trata-se de um trabalho de escrita a quatro mãos como reconhece Joselaine. (MAREGA Apud BARBOSA, 2000).

Referências

ABRAMOWICZ, Anete, In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Coord.). **Autores cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. Prefácio. São Carlos/São Bernardo do Campo: EdUFSCar, EdUMESP, 2000.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

ARDOINO, Jacques; BERGER, Guy. Ciência da educação: analisadores paradoxais das outras ciências? In: ROCHA, Jamesson; BORBA, Sérgio. (Org.). **Educação e pluralidade**. Brasília: Plano, 2003.

BARBIER, Renè. Palavra educativa e sujeito existencial. In: BORBA, Sérgio; ROCHA, Jamesson. (Coord.). **Educação e pluralidade**. Brasília: Plano, 2003.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Coord.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

_____. **Autores-cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar; São Bernardo do Campo: EduMESP, 2000.

_____. A sala de aula como campo de pesquisa: processo de autorização. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio; ROCHA, Jamesson. (Org.). **Educação e complexidade: nos espaços de formação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado**. Tradução Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987-1992.



JARDIM, Alex Fabiano Correia. Alguma coisa está fora da ordem: educação, multirreferencialidade e transgressão do instituído. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Coord.). **Autores cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. São Carlos/ São Bernardo do Campo: EdUFSCar: EdUMESP, 2000.

MAREGA, Joselaine Aparecida Martinez Migliato. A física quântica e a multirreferencialidade. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Coord.). **Autores cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. São Carlos/São Bernardo do Campo: EdUFSCar, EdUMESP, 2000.

VENTURA, Cristina de Fátima; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Aprendizagem existencial plural. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 7, n. 9, p.73-89, jan./jul. 2004.

Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa
Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)
Programa de Pós Graduação em Educação da UMESp
São Bernardo do Campo, São Paulo
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação
e Multirreferencialidade (GEPEM)
E-mail | joaquim.barbosa@metodista.br

223

Recebido 11 fev. 2008

Aceito 18 mar. 2008