

Emergência de um Paradigma Antropoformador de Pesquisa-Ação-Formação Transdisciplinar ¹

Emergence of an Anthropoformation Paradigm of Transdisciplinary Research-Action-Formation

Gaston Pineau

Professor do Departamento de Ciências da Educação e da Formação. Universidade François Rabelais de Tours (França).

E-mail: edu@univ-tours.fr

¹ Este artigo é amplamente inspirado no seguinte texto publicado: PINEAU, Gaston. Vers un paradigme anthropoformateur de recherche-action transdisciplinaire. *Questions Vives*, Lambesc, v.2, n.3, p. 61-71, 2004.

Tradução: Américo Sommerman, Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa, Portugal; Doutorando em Ciências da Educação na Universidade François Rabelais de Tours, França; Coordenador Adjunto de publicação do Centro de Educação Transdisciplinar – CETRANS. E-mail: americo@cetrans.com.br

Revisão da tradução: Aparecida Magali de Souza Alvarez, Psicóloga, Doutora em Saúde Pública; Pós-doutoranda da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, pela FAPESP. E-mail: apmagali@terra.com.br

Resumo

Estes quarenta últimos anos testemunharam, na França, o nascimento das Ciências da Educação (1967) e da formação permanente de adultos (lei de 1971). Esses nascimentos foram trabalhados pelas construções da abordagem sistêmica, de traços de união entre a pesquisa, a ação e a formação, e, mais recentemente, da transdisciplinaridade. A carreira do autor foi conduzida por esses movimentos de nascimento e construção sócio-cognitiva, com o surgimento correspondente de postos profissionais de pesquisador e professor-pesquisador. Numa primeira parte, o autor identifica e situa suas práticas de utilização pessoal da sistêmica e da pesquisa-ação: períodos de emergência distinta (1968-1980), de aproximação paradigmática (1980-1992) e, por fim, de construção paradigmática (1992-2005). Uma segunda parte expõe uma modelização paradigmática. Essa modelização confronta o paradigma pedagógico-positivista que estrutura a pesquisa normal em educação com a emergência de elementos paradigmáticos novos em pesquisas-ações-formações originais. No final, como horizonte de construção, o termo antropoformação? formação do humano? é proposto para nomear esse paradigma pós-moderno que busca criar ligações entre pesquisa, ação e formação, mediante uma epistemologia sistêmica transdisciplinar.

Palavras-chave: Antropologia; Educação permanente; Paradigma; Pesquisa-ação; Sistêmica, Transdisciplinaridade

Abstract

During the last forty years, France has seen the birth of education as a scientific field (1967) and continuing education being formally recognized (1971 law). These events came about through the labor involved in the development of the systemic approach, linkages between research, action and formation and, more recently, transdisciplinarity. The author's career was propelled by these deliveries and by these socio-cognitive constructions, along with professional positions in research and formation. In the first part, the author identifies and locates his personal uses of the systemic approach and of action research: different-surfacing period (1968-1980), paradigmatic linkages period (1980-1992) and, lastly, paradigmatic construction (1992-2005). The second part presents a paradigmatic modeling. This modeling confronts the positivist-pedagogical paradigm structuring traditional research in education to emerging new paradigmatic elements from original research-action-formation initiatives. Finally, to open up the construction horizon, the term "anthropoformation" (human formation) is suggested to name this post-modern paradigm aiming at linking research, action and formation through a transdisciplinary systemic epistemology.

Keywords: Anthropology; Formation; Paradigm; Action Research; Systemic; Transdisciplinarity.

Introdução

Estes quarenta últimos anos são os do nascimento das Ciências da Educação como disciplina acadêmica e também os da abertura do campo educativo institucional a outras gerações que a dos jovens e adolescentes. Esses dois nascimentos inscrevem-se na órbita da revolução estudantil de 1968. Esse movimento dos estudantes contra uma ordem educativa herdada representa a base social de uma crise cultural, econômica e política mais ampla. Tal crise entre gerações da sociedade abala não somente as maneiras de ensinar mas, também, de aprender, trabalhar, viver e mesmo de pensar. Nessa mesma época emergiam com Jean Piaget e através das reflexões de organismos internacionais (UNESCO, OCDE...) os termos de inter e mesmo de transdisciplinaridade. Na França, as Ciências da Educação foram criadas em 1967. Em 1971, a lei sobre a formação profissional contínua no âmbito da educação permanente abriu um campo imenso, quase inédito, de concepção e de realização de projetos de formação.

Participei do primeiro grupo de estudantes que inaugurou as Ciências da Educação na Universidade de Paris-Sorbone. E fui a ele conduzido pelo aparecimento de postos profissionais provocados pela abertura do campo educativo aos adultos. Essa abertura criou nas empresas, na educação popular e social e, mesmo na periferia dos sistemas educativos formais, um verdadeiro mercado profissional da formação com o aparecimento de ofícios específicos: formadores, animadores, conselheiros, orientadores, responsáveis de formação. Coloquei-me, inicialmente, como psicólogo-orientador no Centro Universitário de Cooperação Econômica e Social (CUCES) de Nancy, depois como responsável de pesquisa na Faculdade de Educação permanente da Universidade de Montreal e, por fim, como professor-pesquisador na Universidade de Tours. Minhas utilizações da sistêmica e da pesquisa-ação são concomitantes à emergência das Ciências da Educação e do campo da formação permanente.

Esse movimento levou à seguinte questão: essas duas abordagens de pesquisa-ação e de movimento sistêmico, com conotações metodológicas e epistemológicas, não estariam ligadas de maneira implícita a práticas e axiologias específicas, por laços complexos de tipo paradigmático? Essas abordagens não nascem a partir do nada ou apenas da cabeça de alguns pesquisadores. No campo da educação permanente elas

nasceram polemicamente da herança da pesquisa educativa normal e das pressões de novos problemas educativos. Elas emergem nas turbulências de uma crise paradigmática na qual se entrecrocavam antigos modelos educativos mais ou menos anacrônicos e germes de novos modelos em diferentes estados de gestação. Essa situação turva cria condições de pesquisa muito particulares. Ela abala os hábitos, as profissões e as instituições estabelecidas de pesquisa. Ela faz surgir laços inéditos com outros atores na pesquisa. Ela aviva o que Kuhn chama de tensão essencial entre tradição e inovação na pesquisa científica (Kuhn, 1977). Mais que atritos ou incertezas pontuais a serem reduzidos, está em andamento um deslocamento radical e estrutural de redes de problemas, de atores, de conceitos e de métodos.

Essas duas abordagens, na nossa perspectiva, só podem ser compreendidas se inscritas nessa perspectiva temporal ampla e tensa de crise e de transição paradigmática. É nessa perspectiva, nutrida por quarenta anos de trabalho, que procurarei explicitar para a educação permanente o horizonte do que eu chamo de paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar.

Práticas de Utilização Pessoal da Sistêmica e da Pesquisa-Ação

O que nomeio de práticas de utilização pessoal dessas duas abordagens ao longo desses quarenta últimos anos são, primeiro, práticas de pesquisa sobre ações de formação, pois eu era pesquisador e professor-pesquisador sobre formação permanente. Como indicador dessas práticas tomei, no meu processo de trabalho, as produções que apresentavam no título uma ou outra dessas abordagens ou, no período mais recente, termos aparentados. Esses títulos atestam uma reflexão de explicitação epistemológica e metodológica mediante essas utilizações. Com este critério, quatorze produções podem ser observadas, de 1968 a 2003. Pelas características que apresentam tais produções podem ser agrupadas em três períodos, abaixo especificados, e são referidas, em seu conjunto, na Quadro 1:

- Um período de emergência distinta nos anos setenta, com três produções sobre a abordagem sistêmica e uma sobre a pesquisa-ação. Essa última abre minhas produções em 1968.

- Um período de aproximação paradigmática nos anos oitenta, quando um texto objetiva “tornar formadoras as pesquisas-ação”. Outro trabalha o termo pesquisa-formação. Em um posfácio eu abordo as evoluções paradigmáticas das ciências humanas a propósito de um livro de Georges Lerbet: *De la structure au système. Essai sur l'évolution des sciences humaines* [Da estrutura ao sistema. Ensaio sobre a evolução das ciências humanas] (Lerbet, 1986).

- Enfim, nos anos noventa aparecem sete textos que permitem indicar um período de construção paradigmática. Em 1994 foi organizado o Primeiro Congresso Mundial sobre a Transdisciplinaridade, em Arrábida, Portugal. Tríades apontam para horizontes paradigmáticos: prática-formação-pesquisa, na encruzilhada da pesquisa, da formação e da intervenção. Uma orientação se esboça na direção da antropofomação. Novos termos aparecem: abordagem construtivista, histórias de vida, temporalidade na formação, novos sincronizadores, sentido do sentido, paradoxo existencial. Esses novos termos são vistos como aprofundando a abordagem sistêmica e a pesquisa-ação, cuja referência explícita desaparece.

Uma análise sucinta dessas produções por tipo de abordagem permite -nos especificar o significado assumido por essas utilizações: seis dizem respeito a traços de união entre a pesquisa, a ação e a formação; quatro, à abordagem sistêmica; e quatro, a novos termos aparentados.

Utilização da abordagem sistêmica

As quatro referências explícitas a essa abordagem se situam nos dois primeiros períodos referidos, abrangendo os anos setenta e oitenta. A primeira refere-se ao título da minha tese de terceiro ciclo defendida em 1973: *Rôle et système nouveaux en éducation. Essai d'application d'un approche systémique à l'analyse d'un service universitaire d'éducation permanente* [Papel e novo sistema em educação. Tentativa de aplicação de uma abordagem sistêmica na análise de um serviço universitário de educação permanente] (Quadro 1). Essa abordagem sistêmica era principalmente a de um autor norte-americano, Ronald G. Havelock, que a tinha utilizado para modelizar *La planification de l'innovation à travers la diffusion et l'utilisation des connaissances* [A planificação da inovação mediante a difusão e a utilização dos conhecimentos] (Ha-

velock, 1973). Essa modelização me permitiu analisar a emergência do Serviço de educação permanente da Universidade de Montreal como um novo sistema de formação desempenhando novos papéis. As operações de concepção, realização e pilotagem de novos programas de formação puderam ser analisadas na sua dinâmica de conjunto como sistema de acoplamento entre os recursos universitários e as demandas sociais. Essa abordagem sistêmica permitiu ultrapassar os recortes disciplinares entre sociologias diferentes: da educação, do conhecimento, das organizações, dos atores sociais, dos movimentos sociais, da profissionalização... Essas realidades diferentes são implicadas, de maneira associada, nessas práticas instituintes de construção de programas de formação.

Sete anos mais tarde, os trabalhos sobre as fronteiras entre as organizações e seu meio ambiente permitiram que essa tese fosse publicada, em 1980, sob o título *Les combats aux frontières des organisations. Un cas universitaire d'éducation permanente* [Os combates nas fronteiras das organizações. Um caso universitário de educação permanente] (Quadro 1). Essa produção também só se tornou possível graças a um seminário de pesquisa com Yves Barel, em 1978, sobre a *Dialectisation du mouvement systémique* [Dialeção do movimento sistêmico]. Barel tinha participado da minha banca de doutorado e estava preparando o que se tornaria seu livro, *Le paradoxe et le système* [O paradoxo e o sistema] (Barel, 1978, 1988). Esse seminário foi crucial para compreender como um sistema pode reunir contrários e pode representar uma estratégia paradoxal para tratar contradições. Ele me deu uma definição sistêmica do conceito de “auto” como ligado dialética e geneticamente ao de “hétero”, o que me permitiu lançar os trabalhos sobre autoformação. As cinco teses de Barel continuaram sendo sempre uma inspiração para mim: o paradoxo de *auto* é constitutivo do sistema vivo (1); é no período mais indiferenciado, no seu estado nascente, que esse paradoxo pode ser melhor aproximado (2); o paradoxo fundamental tem um lado “democrático” (3); os sistemas vivos funcionam pela superposição, forma avançada de redundância (4); sua reprodução se faz pelo redobramento, não necessariamente espacial (5) (Barel, 1978, p. 39-52) Sem elas, eu não teria podido produzir o texto mais recente, de 2003, intitulado *Temporalités et paradoxes existentiels* [Temporalida-

des e paradoxos existenciais], a respeito de um colóquio sobre o acompanhamento e seus paradoxos (Quadro 1). Ou seja, se a referência literal global à abordagem sistêmica desaparece no período atual de construção paradigmática, sua dinâmica permanece muito ativa através de alguns de seus aportes conceituais e metodológicos: modelização, triangulação, fronteiras, unidade transacional organismos/meio ambiente, estratégia paradoxal. A apresentação do posfácio *Des évolutions paradigmatiques* [Das evoluções paradigmáticas] (Quadro 1), ao livro de Georges Lerbet, *De la structure au système* [Da estrutura ao sistema] (Lerbet, 1986), identifica os setores de pesquisa epistemológica atuais: *o mundo três, da grande música... abstrata; a abertura sistêmica da unidade ontológica de base organismo/meio ambiente; os riscos do saber interface e a inclusão do terceiro.*

A construção dos traços de união entre a formação e a pesquisa-ação

Se, etimologicamente, sistema quer dizer “colocar junto”, a busca de traços de união entre a formação, a pesquisa e a ação inscreve-se nessa dinâmica sistêmica. Um texto um pouco esquecido de dissertação de mestrado em 1968 (Quadro 1): *Essai sur la genèse de la recherche-action* [Ensaio sobre a gênese da pesquisa-ação], faz lembrar-me de um enraizamento primeiro que já havia sido profundamente interrogado - durante a defesa do mestrado - por alguns dos meus professores. Esse ensaio situa-se como uma contestação e uma catarse da dicotomia tradicional entre pesquisa e ação. Ele se apoia nas críticas psico-sociológicas de Max Pagès e nas críticas epistemológicas de Gaston Bachelard e Jacques Ardoino. Ele termina com a concepção de pesquisa-ação de Lewin.

Esse enraizamento explica a estratégia profissional dos anos setenta, quando eu não queria ensinar nem me tornar professor-pesquisador, a fim de poder relacionar mais minhas pesquisas nascentes sobre educação de adultos com ações de formação. Nos anos oitenta, durante o primeiro simpósio internacional em Montreal sobre pesquisa-formação em educação permanente ocorrido em 1983, eu quis *Rendre formatrice les recherches-formation en éducation permanente* [Tornar formadoras as pesquisas-formação em educação permanente] (Quadro 1) e propus, operacionalmente, a estratégia de rede para trabalhar a constru-

ção dos traços de união entre pesquisa, formação e ação no artigo, de 1985, *Pour une recherche-formation en education permanente en reseau* [Para uma pesquisa-formação em educação permanente em rede] (Quadro 1). Essa estratégia conduziu-me a Tours onde - num movimento de rede dos Hautes Études des Pratiques Sociales (RHEPS), fundado por Henri Desroche (1990) - um dispositivo de formação universitário diplomante permitia a atores sociais tornarem-se autores pela apropriação do processo de pesquisa desde o primeiro e o segundo ciclo universitários (Lerbet-Chartier, 1993).

O período de construção paradigmática dos anos noventa começa por uma reunião dos três termos com o artigo *Rendre heuristiques les tensions de la triade pratique/formation/recherche: trois moyens* [Tornar heurísticas as tensões da tríade prática/formação/pesquisa: três meios], publicado em 1995 (Quadro 1). A ordem dos termos da tríade não é fixa. Pareceu-me necessário deixá-la flexível para que heurísticamente cada um encontre a porta de entrada que lhe convém: seja, Ação-Formação-Pesquisa (AFP), ou Ação-Pesquisa-Formação (APF) ou Formação-Ação-Pesquisa (FAP); ou ainda Pesquisa-Ação-Formação (PAF) ou Pesquisa-

Quadro 1 - Produções pessoais sobre a abordagem sistêmica e a pesquisa-ação

1. Período de Emergência Distinta (1968-1980)	
1968	<i>Essai sur la genèse de la recherche-action</i> [Ensaio sobre a gênese da pesquisa-ação]. Memorial de mestrado (Paris-Sorbonne).
1973	<i>Rôle et système nouveaux en éducation. Essai d'application d'un approche systémique à l'analyse d'un service universitaire d'éducation permanente</i> [Papel e novo sistema em educação. Tentativa de aplicação de uma abordagem sistêmica na análise de um serviço universitário de educação permanente]. Tese de terceiro ciclo (Paris-Sorbonne). 316 p.
1978	<i>Dialectisation du mouvement systémique</i> [Dialeitização do movimento sistêmico]. Faculdade de Educação Permanente, Universidade de Montreal. 150 p.
1980	<i>Les combats aux frontières des organisations. Un cas universitaire d'éducation permanente</i> [Os combates nas fronteiras das organizações. Um caso universitário de educação permanente]. Montreal, Éditions Sciences et Culture. 287 p.
2. Período de Aproximação Paradigmática (1980-1992)	
1983	"Rendre formatrice les recherches-action en éducation permanente" [Tomar formadoras as pesquisas-formação em educação permanente] in <i>Recherches et Éducation Permanente</i> , Faculdade de Educação Permanente, Universidade de Montreal, pp. XV-XVII.
1985	"Pour une recherche-formation en éducation permanente en réseau" [Por uma pesquisas-formação em educação permanente em rede] in <i>Éducation Permanente</i> , Paris, n° 80, pp. 147-158.
1986	"Des évolutions paradigmatiques" [Das evoluções paradigmáticas], posfácio a Georges Lerbet <i>De la structure au système. Essai sur l'évolution des sciences humaines</i> [Da estrutura ao sistema. Ensaio sobre a evolução das ciências humanas], Paris, les Éditions Universitaires, pp. 153-159.
3. Período de Construção Paradigmática (1992-2003)	
1995	"Rendre heuristiques les tensions de la triade pratique/formation/recherche: trois moyens" [Tornar heurísticas as tensões da tríade prática/formação/pesquisa: três meios] in <i>Cahiers de la recherche en éducation</i> , Universidade de Sherbrooke, vol. 2, no 1, pp. 1-17.
1995	"Vers um paradigma de recherche-formation en réseaux" ["Para um paradigma de pesquisa-formação em rede"] in Teresa Ambrósio, <i>État de la recherche en formation</i> , ["Estado da pesquisa em formação"], Universidade Nova de Lisboa.
1996	"Histoire de vie comme approche constructiviste de nouveaux modes de production de savoirs: le DUEPS de l'Université de Tours" [História de vida como abordagem construtivista de novos modos de produção de saberes: o Diploma Universitário de Estudo das Práticas Sociais (DUEPS) da Universidade de Tours] in Danielle Desmarais e Jean-Marc Pilon, <i>Pratiques des histoires de vie au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention</i> [Práticas das histórias de vida na encruzilhada da formação, da pesquisa e da intervenção], Paris, L'Harmattan, pp. 89-105.
2000	<i>Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs</i> , Paris, Anthropos. Publicado no Brasil com o título <i>Temporalidades na formação</i> , São Paulo, Triom, 2004.
2001	"O sentido do sentido" in <i>Educação e transdisciplinaridade</i> , São Paulo, UNESCO/USP, pp. 31-56.
2003	"Vers une anthroformation en deux temps, trois mouvements" [Em direção a uma antropofomação em dois tempos, três movimentos] in <i>SPIRALES</i> , n. 31 (Lilles), p. 35-47.
2003	"Temporalités et paradoxes existentiels" [Temporalidades e paradoxos existenciais], comunicação apresentada no Colóquio sobre o Acompanhamento, Universidade de Tours. No prelo.

Formação-Ação (PFA). Vantagem de uma causalidade sistêmica circular! Talvez em razão de consonâncias felizes, circulam mais as siglas “FAP” e “PAF”. Em 1995, um colóquio em Lisboa sobre o estado da pesquisa na formação propiciou-me a ocasião de reunir numa modelização paradigmática esses elementos flutuantes emergentes.

Esclarecimento sobre uma Modelização Paradigmática

A pesquisa sobre formação é jovem: seus primeiros indicadores institucionais de existência datam dos anos setenta. *Apprendre à être* (1972), [Aprender a ser], relatório da Comissão Internacional sobre a Educação da UNESCO (Faure, 1972), pode ser mencionada como uma data de reconhecimento internacional. A educa-

ção permanente aparece ali como primeiro princípio das políticas educativas futuras.

Essa pesquisa jovem apareceu primeiro à margem de, senão se contrapondo e reagindo a uma pesquisa sobre educação muito mais antiga e já instituída conforme um modelo clássico, determinando de maneira relativamente precisa o campo da pesquisa educativa normal.

Esquematisando as definições de Kuhn (1972), por paradigma entendemos uma matriz disciplinar compreendendo o conjunto de elementos práticos (quem investiga o que?), ideológicos (por que?), metodológicos e epistemológicos (como?) que estruturam e legitimam em um certo momento um campo científico. O quadro 2 apresenta, com essas categorias e de maneira comparada, dois modelos de ligação entre a pesquisa, a ação e a formação.

Quadro 2 - Modelização paradigmática das ligações entre pesquisa, ação e formação

Modelo clássico da pesquisa educativa normal	Elementos emergentes das pesquisas em formação
<p>QUEM?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os pesquisadores profissionais disciplinares. • Os professores-pesquisadores universitários. Agrupamento principal: unidades instituídas (grupos, equipes, centros, laboratórios, associações, ...). 	<p>QUEM?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os pesquisadores e os professores-pesquisadores. • Os responsáveis por formação, os consultores. • Qualquer sujeito se formando por produção de saber. Agrupamento principal: em rede.
<p>O QUE?</p> <ul style="list-style-type: none"> • As práticas instituídas de ação das gerações adultas sobre as gerações jovens: práticas de ensino, de educação especializada, familiar, social, de reeducação, ... 	<p>O QUE?</p> <ul style="list-style-type: none"> • As práticas instituídas de formação formal (vertente diurna da vida): formações escolares, profissionais, populares. • As práticas não-instituídas de formação experiencial (vertente noturna da vida): auto-, alo-, eco- formações das práticas pessoais, sociais e ecológica.
<p>COMO?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metodologias disciplinares objetivas das ciências clássicas baseadas na divisão sujeito/objeto, prática/teoria, ação/pesquisa. • Epistemologia positivista de um saber analítico, preciso, certo, útil, organizador. 	<p>COMO?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metodologias interativas de pesquisa com traços de união: pesquisa-ação-desenvolvimento-orientado... com emergência de uma pesquisa-formação. • Epistemologia transdisciplinar de um saber sistêmico e dialético.
<p>POR QUE?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo de explicação e de compreensão teórica para encontrar as leis e os princípios aplicáveis à ação educativa. 	<p>POR QUE?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo de compreensão teórica • Objetivo praxiológico de engenharia e de estratégia de formação • Objetivo emancipatório de conscientização.

Estrutura do paradigma pedagógico-positivista definindo a pesquisa ordinária sobre educação (cf. a primeira parte da Quadro 2)

De maneira esquemática, retomando as grandes categorias paradigmáticas – quem busca o que, como e por quê? – este campo de pesquisa educativa ordinário pode ser representado da seguinte maneira :

• Os atores principais da pesquisa, os pesquisadores, são tanto profissionais muito especializados agrupados em unidades institucionais (grupos, equipes, centros, laboratórios), quanto professores-pesquisadores universitários que, na medida em que seu ensino lhes permite, empreendem pesquisas mais ou menos relacionadas a esse ensino.

• Os objetos de pesquisa se relacionam em geral com as práticas de ensino ou de educação dos jovens. A definição de educação de Emile Durkheim ainda determina profundamente o campo educativo normal: “a educação é a ação das gerações adultas sobre a dos jovens e, principalmente, a ação instituída pela escola e pela família”.

• O objetivo primeiro dessa pesquisa normal é otimizar essa ação educativa fornecendo aos adultos a compreensão e instrumentação adequadas.

• As metodologias-rainha desse modelo são as das disciplinas clássicas, baseadas na divisão sujeito/objeto, prática/teoria, ação/pesquisa. A primazia positivista das metodologias desenvolvidas nas ciências fundamentais - o raciocínio para as matemáticas, a observação para a astronomia, a experimentação para a física, a taxonomia para a química, a comparação para a biologia - conduziu a uma adoção pouco crítica que dificultou a adaptação desses métodos às situações educativas e a emergência de métodos específicos.

Do mesmo modo, o trabalho epistemológico permaneceu bloqueado numa concepção positivista do saber que, ao ser apresentado num estado tão acabado, dá pouca conta de suas dinâmicas de produção, difusão e utilização: o saber positivo é definido como real, útil, certo, preciso, organizador.

Este paradigma herdado que nos condiciona mesmo a nossa revelia pode ser chamado pedagógico-positivista, pois ele nos parece marcado pela descoberta fundamental no século XIX da escola e das ciências humanas positivistas e pela sua institucionalização ulterior. Esse paradigma ainda determina em grande parte as normas da pesquisa legítima em educação, isto é, os problemas que normalmente ela trata, a maneira normal de tratá-los e as pessoas habilitadas a empreendê-la.

Essa esquematização extrema do paradigma teria de ser longamente desenvolvida. Porém, de um lado, há uma relação orgânica entre institucionalização do sistema escolar e o positivismo. De outro, a perturba-

ção dos modos de pensar contemporâneos ainda não tingiu completamente o imaginário social, as valências, as categorias e classificações provenientes do “plano de trabalhos científicos necessários para reorganizar a sociedade”, concebido por August Comte em 1822. “O mais estranho é que essa síntese persegue tanto aqueles que a defendem quanto aqueles que buscam opor-se a ela. Assim, normalmente, repete-se, sem o saber, as aulas do curso de filosofia positivista.” (Serres, 1975, p. 7)

Emergência de novos elementos paradigmáticos a partir de pesquisas não-ordinárias em formação (cf. a segunda parte do Quadro 2)

Nessa modelização paradigmática, a abordagem sistêmica e a pesquisa-ação se situam explicitamente na categoria do “como”, como metodologia socio-interativa e epistemologia de conjunção e não de disjunção, como o desenvolvem Le Moigne (1995) e Morin, Ciurana e Motta (2003). Mas essa pesquisa de construção de alternativas metodológicas e epistemológicas também interroga mais ou menos frontalmente o conteúdo das outras categorias: Quem pesquisa? O Quê? E por quê?

Os pesquisadores não são mais apenas os profissionais especializados da pesquisa nem os professores-pesquisadores universitários, mas também responsáveis por formação e consultores que produzem novos saberes próximos às intervenções. Numa enquete Philippe Carré (1993) coloca a questão “Quem deve fazer pesquisa? Que organismos devem ser responsáveis por ela?” As respostas invertem as responsabilidades “normais”: as associações profissionais de formadores vêm em primeiro; em seguida, os serviços de formação em empresas; depois os organismos privados e públicos de formação e consultoria; certos ministérios; e, por fim, as universidades. Mesmo se essa ordem é a ponderar-se em função do pertencimento institucional dos consultados, ela não deixa de indicar, no que diz respeito às atribuições instituídas, uma reviravolta das representações de responsabilidades e mesmo de competências para o exercício da função de pesquisa em formação. Uma tendência ainda mais radical desse movimento estende a função pesquisa a todo sujeito querendo se formar mais pela produção do que pelo consumo de saber. Portanto, parece existir uma massa crítica de novos

atores sociais que se sentem responsáveis pela função pesquisa em formação. E essa massa crítica pode ser vista como emergência de uma nova força paradigmática, cuja pressão ainda pode aumentar.

Com efeito, esses novos atores de pesquisa introduzem, além de sua pessoa, suas preocupações e seus problemas, que se traduzem em objetos de pesquisa que ultrapassam largamente o campo educativo habitual. Esse transbordamento se opera em duas vertentes do campo educativo: a vertente formal e a vertente não-formal e informal. Esses objetos concernem às práticas instituídas de formação profissional, escolar, popular, que vão bem além da educação inicial dos jovens, posto que elas dizem respeito, potencialmente, a todas as idades. Este é o sentido dos qualificativos *contínuo* e *permanente* que costumam ser acrescentados a essas formações. Esta é a abertura do que pode ser chamado de vertente instituída ou formal da formação. Os limites desta vertente ainda não são claros, porque está em plena institucionalização. Um dos principais problemas é saber até onde essa vertente deve ser instituída e como, em especial conforme qual dosagem de responsabilidade pública e privada. Um balanço das pesquisas francesas sobre essa vertente da organização institucional da formação identifica, nos anos oitenta, as seguintes estâncias: gestão da formação, ciências e técnicas, mídia, racionalização da aprendizagem.

Mas de maneira muito menos perceptível, conforme as visões recebidas, esses objetos também projetam a pesquisa numa vertente não instituída da formação: aquela que chamamos, de maneira residual, indiferenciada e um pouco negativa, de formação *in* ou *não* formal. Novos conceitos pontuam os inícios de exploração dessa vertente ainda muito menos clara, delimitada e estruturada que a precedente: formação experiencial, autoformação, heteroformação, ecoformação... De um estudo sobre a evolução desses objetos de pesquisa, as estâncias seguintes dizem respeito principalmente às práticas de formação de grupos sociais fragilizados - jovens, velhos, desempregados, mulheres, camponeses -; outros estudos exploram abordagens novas pelas histórias de vida e projeto de vida, validação dos conhecimentos adquiridos, análise de práticas, individualização... (Pineau, 1989, p. 96).

Essas primeiras pesquisas mencionadas apóiam-se necessariamente nas metodologias e epistemologias clássicas, sobretudo em suas versões qualitativamente pesadas. Mas os problemas abordados por esses

atores-pesquisadores desenvolvem novas metodologias de pesquisa muito mais interativas, com traços de união: pesquisa-ação-desenvolvimento-orientada e a emergência de uma pesquisa-formação mais específica. A epistemologia disciplinar positivista não é mais a única referência. Apelos a abordagens transdisciplinares, dialéticas e sistêmicas do saber nutrem essas pesquisas. Por fim, de um ponto de vista axiológico, a dicotomia clássica entre objetivos de compreensão teórica e de aplicação prática se abre com a tentativa de inclusão/intrusão de um terceiro: o objetivo emancipatório de conscientização e de autonomização. Como a versão mais avançada dessa tentativa, é necessário mencionar a obra de Jack Mezirow (1991) sobre a transformação de perspectiva educativa ao longo da vida.

Esta descrição que acabo de fazer da emergência de elementos paradigmáticos novos a partir de novas práticas de pesquisa-formação também está enormemente esquematizada. No entanto, o estado atual dessa pesquisa é tão móvel, efervescente e fragmentado que um mapa de grandes dimensões - temporais e espaciais - parece necessário para permitir um balanço que não tome a árvore pela floresta e indique direções, mesmo se os caminhos ainda estão para ser construídos. Esse enquadramento paradigmático apontado visa a oferecer esse mapa de grandes dimensões de um território que tanto deve ser descoberto, quanto construído. Esse mapa deixa entrever mais o infinito do que delimitações precisas, tanto em nível de uma nova divisão social e técnica do trabalho de pesquisa em formação, quanto do campo dos objetos e objetivos dessa pesquisa. Esse estado não-finito pode enrijecer ou mobilizar, mas num mundo e numa modernidade que se sufocam, ele abre um espaço/tempo de trabalho com desafios colossais. Por outro lado, se ele não oferece lugares prontos nem objetos pré-fabricados, gera há três décadas redes de pesquisa-formação que começam a se construir como estratégia específica.

Em Direção a um Paradigma Antropo-Formador de Pesquisa- Ação-Formação-Transdisciplinar

Em minhas produções mais recentes (Quadro 1), não figuram como tais as expressões “abordagem sistêmica” e “pesquisa-ação”. Por outro lado, aparecem os termos “abordagem construtivista”, “histórias de vi-

da”, “novos sincronizadores”, “temporalidades”, “sentido do sentido”, “paradoxo existencial”. Estes termos, em minha opinião, nomeiam novos objetos que essas abordagens desvelam, com a exploração das aprendizagens dos sentidos da existência ao longo da e em todos os setores da vida. O termo antropofomação - de formação do humano - propulsa como horizonte um objetivo tanto ambicioso, quanto necessário. Ele lança num período de transição paradigmática incerta, mas propícia ao desenvolvimento - mesmo proliferante - novos traços de união entre pesquisa-ação e formação por todos e para todos.

Advém daí o título desta conclusão: “Em direção a um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar”. A “transdisciplinaridade” indica o movimento epistemológico que mais nos mobiliza atualmente e que, em nossa opinião, coloca o movimento sistêmico em relação com o do pensamento complexo. Os três pilares da transdisciplinaridade - complexidade, diferentes níveis de realidade e terceiro incluído - nos fornecem as bases necessárias e maiores dessa construção. (Nicolescu, 1996)

Em 2005, o Segundo Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, ocorrido em em Vitória/Vila Velha (ES-Brasil) e organizado pelo Centro de Educação Transdisciplinar (CETRANS) de São Paulo, permitiu a realização de um balanço importante da etapa atual dessa construção de pesquisas, de atitudes e de ações transdisciplinares que tomaram corpo progressivamente ao longo desses últimos anos. Foi um congresso histórico e transcendente. Um umbral foi ultrapassado, deixando entrever horizontes infinitos. Tão infinitos que os meios para avançar nos escapam. Alguns meios anteriores podem se prolongar. No entanto, a amplidão do que foi semeado dá vertigem diante da imensidão dos desbloqueios institucionais que são necessários para continuar. A amplidão dessa abertura institucional concretiza para mim os espaços sociais por longo tempo desérticos que são abertos pelas transições paradigmáticas. Só as estratégias de redes interpessoais ou de grupos podem ajudar a sobreviver e avançar. Qualquer que seja o porvir, uma grande escola, a escola da unidiversidade da transdisciplinaridade nasceu em Vitória/Vila Velha, no estado do Espírito Santo.

Recebido em: 19/09/2005

Aprovado em: 11/10/2005

Referências

BAREL, Y. *Le paradoxe et le système*. Grenoble: PUG, 1978.

BAREL, Y. *Le paradoxe et le système: essai sur le fantastique social*. Grenoble: PUG, 1988.

CARRÉ, P. *L'entreprise et la recherche en formation*. Paris: AFPA, 1993.

DESROCHE, H. *Entreprendre d'apprendre: d'une autobiographie raisonnée au projet d'une recherche-action*. Paris: Ouvrières, 1990.

FAURE, E. *Apprendre à être*. Paris: Unesco, 1972

HAVELOCK, R. G. *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor, MI: University of Michigan, 1973.

KUHN, T. *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1972.

KUHN, T. *The essential tension: selected studies in scientific traditions and change*. Chicago, IL: University of Chicago, 1977.

LE MOIGNE, J-M. *Les épistémologies constructivistes*. Paris: PUF, 1995.

LERBET, G. *Essai sur l'évolution des sciences humaines*. Paris, Les Éditions Universitaires, 1986.

LERBET, G. ; CHARTIER, D. *La formation par production de savoir*. Paris: Harmattan, 1993.

MEZIRROW, J. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey Bass, 1991.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. *Éduquer pour l'ère planétaire: la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Paris: Balland, 2003.

NICOLESCU, B. *La transdisciplinarité: manifeste*. Monaco: Rocher, 1996.

PINEAU, G. La formation permanente: vie d'un mythe. *Éducation Permanente*, Paris, n. 2, p. 63-72, 1989.

SERRES, M. *Introduction à Auguste Comte*. Paris: Hermann, 1975.