

# RITUAIS NA ESCOLA: UM OLHAR SOCIOPOÉTICO

Jacques Gauthier\*

---

**RESUMO:** *Trabalhando a partir de culturas afro-brasileira, indígena e acadêmica, complexificamos a noção de ritual, tal como existe nos autores especializados. Pesquisamos também a noção de regras para jogos culturais e encontramos a problemática da implicação e alteração do pesquisador. Isso permitiu retomar a noção de mito, numa visão renovada a partir da sociopoética, das filosofias de Deleuze-Guattari e Serres e de mitologias afro-brasileiras. Concluímos com uma reflexão sobre a transculturalidade na pesquisa. **Palavras-Chave:** Teoria da pesquisa, transculturalidade, sociopoética.*

**ABSTRACT:** *Operating with afro-brazilian, indian and academic cultures, we complexified the notion of ritual, as used by specialists in education and anthropology. We examined the notion of norms to cultural plays too, and found the problematic of the searcher's implication and alteration. It permitted reconsider the notion of myth, in a renovated vision with sociopoetics, Deleuze-Guattari's and Serres' philosophies, and afro-brazilian mythologies. We conclude with a reflexion about transculturalism in searching. **Key-words:** Theory of searching, trans culturalism, sociopoetics.*

---

Criar o que não existe deveria ser a pretensão  
de todos que estão vivos.  
**Paulo Freire**

---

\* Doutor em Ciências da Educação. Pesquisador da Universidade de Paris VIII (Equipe de Pesquisa Pós-Doutoral ESOL Education, Socialisation et Collectivités Locales). Pesquisador Desenvolvimento Científico Regional CNPq/PPGE/UFBA.

A rebeldia é a pressuposição de qualquer ato criativo.  
**Rubem Alves**

## RITUAIS NA ESCOLA: UM OLHAR SOCIOPOÉTICO

Conforme McLAREN (1991), a vida social é ritualizada. Encontram-se os rituais oficiais, instituídos, que muitas vezes não passam de meras rotinas reprodutoras dos poderes locais das forças hegemônicas da sociedade. Conforme os estudiosos da marginalidade Michel MAFFESOLI (*No Fundo das Aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996), Georges LAPASSADE (*L'Ethnosociologie* Paris: Méridiens Klincksieck, 1991) e a tradição anglo-saxônica em microsociologia, menos visíveis mas muito eficientes, rituais de socialização inovadores fluem sob as formas rígidas da instituição, um pouco como placas de magma, viscosas, agem sob a aparência tranquila da casca terrena. McLAREN insiste sobre a importância desses rituais na escola, sem os quais não se pode instaurar uma relação feliz no ambiente escolar entre professores e alunos. FREINET, na sua prática, ritualizava as atividades da Escola Moderna, querendo assim dar um espaço-tempo específico, para que os alunos

possam criar regras democráticas nas suas atividades (fora da barbárie das relações naturais de força), e proporcionar assim a segurança espacial e temporal na escola. Queremos apresentar a pesquisa sobre a noção de rituais na aprendizagem, que realizaram os participantes do Primeiro Encontro de *Pesquisa Artística e Transcultural em Educação* (PARTRANSEI), ocorrido em Salvador de 27 a 28 de novembro de 1996 com o apoio da UFBA e de várias Universidades Estaduais da Bahia (UESB, UESC e UNEB), e os desenvolvimentos dados num seminário promovido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia em Vitória da Conquista, em dezembro do mesmo ano.

Pedimos, logo, à leitora (ao leitor) para ver se a nossa problemática é específica da cultura baiana, altamente plural e miscigenada, ou se ela é universal. Somos conscientes que a apresentação de uma pesquisa coletiva, na qual o raciocínio de uma indígena Kiriri do Norte do Estado da Bahia ou de um pai-de-santo do povo Ijexá da região de Ilhéus-Itabuna tinha a mesma importância que a fala de um doutor ou de uma terapeuta não é coisa acostumada no meio acadêmico. Tentamos inclusive esquecer os livros escritos sobre a questão dos rituais, para resgatarmos o que sabemos e criarmos juntos. Queremos respeitar os rituais editoriais ao citarmos Michel SERRES (*Atlas*. Paris: Flammarion, 1996:180-tradução nossa):

Ninguém sabe mais que qualquer outro, pelo menos sempre e sobre tudo; isso acontece somente algumas vezes e sobre certos pontos. Então, ele tem o dever de partilhar sua ciência e de trocá-la com o que a ignora, contra a que ele ignora. Diga-me como amassar a massa do pão e te mostrarei a física nuclear; nos tornamos de repente, professor e aluno, educador e educado, semelhantemente: aprendemos uns dos outros, iguais em direito. Equivalente, a troca supõe que, tanto como os homens, todos os saberes, práticos ou teóricos, se valem, inclusive os que a arrogância não quer reconhecer, por causa da sua condição humilde e baixa.

*Todos os saberes são livres e iguais em direito.*

## **O que chamamos de ritual**

A sala de aula existe em dois planos, como rotina e como ritual. Conforme a escrita de Ester Maria Figueiredo de SOUZA, participante de PARTRANSE I, citando na sua dissertação de mestrado (*Sala de aula: práticas discursivas no cotidiano*. Dissertação de Mestrado. FAFCD-UFBA, 1996: 41-42) o teórico Peter McLAREN (*Rituais na escola*. Petrópolis: Vozes, 1991:130):

Os rituais podem ser considerados "ruins" se eles restringem as subjetividades dos estudantes, colocando limites no discurso da oposição, no diálogo reflexivo e na crítica. E os rituais podem ser considerados como "bons" se criam uma alternativa à hegemonia (contra-hegemonia) que possibilitará aos participantes refletir criticamente sobre o modo pelo qual a realidade é percebida e compreendida.

SOUZA propõe chamar de rotina o ritual "ruim", deixando a palavra "ritual" solta para caracterizar o ritual "bom".

Segundo o grupo-pesquisador instituído no PARTRANSEI (isto é,

os participantes, tornados por um dispositivo institucional bastante simples, co-pesquisadores, responsáveis pela pesquisa interagindo polirritmicamente com o facilitador da pesquisa - o autor destas linhas), o ritual tem por características básicas:

1) é a construção política da igualdade, respeito e elaboração das diferenças. Daí, é um florescer, uma construção de pontes, um aprender juntos prazeroso, até erotizado. Esse florescer é ritmado por passagens obrigatórias e aberturas ao inesperado, a outros valores.

2) é abertura; pode fornecer a construção multirreferenciada e pluricultural do conhecimento, uma leitura polifônica e humorística dos acontecimentos no aprender juntos. Essa construção é possível graças à desconstrução do saber instituído que facilita a desmontagem pulsional dos corpos instituídos.

3) desperta, equilibra e integra razão, emoção, intuição e sensação enquanto faculdades que cada indivíduo tem, desenvolvendo as mais fracas graças à troca com o outro (aqui se vê a importância de se juntarem pessoas de várias culturas e subculturas, que desenvolveram, como estudou GAUTHIER — *O imaginário e a relação com os saberes, escolares e populares, dos adolescentes das classes populares*. Pesquisa CNPq.

Mimeo,

1997 -, uma mais a emoção, a outra mais a razão etc). Aí encontramos a dialética entre limite e ilimitado, a fluidez essencial do saber, isto é, o não saber radical sempre ligado ao saber, quer consolidado, quer nascente.

4) permite ser reconhecido pelo outro e se conhecer através deste reconhecimento. Este conhecimento/reconhecimento não é sempre pacífico, uma vez que passa tanto pelo conhecimento da sua sombra, das suas mutilações como pela troca feliz de energia entre as pessoas. O ritual desvela as matrizes pluriculturais de cada um.

5) enraiza-se na cultura local, a cultura mais próxima do grupo. Assim desmonta as feridas e os silenciamentos hegemônicos, permitindo o resgate histórico dos povos colonizados; é memória tornando "legível" a história virtual: o novo não é o inédito, uma vez que surge de raízes profundas. Os conhecimentos se constroem através da troca entre vários saberes locais, produzidos por grupos culturalmente bem enraizados, cuja sensibilidade é, logo, específica. Daí são superadas as proibições, tanto para com os códigos maternos como para com os códigos de fora.

6) permite à conscientização das implicações dos participantes e proporciona através dos afetos uma alteração. Assim, até o planejamento da aula passa por um processo de sensibilização e integração. As vivências, que dinamizam os pólos racional, emotivo, sensível e intuitivo do ser, permitem eliminar alguns bloqueios e entender processos recalcados da sua história pessoal e coletiva. O momento de elaboração racional dialógica das vivências, inspirado em FREIRE (*A Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987), impede a imposição de qualquer hegemonia afetiva.

7) a confiança na energia vital é produto do ritual, como potência de criar o novo, de "inventar o cotidiano" (para falar como de CERTEAU em *L'invention du quotidien*. Paris: Gallimard, 1990), por caminhos convergentes e divergentes nos fazeres da aprendizagem. O direito reconhecido de criar o novo, a própria diferença dos nossos fazeres e saberes faz de nós

gentes e dá segurança.

8) é, ao mesmo tempo, o mais terrestre e mais espiritual. A integração das faculdades de conhecer e a crítica coletiva das rotinas reificadas, da história como fatalidade, têm um lado cuidador e, muitas vezes, curador. É uma forma iniciática da aprendizagem.

Como foi dito num ritual criado pelo povo da Terra em Vitória da Conquista: *ensinar, semear, cuidar por pegar o desejo da Terra*.

### **Regras para jogos culturais**

Nos referidos encontros, o grupo-pesquisador trabalhou também a questão da cultura enquanto sistema mais ou menos aberto de regras, que se pode, ou não, mudar.

Assim descobrimos que:

1) Ao considerar o ensinar ou o pesquisar como tendo, cada um, seus etnométodos "óbvios", logo, desconhecidos, as regras são a invenção do espaço-tempo. Elas põem desafios semelhantes em culturas diferentes. Até os mesmos elementos podem se encontrar em culturas diferentes. Aqui encontramos o aspecto transcultural. Um pressuposto: o reconhecimento das raízes de cada um pelos outros e, sobretudo, pelo dispositivo de pesquisa e ensino.

2) Essas regras definem *rituais implícitos* pelos quais cada um se estrutura frente às obrigações impostas pelas regras e às possibilidades de transformação descobertas pela práxis do grupo. Daí, o resgate da memória do povo, um olhar novo sobre o outro, o grupo e os grupos de fora, a entrada em relações lógicas diferentes, favorecendo a distanciação, abstração e compreensão. Alguns pressupostos: o relacionamento pessoal, o toque, a empatia, "se importar com o outro", que permitem a inteligência do imaginário do outro.

3) O saber se constrói ao propor e ao receber. Por isso, devemos trabalhar formas culturais e artísticas diferentes, que favorecem a interação e a dialogicidade crítica. Os jogos trabalham com a imaginação ativa, a inteligência criativa, Eles proporcionam polifonia e poliritmia (sobre o conceito de poliritmia, ver LEFEBVRE, *Eléments de rythmanalyse*. Paris: Syllepse, 1992, que o qualifica de mais interessante que o conceito de polissemia, pois o ritmo é mais objetivo, infra-consciente, corporal; ele liga o público com o privado). Talvez a grande problemática, segundo o próprio LEFEBVRE, seja a seguinte (1992:107):

Como *cada um* (indivíduo-grupo-família etc.) consegue inserir seus próprios ritmos entre os dos outros (diferentes), inclusive os ritmos impostos pela autoridade?

4) Os rituais criados coletivamente estão abertos, dando liberdades de interferir neles, criar, transformar. Eles permitem construir pontes entre os jogos "espontâneos" das crianças, com a despesa física e o "rir juntos", e as aprendizagens proporcionados pela escola, num ato de resistência à fragmentação. Os jogos são temas que permitem a aprendizagem dos conteúdos escolares. Aí, o desejo de cada um é uma fonte importante de criação de formas, sobretudo enquanto liberdade de aceitação ou não das regras. Esse

momento de invenção cultural é um processo de expansão do Self que dá segurança.

5) A mera *mudança* decidida coletivamente das regras permite uma *transformação* do jogo. É uma aprendizagem a ser instituinte. Assim, quebrar regras é uma aprendizagem da liberdade, de ler o seu próprio corpo de várias maneiras, evitando as blocagens, os nós inconscientes providenciados pela repressão e pela ausência de dialogicidade.

6) Há, muitas vezes, grupos muito compreensivos, muito oprimidos e muito passivos, que não ousam mudar as regras, ou propõem mudanças boazinhas para o opressor.

7) Existem regras não instituídas (que não dizem se é proibido, ou não, fazer essa ou aquela coisa) que permitem a um grupo vencer.

### **Considerações teóricas**

Além das regras e dos rituais, o que parece fundador da práxis pedagógica e de pesquisa é o *dispositivo* criado pelo professor ou pesquisador, que chamamos *de facilitador* da construção do conhecimento. Até essa expressão, tão utilizada, de "construção" é enganadora<sup>1</sup>. Pois construir pressupõe uma metaforização do trabalho intelectual em termos de caixas, casas, gavetas, sólidos separados, enquanto desejamos linhas de fuga (para falar como DELEUZE e GUATTARI, 1995), fluidez, viscosidades e volatilidades (para falar como Michel SERRES, 1996), exprimindo a transversal idade do grupo... e a escuta transversal que os facilitadores fazem no/do grupo e de/ em si mesmo.

---

<sup>1</sup> Lapsos interessantes!

Este dispositivo surgiu da pergunta tensa, emocionante, dramática, feita pelos facilitadores da pesquisa ao grupo-pesquisador: *O que significa: "Você não tem o direito de fazer o que você fez"?* As repostas oriundas do grupo foram: *isso significa que há que dançar, enfrentar feras, mas ir ou não ir? Transgredir?*

Os facilitadores<sup>2</sup>, no método sociopoético, são como hierofantes, construtores de pontes, pontes paradoxais de água, pontes de nuvens, pontes arco-íris, pontes-relâmpago, para uma celebração do viver, do estar, do trocar, na igualdade buscada e aceita, os conhecimentos, "esperando conhecimentos inesperados". O ensino e a pesquisa sustentam o nosso ser vivo, o nosso estar-no-mundo, e não podem ser separados da cultura, da ligação do presente com os (ante-)passados (conhecidos ou desconhecidos) e os futuros (virtuais e reais).

### **Integração, implicação e alteração**

Como sabemos que todo grupo fechado, inclusive o mais democrático na sua forma e na sua vontade, se torna um grupo fascista (ao ficar o mesmo, se territorializando no seu buraco institucional), convidamos uma *embaixadora do alhures* (para falar como François

TOSQUELLES em *L'enseignement de la folie*. Toulouse: Privat, 1992), Cláudia Mara de Melo TAVARES, mestre em Educação pela PUC-São Paulo e doutoranda em

---

<sup>2</sup> Os facilitadores da referida pesquisa foram, além do autor destas linhas:

- Francisco Alfredo de Moraes Guimarães, professor da UNEB e Mestre em Educação pela UFBA.
- Vítor Castro Júnior, professor de Educação Física e aluno do Mestre de Capoeira João Pequeno de Pastinha.
- Leliana de Sousa Gauthier, professora da UNEB, Mestre em Educação pela UFBA e doutoranda na Universidade de Paris 8.
- Ruy do Carmo Póvoas, professor da UESC, Mestre em Educação e Babalorixá do Ilê Axé Ijexá.
- Cláudia Mara de Melo Tavares, Professora da UFF, Mestre em Educação pela PUC São Paulo e então doutoranda na Escola de Enfermagem Ana Nery (UFRJ).

Enfermagem na UFRJ. Ela trouxe o fogo do seu trilhar para o nosso grupo pesquisador. Entre as cinzas, o seguinte:

1) a aprendizagem é necessariamente ritualizada, uma vez que ligada ao inconsciente. Melhor é fazer deste um aliado que o desconhecer e o reprimir;

2) as nossas criações artísticas permitem estarmos apanhados, e nos tornarmos aprendizes de nós mesmos;

3) num processo de construção de pontes de fogo, tirar a carapaça que nos protege de nós permite ver as nossas perversidades. O verdadeiro amigo é aquele que nos ajuda a ver nossa sombra, nossas costas, tão importantes pela sustentação de si... e tão desconhecidas;

4) a improvisação em grupo é a rodovia nessa busca, pois o desencadeamento, o desprendimento de nós passa através da emoção, da sensação e da intuição; isso abre as condições para a reflexão racional e crítica, que encerra um ciclo no processo de educação, isto é, de integração das faculdades do ser;

5) assim encontramos arquétipos, muitas vezes sob a forma estranha (e que assusta!) do transe. De energias, particularmente atuantes na teatralização, nos mandalas, na arte... nos rituais vivenciados pelas culturas de resistência. Existem fluxos de energia que atravessam as diferentes culturas e se encontram;

6) ensinar e pesquisar são processos de conscientização das formas de atuação dessas energias, que tomam a forma de símbolos, presentes em quanto saber arquetípico em nós. Daí, o prazer; a reflexão sobre nossas implicações é um processo de alteração e espiritualização, que passa necessariamente pelos afetos;

7) o que foi historicamente denunciado como alquimia ou bruxaria é um processo de transmissão e sistematização, de distanciação também dessas energias. E impossível ensinar-aprender (conforme a nossa citação de Michel SERRES) sem cuidar dos outros e sem cuidar de si;

8) o imaginário é o grande transgressor da ordem, dentro da complexidade da aprendizagem coletiva que dá segurança. Muitos têm medo do imaginário por causa do seu lado transgressor, porque eles não sabem que o trabalho coletivo proporciona o prazer de fazer (*frazier*) juntos;

9) quem deu a Cláudia Mara uma *iniciação* a essas "verdades" é uma louca, durante um trilhar para uma exposição artística: *Como você pode*

*pretender cuidar de mim se você não sabe o que são os Mandalas?* - perguntou de repente a louca.

Cláudia Mara foi nossa hierofante: ela usou da sua própria fraqueza (do seu não saber) para conseguir a *inteligência* das coisas, o que é a quintessência do saber. Desde que estiveram abertas pela criação coletiva as aventuras da alteração e da invenção de regras novas num mundo *humano*, isto é, pluricultural, os rituais *mostraram* o elemento invisível que age, sempre, na construção do conhecimento: o radical *não saber* do sábio. Para aqueles que perderam a visão desse não saber, a escuta do silêncio nas falas e citações, o toque do sutil e do volátil, para aqueles doentes o orgulho do poder e dos territórios.

### **Ritual, mito e ciência**

Geralmente, a antropologia desenvolveu uma visão reprodutora do ritual, pela qual as identificações de grupo se verificam fisicamente, por exemplo, através da incorporação de um ancestral. A cultura não é natureza: o mundo humano sustenta a natureza, dizem e repetem aqueles mitos que o ritual lembra, anima e vivência. Os antropólogos influenciados por Marx e Foucault enfatizam o controle das faixas etárias jovens pelas gerações anteriores através dos mitos e das suas encarnações nos rituais. Mas pensamos necessário equilibrar essa visão *de fora* das sociedades abertamente ritualizadas (visão oriunda do ocidente capitalista, vergonhosamente ritualizado) por uma visão *de dentro*, que enfatize o aspecto de iniciação individual, de formação espiritual não totalmente previsível e controlável, que surge, às vezes, com desordem e violência, através do próprio ritual ordenado e repetitivo.

A (o) nossa/o leitor(a), agora, não deve bem entender por que valorizamos tanto os rituais na escola e na educação em geral, uma vez que estes parecem caracterizar as sociedades tradicionais, e não o nosso capitalismo que gera mudanças rápidas, tanto na produção como na cultura.

Temos o primeiro aspecto da nossa resposta no fato de que o ritual, através da dança e da mímica, mobiliza as condições pré-reflexivas da língua, e até da escrita. Ele mobiliza o elemento semiótico. A pesquisa do grupo do Primeiro *PARTRANSE* encontrou esse tema, que DURAND (1996) teorizou também. O mito, acrescenta este autor, apresenta da maneira arquetípica a tensão que é imanente em todo discurso; nele se resolve, como já mostrou BASTIDE em: *Leprochain et le lointain*, a intenção histórica da sociedade. Daí seu poder de ressoar, de favorecer o nascimento, em nós, do pensar. Mas não de qualquer pensar: de um pensar ainda ligado ao inconsciente (que se torna assim nosso aliado), diferente do pensar consciente, o qual resolve a problemática escura do devir histórico em antinomias não superáveis (de tipo: liberdade *ver sus* servidão, como mostrou a história do nosso século!).

Teremos o segundo aspecto da nossa resposta ao estudar as relações entre ritual, mito e ciência. Homero, grande conhecedor de mitos, o definia como *narração e entrevista*. Narração, como mostraram os estudos famosos de Claude LEVI-STRAUSS. Entrevista, também, do humano e da divindade, às vezes através do ritual e da incorporação, às vezes pela mediação do

hermeneuta. A nossa tradição científica não reparou um *terceiro* aspecto do mito: o fato de que ele é sempre enunciado *aqui e agora*, numa situação em que o ouvinte (ou o Encantado, como dizem os índios, ou aquele que *dá santo*, como se diz em língua popular baiana) descobre sentidos novos, inéditos, num mito já aparentemente bem conhecido<sup>3</sup>. Por exemplo, a enunciação dos mitos do Candomblé nos coloca num mundo de *intensidades* - para falar como DELEUZE e GUATTARI. O inesgotável do mito é um fenômeno de complexidade e de sabedoria: sempre o *mais* local e o *mais* global são ligados pelo mito. Contrariamente a muitos preconceitos, o mito não enuncia

---

Um povo fascinante é o povo aborígina da Austrália, que inscreve alguns sonhos novos, sonhados por sonhados individuais vivos, no Panteon dos sonhos fundadores da ordem cósmico e terrestre. Como os mais antigos, esses novos sonhos serão gravados na madeira, nos tecidos, por gerações de Australianos.

uma verdade fechada, "une fois pour toutes". Ele não é um sistema fechado, e sim aberto, uma vez que recebe energia (informação) da vida cotidiana aqui e agora—com os problemas humanos que ela traz — isto é, do ser humano em situação, da natureza, e do próprio Orixá. Enquanto narrativa, o mito é estável; ele é uma energia sutil que se estruturou em formas prenes. Enquanto enunciação, o mito é instável - o que o cientista tradicional não pode entender, por não vivenciar o mito — uma vez que este pressupõe uma fonte energética exterior, a vida cotidiana que permite sua atualização, sempre diferente. No ritual, o mito é um potente criador de diferenças: ninguém sabe *a priori* qual Orixá ou Encantado se incorporará, em qual pessoa. O mito reinstitui a sociedade, a vontade de conviver. Mas não existe um mito isolado, cujo sentido se entenderia fora do conhecimento de outros mitos. Assim se reenuncia, se repete, sempre diferentemente, a vontade de viver, o querer-viver, alguns mitos fluindo e invadindo as narrativas enquanto outros se ressecam, se esgotam. Uma descrição não-crítica desse processo histórico pode aprisionar o pesquisador, que ficará cego frente aos efeitos ideológicos criados por encruzilhadas de narrativas. Por isso, a sociopoética<sup>4</sup>, que valoriza o ritual no pesquisar, não pode abrir mão do momento da crítica racional, marcando assim a fronteira sutil entre o imaginário criador e a ideologia.

---

<sup>4</sup> Chamamos de *sociopoética* toda prática de pesquisa ou ensino que afirma *ao mesmo tempo*: -a importância do corpo, incluindo emoção, sensibilidade, intuição e razão, como

- fonte do conhecimento;
- a importância das culturas dominadas e de resistência, das categorias e dos conceitos que elas produzem;
- o papel dos sujeitos pesquisados como co-responsáveis pelos conhecimentos produzidos;
- o papel da criatividade de tipo artístico no aprender, no conhecer e no pesquisar;
- a importância do sentido espiritual, humano, das formas e dos conteúdos no processo de construção do conhecimento.

(Ver GAUTHIER, Jacques. *Sociopoética — encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação*. Rio de Janeiro: EEAAN-UFRJ, 1999).

Daí a importância da distinção proposta por SOUZA entre ritual e rotina. O ritual é um espaço-tempo ordenado, aberto ao inesperado, a uma relativa desordem. O ritual é o contrário dos programas de informação na televisão, que dão poucas informações diferentes, repetindo sempre a



mesma história, o espetáculo da violência e da morte: aqui encontramos somente a rotina. Existem rituais de dissidência, frente às rotinas - como apontou McLAREN na escola.

### **Cavando o leito do conhecimento: ritual e sociopoética**

O dispositivo sociopoético que utilizamos, conforme nosso projeto dialógico, na referida pesquisa do primeiro *PARTRANSE* e do grupo-pesquisador de Vitória da Conquista, criou um *ritual de pesquisa* e um *ritual de ensino*: um espaço-tempo de qualidade diferente do da vida cotidiana, no qual foram abolidas as hierarquias acostumadas de saber entre os facilitadoras da pesquisa e o grupo-pesquisador. Evidentemente, isso não significa que apagávamos magicamente as desigualdades e opressões oriundas da estrutura social, das relações econômicas, de poder, de gênero, de idade etc. Muito pelo contrário, o momento da leitura coletiva dos dados produzidos permitiu analisar criticamente alguns aspectos conscientes e inconscientes desta herança da história, feita de muitas opressões, explorações e alienações.

No grupo-pesquisador, no aprender-juntos e, mais geralmente, no descobrir-juntos, são tecidas relações inesperadas entre as pessoas, atravessando a mesma intensidade várias pessoas, e várias intensidades a mesma pessoa. Os conhecimentos assim produzidos nem são acadêmicos, nem populares, nem uma miscigenação dos dois, nem, até, um diálogo entre acadêmicos e populares. Trata-se de uma outra química, que mexe pensamentos e imaginários de cada um e de todos, segundo uma ordem feita de proporções variadas de intuição, sensação, emoção e razão. Dessa miscigenação do *Fogo* da intuição, da *Terra* da sensação, da *Água* da emoção e *do Ar* da razão (e, sem dúvida, de proporções variáveis de *Vazio*) nascem um pensamento e um imaginário coletivos... onde a questão de saber o que é popular e o que é acadêmico não tem mais nenhum sentido.

Parece que os conhecimentos assim produzidos escapam à categorização em termos de "verdadeiros" e "falsos", uma vez que se trata do sentido humano dado a uma prática social. Os facilitadores da pesquisa são algumas vozes, entre outras, nas constelações de sentido criadas. Eles não ocupam aquele estranho lugar de poder dos que decidem da veracidade dos discursos dos outros, nem também dos que exploram, em lugar das pessoas envolvidas, o sentido do agir social. Eticamente, vemos somente uma saída à crise atual do paradigma de cientificidade nas ciências humanas e sociais (oriundo da física... clássica!), pelo diálogo entre os facilitadores e o grupo-pesquisador sobre o que pode ser chamado de "adequado", "verdadeiro", "científico", no objetivo de chegar a uma posição comum, um "universal" localmente produzido. A questão cientificamente decisiva é: *Como foram negociados os conteúdos e as formas criados durante o processo de produção dos conhecimentos pelo grupo-pesquisador em interação com os facilitadores?*

Essa negociação pode tomar a forma clássica do contrato. Mas ela pode também se desenvolver, ser inventada pelo grupo-pesquisador em interação com o facilitador no próprio processo de pesquisa. Percebemos que, além da polissemia e polifonia apontada por BAKHTIN (*A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*. São Paulo: Hucitec, 1993) existe, no

pesquisar/ educar, uma poliritmia. Encontramos, muitas vezes nas nossas pesquisas, os segredos da gestualidade de um membro do grupo-pesquisador, o silêncio de um outro, blocos emocionais tribais, que são provavelmente ligados a outros tipos de fenômenos que as lutas de classes e grupos humanos em redor do sentido das palavras, tais como descreve BAKHTIN<sup>5</sup>. É uma grande área de pesquisa, que começamos apenas a perceber. A sensibilidade polirítmica deve ser desenvolvida pelos facilitadores de pesquisa, com o propósito de os preparar para a descoberta de novos planetas!

---

<sup>5</sup> Quem começou a pensar essa poliritmia é LEFEBVRE (*Eléments de rythmanalyse*. Paris: Syllepse, 1992).

Na nossa própria preparação não queremos, como a epistemologia ainda dominante, separar uma ciência "direita" e uma poética "esquerda", como fez, apesar de todo seu gênio, BACHELARD<sup>6</sup>. Se o mito é uma entrevista, *as idéias não são outras coisas que narrações mentais* (SPINOZA). Essas narrações correm através do tecido social e criam uma rede percorrida de *quanta de potência*, de *intensidades* caracterizadas por frequências e ritmos próprios. Uma tradição filosófica bastante recente chamou de ideologia aqueles rastros narrativos que se contam uns aos outros e se alimentam de discursos, dissimulações, deflagrações -rastros nos quais estamos vivos, alienados; às vezes, como mostrou Jean Pierre FAYE em *Le siècle des idéologies* (Paris: A. Colin, 1996), o fio se quebra, gerando uma dor insuportável: é o momento da violência nua, do terror estadual (fascismo, estalinismo, populismo) ou de banda (o nazismo antes de 1933).

Não queremos inverter a posição racionalista habitual, ao colocar por baixo o saber e o cuidado de saber, e por alto o mitopoético e a inteligência -esse "amor" conforme KRISHNAMURTI (em *Encontro com o Eterno*. 2- ed. Rio de Janeiro: Instituição Cultural Krishnamurti, 1974), essa paciência-sapiência do tempo conforme a cultura afro-brasileira. Claro que o olhar, o tocar, o cheirar agem na sala de aula, na pesquisa, e que eles vão diretamente se espiritualizar (ou, outra possibilidade, hierarquizar, discriminar segundo a cor e o cheiro, isto é, matar). Temos, até, um sexto sentido, um olfato especial para cheirar a injustiça, um toque sensível que permite sentir imediatamente a desigualdade e nos colocar desafios éticos, unindo assim a Terra da sensibilidade com o Ar da razão prática.

Não queremos fugir da vontade de saber. A ciência que queremos contribuir a iniciar inclui o elemento poético (até, a poética do entendimento político das coisas) e a sabedoria: são momentos essenciais da *hermenêutica humana a ser constituída através das culturas*.

---

*Tudo o que pode esperar a filosofia é tornar poesia e ciência complementares* (Psychanalyse du Feu, p. 10). "Complementar" significa que se excluem e completam na tentativa nossa de entender o mundo.

Daí os problemas de tradução e de transculturalidade que encontram a pesquisa e a pedagogia sociopoéticas. Gostamos de citar Paulo FREIRE, tanto que perdemos a referência:

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, mas na

liberdade *conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente.

Frente à ideologia, a abordagem sociopoética opera uma dupla escuta: uma escuta sensível - uma vez que ninguém está fora da ideologia, que é uma componente do imaginário - e uma escuta analítica, pois a nossa vontade é de sair da ideologia na busca de uma crítica das inscrições narrativas e de suas transformações, isto é, na busca da filosofia.

A sociopoética não reconhece um momento científico distinto do momento filosófico na construção do conhecimento. Essa cisão foi uma miragem do positivismo, uma embrulhada que permitiu ao cientista social se colocar fora do mundo, longe das lutas do comum dos mortais pelo sentido das palavras, das atividades, das práticas. A sociopoética coloca o facilitador da pesquisa no mundo comum, e talvez reencontre a promessa original da aventura científica, que fez do (da) cientista e da/o educador aqueles heróis que têm que assumir, mais que os outros, o seu *não saber*. Ao encerrar uma pesquisa, ao ministrar uma aula, os cientistas e educadores descobrem em si próprio muito mais não saber que eles pensavam que existia, antes de pesquisar e ensinar. Pesquisar ou educar não é somente ligado ao ar, fogo, água e terra. É ligado, do início até o fim, ao vazio. Sendo esse vazio, também, na terra, no fogo, no ar e na água.

A sociopoética como teoria do pesquisardar<sup>7</sup> pressupõe uma economia do dar. Com BATAILLE (*Lapart maudite*. Paris: Ed. de Minuit, 1967) apostamos que o elemento humano que torna a vida linda, apesar de todas as atrocidades que encontramos e encontraremos, é aquela busca de um valor soberano, busca que dá o seu sentido ao mito e ao ritual.

---

Este lapso condensa exatamente o que queremos dizer em muitas palavras!

Este valor soberano não é transcendente à existência: ele está presente na troca dos saberes que, contrariamente as mercadorias, não se anulam na troca (nem se pervertem na produção de mais valia), mas se somam na consumação festiva, no transe do conhecer. Aqui se encontram saber e sabedoria, na consumação, no fogo do transe. Por oposição, a rotina torna todos os seres humanos meros representantes do equivalente geral, o homem médio (geralmente adulto, branco e macho), tirando toda esperança do soberano, do numinoso, do singular, do inesperado. Na escola instituída, na pesquisa instituída, nenhum cheiro de transe, nenhuma luz irradiante. Como na poesia antiga, pesquisar/educar é invocar e convocar, chamar e convidar os deuses. Não podemos temer o elemento dionisíaco: seria contraditório com a nossa vontade de saber.

Temos que aprender a pesquisivoar, a pensar em fluxos, turbilhões e outros fenômenos meteorológicos. A velha ciência social ainda pensa em termos de caixas, sólidos, gavetas onde se colocam os conceitos, as substâncias, as classes sociais, enquanto a termodinâmica e a teoria das turbulências ensinou desde o século XIX a pensar em fluxos mais ou menos viscosos, em ondas e vórtices. No dispositivo sociopoético os *acontecimentos*, as *linhas de fuga*, para falar como DELEUZE e GUATTARI (*Mil Platôs*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995), se deslocam de um lugar do grupo-pesquisador para outro, atravessam a subjetividade criada no

processo de pesquisar segundo um modelo que não pode mais ser a antiga mecânica dos sólidos, mas sim ondas de energia, fluidez e turbilhões sutis de ar, volatilidades. Do encontro *altamente plástico* desses turbilhões nascem os conhecimentos. É uma revolução epistemológica que propomos; uma revolução nos modos de pensar dos pesquisadores e educadores. É muito gratificante para nós que o especialista famoso da história das ciências e da filosofia, Michel SERRES, desenvolve a mesma problemática que nós. Ele distingue três idades na história da *episteme*:

1) a idade de Atlas que carrega e Herakles *que forma*, idade da mecânica, da agricultura e do artesanato, em que ficam 90% dos pesquisadores em ciências do homem e da sociedade;

2) a idade de Hefáistos e Prometeu, que *transformam*, idade da termodinâmica, da crítica da economia política e da indústria;

3) a idade de Hermes e dos Anjos, que *informam*, idade dos espaços virtuais, da Internet, da aldeia global. Como aponta SERRES (1996,134):

pensamos em termos de conjunto das imagens, reais e virtuais, e de roteiros possíveis... e não mais de experiências. Isso é a *imaginação*.

O universo que existe hoje (o real) é miscigenado. Como o mito enquanto narração e enunciação - podemos acrescentar - ele é uma massa cujo devir é, ao mesmo tempo, não prognosticável e estável. E o pesquisar/ educar é um momento de criação do mundo, uma vez que ele gera novos contatos, novas informações, novas alianças na rede dos saberes. Daí a grande responsabilidade nossa: que mundo queremos para nós, nossos ancestrais e filhos? Queremos a ausência de equilíbrio das violências (dos poderes), ou queremos, pelo contrário, *a construção política da igualdade!* Sendo os saberes iguais em direito, eles têm a beleza das caras, caracterizada pelo fato de que não pode se pensar numa hierarquia das caras.

Michel SERRES insiste no fato de que a separação entre o objeto e o sujeito, já muito criticada pela fenomenologia e pelas epistemologias contemporâneas, não existe mais: tal como o sujeito, o objeto *conspira* ("respira com"). A rede das coisas do mundo possui sua inteligência própria, que encontra (ou não: isso depende da nossa vontade) a inteligência nossa. Entramos na era da pergunta; *Como não matar mais o "objeto " do pensar, como não pensar mais objetos que temos matados para pensá-los, como sair do sacrifício (de si e do outro), do cadáver como base do pensamento?*

No mundo humano, responde SERRES, pensar, agir, sonhar, trabalhar é sempre estar fora de si. Implicado, fluidamente, no mundo, nos outros, no outro. Assim miscigenado, ocelado, variado, dobrado, como uma cara humana. Como criar um novo elo entre as caras, fora da dialética perversa da morte e da glória? Através de que meditação?

Assim percorre uma serpente não bíblica o grupo-pesquisador, com sua flexibilidade numinosa, nos desafiando, pois ela sabe que as diferentes culturas, que agem através de nós, propõem respostas diversas (e às vezes semelhantes) a um *mesmo* desafio. A serpente é paradoxal, como as questões pluriculturais: seu veneno cura. Aquela

serpente tem pouco, muito pouco a ver, com a cobra bíblica. Ela aponta nossa dívida dupla, e também aponta nossa dupla dissidência, em relação a SERRES e a DURAND.

Diferentemente de Michel SERRES (e de DELEUZE-GUATTARJ), queremos ir além de Hermes, até Dioniso. Vale a pena ressaltar que Dioniso, como diz o seu nome, nasceu duas vezes: na primeira, o seu feto foi carregado (como fazem os cavalos marinhos) por Hermes, que é, na mitologia grega, o Deus mais próximo do orixá Exu, na mitologia afrobrasileira. Depois do seu desmembramento, o coração de Dioniso foi comido por Perséfone, a jovem rainha da morte, filha da mãe-terra que guarda os segredos dos mortos e nunca fala daqueles sementes misteriosos que crescem no útero das trevas, inacessíveis ao ser humano. Uma segunda vez, Dioniso nasceu, de Perséfone. No Candomblé, o orixá Nana é próximo de Perséfone, e também do Arcano 2 do Taro de Marseille, a Sacerdotisa.

Por essas razões, a sociopoética deve completar Deleuze-Guattari, desenvolvendo o segundo nascimento de Dioniso, a sua ligação com Nanã, entender um pouco do silêncio, do mistério da morte no pesquisar. Lado do cuidar/curar, da iniciação, uma vez que em toda iniciação deve-se atravessar o rio do esquecimento que separa os humanos da morte, para se produzir a verdade, *aletheia*. Filho de Nanã, irmão de Obaluaiyê, Oxumarê é a serpente-arco-íris que aponta para um conhecimento misterioso e muito enriquecedor. Uma pesquisa sociopoética realizada em 1995-1996 como grupo-pesquisador da Universidade Federal da Bahia sobre o imaginário "do" poder e o imaginário "do" saber já mostrou que *saber* era tanto relacionado à luz solar (ou do arco-íris) como à escuridão fértil da lama (de Nanã), arbitrariamente metaforizada em obstáculo ao conhecimento pelas tradições racionalista e cristã.

Devemos reconhecer que Michel SERRES não desconheceu esta dimensão claro-escuro do conhecimento, como, por exemplo, quando ele afirma (em *Eclaircissements*. Paris, Flammarion, 1994):

Existe mito na ciência, e ciência nos mitos. É ainda preciso narrar esta imensa história ou lenda, não fragmentada [...].

A dicotomia está nas cabeças. E nas instituições; nos jornais; no intercâmbio convencional; nas grandes correntes de pensamento, como se diz. Em todos lugares. Salvo nas ciências inventivas, ativas, e nas histórias de velhinhas. Salvo na ponta extrema, fina e rápida, e a base mais lenta. Salvo no cume da montanha onde se chega após esforços extremos e toda uma vida de treinamento, e entre os idosos, nas ocas do vale. Salvo em ponta e na base. No meio, o intercâmbio usual está cercado de nuvens, nevoeiros e vapores.

SERRES, 1994:229-230.

Gostamos da idéia de Gilbert DURAND (*Champs de l'imaginaire*. Grenoble: ELLUG 1996), que qualifica o imaginário de *entre-saberes*, tecido conjuntivo, ossatura de todo saber<sup>8</sup>. Daí, a necessidade da transdisciplinariedade. Mas para este autor, o entre-saber(es) aponta para a ciência das ciências, a gnose (talvez cognoscível somente como negativo, avesso das coisas, ou ainda, assintoticamente). Gilbert DURAND confunde *trans-* e *meta-*. Ele faz um passo que ultrapassa o nosso poder de conhecer. Não se pode confundir o que é um objeto de discussão científica possível (inclusive numa concepção revolucionária da

cientificidade, que inclui o mitopoético) com o que é hipótese mística. Assim utilizamos, às vezes, na busca de entender a semiótica do grupo-pesquisador, o tarô, o candomblé, o taoísta etc. Mas isso não significa obrigatoriamente a crença na "verdade" dessas sabe-

---

Ainda que, para nós, emoção, intuição e sentidos *pensam* tanto como a razão. Vemos o imaginário como a roda um pouco louca que se torna visível quando os pensamentos da emoção, da razão, dos sentidos e da intuição se misturam. O que é geralmente chamado de pensamento, para nós, é o imaginário, sendo o pensamento diretamente oriundo do corpo (ver GAUTHIER, Pesquisa CNPq: *O imaginário e a relação com os saberes - escolares e populares - dos adolescentes das classes populares*, 1997). dorias. Trata-se apenas de trazer outras luzes e outras escuridões, para ampliar as potências de conhecer do grupo-pesquisador, para enriquecer a polissemia e, ainda, a poliritmia nossa. Podemos também afirmar *um princípio de indiferença hermenêutica*: toda referência é boa, desde que proporcione outras visões e outros olhares. Obviamente, o que não é indiferente é nossa escolha de interpretações oriundas de sabedorias ancestrais. Porque isso provoca a reflexão do grupo e, depois, dos leitores ou ouvintes aos quais comunicamos nossa pesquisa. Porque, como encontramos em LEFEBVRE, a autenticidade nossa é criada através de compromissos arriscados através daquelas ambiguidades e misturas impuras e fecundas que tecem a vida cotidiana. Às vezes, a memória condensa numa imagem central o que fica esparso na vida espontânea<sup>9</sup>.

Assim chegou o tempo de concluir essas reflexões com o poeta...

Nascemos, por assim falar, provisoriamente,  
em algum lugar: é pouco a pouco que compomos,  
*em nós*, o lugar da nossa origem, para nascer fora de tempo  
e cada dia mais definitivamente.

*Rainer-Maria RILKE:*

---

<sup>9</sup> É interessante ver um marxista como LEFEBVRE encontrar o esquema jungiano, quando ele escreve que a civilização, é o acordo (que supõe conflitos, mas que não sejam destruidores) entre sensorial, sensual, emotivo e intelectual. Falta a intuição? *Intuitivamente falarei da civilização, não das civilizações* - começou sua reflexão, algumas linhas antes, o filósofo (ver LEFEBVRE, Henri. *La somme et le reste*. Paris: Méridiens Klincksieck, 1989:325). Nesse processo civilizador, a imagem (logo, o imaginário) tem um papel de grande mediador: nem sensível nem transcendente, ela é mediação entre os outros e eu, entre o mundo e a consciência (sendo, obviamente, a consciência no mundo). Mediatrix entre sentir e conceber, no sonho e no devaneio, a imagem "excita ou exalta" - escreve LEFEBVRE (338) - o percebido e o concebido. Talvez LEFEBVRE não seja tão distante de DURAND para quem toda imagem vem de um dois três grandes *gestos* da espécie humana: o engolir, o penetrar e o estar de pé (sendo apenas este último específico - o que não viram os psicanalistas).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na idade média e no renascimento*.

São Paulo: Hucitec, 1993.

BATAILLE, Georges. *La part maudite*. Paris: Ed. de Minuit, 1967.

- DE CERTEAU, Michel. *L'invention du quotidien*. Paris: Gallimard, 1990.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995-1997.
- DURAND, Gilbert. *Champs deVimaginaire*. Grenoble: ELLUG, 1996.
- FAYE, Jean Pierre. *Le siècle des idéologies*. Paris: A. Colin, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GAUTHIER, Jacques. *O imaginário e a relação com os saberes - escolares e populares - dos adolescentes das classes populares*. Pesquisa CNPq. Mimeo, 1997.
- GAUTHIER, Jacques. *Sociopoética - encontro entre arte, ciência e democracia napesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação*. Rio de Janeiro: EEAN-UFRJ, 1999.
- KRISHNAMURTI, Jiddu. *Encontro com o eterno*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Instituição Cultural Krishnamurti, 1974. LAPASSADE, Georges. *V ethnosociologie* Paris: Méridiens KJincksieck, 1991.
- LEFEBVRE, Henri. *La somme et le reste*. Paris: Méridiens KJincksieck, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Eléments de rythmanalyse*. Paris: Syllepse, 1992.
- MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- McLAREN, Peter. *Rituais na escola*. Petrópolis: Vozes, 1991. SERRES, Michel *Eclaircissements*. Paris, Flammarion, 1994. *Atlas*. Paris, Flammarion, 1996.
- SOUZA, Ester Maria Figueiredo de. *Sala de aula: práticas discursivas no cotidiano*. Dissertação de Mestrado. FAGED-UFBA, 1996.
- TOSQUELLES, François. *L'enseignement de la folie*. Toulouse: Privat 1992.