

A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano

*Regina Leite Garcia**

A idéia de simplicidade se está desmoronando.
Onde quer que se vá, há complexidade.

Prigogine

O cotidiano assusta, dá medo, intriga, fascina. Há quem se assuste, há quem fique intrigado, há quem morra de medo e há também os afortunados, eu diria, modestamente, mais afortunadas do que afortunados, que ficam absolutamente fascinadas com o misterioso cotidiano, que vive a nos revelar em suas dobras que, ao se desdobrar, deixa aparecer o que estava escondido e que à primeira vista não aparecia.

Os que se assustam, como quem assobia no escuro, olham com desprezo as pesquisas e os pesquisadores e pesquisadoras que se dedicam a garimpar o universo cotidiano. Já ouvi de uma colega que devíamos *acabar com o campo do cotidiano*, a

* Pesquisadora Associada do Programa de Pós-Graduação de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

que estamos vinculadas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, sugerindo que mudássemos a denominação para *campo de contexto*, que, segundo ela, diria o mesmo, melhor dizendo. Não merece comentários...

Já ouvi também que, *como tudo cabe no cotidiano, fica difícil avaliar candidatos* ao nosso mestrado ou doutorado. Essa opinião, pelo menos, está mais próxima da verdade. Não é que tudo caiba, mas, sem dúvida, cabe muita coisa, pois é no cotidiano que acontece o que ela denominou *tudo*. Daí as surpresas que os estudiosos do cotidiano têm a cada vez que mergulham no cotidiano para melhor entender a realidade.

Os que têm medo me parecem mais corajosos, pois o medo do desconhecido faz parte dessa nossa civilização greco-judaico-cristã tão cheia de certezas, ainda que desde sempre tenham aparecido os dissonantes do mundo das certezas, tendo à frente Heráclito, pai de quem vê, na aparente obviedade do simples, a surpresa da inapreensível multiplicidade. A velha briga que a cada tempo aparece como novidade entre o uno e o múltiplo.

Os que admitem o seu medo são capazes de intuir, é claro que só para si mesmos, que o perigo mora lá. Aliás, como é mera intuição, e a intuição é descartada como não conhecimento no mundo da ciência, não levam em conta a sua própria possibilidade de vir a saber o que antes não sabiam.

Como lidar com a incerteza, quem foi criada com certezas definitivas, como aceitar a dúvida como método, quem formou-se na crença de conhecimentos absolutos, como rever a própria idéia de um progresso contínuo quando são apontados outros caminhos, novos caminhos, novas possibilidades para as sociedades, para os homens e mulheres, e até posta em questão a idéia de progresso, associada a desenvolvimento, e tantas vezes confundida com desenvolvimento.

Celso Furtado faz uma pergunta embaraçosa a partir da constatação de que *hoje o Brasil tem uma renda dez vezes maior do*

que tinha... mas tem também maiores desigualdades, e os pobres continuam igualmente pobres. Houve desenvolvimento? E ele próprio responde à sua pergunta. *Não: o Brasil não se desenvolveu; modernizou-se. O desenvolvimento verdadeiro só existe quando a população em seu conjunto é beneficiada.*

A situação trazida por Furtado, se limitada aos números, confirmaria a avaliação de alguns economistas, vítimas do olhar que se limita ao quantificável. Quem vê para além dos números, e assim chega ao cotidiano onde os pobres continuam vítimas da má distribuição de renda, vê mais. Vê no cotidiano das vidas de sujeitos encarnados as conseqüências da fome, da doença, do desemprego, da miséria.

O problema é que o cotidiano é a hora da verdade. É ali que os grandes projetos, as grandes explicações, as grandes sínteses, as grandes narrativas e as grandes certezas são confirmadas ou negadas, e o que complica ainda mais é que às vezes a mesma certeza que num momento é confirmada, no momento seguinte, é negada. É ali, no cotidiano, que sujeitos encarnados lutam, sofrem, são explorados, subalternizados, resistem, usam astúcias para se defender das estratégias dos poderosos, se organizam para sobreviver, e assim vivem, lutam, sobrevivem e, como todos os mortais, um dia morrem. Não esquecendo que uns morrem antes do que outros, dadas as condições de vida, no limite da morte, a que estão expostos.

Fomos todos ensinados a pensar linearmente, presos à divisão disciplinar e à hierarquização dos saberes, e de repente nos damos conta de que o pensar linear e disciplinar não dá conta da investigação do cotidiano, pois, sendo o cotidiano o espaço da complexidade, os acontecimentos vão aparecendo, se transformando, reaparecendo e desaparecendo rizomaticamente. Aparecem, desaparecem, reaparecem, mudam de lugar, fazem-se de mortos e, de repente, lá estão reaparecidos com mais força. Não foi sempre assim que aconteceu nas lutas em que todos vencidos davam a impressão de terem morrido,

ou, pelo menos, desaparecido, ou, segundo a história oficial, terem sido vencid@s para sempre?

Impossível investigar o cotidiano pres@ aos limites da visão disciplinar, pois, se assim o fazemos, da realidade veremos apenas o que o nosso estreito ponto de vista unidisciplinar nos permite ver.

A pintura há muito resolveu o problema do limite da visão, quando no cubismo desdobrava a figura, revelando, por exemplo, de uma figura humana, a frente, os lados e as costas, ao mesmo tempo no mesmo espaço. A tela bidimensional no cubismo amplia as possibilidades da representação de imagens tridimensionais, acrescentando ainda a quarta dimensão espacial, que seria a dos sujeitos situados em lugares diferentes ao observar a figura. O cubismo consegue recuperar a totalidade da imagem, mostrando simultaneamente os seus diferentes ângulos. É como se um olho visse a frente, outro visse um lado, outro visse o outro lado e mais outro pudesse ver as costas.

Assim também a literatura, o cinema e o teatro, quando o tempo linear desaparece e o presente, o passado e o futuro são transversalizados rizomaticamente na narrativa. Assim foi no *nouveau roman* com Robbes Grillet, em filmes como *L'année dernier à Marienbad*, de Alain Resnais, ou no *Vestido de noiva*, do nosso Nelson Rodrigues.

A arte já anunciava a abordagem multidisciplinar, rompendo a rigidez da concepção newtoniana de espaço e tempo.

E não tem sido tantas vezes a arte a anunciar o que a ciência vem mais tarde a descobrir? Ou, o que tem sido mais frequente, da arte e da ciência, por caminhos diferentes, chegarem ao mesmo lugar? Uma descoberta científica que influi na mudança de paradigma, uma criação artística que influi na criação de uma nova visão de homem e de mundo. Ou, o que também tem acontecido, uma obra de arte que faz a crítica do momento, desvelando o que ainda não aparece, chegando

mesmo a anunciar o futuro. Não é assim com a *Guernica*, de Picasso, em que se faz presente o terrível momento histórico da Guerra Civil Espanhola, com o massacre de homens e mulheres vindos do mundo todo para lutar, junto com @s revolucionári@s espanhóis, por um mundo melhor?

Fomos tod@s ensinad@s, na considerada importante disciplina Metodologia da Pesquisa, que o sujeito da pesquisa há que manter a indispensável neutralidade, de modo a não contaminar os resultados de sua pesquisa. E que @ outr@ da pesquisa é o objeto, do qual deveríamos manter uma distância prudente, a fim de garantir a objetividade na relação sujeito-objeto. Apesar da mecânica quântica ter “descoberto” que o olhar do sujeito que observa pode influir no observado e que o elétron pode aparecer como uma partícula numa ocasião e como uma onda em outra. Bem me valho de Heisenberg e o cito *ipsis litteris*: “tudo isso serve para mostrar, mais uma vez, como são realmente problemáticos os conceitos de ‘objetivo’ e ‘subjetivo’, que normalmente usamos com tanto desembaraço”.

Parece que as chamadas “ciências duras” têm amolecido mais rapidamente do que as ciências humanas, das quais a Educação faz parte. Isso apesar de tantas evidências, pistas deixadas no cotidiano que convidam a escovar a contrapelo, atendendo ao convite de Benjamin, o que se mostra a sentidos pouco atentos, como liso, sem qualquer possibilidade de surpresas, e que o olho mais alerta, o toque mais sensível, a audição mais capaz de identificar sons diferentes e o faro, que recupera uma capacidade perdida entre os “bem educados”, descobre e se permite surpreender.

O que nossas pesquisas têm nos ensinado

Trago algumas situações de pesquisas que foram ensinando meu grupo a ver o que antes não éramos capazes de ver, no processo cegante de que éramos vítimas, impedidas de ver por

um paradigma que nos levava a ver o que confirmava e a não ver o que negava a hipótese por nós aprendida e acreditada. Só muito mais tarde fomos aprender, agora com von Föerster, que *só vemos aquilo em que cremos*.¹ Ora pois, as nossas certezas científicas, de repente, nos apareciam como simples crenças.

A primeira situação que trago, e que abalou nossas crenças, deu-se quando analisávamos os trabalhos de crianças ainda presas às classificações aprendidas com Emília Ferreiro. Um dos desenhos de um menino, com os conhecimentos de que dispúnhamos, nos fazia classificá-lo como estando na fase silábico-alfabética. Em seguida nos debruçávamos em outro trabalho do mesmo menino, igualmente cheias de certezas, e o avaliávamos como sendo ainda incapaz de fazer mais do que simples rabiscos.

Afinal, nos perguntávamos, ele deve ser classificado como isso ou como aquilo?

Talvez essa tenha sido a primeira vez que, em nosso grupo, as certezas foram abaladas e a dúvida apareceu como possibilidade de conhecer. O riso foi a única saída que encontramos para lidar com um novo tão desconcertante. Como já conhecíamos Bakhtin, pudemos rir da situação, rir de nós mesmas e compreender o que escondia o nosso riso.

A alegria de ver o que passamos a compreender é incomparável a qualquer emoção.

A segunda situação de pesquisa que trago é a de uma outra criança que também abalou nossas certezas. Estávamos ainda em plena fase de adesão às pesquisas e teorizações de Emília Ferreiro. Assim, apresentávamos os cartões para cada criança a fim de classificá-la, confirmando nossa crença. Ao mostrar um cartão a uma das crianças e lhe perguntar o que via, com um ar ingênuo, ou seria irônico(?), nos respondeu perguntando:

1. Segundo von Föerster, "a retina está sujeita a um controle central e é por isto que devemos crer para ver". Para tal, vale-se do sentido que William Blake dá ao conceito de "ver", de que não via *com os olhos mas através dos olhos*.

O que você quer que eu fale?

Muito nos custou compreender o que nos ensinava a resposta daquela criança, pois ainda não tínhamos acesso à crítica à neutralidade, o que nos levava a acreditar sermos capazes de distanciamento, de objetividade, de neutralidade, a este momento, nos parecendo indispensáveis à credibilidade de uma pesquisa.

Além disso, nos haviam ensinado ser muito importante organizar as turmas a partir de um critério de homogeneidade. Em nossa formação aprendêramos ser muito mais fácil ensinar quando a turma é homogênea. Tanto esforço, tanto tempo, tantos testes para que pudéssemos atingir o ideal de uma turma homogênea. A cada esforço, a decepção de uma diferença que insistia em se revelar. A cada dia de aparente sucesso resultante de tanto empenho, a insistência do aparecimento de uma diferença insuspeitada. A cada reclassificação, que nos parecia a recuperação da ordem procurada, uma nova desordem, que assim nos parecia a diferença que tanto nos atrapalhava. Como lidar com o que fugia a nosso controle? Como ensinar a um grupo de crianças, se cada criança como um rizoma nos escapulia? E como avaliar, se cada criança parecia ir por um caminho diferente, freqüentemente tomando atalhos em vez da rota por nós proposta como a melhor, senão a única? Se a Didática nos ensinara que o sucesso da aprendizagem é o bem ensinar, como explicar essa diferença no aprender?

Só muitos anos mais tarde tivemos acesso ao trabalho de Maturana, que hoje fundamenta, entre outros autores, nossa crítica à objetividade e à neutralidade, tão reverenciadas por alguns e algumas colegas. É Maturana quem afirma:

A poesia da ciência se baseia em nossos desejos e inquietudes, e o curso seguido pela ciência nos mundos em que vivemos está guiado por nossas emoções, não por nosso raciocínio, já que nossos desejos e inquietudes constituem as perguntas que perguntamos quando fazemos ciência.

Se as perguntas que fazemos a *noss@s alun@s* não são neutras, como então avaliar o seu rendimento a partir das respostas que dão às perguntas que lhes fazemos?

Poesia, desejos, emoções, inquietudes? — perguntariam entre inquietos e descrentes os que crêem na possibilidade da objetividade e da neutralidade. E eu respondo, apoiada mais uma vez em Maturana, cuja palavra carrega o peso do reconhecimento internacional por seus saberes científicos.

A ciência como um domínio cognitivo existe e cresce como tal ao expressar as inquietudes, desejos, ambições, aspirações e fantasias dos cientistas, sem que tenha nada que ver suas afirmações em relação à objetividade e independência emocional.

Tantas vezes perdemos o pé, a isso levadas pelo que a prática nos revelava em discordância com o que nos era apresentado como a verdade científica. Outras vezes por termos acesso a uma nova (para nós) abordagem teórica, que punha por terra o que, até então, nos parecia A Verdade.

Ao primeiro momento de desequilíbrio causado pela perda das certezas, seguia-se sempre a busca por algo que pudesse nos levar a um reequilíbrio, ainda que pudesse ser tênue ou provisório, vez que o desequilíbrio nos parecia insuportável. Assim foi que nos deparamos com a coragem de Carlo Ginzburg, que, desistindo do rigor absoluto antes procurado, aceitou o limite/possibilidade de um rigor flexível. Hoje trabalhamos nessa perspectiva de busca de um rigor flexível; o que nem sempre atingimos mas que o coletivo do qual somos parte nos ajuda também com o seu rigor flexível. Busca, aprendizagem, fracassos e sucessos, confirmações e descobertas, e, mais uma vez, a pesquisa do outro que nos leva também à pesquisa com o outro, avançando ao conhecimento do outro e ao nosso auto-conhecimento. Passamos a conviver melhor com nossos momentos de equilíbrio e momentos de desequilíbrio, agora desconfiando do equilíbrio (como momento de iteração) e nos

abrindo às possibilidades de descobertas decorrentes do desequilíbrio (momento de criação).

Foi num desses momentos de aparente equilíbrio que fomos apresentadas a Tobie Natan, que, de saída, nos desequilibrou com a sua audácia e com o que vinha aprendendo com os migrantes do Maghreb.

Como não nos desequilibrarmos do alto de nossas certezas ao ler em Tobie Natan o que ele nos dizia da teoria:

(...) todas as teorias que podemos construir não são mais do que mediadores de interfaces, ferramentas técnicas, procedimentos instauradores de interações profissionalmente manejáveis e jamais elementos de descrição do real.²

A terceira situação que muito nos ensinou ainda que por caminhos tortos foi a trazida por Sandra, uma de nossas companheiras de pesquisa. Sua filha de seis anos freqüentava uma escola considerada progressista em Niterói, avaliação da qual a mãe compartilhava... até o dia em que aconteceu o desastre pedagógico. A menina desenhava e escrevia enquanto a mãe estava trabalhando ao seu lado. Num determinado momento a criança perguntou à mãe se podia escrever a palavra elefante. A mãe lhe perguntou: *Você sabe?* Ao que a menina respondeu: *Sei, mas na escola não posso saber porque a professora ainda não ensinou e a gente não pode escrever o que ela ainda não ensinou.*

Aquela escola auto-afirmada progressista estava presa à falsa idéia de que só a escola ensina, só a professora ensina e @outr@, no caso a criança filha de nossa companheira de pesquisa, nada sabe e nada é capaz de vir a saber sem o auxílio da escola.

2. "(...) toutes les théories que nous pouvons construire ne sont que médiateurs d'interface, outils techniques, procédures instaurant des interactions professionnellement maniables et jamais éléments de description du réel".

Aquela escola era uma confirmação das teses foucaultianas.

Eu teria tantas histórias a contar para mostrar por onde temos andado nessa nossa busca permanente por melhor compreender a complexidade do cotidiano. Porém me limitarei a mais uma das nossas histórias vividas no cotidiano e que têm tanto nos ensinado.

Essa quarta situação de pesquisa do cotidiano da escola, captada por Carmen, aconteceu na escola em que ela vem desenvolvendo a sua pesquisa de doutorado. Vinha ela acompanhando o trabalho de uma das professoras de educação infantil e, nessa turma, o desenvolvimento e a aprendizagem de uma das crianças. O menino se mostrava muito resistente à professora, em cuja capacidade não acreditava. Disse ele um dia a Carmen:

Com esta professora eu não vou aprender a escrever porque ela não sabe ensinar.

Algum tempo se passou e Carmen, quando retornou àquela sala de aula, encontrou o menino escrevendo. Dele se aproximou, elogiou os seus progressos, ao que ele respondeu com um olhar desafiador, lhe perguntando:

Você sabe como eu aprendi? E continuou, apontando para um friso no alto da sala em que havia todo o alfabeto escrito: *Quando misturei tudo isso.*

Aquele menino dera uma explicação digna de um Prigogine — do caos pode surgir uma nova auto-organização. Melhor dizendo, do caos provocado pela mistura de todas as letras do alfabeto (o alfabeto tem uma ordem que ele desfez), caos que ele próprio produzira (desorganiza a ordem inicial), ele criara uma nova organização (auto-organização) criando palavras e textos. Ali também está contida a velha e sempre atual discussão todo-partes. Ele sabia que não seria suficiente juntar as letras (a soma das partes) para que chegasse à palavra (o todo), pois o todo é mais do que a soma das partes. Há um plus que ele capta no processo de aprendizagem da escrita — aprende a ler ao dar sentido à mexida que fez com as letras.

O menino acompanhado por Carmen em sua pesquisa me faz, mais uma vez, lembrar Wallace Stevens, quando afirma que:

- A. A violent order is disorder: and
 B. A great disorder is an order.
 These two things are one.³

Ele aprendeu a ler porque, sem conhecer Wallace Stevens, compreendeu que ordem e desordem são as duas faces do mesmo, e que, da desordem pode surgir uma nova ordem. O que, aliás, Poincaré no início do século já anunciava, ele próprio assustado, ao intuir que *o caos não é mera oscilação sem rumo mas uma forma sutil de ordem.*

A “descoberta” do menino investigado por Carmen nos embarçou e muitas e muitas reuniões foram tomadas por nosso grupo para melhor compreender o que aquela criança já sabia sobre o complexo processo de aprender a ler e a escrever, e o que nós, pesquisadoras, com ele aprendemos com a sua inacreditável capacidade de compreensão do complexo processo de leitura e de escrita.

Quando da prova de seleção para o nosso curso de pós-graduação *lato sensu*, Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares, acontecida no início de 2002, propusemos a discussão dessa situação de pesquisa às candidatas e aos candidatos. Interessante observar que algumas candidatas discorriam sobre o que o menino *não sabia* sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, outras se fixaram no que o menino *já sabia* sobre o aprender a ler e a escrever, e outras puseram em diálogo o que o menino *já sabia*, com o que *não sabia* e com o que *ainda não sabia*. A avaliação dos candidatos nos levou a descobertas até então impensáveis para nós, con-

3. A. Uma ordem violenta é desordem: e B. Uma grande desordem é ordem. Estas duas coisas são uma. (Tradução nossa.)

firmando mais uma vez que só é capaz de ensinar quem não perdeu a capacidade de aprender ao ensinar.

A hegemonia de um paradigma que postula a neutralidade e a objetividade, que prioriza a quantificação, a matematisação e a geometrização, levando à classificação de onde decorrem a rotulação, discriminação e exclusão, com todas as conseqüências sociais, a escola nos dá freqüentemente a sensação de estar em plena vigência o universo conceitual da mecânica newtoniana.

Nós, como Alice, temos tentado atravessar o espelho e o que temos conseguido descobrir nos fascina, pois trata-se do mundo surpreendente da complexidade.

Pesquisa com o cotidiano

Pedir licença para entrar na escola. Ser convidada a entrar na escola. Sentir-se estranha ao entrar na escola. Preparar-se para entrar na escola. Aprender com o poeta ser no caminho que se faz o caminho. Pôr-se a aprender onde pensávamos ir para ensinar. Ir aprendendo cotidianamente a reaproximar prática e teoria até que se confundam e voltem a ser o que um dia hão de ter sido, apenas práticateoriaprática, sem divisões ou hierarquias. Mergulhar na prática com @s prátic@s, descobrir a riqueza da teoria em movimento que se atualiza no cotidiano, enriquecida pelo que a cada dia se revela como novo. O cotidiano, portanto, como um rico espaço de construção de conhecimentos, as professoras como sujeitos de conhecimentos, assim como as crianças como sujeitos de saberes e a escola como locus de diferentes saberes que dialogam dialeticamente possibilitando ser cumprida a promessa de uma escola que contribua efetivamente para mudar as vidas de quem nela chega e por ela passa grande parte de sua vida. Uma escola que não se satisfaça em apenas melhorar a estatística de matrícula, mas que esteja comprometida com a realização de um projeto político-pedagógico de qualidade social. Logo, o

cotidiano como um espaço privilegiado para aprendermos sobre educação em nosso país, pedindo licença para entrar na escola e com ela pesquisar.

Nesse processo de pesquisa que, cumprindo o que deveria ser esperado de uma pesquisa que se prezasse, é mutante, gera insegurança e provoca incertezas, revela o insuspeitado, desconcerta com a revelação de acasos, algumas vezes confirma pistas, outras as destrói, nos incita a garimpar para então se mostrar, cobra humildade, coragem, perseverança, dedicação, mas devolve a alegria da descoberta, da aprendizagem, da co-aprendizagem. E já não podemos denominar esse processo de investigação de *pesquisa do cotidiano*, ou *pesquisa no cotidiano*, mas finalmente de *pesquisa com o cotidiano*, o que Ferrazo descobriu antes de nós, encharcado que sempre esteve no mundo mágico do cotidiano, lugar de encontro da arte e da ciência, das certezas e das dúvidas, das determinações e dos acasos, dos encontros e desencontros, mas, quando a alma não é pequena, como nos alerta o poeta, dá alegria de descobrir com, de pesquisar com, de criar com, de com-partilhar.

Nessa trajetória temos encontrado muit@s parceir@s aproximad@s por buscas comuns, por solidariedade de preocupações, fortalecid@s na busca comum, com @s quais vamos fazendo novas redes de conhecimentos e nos fazendo pesquisadores e pesquisadoras.

Em nossas pesquisas com o cotidiano escolar temos observado como as professoras vão se tornando pesquisadoras de suas próprias práticas. O que temos constatado é que à medida que a professora vai se tornando mais e mais comprometida com a aprendizagem d@s alun@s e inconformada com o fracasso escolar, se põe a refletir sobre o que acontece no cotidiano da sala de aula, de modo que, a partir do melhor compreendido, possa criar alternativas pedagógicas mais capazes de contribuir para o sucesso de tod@s @s alun@s e não apenas de alguns e algumas. Começa a se fazer perguntas sobre o processo de ensinar e aprender, tentando melhor compreender a

reação de cada alun@ ao que pretende ensinar. Às perguntas que se faz, procura em suas reservas teóricas explicações e, quando não as encontra, busca o coletivo da escola para compartilhar o seu ainda não saber e a sua procura de novos saberes que a possam ajudar a encontrar respostas teóricas. O diálogo daquele coletivo, na verdade, um rico polílogo, sobre as diferentes práticas pedagógicas, é um momento rico de troca e de hibridização, conforme Bhabha, em que cada professora trazendo os seus fracassos e sucessos, as suas dúvidas e buscas, os seus saberes e não saberes, vai participando de um processo coletivo de transformação. Aprende com as colegas, ensina às colegas e, ao final de cada reunião pedagógica, ninguém é mais @ mesm@, pois *tod@s* mudaram, *hibridizad@s* que foram no processo de aprender com @ outr@ e ensinar a/ao outr@.

Assim também nós, pesquisadoras da universidade, pesquisadoras que vêm para a escola pesquisar com as professoras o cotidiano escolar. Trazemos para a escola, não mais os passos de uma metodologia de pesquisa, mas a abertura para irmos costurando a pesquisa de acordo com o que a realidade nos leva a fazer.

Não carregamos mais conosco os passos a serem dados para desenvolver uma pesquisa, mas simplesmente nos abrimos para acompanhar o que aponta ou sugere a realidade a ser investigada e os sujeitos professoras e *alun@s* que, como nós, estão *envolvid@s* no processo de pesquisa. Pesquisamos com o cotidiano, aprendemos com o cotidiano. E continuamos a trilhar o fascinante processo de encontro e desencontro de parcerias.

Bem, em Barthes vamos encontrar afinidade, em nossa defesa do método, não mais como até um tempo fora, um *a priori*, que já levávamos para a escola, como pesquisadoras do cotidiano, onde tratávamos de investigar a prática da professora, objeto de nossa pesquisa. À medida que passamos a considerar a professora sujeito de uma pesquisa da qual nós participamos, portanto somos dois sujeitos que interagem na

busca de melhor compreender o complexo processo *ensinoaprendizagem* que acontece no cotidiano da escola, fomos compreendendo também que o método vai sendo co-construído na trajetória, pelos sujeitos pesquisadores.

Eis o que Barthes, em sua linguagem poética, afirma:

Essa preparação de método é infinita, infinitamente expansiva. É uma preparação cuja realização final é sempre adiada. O método só é aceitável a título de miragem: ele é da ordem do Mais tarde. O Homem entre o Nunca mais e o Mais tarde.

Radicalizando chegamos a Deleuze, que afirma não ter mais sentido o método como um roteiro a ser seguido, mas apenas e unicamente um permanente preparar-se:

Não há método, não há receita
Somente uma grande preparação.

Ou, retornando a Barthes, *essa preparação do método, uma nova retórica — o não método —, nos dá o direito ilimitado à digressão. Uma obra, um curso, realizado apenas de digressões.*

Tendo rompido as fronteiras disciplinares, que, se respeitadas, dividem o real em domínios diferentes e fechados — verdadeiros feudos — vamos fazendo incursões transversais em busca de novos diálogos, de férteis negociações, entrelugares de traduções, que nos permitem ver o que antes não éramos capazes de ver, apenas por não conseguirmos compreender.

Talvez o melhor que possamos fazer seja retomar uma instigante fala de Niels Bohr.

O oposto de uma afirmação correta é uma afirmação falsa. Mas o oposto de uma verdade profunda pode muito bem ser outra verdade profunda.

Que possamos estar no bom caminho... e bem acompanhadas...

Abri este texto com a palavra de Prigogine. Pois com ele fecho, por me parecer que diz melhor do que eu o que eu gostaria de dizer:

Não podemos ter a esperança de predizer o futuro, mas podemos influir nele. Na medida em que as predições determinantes não são possíveis, é provável que as visões de futuro, e até as utopias, desempenhem um papel importante nesta construção.

Bibliografia

- BHABHA, H. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- BRIGGS, J. & PEAT, F. D. (1989). *Turbulent mirror — an illustrated guide to chaos theory and the science of wholeness*. New York: Harper & Row.
- FERRAÇO, C. E. (2002). *Eu, caçador de mim* (mimeo.).
- FURTADO, C. (2002). *Em busca de um novo modelo*. São Paulo: Paz e Terra.
- GARCIA, R. L. (1999). Saber/saberes — a dúvida como método. In: Letra Freudiana. *A criança e o saber*. Rio de Janeiro: Revinter. Ano XVII, n. 23, p. 231-7.
- _____. (2002). Da fronteira se pode alcançar um ângulo de visão muito mais amplo... embora nunca se veja tudo.
- GINZBURG, C. (1991). *Mitos emblemas sinais — Morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras.
- HEISENBERG, W. (1996). *A parte e o todo — encontros e conversas sobre física, filosofia, religião e política*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- MATURANA, H. R. (1996). *La realidad: objetiva o construída? Fundamentos biológicos de la realidad*. México: Universidad Iberoamericana / Anthropos.
- MORIN, E. (1996). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- NATAN, T. (1994). *L'influence qui guérit*. Paris: Odile Jacob.
- PRIGOGINE, I. (1996). *El fin de las certidumbres*. Chile: Andres Bello.
- SCHNITMAN, D. F. (1996). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Maria Paula G. Meneses
Professora da Universidade
Eduardo Mondlane. Centro de
Estudos Sociais da Universidade
de Coimbra. Moçambique
mpmeneses63@yahoo.com

Maria Teresa Esteban
Professora da Faculdade de
Educação da Universidade
Federal Fluminense.
Pesquisadora do CNPq.
Rio de Janeiro, Brasil
mtesteban@uol.com.br

Mayra Paula Espina Prieto
Investigadora Titular do Centro
de Investigaciones Psicológica
y Sociológicas. Ministério de
Ciência, Tecnología y Medio
Ambiente.
La Habana, Cuba
cips@ceniai.inf.cu

Paul Cilliers
Professor do Department
of Philosophy — University
of Stellenbosch.
Stellenbosch, South Africa
Fpc@sun.ac.za

Regina Leite Garcia
Pesquisadora Associada do
Programa de Pós-Graduação
da Faculdade de Educação da
Universidade Federal
Fluminense. Pesquisadora
do CNPq.
Rio de Janeiro, Brasil
leitegarcia@pobox.com