

PRIGOGINE, I. *El fin de las Certidumbres*. Barcelona: Andres Bello, 1996.

SANTOS, Boaventura de S. O social e o político na transição pós-moderna. São Paulo: *Lua Nova-CEDEC*, (31): 181-207, 1993.

VELHO, G. e KUSCHNIR, K. (Orgs.). *Mediação, cultura e política*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.

- DIDI-HUBERMAN, G. *O que vemos, o que nos olha*. S. Paulo: Ed. 34, 1998.
- ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra?* Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FANON, F. *The Wretched of the Earth*. Harmondsworth: Penguin Books, 1969.
- FOESTER, H. von. *Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden*. In: Schinitman, Dora Fried. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 1ª reimp., 1995. p.91-113.
- GARCIA, Regina Leite. *Cartas Londrinhas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- _____. Da fronteira se pode alcançar um ângulo muito mais amplo... embora nunca se veja tudo. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.115-131.
- _____. Saber/saberes – a dúvida como método. *Escola, psicanálise e Transmissão*, ano XVII, Rio de Janeiro: Letra Freudiana, (23):231-237, 1999.
- _____. Múltiplas linguagens na vida – por que não múltiplas linguagens na Escola. *Múltiplas linguagens na Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.7-16.
- GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GINZBURG, C. *Mitos Emblemas e Sinais – Morfologia e História*. São Paulo: Cia das Letras, 1991.
- HALL, E. T. *A linguagem silenciosa*. Lisboa: Relógio D'Água Ed, 1994.
- HILL, C. *O mundo de ponta cabeça*. S. Paulo: Cia das Letras, 1987.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

- LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. *Lógica formal – lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- MANHÃES, L. C. S. *Angra das redes: formação de educadores e educadoras no sul fluminense*. Niterói: Programa de Pós-graduação em Educação/UFF, 1999 (tese de doutorado).
- MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações – comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1997.
- MARTINS, J. de S. *Caminhada no chão da noite*. São Paulo: Hucitec, 1989.
- MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- _____. *A ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1997.
- _____. ; VARELA. *A árvore do conhecimento*. São Paulo, Ed. Psy, 1995
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- _____. *La méthode – 4. Les idées*. Paris: Du Seuil, 1991
- _____. *La méthode – 3. La connaissance de la connaissance*. Paris: Éd. Du Seuil, 1986.
- _____. *La méthode – 2. La vie de la vie*. Paris: Du Seuil, 1980.
- _____. *La méthode – 1. La nature de la nature*. Paris: Du Seuil, 1977.
- MORLEY, D. *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.
- ONG, W. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papirus, 1998.

diz André Boué, o que é grave no erro não é cometer erros (fazemos, isso incessantemente), mas sim não eliminá-los. Ou ainda, usando Popper, e dizendo: Popper inverteu a problemática da ciência; julgava-se que a ciência progredia por acumulação de verdades; ele mostrou que a progressão se faz sobretudo por eliminação de erros na procura da verdade. Ou ainda com Maria Teresa Esteban, que afirma o erro apenas um *ainda não saber*, ou, para surpresa de muitos, como possibilidade de criação do *novos saberes*.

Estamos, assim, sempre de passagem, em trajetórias nas quais, quando muito, podemos identificar nossos rumos não muito diretos, nossas itinerâncias, e em permanentes errâncias, já que *a história evolui por meio (...) [de] erros relativos – quer sejam ideológicos, políticos, religiosos ou científicos – e é aqui, efetivamente, que se pode falar de errâncias ou de “jogo do erro e da verdade”...* e continuamos com Morin, aliás em muito boa companhia mais. E já que estamos em diálogo com nossos companheiros de busca, podemos chamar Bhabha, reconhecendo com ele que estamos num rico, algumas vezes assustador, e sempre instigante processo de hibridização, sem paradigma ou modelo prévio, abrindo-nos para lidar criativamente diante das situações novas que nos desafiam e nos instabilizam, já que perdemos a âncora das certezas, condenadas à morte por Prigogine.

Referências

ALVES, N. *Compassos e descompassos do fazer pedagógico. Educação em revista*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação-UFMG/Autêntica, dez. 1999, (30): 65-76.

AUGÉ, M. *Não-lugares* – introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

BAKHTIN, M. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*. São Paulo, Hucitec, 1993.

_____. *The Dialogic Imagination* – four essays. Austin: University of Texas Press, 1992.

BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BHABHA, H. *O lugar da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.

_____. *Lições da aula*. S. Paulo: Ática, 1988.

BROOK, P. *A porta aberta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *O ponto de mudança*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

BURNHAM, T. F. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: *Em Aberto*. Brasília, MEC/ INEP, ano 12, (58):3-13, abr./jun. 1993.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas* – estratégias para entrar y salir de la modernidad. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1995.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano* – artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. de et alli. *A invenção do cotidiano* – 2. Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1997.

CYRULNIK, B. *Les Nourritures Affectives*. Paris: Ed. Odile Jacob, 1993.

DELEUZE; GUATTARI. *Rizoma* – *Introducción*. España: Luis Santángel, 1997.

(Canclini e Bhabha, que não dizem propriamente a mesma coisa), da *mediação cultural e política* (Martin-Barbero; Velho e Kuschmir), da *hibridização*, da *diferença*, da *negociação* e da *tradução* e do *entre-lugar* (Bhabha), da *polifonia*, *polissemia*, do *dialogismo* (Bakhtin) da *narração* (Benjamin), da *desconstrução* (Derrida), da *complexidade* (Morin)... e se formos continuar, esta lista não tem fim, pois estamos sempre entrando em campo alheio que, sem cerimônia, tornamos nosso. Desta maneira, das lições aprendidas e que queremos superar, vamos percebendo ser possível viver na dúvida, no meio: dos pares de relações aprendidas (todo-parte; teoria-prática; abstrato-concreto; etc.); vamos aprendendo que há inúmeras outras possibilidades que, a cada novo impasse, se nos afiguram. Para saber como se trançam conhecimentos nos tantos cotidianos em que todos vivemos, é preciso inverter e juntar o que já sabíamos, trançando palavras, atos e sujeitos: *concretoabstratoconcreto*; *partetodoparte*; *espaçotempo*; *praticateoriaprática*; *foradasaladeauladentrodasaladeaula*; *alunoprofessoralunoprofessor*... De modo permanente, portanto, buscando compreender os *entrelugares* do viver cotidiano, vamos tendo que buscar e compreender nossos tantos *entrelugares* de pesquisa que enfrentamos nos *entrelugares* teóricos em que nos colocamos, lugar de *fronteiras* que de nós exigem que traduzamos nossos princípios e os repensemos e expandamos a partir de *negociações* inevitáveis, o que nos faz em processo contínuo de *hibridização*. Aqui, um dia é um que “ensina” o uso do *pagemaker*⁸ para “aprender” o uso da câmera de vídeo, em outro momento. Agora, é um que com “facilidade” para escrever, ajuda um bolsista de IC a fazer seu texto para o COLE⁹ que, em outro dia, sem saber sair das “armadilhas” que o “texto acadêmico” nos faz cair, não sabendo como escrever para habitantes de favelas do Rio de Janeiro, “aprende” de bolsistas de IC a como *traduzir* o que escrevemos em quinze páginas para as duas possíveis e na linguagem necessária. Exercendo o que poderíamos chamar

⁸ Programa de computador que permite um melhor trabalho de páginas para impressão.

⁹ COLE – Congresso de Leitura e Escrita promovido pela ABL (Associação Brasileira de Leitura) na UNICAMP.

de *docência coletiva*,¹⁰ aprendemos todos, como na vida, a nos mover nesses múltiplos e diferentes *espaçotempos* culturais, sem jamais podermos nos sentar confortavelmente e dizer – *cheguei* –, pois nunca chegamos; estamos sempre em processo, *en train de*, como diriam os franceses, expressão para a qual não encontramos uma tradução para o português.

Um processo em permanente trançado ou sobre as artes de fazer

Nesta escritura sempre inicial, buscamos mostrar algumas, e só algumas, das tantas idéias possíveis e das práticas cabíveis que nos ocorrem o tempo todo na vivência deste tão rico processo de tecitura do cotidiano de pesquisas sobre/do/no cotidiano, na orientação coletiva de trabalhos acadêmicos e outros nem tanto. Esse trançado nunca acabado e tantas vezes iniciado, desmanchado e iniciado novamente, mas nunca igual, vai sendo feito, como mostramos, sempre com muitos/muitas trançadeiras/trançadeiros, permitindo uma variedade infinita de riscos e *formasconteúdos*. Sobre o que, propositadamente, deixamos para esta inconclusa conclusão uma última questão: o erro, pois sobre ele, também muito discutimos e o queremos sempre presente, sabendo-o aí.

Nesse sentido, vamos precisar compreender que o conhecimento do/sobre/no cotidiano é como a “decifração” de palimpsestos, como já nos indicava Certeau. Na realidade vivida, hoje, estão inscritas – em cada um dos sujeitos presentes no cotidiano e nos *espaçotempos* em que esses “fazem suas artes” – trajetórias de muitas vidas e são tecidas redes de muitas relações. Como em toda *decifração* estamos submetidos à *possibilidade de erros, mas, pelo menos, sabemos que eles estão presentes como possibilidade, ao contrário de tantos que desconhecem sua existência tão necessária à feitura de qualquer ato humano, e ao científico dentro dele. Morin nos ajuda nesta tarefa, ao proclamar: Como*

¹⁰ Alves, Nilda. *A aula: redes de práticas*. Rio de Janeiro: UERJ, 2000 (tese de titular).

Sobre o princípio da orientação coletiva III ou escrever e fazer escrever

Na compreensão, presente nos grupos, de que a *prática social* é base e finalidade de nossas ações, assumimos decididamente que precisamos *aprender a escrever para múltiplos públicos*. Em uma sociedade como a brasileira, em que as diferentes formas culturais estão em contínuo processo de hibridização, na qual o “falar” significa tanto e na qual expressamo-nos bastante, especialmente os afrodescendentes, em múltiplas circunstâncias, com o corpo, escrever é, de saída, muito difícil. Considerando que nossas “tarefas” na universidade são múltiplas⁶ e que temos a preocupação de que estejam sempre articuladas, uma sendo parte indissociável das demais, como entendemos ao pesquisar o cotidiano, falar com/para todos os sujeitos que “fazem” os contextos do/sobre/com os quais trabalhamos, traz o desafio de escrever “diferente” para cada diferente grupo de sujeitos. Com isto, escrever parece quase impossível para quem entra no grupo – pois sempre temos *novos* entrando e saindo.

Por isto precisamos, permanentemente, já que são muitas as solicitações que aparecem,⁷ fazer *exercícios de escrita* e discutirmos sobre eles. Como escrever um texto de cinco páginas para um “pôster” ou de quinze para um “trabalho” a ser apresentado na reunião anual da ANPEd? Como escrever um resumo e, em seguida, aceitar o trabalho, um texto de dez páginas para apresentação no ENDIPE? Como escrever um artigo

⁶ Referimo-nos às tão ‘famosas’ pesquisa, docência e extensão, que em nossos grupos estão necessariamente sempre articuladas, produzindo conhecimentos que ajudam a organizar nossas produções escritas.

⁷ Só para lembrar as últimas solicitações recebidas: do jornal *A Página da Educação*, editado por José Paulo Serralheiro, em Portugal; do Jornal *Se liga no Sinal*, editado por Victor Valla; do *Jornal da Cidadania* editado pelo IBASE/RJ; da Revista TVE, em *homepage*, editado pela TVE/RJ; da Revista Proposta da FASE, além das revistas acadêmicas, nacionais e estrangeiras, capítulos de livros ora acadêmicos ora destinados a professoras primárias ora para militantes de movimentos populares.

de três laudas, “no máximo”, para ser publicado na revista *on-line* da TVE sobre educação e comunicação? Como escrever sobre educação, e com que extensão, para ser lido por moradores de favelas do Rio de Janeiro? As discussões sobre esses “problemas” a resolver em nossos grupos, em geral, referentes a textos já escritos, têm permitido “avançar” nas possibilidades da necessária comunicação sobre o que vamos descobrindo. Mais ainda: vão permitindo que, *ao botarmos no papel*, possamos perceber nossas dificuldades, limites e possibilidades para tecer melhor o tecido dos conhecimentos que vamos incorporando às nossas descobertas sobre os problemas teóricos, metodológicos, epistemológicos e políticos que enfrentamos em nossas pesquisas. Esse rico movimento que nos leva da prática à teoria e à prática, novamente, é vivido no próprio movimento da argumentação escrita, e vai reforçando nossos argumentos orais, também. Uma importante discussão sobre “autoria” aparece e permanece, sempre, para o que muito contribuem Bakhtin, Benjamin e Bhabha.

E no meio disto vão aparecendo as tão diferentes possibilidades e forma de ler. Para trabalhar a questão da *narratividade*, por exemplo, que sempre vem aos nossos grupos, um pode sugerir um romance ou um conto, outro um livro de um pesquisador no campo das artes, outro ainda um artigo de uma revista ou um livro de História, outro, ainda, um dos filmes de Eduardo Coutinho ou de Kiarostami... Essa riqueza de leituras tem dado contribuição importante aos problemas de escrita que enfrentamos.

Sobre o princípio da orientação coletiva IV ou sobre o entrelugar

Assumindo, desde logo, as dificuldades com que vivemos e sobrevivemos nas tentativas de trançar e destrançar “verdades” sempre tão pouco estáveis, como as que são as do viver, precisamos compreender, do ponto de vista epistemológico, o *espaçotempo* do cotidiano que é também o das pesquisas sobre/do/no cotidiano: aquele das *culturas híbridas*

bem como alguns mestres, procurando ajuda para elaborar seus projetos de doutorado; alguns doutorandos e mestrandos que têm, oficialmente, nossa orientação no momento atual; alguns professores e professoras, colegas de nossas ou de outras universidades ou mesmo atuando nos vários sistemas de ensino nos quais circulamos, em geral já mestres, que buscam “um grupo” no qual possam encontrar espaço para discutir problemas que os/as angustiam em suas ações docentes múltiplas; orientandos e orientandas de iniciação científica e de aperfeiçoamento técnico ou apoio técnico, quando os homens que decidem sobre as políticas de pesquisa assim o permitem; alunos e alunas de graduação, além dos anteriormente lembrados que conosco desejam fazer suas monografias; e sempre um ou outro mais que não “cabe” em nenhuma dessas “categorias”, penetras(?), mas sempre bem-vindos.

Com isto, nossos grupos giram em torno de quinze/vinte e cinco pessoas, com suas diferenças, das quais só lembramos, até aqui, o nível de formação, mas que são muitas outras: a maneira de falar e de escrever; os interesses particulares e as idiossincrasias nem tão particulares; as práticas vividas, com diferentes inserções nos múltiplos contextos cotidianos; as reações próprias às estruturas de poder, que têm a ver com personalidade e com história pessoal; e muitos etc. Nesses tão grandes grupos e seus “penetras” existe também lugar para o “cada um”. Quando a coordenadora viaja tem sempre este ou aquela que vai exercer a coordenação do grupo. Nessa situação, recentemente, uma pessoa que chegava pela primeira vez ao grupo de Nilda, ao sair disse: *diga a Nilda que eu volto, mesmo que ela não venha, porque este grupo é muito interessante e engraçado!*

Em nossa leitura, o *engraçado* queria dizer – um grupo que faz seriamente coisa séria sem precisar ficar de cara amarrada. Um grupo em que o prazer é bem recebido, pois todos aprenderam que sem tédio não há gozo. E todos e todas vivem com prazer o fascinante jogo (no sentido winnicottiano) do ensinar e aprender, do descobrir, do fuçar, de seguir trilhas, de correr riscos, de se equivocar, de ousar entrar por caminhos desconhecidos.

Naturalmente, uma certa autoridade acadêmica vai aparecendo quando alguém do grupo termina seu doutorado ou é professor/professora, em outras circunstâncias, da turma em que os que fazem graduação são alunos ou, ainda, quando determinada temática “nova” aparece e alguém já a estudou mais. *Autoridade* só é reconhecida quando corresponde aos critérios do grupo e descartada quando se trata apenas de *autoritarismo*, pois quando isto acontece, alguém se lembra de Hannah Arendt e a chama para identificar a diferença entre autoridade e autoritarismo.

Outro perigo com que temos de “lutar” permanentemente é o da *cristalização de papéis* dentro dos grupos, ou seja, de como cada um quer se ver e ser visto pelos outros componentes dos grupos: há os que se querem sempre “polianas” e os que se querem “cassandras”. Dentro disso, é difícil trazer à tona, muitas vezes, as “pandoras”, pois o perigo da curiosidade assusta, ou as “penélopes”, que aceitem fazer e desfazer o que já está pronto, escrito e consagrado. Este é um dos aspectos mais trabalhados em nossos grupos. E não foi assim que todos e todas aprendemos, desde os gregos, a separar os bons dos maus, os certos dos errados, os bonitos dos feios, nós, que com Bhabha rompemos com estas dicotomias, aprendendo que somos isto e aquilo, nem isto nem aquilo, seres num processo contínuo de *hibridização*, sempre no *entre-lugar*, num *terceiro espaço* que permite a outras posições emergir.

Nesse sentido, uma experiência extremamente interessante em nossos grupos é que de tanto discutirmos e desenvolvermos trabalhos conjuntos para apresentar em seminários e reuniões “fora”, a “síndrome da tese/dissertação/monografia” não é freqüente nos seus participantes, nem a “crise do dia da defesa” aparece – até porque quando cada um que “defende” seu trabalho olha em torno vai ver tantos corpos solidários que se sente “bem protegido”. Nossos grupos funcionam como *figuras de apego*, conforme Cyrulnik, fornecendo a cada colega os *nutrimentos afetivos* indispensáveis a seu desenvolvimento e aprendizagem.

conforme Maturana e Varela. Esta aprendizagem tem contribuído para nos aceitarmos em nossas limitações, dificuldades, idiossincrasias, erros, dúvidas.

A decisão de se desenvolver a *orientação coletiva* tem a ver com uma necessidade político-epistemológica: para desenvolver a pesquisa do/no cotidiano, precisamos do *olhar do outro*, o que cria um movimento irreversível de *solidariedade epistemológica*.

Mas é preciso deixar claro que não estamos referindo-nos a um grupo de doutores que orienta um grupo de alunos, orientandos, que isto, outros fazem: os doutores, os que sabem, orientam os alunos, os que não sabem. Coerente com tudo o que defendemos neste texto, acreditamos que nossos “orientandos” (agora entre aspas) são sujeitos do conhecimento, capazes portanto de desenvolver a sua capacidade de participar de um processo de co-orientação em que todos e todas orientam e são orientados num processo coletivo de tecitura de conhecimentos, ou, melhor dito, neste grande bordado sem desenho pronto, em que cada ponto pessoal, que nos faz diferentes, contribui para a riqueza do bordado criado pelo coletivo no processo de bordar junto. Nada melhor para compreender a relação todo-partes do que viver o fascinante processo de criar um desenho bordado, sem modelo e que ao final o grande bordado não esconde cada ponto, parte indispensável deste todo.

A vivência permanente do partilhamento de dados, dos autores estudados, das dúvidas, dos diálogos, dos encontros, desencontros e reencontros é exigência para se conhecer os processos complexos do viver cotidiano “comum”, como o chama Certeau, ou como encontramos em Toni Negri e Michael Hardt em seu *Empire*, no sentido espinoziano de *comum*. Esse termo *comum*, usado com frequência para indicar o de todo dia, indica também, lembremos isso, o compartilhado. Nós o empregamos nos dois sentidos – é um trabalho realizado no *todo dia*, no cotidiano, de forma *compartilhada*, por *gente comum*, e este é o terceiro sentido de comum presente em nossos grupos.

Sobre o princípio da orientação coletiva II ou mais que a soma – as diferenças

Existe um outro aspecto importante sobre o qual é preciso discutir: se a vivência cotidiana é complexa e plena de diferenças entre seus sujeitos, toda a pesquisa no/do cotidiano vai exigir a *vivência das diferenças* em sua própria trajetória. E não é fácil. A participação no processo de discussão coletiva engendra diferenças notáveis entre os tantos participantes dos grupos de pesquisa. Diversos membros dos grupos, ao discutirem a idéia dos outros, vão revelando qualidades importantes: delicadeza ao fazer críticas, sem abrir mão de dizer tudo o que é necessário; desenvolvimento de atenta leitura do trabalho dos outros procurando contribuir nas relações com o que antes foi discutido ou lido; organização das idéias lidas nos textos do outro, destacando formas de escrita ou conteúdos originais. Outros participantes do grupo, no entanto, quando uma ocasião propícia se apresenta revelam um narcisismo exagerado: têm como referência permanente o que leram, o que escreveram – exibem seu “enorme saber” e “carregam” na crítica nada delicada. Para dizer melhor: alguns em algumas ocasiões são uma coisa e em outras ocasiões são a outra, pois afinal, esta é a forma de ser “humano”. Desta maneira, com frequência, as tantas diferenças postas no mundo do viver cotidiano precisam deixar de ser conteúdo a ser discutido, tão-somente, e passam a ser exigidas como método de trabalho. Passamos a ter que discuti-las como modos de ser da pesquisa do/no cotidiano no seu próprio cotidiano. Esta é a questão que se coloca: como ver o outro como *legítimo outro*, sujeito de conhecimentos válidos e necessários, e voltamos a Maturana e Varela, que nos chamam à coerência.

Para começar, observamos que de cada grupo fazem parte todos os que estão dispostos a buscar compreender esse *mundo cotidiano* em sua complexidade: nele estão, assim, as coordenadoras com seus pós-doutorados e suas experiências vividas em muitos anos, sempre nos parecendo em menor número do que aos outros parecem; alguns doutores e doutoras que foram nossos orientandos em algum momento da vida,

Isto nos ajuda a compreender por que o que tantas vezes nos parece óbvio, a professora com a qual estamos trabalhando não “vê”. Não “vê” porque *devemos compreender o que vemos ou, do contrário, não o vemos*.

Como bem diz von Foester: *é conveniente lembrar dessas coisas*. Tudo isso porque é indispensável após tantas histórias que nos lembremos que precisamos colocar sobre suspeita aquilo que descobrimos/inventamos, o que nos leva, portanto, a termos de nos observar. Nosso autor vai dizer, então, que isso é muito, muito difícil e dá uma sugestão: *a única maneira de nos vermos a nós mesmos que posso sugerir é vermos-nos através dos olhos dos demais* (p.112). Com isso nos permite identificar uma rede necessária à nossa vida: a troca de olhares e que tem a ver com o modo como se dão nossas orientações coletivas.

É só no que os outros nos dizem com suas formas de ver o que fazemos que podemos começar por estabelecer a possibilidade de nos superarmos a nós mesmos. Sem essa ajuda, fica impossível prosseguir nossa trajetória. O que acontece em nossa vivência cotidiana é que, quando queremos ouvir a voz que diz o que o olhar acompanha, recebemos o “toque” necessário e até mesmo expressões como *isto não está cheirando bem*, que vão nos fazer cheirar melhor uma situação em que nos metemos. E a mudança ou correção da rota ocorre. Pensando bem, se acreditamos encontrar criação de alternativas no cotidiano, pode ser que as encontremos. Se não acreditamos, nunca as vamos ver, ouvir, sentir, cheirar, tocar. Por outro lado, se não compreendermos o que está mostrando-se para nós, não veremos, pois *só vemos o que compreendemos*. E é por esta razão que Bateson insiste tanto na importância de *compreender o compreender*, e a esta questão dedicou toda a sua vida, dele exigindo um processo permanente de *aprender a aprender*.

Sobre o princípio da orientação coletiva I ou a importância do olhar do outro

Organizar um grupo de pesquisa e manter uma reunião semanal de estudo não é tarefa fácil, mas é necessária, com toda a carga que este

termo possa carregar, para o tipo de pesquisa que pretendemos fazer, na qual o *olhar do outro* é componente indispensável do processo de trabalho em que estamos empenhados todos e todas em *compreender o compreender do outro* e em processo de *aprender a aprender*, pois o modo que nos foi ensinado de aprender não dá conta do que hoje tentamos aprender e nos obriga a inventar novas formas de aprender.

Nessas reuniões desenvolvemos estudos sobre textos de teóricos que vão imprimindo suas marcas em nossos trabalhos, embora cada um ou uma de nós incorpore do autor ou autora aquilo que lhe interessa do que é lido, do modo que lhe é próprio, e nem sempre imediatamente, e até mesmo, muitas vezes, optando por outros autores até então desconhecidos do grupo; discutimos os trabalhos produzidos por cada componente do grupo, criticando, sugerindo, sempre preocupadas com a relação forma-conteúdo, procurando contribuir para a melhoria da qualidade de cada/todos os textos, tornando-se cada componente do grupo um *co-autor*. Daí afirmarmos que cada texto é coletivo ainda que ao final traga a assinatura de um/uma de nós; ouvimos e debatemos pesquisas de outros pesquisadores que, trabalhando com temáticas ou metodologias próximas às que desenvolvemos, são convidados a nos ajudar a pensar e interrogar os dados que vamos reunindo e as dúvidas que surgem em cada momento do trabalho; fazemos trocas e leituras críticas de dados empíricos, reunidos por cada um e por todos, procurando pistas para além das evidências, identificando atalhos que fujam ao caminho já conhecido e que possam nos revelar o até então desconhecido. Vai criando-se assim um sentimento de *solidariedade* e de *co-responsabilidade* por tudo o que é realizado, seja individualmente, seja em grupo, pois ainda que em certos momentos haja trabalhos individuais, estes são sempre resultado do processo polifônico que caracteriza nossos grupos.

Nesses encontros, a que todos e todas fazemos questão de estar presentes, aprendemos a ouvir e a falar, a criticar e a defender, a participar e a organizar, a ajudar e a ser ajudado, a compartilhar, a dar e receber, em um processo de sempre crescente *solidariedade intelectual*. Somos aprendizes permanentes do *respeitar o outro enquanto legítimo outro*,

história que se passou com Margaret Mead em seus estudos antropológicos e que reproduzimos para melhor ser compreendida:

No curso de uma de suas pesquisas sobre a linguagem de uma população aborígene, buscou aprender essa linguagem através de um procedimento denotativo. Assinalava um objeto e pedia que pronunciassem o nome; em seguida, outro objeto, e assim sucessivamente; em todos os casos recebeu a mesma resposta: "Chemombo". Tudo era "chemombo". Pensou para si mesma: "Meu Deus! Que língua enjoada! Tudo é designado com a mesma palavra!" Finalmente, depois de algum tempo, conseguiu perceber o significado de "chemombo"; essa palavra queria dizer... "assinalar com o dedo!"

Este tipo de desencontro é freqüente na escola, quando a criança diz alguma coisa *traduzida* com outro sentido pela professora ou vice-versa, quando a professora propõe algo aos alunos e alunas que é *traduzido* por eles com um sentido absolutamente diferente.

Ainda em relação à linguagem, von Foester mostra que para estudarmos algo em ciência utilizamos um recurso de linguagem no processo de criação de um objeto que é a sua *substantivação*. Para explicar isso, o autor traz o exemplo de uma figura de cabeça dividida em muitas partes. Esse "modelo" era usado no início do século, quando estava em moda a frenologia. Nela é possível perceber que se tentou localizar, "com precisão", todas as funções mentais. No entanto, como observa von Foester, essa é uma localização funcional "desbaratada".

Para o autor, a questão da qual foi útil fugir durante algum tempo, mas que hoje vem colocando-se recorrentemente, exigindo uma resposta, é a de que *tratamos como objetos o que, em verdade, são processos*. Mas, como explica, essa situação se instalou porque se, por um lado, tratar processos como objetos faz com que seja muito difícil captar o conceito mesmo de "processo", pois esse se perde no meio das coisas; por outro lado, permite que *o conhecimento se transforme em mercadoria: a informação pode ser comprada como qualquer outra matéria-prima, pode ser cortada em pedaços, elaborada e vendida em 'bites' por dois*

dólares o quilo. Tese com que concorda Morley ao afirmar que as teorias viajam bem, podendo atingir mercados mais amplos, o que não sucede com as práticas.

Não é diferente o que Certeau diz sobre a impossibilidade das táticas serem generalizáveis, enquanto as estratégias podem viajar, fazendo crer ser possível aplicá-las em qualquer lugar.

Quando se percebe que não deu certo porque as condições objetivas, locais e temporais são diferentes, inicia-se um processo de *buscar os culpados*: os alunos e alunas carentes, os professores e professoras mal preparados, como acontece, com freqüência, na área educacional e não só no Brasil, pois culpas e desculpas também se pode exportar/importar.

Mas há ainda um outro aspecto da maior importância para as nossas pesquisas no/do cotidiano, de que trata von Foester ao discutir *a noção de realidade*, falando-nos da sua *invenção*. Após uma interessante leitura dos diálogos de Platão, na qual discute a maneira como na modernidade ocidental *lemos* a idéia sobre realidade como sombra, com a metáfora da caverna, mostrando o seu equívoco, von Foester chama em sua ajuda Gregory Bateson, com um de seus metálogos, embora todo o trabalho de Bateson gire em torno desta questão. É ele quem afirma ironicamente, como tudo o que diz: *os objetos são criação minha, e a minha experiência deles é subjetiva, não objetiva*.

Essa idéia da *invenção*, do que foi denominado *realidade* pelos cientistas, é central no pensamento de von Foester que, recorrendo a narrativas próprias e de outros para nos dar conta do que pensa, chega ao que nos parece sua grande contribuição epistemológica, que contraria tudo o que até então aprendêramos. A conclusão é de que *não vejo, se não creio*. Conclusão que se baseia nos trabalhos de Bateson, de Maturana e Frenk e, acompanhando Bateson, vale-se de William Blake, poeta e artista que, ainda na passagem do século XVIII para o XIX afirmava que *não via com os olhos mas através deles*. Confirmando nossas intuições, algumas vezes a arte "vê" antes da ciência.

popular na Idade Média e no Renascimento, ousamos afirmar que a narrativa oral de ações pedagógicas múltiplas é, sempre, o resultado da interlocução entre aquele que está narrando, o público que ouve e a memória comum que têm sobre outras ações pedagógicas. Sem essa rede, não é possível narrativa compreendida nem formulação de novos conhecimentos. Neste processo, é muito comum a *mudança de rota* – de assunto, de tom e mesmo de forma: pode-se passar da afirmativa à negação, da afirmativa ao questionamento, da negação à concordância. Toda narrativa tem um certo enredo, no entanto uma história pode ser parada e ficar sem conclusão se, de repente, a lembrança de como as pessoas se vestiam ou se penteavam “naquele tempo”, ganha importância. É sobre isso que se vai falar então. É possível que uma afirmativa de como se fazia bem a escola “naquele tempo” seja interrompida por outra história que mostra justamente o contrário.⁵

Todas as considerações aqui feitas o foram, relembramos aos leitores e leitoras, porque este modo de pensar e fazer ciência, ao estudar o cotidiano da escola e da sala de aula, vai ter influência decisiva sobre o modo como desenvolvemos a pesquisa com nossos companheiros e companheiras de grupos das pesquisas e, especialmente, como desenvolvemos a *orientação coletiva* com nossos grupos.

Sobre a necessidade do olhar do outro

Passa a ser necessário discutir, então, o sentido que nos fez modernos – a visão. A própria ciência vem dando contribuições para a superação desta forma limitada de compreender a realidade, quando nos indica, como o faz von Foerster, que possuímos *disfunções de segunda ordem*, ou seja, que somos, sempre, parcialmente cegos, ou dito de outro modo, que *não vemos que não vemos*. Nesse sentido, nos alerta o quanto temos de compreender sobre esta situação, contrariando a lógica ensinada/

⁵ Remetemos ao livro da DP&A. *O espaço escolar e suas marcas*, entre as páginas 118 e 126, escrito por Nilda Alves.

aprendida, pois que na lógica ortodoxa aprendemos que uma dupla negação redundava numa afirmação, enquanto na lógica perceptual a dupla negação não produz a mesma resposta – *a cegueira da cegueira não nos faz ver*.

Trabalhando com essa mesma questão mas a partir do estudo da arte – a questão do ver a obra de arte –, Didi-Huberman defende que *ver só se pensa e só se experimenta em última instância numa experiência de tocar*. E cita a situação trazida por Joyce em *Ulisses* que antecipa o seu *insight*: *Se se pode pôr os cinco dedos através, é porque é grade, se não, é porta. Fecha os olhos e vê*.

É como se o ato de ver resultasse sempre de uma experimentação tátil de um obstáculo que à nossa frente se coloca e que o tato reconhece, sem precisar dos olhos para ver. E conclui Didi-Huberman que *devemos fechar os olhos para ver quando o ato de ver nos remete a um vazio que nos olha, nos concerne e, em certo sentido, nos constitui*.

Por outros caminhos Bhabha discute o visível e o invisível que, ainda que tornando-se invisível, se faz ameaçador ao colonizador, mais do que se visível fosse. O *mau-olhado* que tanto assusta e ao qual já nos referimos neste texto.

Para nós, a partir de von Foerster, como veremos mais abaixo, são os olhos dos outros que nos ajudam a ver o que colhemos em nossas pesquisas. Fechar os olhos e ver com os olhos dos outros, assim como os cegos de Saramago passaram a ver com os olhos da única vidente da história.

Em von Foerster, vamos encontrar sua discussão sobre a linguagem em que ele afirma ser um equívoco pensarmos que a linguagem é predominantemente *denotativa*, ou seja, que nomeia coisas, quando, na compreensão de muitos psicolinguistas, ela é predominantemente *conotativa*, ou seja, exige uma relação entre os envolvidos no processo comunicativo, pois esses devem dominar o sentido do que está sendo enunciado, para que exista linguagem. Vamos encontrar, nesse autor, uma divertida

conhecimento e o discurso nascem da experiência humana e o modo básico de processar verbalmente essa experiência é explicar mais ou menos como ela nasce e existe, encaixada no fluxo temporal. Desenvolver um enredo é um modo de lidar com esse fluxo.

Narrar histórias é, pois, uma forte experiência humana, ampla tanto no tempo quanto no espaço, pois era assim que os antigos contavam a sua História, e esta forma narrativa pode ser encontrada em todos os lugares deste planeta, até hoje. Ela é também muito funcional nos *espaçotempos* culturais cotidianos, nos quais “conta” – no sentido de ter importância – tanto a oralidade como a memória oral. Em primeiro lugar, porque como nela não é possível gerar categorias complexas próprias, são usadas as *histórias da ação humana para armazenar, organizar e comunicar boa parte do que sabem*, lembramos ainda com ONG. Além das culturas orais onde já foram bem estudadas por antropólogos de diversas correntes, essas histórias são, também no cotidiano, desde sempre, o repositório amplo do saber das ações humanas nesses contextos: nelas estão desde o reconhecimento psicológico de alguém, quando se conta as respostas rápidas que tinha quando era criança, passando por um chazinho infalível para alguma doença, que encobre um vasto tratamento doméstico ao qual não faltam nem o carinho nem os doces, que *curam* a “alma” e mostram certo conhecimento médico, até o conserto de aparelhos domésticos, exigindo saberes mecânicos e eletrotécnicos, ou a confecção de um prato a ser degustado em um domingo de reunião familiar, que indica de conhecimentos químicos aos estéticos e o que a população pobre vem encontrando nas igrejas evangélicas e que alguns pesquisadores vêm denominando *apoio social*. Na escola, a chamada “sala dos professores” e a conhecida “hora do cafezinho” exercem uma importância capital na troca de experiências vividas, na sala de aula ou em outros *espaçotempos*, para os professores/professoras. Já o “portão da entrada” da escola ou o “pátio de recreio” representam esse mesmo papel para os alunos e alunas que ali encontram espaços de liberdade para contar as suas histórias.

Nesses *espaçotempos* cotidianos, a cultura narrativa tem grande importância por garantir formas, de certa maneira, duradouras aos

conhecimentos, por poderem ser repetidas e recriadas, isto porque, embora, naturalmente, tenham um conteúdo que não garante a sua fixação, permitem uma ressignificação, uma história diferente das que conhecemos em relação aos conhecimentos científicos ou políticos oficiais, que são sobretudo escritos. As narrativas podem, por exemplo, incluir *dados* que sem nenhuma precisão são fixados e repetidos, embora sempre modificados pela leitura e experiência de cada um ou uma, tais como: uma “pitada” de sal, “algumas” folhas, “certos” exercícios, uma história “engraçada”, uma “solução” para um problema, um “modo de fazer” os alunos escreverem um texto maior, uma “indicação” de como ler um livro fazendo anotações e garantindo a escrita a seguir. Pequenas histórias que é só puxar os fios da memória para aparecerem, surpreendendo até quem as conta. É um pouco como o dito popular que diz *quem conta um conto acrescenta um ponto*:

A receita diz – acrescente uma pitada de sal – mas eu coloquei uma colherzinha de chá e deu certo.

Eu ia repetindo o que vi minha colega fazendo para as crianças terem vontade de escrever e que deu certo e, de repente, uma aluna deu uma idéia muito melhor e eu rapidamente aproveitei e foi ótimo.

Mas há uma diferença sobre a qual é preciso que nos detenhamos, pedindo ainda ajuda a ONG: é aquela que tem a ver com a relação com o enredo, nas duas formas de expressão. É no enredo narrativo que os procedimentos mnemônicos, verdadeiros nós necessários às redes de memória, se manifestam de modo notável. No entanto, ele é diferente do que estamos habituados em uma cultura escrita e, em especial, na tipográfica.

Trabalhar com a memória cotidiana das tantas ações desenvolvidas nos múltiplos contextos em que vivemos, ao contrário das necessidades da narrativa escrita do romance, exige trazer à tona, de uma narrativa que não é nem linear nem progressiva, tudo o que é considerado “restos”. Por outro lado, com analogia aos estudos de Bakhtin sobre a cultura

e nos repentes, também presentes nos consultórios dos psicanalistas e dos médicos de família e que vem ultimamente invadindo o discurso erudito. Por que não reconhecer a sua legitimidade científica pois que *uma teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas*?

Autores como Certeau e como Bhabha vêm valendo-se da literatura para melhor compreender a realidade que investigam, mas não são pioneiros ao fazê-lo, pois muito antes, Freud, Marx e Bakhtin já o fizeram. E hoje, os estudos feministas se valem da narratividade para melhor compreenderem a situação da mulher e o que de suas histórias anunciam novas formas de inserção numa sociedade que até pouco lhes negava o direito de decidir de suas próprias vidas e participar das decisões sobre a sociedade em que viviam.

Resgatar a importância científica do gesto tradicional implicaria reconhecer o valor teórico do romance, lugar para onde foi “rejeitada” a vida cotidiana desde que surgiu a ciência moderna. Os defensores da cientificidade da escrita se esquecem ou precisam esquecer que Marx, por exemplo, sempre disse ter aprendido mais sobre a burguesia com Balzac do que com qualquer dos teóricos que lia e respeitava ou contestava. Talvez porque a escolha que fazem dos escritos de Marx deixe de lado os Grundisses. *Et pour cause...*

Certeau, já que estávamos com ele, mas tantos outros autores contemporâneos e outros anunciadores do novo em outros tempos, vem alertando para a importância de contos e cantos populares, de receitas, de explicações sobre o mundo, as *artes de dizer e artes de fazer*. É preciso não esquecer *as artes de viver e as artes de sobreviver*, como possibilidades de novas formas de enriquecer o discurso científico – fazer ciência com sabor, diríamos nós –, novas formas de dizer e de reconhecer o fazer, que incorporam conversas de comadres que aproximam o espaço público e o espaço privado, segundo demonstram as feministas, e que são reconhecidas hoje como importantes *espaçotempos* conhecimentos sobre comunicação, organização, planejamento e que dão às mulheres que entram tardiamente no mercado de trabalho um valor antes desconhecido.

Parece-nos necessário observar que a narratividade, a história narrada, não significa um retorno à *descrição* que marcou a historicidade na época clássica, pois, ao contrário dessa, não há na primeira a “obrigação” de se aproximar da “realidade”, mas sim de criar um espaço de ficção, aparentemente subtraindo-se à conjuntura ao dizer: “Era uma vez...”.

É preciso, pois, que incorporem a idéia que ao dizer uma história, somos *narradores praticantes* traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/ chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar. Exercemos, assim, a *arte de contar histórias*, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar*. Buscamos acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato da pertinência do que é científico. É possível? Bem, se outros e outras fizeram antes de nós e continuam fazendo, por que não? Não foi assim que Bartók e Kodály fizeram, percorrendo os campos da Europa Central, com caderno de música e lápis na mão, para que se pudesse escutar um dia, em sua música, os modos esquecidos do contar/ cantar do povo húngaro? Não foi assim que Picasso fez quando ressignificou as esculturas africanas encantando o mundo? E também não é assim que a farmacologia de ponta vai à Amazônia aprender e roubar dos indígenas segredos milenares que são transformados em *fórmulas novas* para tratar os males que ameaçam o mundo?

Defendemos ser possível dialogar com o cotidiano da escola dentro de sua própria “música”, com a inventividade e as repetições que comporta. Mas para isso, precisamos contá-lo a partir de relatos orais que são, em tudo, diferentes das fontes escritas.

ONG, entre outros, mostra-nos as diferenças possíveis entre o que resulta da narrativa baseada na *memória oral* e aquela resultante da escrita. Consideram muitos, a narrativa, a mais importante forma artística verbal, por estar presente em tantas outras formas artísticas “mais nobres”, diriam alguns (no canto, na ópera, nas cantatas, no teatro, no cinema, na literatura, na poesia épica, na televisão e hoje, no *rapp* e no *funk*) chegando mesmo às abstrações da ciência nos relatos de observações. No dizer de ONG, o

é preciso colocar *em quarentena* a grande maioria das leituras sobre o cotidiano – escolar e outros – que o vêm, exclusivamente, como espaço de repetições sem sentido, de ritos dispensáveis e de processos equivocados.

Narrar a vida e literaturizar a ciência

Após estas considerações e as ações que delas surgem, é preciso reconhecer que estamos, ainda, diante de mais um problema a ser resolvido: é possível transmitir o que for sendo apreendido/aprendido, nesses processos e movimentos, da mesma maneira como transmitíamos o que acumulávamos/víamos/observávamos em uma pesquisa dentro do paradigma dominante?

Ao colocar a pergunta, do jeito que a fizemos, significa que entendemos ser necessária uma outra escrita para além da aprendida e por tantos anos empregada acriticamente. Assim fizeram as feministas em seu movimento que vem influenciando nas escritas duras que se tornam a cada dia menos duras, mesmo nas chamadas pomposamente ciências duras – físicos, biólogos, químicos, tantos cientistas reconhecidos, que há até um tempo escreviam num estilo hermético, só compreendido pelos “iniciados”, hoje se preocupam em ser compreendidos por mais gente e, mais, buscam o auxílio da literatura, das artes plásticas, da fotografia, da poesia, certos de que ciência e arte devem se aproximar, enriquecendo-se mutuamente. Trazemos David Bohn, um dos inúmeros cientistas que anunciam a reaproximação entre arte e ciência. E o justifica por duas razões. A primeira seria que os cientistas deveriam procurar a verdade científica não em teorias já aceitas mas a exemplo da verdade artística, nos incessantes matizes de mundos em rotação. Retornando à raiz da palavra *teoria* que significa *ver*, defende que pelos inúmeros matizes da realidade pode haver *muitos modos de ver*, o que os artistas sabem há muito, e nós humildemente temos descoberto. A segunda seria a recomendação de que os cientistas incorporem às teorias científicas uma

espécie de *ironia* presente na arte. E corajosamente afirma poder ser a ironia o reconhecimento de que a teoria, diga o que disser da realidade, *não é a realidade*, pois *toda teoria é uma abstração a partir do todo*, o que a faz, em certo sentido, uma *ilusão*.

Ao contrário de Bachelard, que se dava o momento da ciência e um outro momento, separado, da arte, nós temos tentado em nossos escritos dos últimos dez anos reaproximar ciência e arte, rompendo mais uma vez as fronteiras a nós impostas em nossa formação e que a realidade nos mostrava absurdas. Tem sido uma aprendizagem, com avanços e retrocessos, corrigidos pelo olhar, o ouvido e o toque sensíveis e a crítica severa de cada uma de nós que, ao chamar a atenção dos deslizes da outra, ajuda a dar atenção aos seus próprios.

Há, assim, uma outra escritura que vem sendo aprendida: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros, de sabores, em que a imaginação não é impedida de criar, em que a sensibilidade se mostra *sem vergonha*, em que a intuição é convidada a se manifestar) e que, talvez, alguns considerem não possa mais ser chamada de “escrita” (pois então lhe daremos outro nome!). Será aquela que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos e diferentes fios; aquela que pergunte mais, que dê respostas; aquela que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala*.

Certeau lembra que, nos últimos três séculos, aprender a escrever define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora, sendo sua prática iniciática fundamental. Como ir além desta *prática escriturística*, sabendo que está dentro de nós, embora não mais nos satisfaça?

Ajudando-nos a melhor desenvolver essa idéia, Certeau nos sugere um *discurso em histórias*, que seria uma *narrativização das práticas*, desde sempre encontrado nas estórias de comadres, nas conversas de professoras, nas fofocas de amigas, mas também na literatura de cordel, nas parlendas

trecho que se considera; a fotografia que emociona, a cada vez que é olhada, e sobre a qual se *contam* tantas histórias, dos que nela aparecem ou estão ausentes e da situação que mostra ou daquela que *faz lembrar*.

A importância de mudar tudo nos leva, obrigatoriamente, à necessidade de incorporar tanto o diverso como a totalidade de cada expressão individual, assumindo com decisão o diferente e o heterogêneo. Assim, aquilo que durante tanto tempo insistimos em ver como repetição – os mesmos exercícios, os mesmos livros, as mesmas leituras – precisa ser visto na sua *variedade de uso* quanto às ordens de trabalho, aos vácuos de conteúdo, ao tempo gasto, às exigências feitas à apresentação do pensamento, às notas dadas, às diferentes origens... E se víamos apenas a *repetição* é porque nos faltavam “olhos para ver” o componente de *criação* que está presente no que pode parecer, à primeira vista, simples repetição. Hoje somos capazes de “ver” mais porque compreendemos o que antes não compreendíamos, mas foi preciso aprender com von Foerster, Bateson, William James, Maturana e Varela, para finalmente *ver*.

Pela existência desta variedade, somos obrigadas a criar diferentes formas para captá-la e registrá-la, bem como precisamos tratar de maneira diferente os dados que, com uma espécie de *rede de caçar borboletas*, em uma linda imagem de Certeau, formos captando. Saber incorporar as diferenças, superando a indiferença (pelo outro) aprendida, exige um longo processo no qual *cada sujeito conta*. Ao contrário do que aprendemos/nos ensinaram, tratamos de entender, no *espaçotempo* cotidiano, as conservações para além da idéia de falta de vontade de mudar, submissão ou incapacidade de criar, como tantos fazem. Procuramos olhar/ver/sentir/tocar (e muito mais) as diferentes expressões surgidas nas inumeráveis ações que somente na aparência, muitas vezes utilizada para impressionar alguém postado em lugar superior, são iguais ou repetitivas. É o dizer e desdizer, o fingir que diz para não se aborrecer, o concordar e fazer diferente, o fechar a porta da sala de aula e então fazer diferente do que foi dito ser o certo, e tanto do que acontece na escola sem ser compreendido pelos que já trazem as explicações prontas – *astúcias* das professoras para se livrar da pressão dos controladores que visitam a escola e que inventam um

currículo “vital” a cada quatro anos. Talvez precisemos ir aos gregos e reler o que eles queriam dizer com pesquisas tão ricas de situações colhidas. Precisamos buscar outro sentido para o que é repetição, procurando entendê-la nas suas múltiplas justificativas e *mímesis*, agora com “olhos” ajudados pela prática que nos faz compreender o que antes não “v í a m o s”, chegando assim a perceber, no que parecia apenas *interação*, o componente de *criação*, sempre presente.

O que tanto foi visto fazer ou feito que não mais se percebe, o que traz de novo a cada vez que é feito? O que apesar de condições tão difíceis e mesmo impeditivas se consegue mudar? O que o repetido tem a ver com uma história coletiva tantas vezes contada e é parte de um saber docente coletivo? O que se pretende mudar e freqüentemente se faz, em minúsculas ações cotidianas? O que naqueles materiais e objetos tantas vezes usados foi tornado diferente no seu uso? A tudo isso precisamos responder, assumindo que esta complexa realidade só poderá ser compreendida se reconhecermos os múltiplos usos de tantas idéias e técnicas existentes na escola como fontes possíveis de conhecimento.

A multiplicidade das repetições vem acompanhada de atos variados. Aqueles cadernos, aqueles livros, aquele cartaz preso na parede, “produtos” vistos como sempre iguais e repetitivos, que *uso* tiveram e que significado ganharam para cada um de seus *usuários*? Tanto o repetido como o diferente possuem uma história (na escola e em outros *espaçotempos* cotidianos) que só muito recentemente estamos aprendendo a questionar de modos variados. Seria interessante cada um lembrar uma situação de aula que nunca antes tinha sido “aprendida”, mas para a qual foi encontrada a saída que *sabemos*, ou se tivermos coragem de admitir, *intuímos* ser a melhor. Como isto foi possível? Muitas vezes nos esquecemos/nos educam para esquecer que exercemos uma profissão na qual, para a ela se chegar, foi preciso a vivência de muitas *práticas escolares*, muitos dias e anos sucessivos de fazer/viver/pensar a escola, não só como aluno/aluna ou professor/professora mas como irmã/irmão de aluna/aluno, como colega de aluna/aluno, como tio/tia, filho/filha, sobrinho/sobrinha de aluno/aluna, e muito mais. Neste sentido,

res ou piores, as teorias somos nós a passar no espelho da nossa prática científica dentro do espelho maior da nossa prática de cidadãos (p.108).

Admitir que os fatos a serem analisados e as questões a serem respondidas são complexos, neste dito mundo simples que é o cotidiano, vai colocar a necessidade de inverter todo o processo aprendido: ao invés de dividir, para analisar, será preciso multiplicar – as teorias, os conceitos, os fatos, as fontes, os métodos. Mais que isso, será necessário entre eles estabelecer redes de múltiplas e complexas relações.

Nesse sentido, é necessário estar alerta para a questão de que a variedade – a imensa variedade – com que nos defrontamos não é garantia de complexidade. Esta exige uma posição teórico-metodológica, em criação, na qual precisamos ser capazes, estando sempre bem acompanhados nisso, de unir noções/conceitos/teorias que se afastam entre si e que estão separados e catalogados em compartimentos estanques. Tecer o pensamento em rede, o que exige múltiplos caminhos e rompimento com a hierarquia, em um mundo de pensamento linear, compartimentado, disciplinarizado e hierarquizado que nos formou a nós mesmas, na disjunção, na separação e na redução, está a exigir um poderoso movimento de superação no qual ainda estamos aprendendo a engatinhar, mas no qual nos sentimos com o direito de aprender a andar e a correr.

Sabemos/afirmamos que tudo isso exige estudar muito, discutir muito, pesquisar muito, ouvir atentamente o que tantos têm a dizer. E ter coragem de falar, sempre, exibindo sobretudo nossas dúvidas, incertezas e limites. Do conflito e do diálogo dos conhecimentos existentes nas redes formadas e por formar é que podemos *aprenderensinar* o que de novo for aparecendo.

Beber em todas as fontes

A formação do pensamento ocidental dominante, que exige *ver para crer*, levou à grande dificuldade em se aceitar o múltiplo: os múltiplos sentidos, os múltiplos caminhos, os múltiplos aspectos, as

múltiplas regras, as múltiplas fontes. Velha briga entre o uno e o múltiplo, que nos acompanha desde Heráclito e Parmênides, em que o múltiplo, embora em alguns momentos pareça vencido, reaparece sempre, teimoso e surpreendente como sabem ser os rizomas que, se fazendo de mortos, acumulam forças para reaparecer mais fortes em outro momento e em outro lugar, bastando uma pequena “chuva” regando o terreno. Desta maneira, *pensar ao contrário*, em ciência, tem provocado uma discussão sobre o que pode ser aceito como fonte de conhecimento. O *exame* do cotidiano, entendido como *um nível menor de uma realidade maior*, por muitos de nossos colegas, segundo eles, poderá ser feito com o emprego das mesmas regras usadas para estudar este mundo maior. Quando, no entanto, se entende que, para além de mero reflexo ou redução de uma outra realidade, o cotidiano, mantendo múltiplas e complexas relações com o mais amplo, é tecido por caminhos próprios trançados com outros caminhos, começa-se a compreender que as fontes usadas para *ver* e compreender a totalidade do social não são nem suficientes, nem apropriadas. Ao lidar com o cotidiano precisamos ir além dos modos de produzir conhecimento do pensamento herdado, dedicando-nos a buscar outras fontes, todas as fontes, na tecitura dos novos saberes necessários. Giard, mais uma vez, nos ajuda ao nos chamar a atenção para as práticas comuns em geral consideradas insignificantes, que vão nos revelando a inventividade, ainda que precária, do sujeito submetido a todo tipo de dificuldade.

Isto significa a ampliação e a complexificação do que vamos considerar como fonte de conhecimento. Para além do que pode ser grupado e contado (no sentido de numerado), como antes aprendemos, vai nos interessar aquilo que é *contado* (pela voz que enuncia) pela memória: o caso acontecido que parece único (e que por isto o é) a quem o *conta*; o documento (caderno de planejamento, caderno de aluno, prova ou exercício dado ou feito, registro de aulas, relatórios e tanto mais do que é documentado e esquecido numa escola) raro porque guardado quando tantos iguais foram jogados fora porque *não eram importantes* e sobre o qual se passa a *contar uma história diferente*, dependendo do

Será, então, necessário fazer uso das *lógicas* – sempre ditas no plural – da prática, que trabalham com os *passos perdidos* (Certeau, 1994, p.176), os que não podem ser contados e a que não interessa contar, pois cada um é algo qualitativamente diferente do outro, seguindo *pistas* que nos foram deixando, que assim nos ensinou Ginzburg. Para isto fazer, não se pode usar o já sabido, nem as leis, nem as regras e nem os processos (hierarquizar, classificar, separar, recortar, agrupar, etc.). É preciso criar uma nova organização do pensamento e novos processos a partir daquelas lógicas até então vistas como inferiores ou pouco lógicas, e mesmo não lógicas, perguntando até se são/precisam ser lógicas. Vamos, assim, precisar criar a partir da não-seqüência, de *espaçotempos* vazios, como Brook faz no teatro, ou sem significados lógicos – talvez da falta de tempo e do *não lugar*, como se refere Augé – ou compreendendo que para além do lugar e do não-lugar há o *entre-lugar*, nem isto nem aquilo, mas a um tempo, isto e aquilo, conforme descobrimos em Bhabha –, já que essas práticas se estabelecem no próprio (espaço apropriado) alheio, formando tecidos pobremente trançados (Certeau, 1994) que nos falam de uma outra história impedida de se manifestar mas que, embora temporariamente silenciada, vai deixando pistas e um dia se manifesta e faz visível o que até então se mantinha invisível a nossos olhos e por invisível, ameaçador, como o *mau-olhado* que tanto assusta pelos poderes que oculta.

Precisamos, assim, aprender com Giard, a voltar à insignificância do presente para romper o cerco, *percebendo, em outras vozes, preocupações comuns*.

Ser, assim, capaz de *revoltar* em nós o que está pronto e acabado, ganhando força (*praticoteoricoprática*) para organizar os argumentos de apoio à vida na sua passagem cotidiana, nos múltiplos combates que devemos travar, tentando superar cada vez mais tão difícil cotidianidade que leva tantos a “entregarem os pontos” porque “nada mais se pode fazer”. Percebendo e vivendo *acontecimentos* nos múltiplos cotidianos nos quais vivemos, ser capaz de aproximar os conhecimentos criados em cada um, traçando analogias que melhor nos permitam compreender

o cotidiano que se vive nas escolas para ser capaz de trançar melhor as redes necessárias ao entender.

Partindo do assumido até aqui, vamos ter de enfrentar a questão de que é possível iniciar um trabalho sobre/com/no cotidiano, para pensar como aí seus sujeitos tecem conhecimentos, sem as categorias, os conceitos, as noções e as idéias prévias, aos quais fomos acostumadas na academia. Naturalmente, algumas dessas muito gerais (mais idéias e noções gerais que categorias ou conceitos, em verdade) estarão presentes no início do trabalho. No entanto, mais uma vez, ao contrário do aprendido, vamos ter de nos lançar *no mergulho sem a bóia* que as categorias e as classificações prometem garantir, admitindo que esse estado de absoluta instabilidade e insegurança é o único *abrigo* que nos é concedido.

Santos, a quem gostamos de chamar Boaventura simplesmente, talvez pela beleza do nome, ou por nosso desejo de estar mais próximo de quem tanto admiramos, resume o *trabalho* a ser feito e o *espaço* a ser ocupado, de modo a não resistirmos a citar, apesar de toda a nossa crítica ao recorte e colagem de certo tipo de *trabalho científico*, com muita citação e pouca autoria.

Neste claro – escuro de lutas e consensos, mais do que verificar ou falsificar teorias, o nosso trabalho metodológico consiste em avaliar teorias. E nesta avaliação várias teorias divergentes são aprovadas, ainda que raramente com as mesmas classificações. E as classificações não são ferretes que imprimimos nelas a fogo. São olhares⁴ que lhes lançamos do ponto movente em que nos encontramos, um ponto situado entre as teorias e as práticas sociais que elas convocam. Mas o “estar entre” não significa “estar fora”. Significa tão-só “estar” num lugar específico, o do conhecimento científico, na teia de relações entre teorias e práticas. Tinha, pois, razão Neurath, quando dizia que mudar de teoria é o mesmo que reconstituir um barco, tábua a tábua, no alto-mar. Temos um lugar específico (e um plano de olhar) mas não um lugar fixo ou fora para ver passar as teorias. Melho-

⁴ Não cremos ser aqui necessário discutir com o autor sobre esta marca ocidental na sua escritura/expressão. A nota aparece apenas para lembrar o combate permanente em que estamos empenhadas.

dissonantes, longos silêncios; cores, muitas vezes, berrantes e exageradas, fora dos padrões de beleza aceitos, “vistas”, sempre, como *esquisitas*, *cafonas*; além de se darem freqüentemente por toques nada agradáveis, que identificamos como *empurrões*, *socos e pontapés*. É muito difícil compreender esses modos de fazer, de usar, de viver, dos quais tanto se reclama: do cheiro, da sujeira, das cores mortas ou tristes ou, quando alegres, chamando-as agressivas ou *suburbanas*, do modo de ser e sentir (sempre “diferente” e visto como marginal). Representando *o outro*, com tudo o que tem de amedrontador e que, para nos tranquilizarmos, classificamos de *más*, *erradas*, *esquisitas*, *violentas*, essas maneiras de ver, ouvir, sentir, tocar, comer, viver, enfim, precisam no entanto ser compreendidas se efetivamente desejamos desvendar os vários cotidianos e as “lógicas” desenvolvidas por seus sujeitos.

Tudo isto exige, então, um *sentimento do mundo*, para ir muito além do olhar que vê, com o qual aprendemos a trabalhar. É preciso entender, assim, que o trabalho a desenvolver exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre nós e os problemas específicos que queremos enfrentar; entre nós e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre nós, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais constroem *espaçotempos* cotidianos.

São necessários, assim, enormes esforços, pois, mais uma vez com Certeau, esta é uma pesquisa complexa porque *essas práticas volta e meia exacerbam e desencaminham as nossas lógicas*. Além disto, estaremos lutando permanentemente contra o esquecimento, já que elas e seus *praticantes* são *tão pouco importantes* que não se percebem e não são percebidos como informantes indispensáveis porque criadores de conhecimentos necessários à vida.

Além de tudo isto, o *sentimento do mundo* terá que incluir o combate permanente a todo pensamento estruturado anteriormente nos outros, com certeza, mas especialmente dentro de nós mesmas, com nossos valores, nossos preconceitos, nossa ansiedade e nossa própria preguiça.

Mais que tudo, não podemos deixar de refletir sobre o alerta de José de Sousa Martins de que *a crise da interpretação é nossa*, pesquisadoras e

pesquisadores, incapazes de respeitar o outro como legítimo outro, esquecendo que, enquanto não aceitamos *o outro como legítimo outro*, seremos incapazes de nos aceitar com todas as nossas fraquezas, limites e equívocos, conforme nos ensinam Maturana e Varela.

Virar de ponta-cabeça

Com o aprendido, “sabemos” que uma *boa pesquisa* precisa ter uma *sólida teoria de apoio* que é entendida como *a verdade de partida* para que possamos *construir uma outra verdade em nível superior*.

Trabalhar com o cotidiano e se preocupar como aí se tecem em redes ou pipocam como rizomas os conhecimentos, significa, ao contrário, escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, rompendo as fronteiras e transversalizando as teorias que no momento se mostram mais pertinentes, bem como entendê-las não como apoio e verdade mas sobretudo como *limites*, pois permitem ir só até um ponto, que não havia sido atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade no cotidiano. Isso exige um processo de negação das próprias teorias e dos próprios limites anunciados, assumindo-os, no início mesmo do processo, e não ao final, quando *outra verdade as/os substituir*. Ou seja, essas teorias precisam ser percebidas, desde o começo do trabalho, como meras hipóteses a serem possivelmente negadas, se não por nós, por outros ou outras que depois de nós virão, para nosso desespero, com a bagagem sobre teorias e as práticas de pesquisa que fomos/forem pela vida acumulando. No entanto, lembramos, ainda, que para ir além delas e com elas poder dialogar, precisamos conhecê-las solidamente, o que nos obriga a muito estudar, dialogar com outros pesquisadores e pesquisadoras e entre nós, companheiros e companheiras desta fascinante busca.

Neste caso, a única base aceita é a que indica o *espaçotempo* da prática como critério e referencial, percebendo, assim, a própria teoria do conhecimento como história da prática social, e não, simplesmente, como história do pensamento científico.

Neste sentido, vamos percebendo que só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas *lógicas*,³ através de um grande *mergulho* na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que nos ensinaram e que aprendemos a usar tão bem. É preciso questionar e *entender tudo*: os cheiros que cotidianamente são sentidos, pois, no que se refere aos *espaçotempos* de tantas escolas, isto terá a ver com o trabalho das professoras e as condições reais de aprender dos alunos/alunas. É preciso, ainda: “comer” o que diariamente se come na escola, “ouvir” todos os sons que nela e em torno dela existem e “participar” de conversas entre os alunos, crianças, jovens ou adultos, para entender, por exemplo, alguns “problemas” do noturno e “sentir” o porquê de seus alunos/alunas o frequentarem, e cada vez mais, embora, muitas vezes, não gostem muito do que aprendem. Torna-se necessário, se queremos trabalhar com o cotidiano escolar, que entremos nas salas de aula, sentindo a luz que tem ou deixa de ter, a temperatura que aí faz, suas correntes de ar ou seu cheiro de mofo, onde se colocam ou são colocados os alunos e alunas, quem fala e quem apenas ouve ou finge ouvir, quem é silenciado quando tenta falar... Viver com (conviver) essas questões, esses cheiros, esses gostos, esses sons, essa luminosidade ou obscuridade, não é fácil. Como também não o é viver com os sentimentos que aí são vividos. Mas é possível compreender o que aí se passa sem lá estar? Se continuamos somente “olhando do alto” vamos compreendê-lo muito limitadamente, como hoje sabemos que o fazíamos.

Para apreender a “realidade” da vida cotidiana, em qualquer dos *espaçotempos* em que ela se dá, é preciso estarmos atentos/as a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova ou se conserva. Mas é preciso também reconhecer que isso não é fácil, pois o ensinado/aprendido nos leva, quase sempre, a esquemas viciados de observação e classificação e é com grande dificuldade que conseguimos sair da

³ “Lógica” é um termo muito ligado a uma maneira de pensar que contraria os modos de pensar e criar conhecimento no cotidiano. Sabemos que precisa ser substituída, mas no momento só fazemos o que podemos – pluralizá-la.

comodidade do que isto significa, inclusive a aceitação por “nossos pares”, para nos colocarmos disponíveis para o grande “mergulho”. Como todo o cotidiano, também a pesquisa sobre/no/do cotidiano, no seu cotidiano, precisa se inventar com *mil maneiras de caça não autorizada*, como aprendemos com Certeau e, com Bourdieu, *ter clareza que os dominados podem subtrair-se à classificação legítima, pois que a luta pelas classificações é uma dimensão de qualquer tipo de luta de classes*.

Um dos exemplos melhores dessa possibilidade de tomar em suas mãos a classificação, encontramos em Manhães (1999) quando, para “decifrar” as redes de formação de professores em Angra dos Reis, assume, para os sujeitos que vai chamar ao texto, a denominação *crescentes*. E é ele quem explica: “O mais apropriado é, então, imaginar esses parceiros e parceiras como ‘crescentes’, fios que, como me ensinou um pescador, seu Carmozino, tecendo redes, permite seu crescimento para todos os lados e para a frente (p.56).”

É por isso que, ao contrário de outros e outras que se dedicam a perceber, a partir de uma questão e de um certo olhar, como se organizam ou se criam representações e comportamentos sobre os objetos do cotidiano, as pesquisas em *espaçotempos* cotidianos que fazemos partem de questões muito amplas e de um total envolvimento com os sujeitos do cotidiano, pois só assim conseguiremos entender o que o *usuário* destes *espaçotempos* *fabrica* com os objetos de consumo a que tem acesso e que redes vai tecendo no seu viver cotidiano, que inclui pessoas e objetos.

Trabalhar com estas *astúcias* que aprendem a se esconder para ser, a se dispersar para ficarem invisíveis, tentar captar essas *maneiras de usar* (Certeau, 1994), é muito difícil, pois, em geral, fogem aos padrões dominantes que nos têm levado a interpretações denunciadas por José de Sousa Martins como impeditivas de *ouvir o outro no que o outro diz*. É preciso esforço, e grande, para não encaixar a fala do outro em nossos esquemas prévios de análise. Essas maneiras de usar só se deixam ouvir por meio de sons que muitas vezes incomodam aos ouvidos acostumados ao suave som da música erudita, pois são gritos, batucadas, sons

ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade, e que continuam sendo um recurso indispensável, não significam só apoio e orientação de rota a ser trilhada, mas indicam também e cada vez mais, *limites* ao que precisa ser tecido/criado. Para nomear esse processo de compreensão de que *é limite* aquilo que nos habituamos a ver como *apoio*, usaremos a idéia de *virar de ponta cabeça*, parafraseando Hill.

Para ampliar os movimentos necessários, cremos que o terceiro deles, incorporando a noção de *complexidade*, que nos vem de Morin, vai exigir tanto a ampliação do que é entendido como fonte, como a discussão sobre os modos de lidar com a diversidade, o diferente e o heterogêneo, e se formos a Bhabha, compreenderemos a distinção entre *diferente* e *diversidade*, com suas origens e conseqüências políticas, sempre ligadas ao exercício do poder. Deve ficar claro que nosso movimento é de *beber em todas as fontes*, o que em outros tempos era anátema.

Por fim, temos assumido que para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados é indispensável uma nova maneira de escrever, o que remete a mudanças muito mais profundas. A este movimento talvez se pudesse chamar *narrar a vida e literaturizar a ciência* (que nos perdoe nossa querida Magda Soares que de nós discorda neste movimento de aproximação de Ciência e Literatura), o que fomos aprendendo com o movimento feminista que não só criou uma nova forma de escrever como vem influenciando toda a escrita contemporânea.

O sentimento do mundo

Querer saber mais, respeitando o que Lefebvre denominou a *humilde razão do cotidiano* que se dá nos *lugares ditos difíceis*, como nos alerta Bourdieu, incorporando-a como *espaçotempo* de criação de conhecimento válido e vital para os seres humanos e que em nenhum outro poderia ser produzido, exige do pesquisador e da pesquisadora

que se ponha a *sentir o mundo* e não só a olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe. Não pode haver, pois, uma postura de isolamento da situação; ao contrário, é exigida uma mudança de postura epistemológica. Para começar, é preciso “notar” que também vivemos e produzimos (cada pesquisador/pesquisadora a isso dedicado/a e cada sujeito investigado por nós) conhecimentos no cotidiano, todos os dias, vivendo nossas *tantas formas de pequenas misérias* (Bourdieu, 1997). Afinal, somos todos intelectuais... Portanto, não temos qualquer garantia de que não iremos nos iludir e de que não iremos “ver” coisas e fatos inexistentes. Assumimos o que é tão penoso para alguns – a impossibilidade da objetividade. A distância científica, pelo menos nesse caso, é uma solução inexistente, não podendo nos servir de álibi. Apesar disso, é preciso compreender que não há outra maneira de entender as tantas lógicas do cotidiano senão sabendo que nelas estamos inteiramente mergulhadas, correndo todos os perigos daí decorrentes, o que nos obriga a identificar e criticar sempre os nossos inúmeros e impensados limites.

Desta maneira, ao contrário da formação aprendida e desenvolvida em tantas pesquisas do campo educacional que, de maneira muito freqüente, têm assumido uma forma de pensar que vem negando o cotidiano como *espaçotempo* de saber e criação, vamos reafirmá-lo como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido, também e sobretudo, como *espaço-tempo* de grande diversidade e de conhecimentos até então desconhecidos.

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido (que já sabemos não dar conta do que buscamos), as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano de modo geral, exige que estejamos dispostos/as a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que sejamos capazes de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade, captando sutilezas sonoras, sentindo a variedade de sabores, tocando coisas e pessoas e nos deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que estão em cada ponto de nosso caminho diário e aprendendo a *ler o corpo*, este desconhecido que tantos sinais incompreensíveis nos dá.

aparecem, desaparecem e reaparecem em outro lugar, nos deixando tantas vezes surpreendidas. É bem verdade que há muito Bakhtin já dizia que quando alguém fala, tantas vozes que antecederam esta fala, falam, ainda que aquele que fala possa jamais ter *ouvido* aquelas falas. Não temos a pretensão de chegar a identificar as origens de todos os conhecimentos que nos chegam, mas temos tentado desatar alguns nós de tão intrincadas redes, na tentativa de retomar diálogos até então não conscientes com até então desconhecidos ou desconhecidas para nós.

Aprendemos com os setores dominantes, durante os últimos quatro séculos, que o modo como se criam conhecimentos no cotidiano não tem importância ou está errado e, por isto mesmo, precisa ser superado. Tratava-se, nos ensinavam, de um conhecimento do *senso comum* que pode ter alguns *fragmentos de bom senso* e que, se ajudado, algumas vezes poderia chegar a *níveis mais elaborados*, aí sim, importantes. Leitura de um Gramsci que também afirmava alto e bom tom que *todos os homens são intelectuais*, o que era deixado de lado; pois, se todos os homens são intelectuais, pensam, tecem conhecimentos, são sujeitos de conhecimentos. Aprofundar esta afirmação de Gramsci poderia levar a lugares não desejados e era melhor esquecê-la ou passar correndo por ela, pois é preciso *lembrar bem claramente ao outro quem é o único senhor*, o que Fanon denuncia quando está discutindo a relação colonizador-colonizado, o que não é muito diferente das questões que estamos discutindo, pois se trata, tanto para Fanon quanto para nós, de *relações de poder* que vão criando estratégias de manutenção, e que tanto Fanon quanto nós lutamos por mudar.

A desqualificação dos conhecimentos criados no cotidiano nos leva a uma situação na qual sequer os notamos, achando que, afinal, *é assim mesmo*. Resulta disto que estes conhecimentos foram ficando *invisíveis* a nossos olhares, embora estivessem lá e algumas vezes se mostrassem. Mas como identificá-los se não sabemos nem quais são, nem como são e, menos ainda, sabemos como analisar os processos de sua criação ou como analisá-los em suas lógicas próprias para melhor compreendê-los. E mais, se esses conhecimentos são criados por nós mesmas em nossas

ações cotidianas, torna-se mais difícil a compreensão de seus processos, pois aprendemos com a ciência moderna que é preciso separar, para poder investigar e compreender, o sujeito do objeto. No entanto, hoje sabemos que esses conhecimentos e as formas como são tecidos exigem *mergulhar inteiramente* em outras lógicas para apreendê-los e minimamente chegarmos a compreendê-los.

Em relação ao método, admitimos ter mais dúvidas do que certezas, que delas já abdicamos há muito, o que nos coloca na posição de quem sabe o pouco que sabe, mantendo-nos numa posição permanente de quem aprende. Aliás estamos bem acompanhadas, pois já Sócrates afirmava só saber *nada saber*, razão de ter sido considerado *sábio*. Nós, longe de nos considerarmos sábias, somos apenas apaixonadas pelo processo de busca de novos saberes. Como sempre dizemos aos nossos orientandos: “É preciso fazer, para saber”, o que aprendemos com o poeta Antonio Machado, que há muito nos ensinou que *Caminhante não há caminho/ Se faz caminho a andar..* Do pouco que sabemos não temos dúvida de que o cotidiano, como a vida, por ser extremamente complexo, exige métodos mais complexos para se dar a conhecer.

São quatro os aspectos que julgamos necessário discutir para começar a compreender essa complexidade. O primeiro se refere à discussão sobre o modo dominante de *ver* o que foi chamado *a realidade* pelos modernos e que se referia, como bem nos alerta Latour, a mundos hoje chamados “virtuais”: o do laboratório e o das criações abstratas como o Leviatã de Hobbes. A trajetória de um trabalho no cotidiano precisa ir além do que foi aprendido com estas *virtualidades* da modernidade, na qual o *sentido da visão* foi o exaltado (“*ver para crer*”; “*é preciso uma certa perspectiva*”; “*o meu ponto de vista*”). É necessário dar *um mergulho com todos os sentidos* no que desejamos estudar. A esse movimento podemos chamar, pedindo licença ao poeta Drummond, de *o sentimento do mundo*.

O segundo movimento a ser feito é o de compreender que o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos das

“enfoque” como o termo “tipo” vêm entre aspas, esclarecemos desde já porque nos lembram, por um lado, a maneira dominante de se pensar e fazer ciência, privilegiando sempre *o sentido do olhar*, e, por outro lado, as tantas *classificações herdadas* de nossa formação. Tanto com a primeira como com as segundas temos discutido muito em um processo no qual procuramos superá-las, no conjunto do grupo de pesquisa em que cada uma está inserida, entendendo que só aí esse processo é possível.

Convidamos, assim, nossos leitores e leitoras a discutirem conosco inicialmente como compreendemos o processo de criação científica que possibilita melhor entender o cotidiano escolar, espaço/tempo de todas as pesquisas que desenvolvemos. Em seguida, discutiremos o processo de orientação coletiva realizado nos grupos de pesquisa que organizamos e que coordenamos, nos quais *o olhar do outro* garante que cada um *enxergue* seus *pontos cegos*, como aprendemos com von Foester, que muito aparecerá neste texto, por ter se tornado nosso novo companheiro de trajetória.

Algumas possibilidades de decifrar o pergaminho – pesquisar o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas

Abrimos esta reflexão trazendo um autor, se não desconhecido, pouco conhecido entre os que escrevem sobre Educação. Se o trazemos é porque ele, homem de teatro, diz coisas que nos parecem muito importantes, arejando a rigidez dominante entre nós, uma certa unissonância empobrecedora que, a nosso ver, esconde/revela a nossa insegurança coletiva. Entre outras questões, trataremos da importância de um diálogo Ciência e Arte no decorrer de nosso texto. Eis por que já abrimos o texto com este anúncio... com todos os riscos de termos de enfrentar um velho patrulhamento ideológico que, vez por outra, renasce...

Nunca acreditei em verdades únicas. Nem nas minhas, nem nas dos outros. Acredito que todas as escolas, todas as teorias podem ser úteis em

algum lugar, num determinado momento. Mas descobri que é impossível viver sem uma apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista.

No entanto, à medida que o tempo passa, e nós mudamos, e o mundo se modifica, os alvos variam e o ponto de vista se desloca. Num retrospecto de muitos anos de ensaios publicados e idéias proferidas em vários lugares, em tantas ocasiões diferentes, uma coisa me impressiona por sua consistência. Para que um ponto de vista seja útil, temos que assumi-lo totalmente e defendê-lo até a morte. Mas, ao mesmo tempo, uma voz interior nos sussurra: “Não o leve muito a sério. Mantenha-o firmemente, abandone-o sem constrangimento” (Brook, 1995, p.15).

Para compreender o que hoje se tenta criar quanto aos aspectos teórico-metodológicos das pesquisas sobre o cotidiano defendemos ser necessário partir da afirmativa de que para nós – e tantos outros – há um modo de fazer e de criar conhecimentos no cotidiano, diferente daquele aprendido na modernidade, especialmente, mas não só, com a ciência. Para poder estudar estes modos diferentes e variados de *fazer pensar*,² nos quais se misturam agir, pensar, lembrar, criar e dizer, em um movimento a que podemos denominar *praticateoriaprática*, é preciso nos dedicarmos a questionar os caminhos já sabidos e a indicar a possibilidade de traçar novos caminhos – no mais das vezes, apenas atalhos. Do ponto de vista teórico, esta trajetória tem a ver, também, com a escolha feita pelas idéias de *rizomas*, de *redes de conhecimentos*, de *transversalidade* e de *tecitura do conhecimento em redes* e com a compreensão de que se são enormes as dificuldades para identificar todas as origens de nossos tantos conhecimentos pois, como rizomas, eles

² Num movimento de tentativa de superação da forma dicotomizada com que foi “construída” a ciência moderna, temos escrito em outro estilo, digamos, mais feminino, importando alguns termos de outras disciplinas, já que as transversalizamos há um tempo, aproximando termos antes separados ou no máximo ligados com um traço-de-união, criando assim novas palavras que nos parecem dizer mais. Em algumas situações, chegamos, conscientemente, a escrever os termos invertidos de sua maneira “usual” de ser dito. Nada de muito novo, pois Benjamin já tentava uma nova escrita para dizer o que lhe pareciam coisas novas.

A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências

Regina Leite Garcia

Professora Titular na Faculdade de Educação da UFF/RJ;
doutora em Educação pela UFRJ;
pós-doutorada na Universidade de Londres, UK e
pós-doutorada na Universidade de Wisconsin-Madison.
e-mail: leitegarcia@pobox.com

Nilda Alves

Professora Titular na Faculdade de Educação da UERJ;
doutora em Ciências da Educação/Sociologia pela
Université René Descartes/ Paris V e
pós-doutorada no INRP/ME (*Institut National de Recherche
Pédagogique/Ministère de l'Éducation*), Paris, França.
e-mail: nildalves@uol.com.br

Trabalhando há muitos anos, apresentando trabalhos e publicando artigos e livros, em conjunto, temos tido oportunidade de discutir o trabalho que desenvolvemos nos grupos de pesquisa que coordenamos. Sem termos a mesma temática de preocupação,¹ temos, no entanto, um “enfoque” teórico-metodológico próximo, o que vai ter a maior importância na definição do “tipo” de orientação que desenvolvemos. Tanto o termo

¹ Regina trabalha, em especial, com a alfabetização das classes populares e com formação de professores. Nilda trabalha com currículo, avaliação e formação de professores, com uma ênfase, hoje, com o contato desses com as novas tecnologias.