

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Teatro de Ações: arqueologia dos estudos *nosdoscom* os cotidianos
Relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas

Tese apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor em Educação pela
Programa de pós-graduação em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a Dr^a Inês Barbosa de Oliveira
Linha de Pesquisa: Cotidiano e Cultura Escolar.

Maria Luiza Sússekkind Veríssimo Cinelli

Rio de Janeiro

2007

FICHA CATALOGRÁFICA

SÜSSEKIND VERÍSSIMO, M. L. **Teatro de Ações: arqueologia dos estudos *nosdoscom os cotidianos***, relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas, 235 f., Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Dezembro, 2007.

Inclui referências bibliográficas.

1. Educação – Tese de Doutorado. 2. Estudos do cotidiano. 3. Relatos. 4. Práticas pedagógicas. 5. Emancipação social.

Maria Luiza Sússekind Veríssimo Cinelli

**Teatro de Ações: arqueologia dos estudos *nosdoscom* os cotidianos
relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. UERJ.

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Inês Barbosa de Oliveira
Orientadora
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Federal de Campinas

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Vidal Pérez
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Paulo Sérgio Sgarbi Goulart
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

“Manual de Instruções

A Tarefa de amolecer diariamente o tijolo, a tarefa de abrir caminho na massa pegajosa que se proclama mundo, esbarrar cada manhã com o paralelepípedo de nome repugnante, com a satisfação canina de que tudo esteja em seu lugar, a mesma mulher ao lado, os mesmos sapatos e o mesmo sabor da mesma pasta de dentes, a mesma tristeza das casas em frente, do sujo tabuleiro de janelas de tempo com seu letreiro HOTEL DE BELGIQUE.

Enfiar a cabeça como um touro apático contra a massa transparente em cujo centro bebemos café com leite e abrimos o jornal para saber o que aconteceu em qualquer dos cantos do tijolo de cristal. Resistir a que o ato delicado de girar a maçaneta, esse ato pelo qual tudo poderia se transformar, possa cumprir-se com a fria eficácia de um reflexo cotidiano... Até logo, querida. Passe bem.

Apertar uma colherinha entre os dedos e sentir seu latejar metálico, sua advertência suspeita. Como custa negar uma colherinha, negar uma porta, negar tudo o que o hábito lambe até dar-lhe uma suavidade satisfatória. Quanto mais simples é aceitar a fácil solicitação da colher, usá-la para mexer o café.

E não é mau que as coisas nos encontrem outra vez todo dia e sejam as mesmas. Que a nosso lado esteja a mesma mulher, o mesmo relógio e que o romance aberto em cima da mesa comece a andar outra vez na bicicleta de nossos óculos, por que haveria de ser mau? Mas como um touro triste é preciso baixar a cabeça, do centro do tijolo de cristal empurrar para fora, em direção ao outro tão perto de nós, inacessível como o toureiro tão perto do touro. Castigar os olhos fitando isso que anda no céu e aceita astuciosamente seu nome de nuvem, sua resposta catalogada na memória. Não pense que o telefone vai lhe dar os números que procura. Por que haveria de dá-los? Virá somente o que você tem preparado e resolvido, o triste reflexo da sua esperança, esse macaco que se coça em cima de uma mesa e treme de frio. Quebre a cabeça desse macaco, corra do centro em direção à parede e abra caminho. Oh, como cantam no andar de cima! Há um andar em cima nesta casa, com outras pessoas. Há um andar em cima onde moram pessoas que não percebem seu andar de baixo, e estamos todos dentro do tijolo de crista. E se, de repente, uma traça parar pertinho de um lápis e

palpita como um fogo cinzento, olhe-a, eu a estou olhando, estou apalpando seu coração pequenino, e ouço-a: essa traça ressoa na pasta de cristal congelado, nem tudo está perdido. Quando abrir a porta e assomar à escada, saberei que lá embaixo começa a rua; a norma já aceita, nas as casas já conhecidas, não o hotel em frente; a rua, a floresta viva onde cada instante pode jogar-se em cima de mim como uma magnólia, onde os rostos vão nascer quando eu os olhar, quando avançar mais um pouco, quando me arrebetar todo com os cotovelos e as pestanas e as unhas contra a pasta do tijolo de cristal, e arriscar minha vida enquanto avanço passo a passo para ir comprar o jornal na esquina.” (CORTAZAR, J., 1964, p. 3- 5)

Resumo

Tese de doutorado que busca recortar as realizações e as perspectivas epistemológicas, fenomenológicas e metodológicas sobre a produção acadêmica na área dos estudos do cotidiano em educação. Apresenta discussão sobre a crise do paradigma da ciência moderna e alinha as críticas ao cientificismo aos trabalhos que vêm construindo alternativas à razão ocidental científica moderna. Defende que a partir de 45 dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação que se destacam nessa área em linhas de pesquisa auto-declaradas como cotidianistas da UFF, da UNICAMP, da UERJ e da UFES é possível afirmar que no campo dos estudos do cotidiano em educação encontra-se um conjunto de saberes, fazeres e noções que compõem redes de conhecimentos não vinculadas, aprioristicamente, ao paradigma cientificista moderno. Com o fim de perceber a contribuição que os relatos das práticas pedagógicas podem oferecer para a tessitura da emancipação social e formação das subjetividades e conhecimentos democráticos, a tese de parte da produção acadêmica sobre o cotidiano em educação e busca referenciá-la em autores modernos, pós-modernos e não modernos vindos das ciências sociais – da antropologia, da etnografia, da história –, da literatura, da arte e de outras áreas que produzem conhecimento sem considerar relações de assimetria entre os diversos saberes produzidos na sociedade, assim atuando no processo de desinvisibilização das práticas pedagógicas transformadoras.

Palavras-chave: educação - estudos do cotidiano – relatos - práticas pedagógicas - emancipação social.

Maria Luiza Sússekind Veríssimo Cinelli

SÜSSEKIND VERÍSSIMO, M. L.

Resumé

Ph. D. Thèse qui cherche à couper les réalisations et les perspectives épistémologiques, phénoménologiques et méthodologiques sur la production académique dans le secteur des études du quotidien en éducation. Elle présente une discussion sur la crise du paradigme de la science moderne et cloue les critiques au ‘scientificisme’ par le biais des travaux qui viennent en construisant des alternatives à la raison occidentale scientifique moderne. Elle défend l’idée selon laquelle il est possible d’affirmer que dans le champ des études du quotidien en éducation se trouve un ensemble de savoir-faires et des notions qui composent des réseaux des connaissances non attachés, *a priori*, au paradigme scientifique moderne, par l’étude des 45 dissertations et thèses produites dans les plus prestigieux Programmes des Hautes-Etudes en Éducation où ce genre de recherche est mis en place (UFF, UNICAMP, UERJ et UFES). Dans le but de percevoir la contribution que les histoires des pratiques pédagogiques peuvent offrir au tissage de l’émancipation sociale et de la formation de subjectivités et des connaissances démocratiques, la thèse fait référence à des auteurs modernes, post-modernes et non-modernes, issus des sciences sociales - de l’anthropologie, de l’ethnographie, de l’histoire -, de la littérature, de l’art et d’autres secteurs. Le but est de considérer la production des connaissances, nouvelles au sein des relations d’asymétrie entre les divers savoirs produits dans la société, dans le sens du dévoilement des pratiques pédagogiques transformatrices.

Mots clés: éducation - études do quotidien - histoires - pratiques pédagogiques - émancipation sociale.

Maria Luiza Sússekind Veríssimo Cinelli
SÜSSEKIND VERÍSSIMO, M. L.

Abstract

Ph.D. Thesis, which propose to analyse the achievements and perspectives on epistemological, phenomenological and methodological production in the area of academic studies of daily life in education. It presents the discussion on the crisis in the paradigm of modern science and connect the criticism to scientific thought to the works that coming constructing alternatives to Western scientific reason modern. It suggests that from of 45 dissertations and theses produced in the Post-Graduate Program in Education that stand out in this area at the UFF, UNICAMP, UERJ and UFES can say that in the field of studies of the daily life in education is a set of knowledge, and to do notions that make networks of knowledge not linked, on *a priori* way, with the scientific modern paradigm. In order to understand the contribution that the stories of teaching practices can offer to social emancipation process and construction of subjectivities and democratic knowledge, the view from the academic production on the daily life in education and seeks their references into modern authors, post-modern, not modern coming of the social sciences like anthropology, ethnography, history, literature, art and other areas that produce knowledge without considering asymmetry of relations between different knowledge produced in society, thus acting in the process of disclosing of pedagogic practices.

Key words: education - studies of every-day life - story - teaching practices - social emancipation.

Maria Luiza Sússekind Veríssimo Cinelli
SÜSSEKIND VERÍSSIMO, M. L.

Dedicatória

Dedico essa tese aos meus colegas do curso de doutorado e de grupo de estudo, aos meus alunos, que me ensinaram a ser *genteprofessora*, aos meus professores, à minha orientadora. Por acreditarem nas nossas tantas escolas cotidianas, por nossas discussões e chopes, obrigada.

Dedico a tese, a todos familiares e amigos que acompanharam, bravamente, e suportaram (eu sei, não foi fácil) os períodos de alegrias, ausências, surpresas, sofrimentos e decepções que um trabalho como esse implica.

Ao meu *tioamigoamado* Beto (que sempre disse que eu ia conseguir casar e fazer doutorado). Aos meus avós Roberto e Lily e aos meus pais Lucia e Veríssimo por serem os maiores incentivadores, de tudo e sempre.

A Carlos Frederico, Lucas, Bruno e Lis que dão sentido a tudo que *pensofaço*.

Agradecimentos

Agradeço a minha orientadora, cúmplice e socrática, Inês Barbosa de Oliveira cujas estratégias, táticas e práticas levaram a muitas descobertas, uma delas é esta tese.

Aos Professores Nilda Alves e Luis Antônio Senna, por acreditarem em mim.

À CAPES pela bolsa de estudos concedida em meu último ano de doutoramento.

A todo o pessoal da UERJ – colegas discentes, docentes e funcionários - que tornou a vida melhor e possível nesses anos.

Ao grupo de pesquisa, que me acolheu carinhosamente, “Redes de Conhecimentos e Práticas emancipatórias no Cotidiano Escolar” por serem *falantesouvintes* e criarem, junto à estrela de Inês, tantos saberes transformadores. Sintam-se todos nomeados aqui.

Aos presentes em minha qualificação, em especial aos Professores Doutores Celso Castro e Maria de Lourdes Rangel Tura.

Aos meus alunos e alunas, nesses 20 anos de *ensinaraprender*.

Aos amigos e incentivadores do coração e da mente Celso Castro e Karina Kuschnir.

À Suelem Tassiana, ex-aluna, companheira de digitações nas últimas semanas.

À *amigacúmplicecompanheira* Thaís Ribeiro Lopes que me ajudou em todos os momentos dos últimos anos de minha vida e participou ativamente das discussões da tese.

Aos caminhos cruzados, desvios e atalhos da vida que me fazem valorizar meus poucos amigos e meus muitos companheiros nas lutas, dia a dia, por um mundo melhor.

Advertência

A tese de doutoramento em Educação que a seguir apresento é escrita em primeira pessoa do singular e justapõe palavras. Isso configura uma opção *políticoteóricoepistemicometodológica*, e faz bem à saúde.

Sumário

Introdução

Parte 1 – “uma tese é como um porco: tudo se aproveita”

1. O relato do relato
2. A tessitura do campo

Parte 2 – Ser ou não ser ciência: uma caça à epistemologia

3. Todo conhecimento é autoconhecimento
4. Rasgos, fissuras e tradição: o paradigma científico moderno

Parte 3 – Os sujeitos e conhecimentos *nasdas* escolas: um vôo fenomenológico

5. Por um conhecimento *nasdas* escolas
6. *Unimultiplicidade*: as redes de *sujeitosconhecimentos*
7. Vôo 093: as táticas e o lugar do poder

Parte 4 – A polemologia *nosdoscom* os cotidianos

Anexos:

1. Pós-escrito 1 – pensando as atas de defesas do PROPED
2. Pós-escrito 2 – transcrição dos debates na defesa da tese

Referências Bibliográficas

Introdução

O primeiro texto que você, leitor, encontrou nessa tese é parte de um dos mais belos livros que eu já li. Não interpretarei Cortazar. Sua descrição de uma manhã, sob o título de “Manual de Instruções”, abre os trabalhos deste debate por ser, em meio a metáforas e detalhes, a melhor maneira de introduzir meu entendimento sobre o cotidiano, sobre a escrita e sobre mim mesma, uma Cronópio¹ assumida².

As descrições de Cortazar sempre me encantaram. Mas, nas formas de fazer de cada um, dos personagens, dos professores, dos cientistas e de todo mundo, eu fui percebendo a importância dos relatos, das singularidades. A tese conta um pouco dos últimos anos de descobertas, das minhas entre trinta e sete e os quatro últimos em meio aos últimos centos anos desta humanidade que não sabe bem para onde vai ou como vai. Escrevo junto a outros autores com quem partilho idéias e sentimentos no e do mundo, por que, a complexidade deste tempo cheio de ambigüidades e atrocidades é para nós um mesmo gosto de solidão e solidariedade.

“O cotidiano, pensado pela ótica da quantidade é, de fato, um espaço de repetição, de norma, de obviedade – o que talvez explique a idéia abraçada por muitos pesquisadores de que o cotidiano resume-se ao espaço do *sensu comum* e da regulação. Todo dia, aqueles que podem fazer isto neste mundo de exclusão acordam, escovam os dentes, tomam café da manhã e fazem outras refeições durante o dia, trabalham, assistem à televisão, falam ao telefone, entre outras atividades indefinidamente repetidas e que ocupam a nossa ‘rotina’ diária. Se, entretanto, recuperamos da nossa vida os aspectos singulares e qualitativos dessas práticas, aparentemente repetidas *ad infinitum*,

¹ Num dos contos do livro, Cortazar relata as diferenças entre as maneiras de ver o mundo dos Cronópios, Famas e Esperanças. Destes 3 tipos de gentes que existem, me identifico com os Cronópios buscando sempre as palavras mais convenientes e molhando o pão do café da manhã com as próprias lágrimas, embora estejamos, sempre, contentes e achando que a chuva na festa da praça ou a lotação do hotel são coisas que acontecem a todo mundo. Por isso, não desanimamos.

² No texto de Dirceu Castilho as notas de rodapé são uma história que se entrelaça no enredo principal (PACHECO, 2001). Nesta tese as notas são falas acessórias que influem no texto principal. São como as falas do *deus ex machina* no teatro grego antigo.

vamos nos dar conta de que, na forma de fazer cada uma dessas atividades, nunca há repetição. (Alves & Oliveira, 2000: 85-6, apud: SGARBI, 2005. p. 29)”³

Uma tese pode ser uma produção solitária. Uma tese pode ser tecida em rede? Uma tese é sempre uma rede. A minha, sim. Ao escrevê-la, e declaro isso no princípio, embora tenha relatado essa experiência também nos capítulos seguintes. Senti, muitas vezes, dificuldade de lembrar se aquela idéia era minha ou de minha orientadora, se tal construção de pensamento fora elaborada por mim ou por algum colega do grupo de pesquisa.

O trabalho que você lerá, e por isso fique à vontade para dar seus significados, foi *descobertoinventado* no cotidiano de um grupo acadêmico de pesquisa. Nas segundas-feiras. À tarde, cercados pelo maciço da Tijuca e pelo Morro da Mangueira, envolvidos em textos acadêmicos e inspirados por questões políticas da ordem do dia, nos *olhandoouvindopensando*, face-à-face, fui costurando as idéias que aqui aparecerão. Embora, inicialmente, sempre se deseje algo grandioso...

Nosso grupo debateu numa sala sem janelas. Mas, de lá aprendemos a olhar o mundo de muitas formas. Assim, como em “O Enigma de Kaspar Hauser”⁴, enquanto olhávamos para fora, para o mundo, por nossa janela virtual, olhávamos também para dentro de nós mesmos. Desse exercício constante de distanciamento e aproximação, de estranhamento e familiaridade, de reflexões sobre os pertencimentos, identidades e diversidades, regadas por solidariedade, nasceram muitas das questões para esta tese.

Minha mãe deve imaginar, como sustenta Eco, que

³ Peço desculpas ao leitor se, por ventura, a formatação que não diferencia – a não ser pelas aspas garantidoras da autoria – as citações do restante do texto pode, às vezes, dificultar a leitura. No entanto, a opção tem o propósito de defender a polifonia como atitude em relação aos trabalhos utilizados e ampliar a percepção sobre as redes de conhecimentos e sujeitos que se fazem presentes nessa tese. O tema será discutido com mais espaço e tempo adiante.

⁴ “Jeder für Sich und Gott Gegen Alle”

Direção: Werner Herzog, Drama, Alemanha, 1974.

Sinopse: Kaspar Hauser é um jovem que foi trancado a vida inteira num cativeiro, desconhecendo toda a existência exterior. Quando ele é solto nas ruas sem motivo aparente, a sociedade se organiza para ajudar Kaspar, que sequer conseguia falar ou andar, mas este logo acaba se tornando uma atração popular. Baseado em uma história real. <http://www.cineplayers.com/filme.php?id=796>

“a tese propriamente dita é reservada a uma espécie de supraformatura, o *doutorado*, procurado só por aqueles que desejam se aperfeiçoar e especializar como pesquisadores científicos.” (ECO, U., 2006. p. 2)

Mas, não espere, leitor, tanto do texto que se segue...

Afinal, o que temos?

“Tese política ou tese científica? Após a contestação estudantil de 1968, frutificou a opinião de que não se devem fazer teses ‘culturais’ ou livrescas, mas teses diretamente ligadas a interesses políticos e sociais. Se tal é o caso, então o título deste parágrafo é provocador e equívoco, pois faz pensar que uma tese ‘política’ não é ‘científica’. Ora, fala-se freqüentemente nas universidades em ciência, cientificismo, pesquisa científica, valor científico de um trabalho, e semelhantes termos podem ensejar equívocos involuntários, seja por mistificação ou por suspeitas ilícitas de mumificação da cultura”. (ECO, U, 2006, p. 20-26)

Esta é uma tese política, esbarra na história, na antropologia, mas fala de educação. Fala de emancipação social nas escolas, mas meu caro leitor, você não encontrará aqui, um estudo ‘científico’ sobre nada disso. Confesso ter sido grande a tentação de escrever um trabalho linear, cronológico, cientificamente organizado. Ceder a uma tese com hipóteses verificáveis e verdades ditáveis, ao invés de buscar sincronias e anacronias, sem me preocupar com a linearidade.

Gostaria, talvez, de começar o trabalho dizendo: ‘Há 40 anos atrás, um gênio escreveu que’... Ou talvez menos historiográfico e mais etnográfico: ‘Em fins dos anos 80 um grupo de professoras da UFF’...

No entanto, tomo de Certeau, por sua clareza e pioneirismo, o tema que é central à tese e que se configura, hoje mais que nunca - pela dimensão que tomam os debates e pela multiplicação das redes de autores – no campo de pesquisa denominado cotidiano. Por que:

“Mais que de tratar um tema tão fugídio e fundamental, trata-se de torná-lo tratável, ou seja, fornecer, a partir de sondagens e hipóteses, alguns caminhos possíveis

para análises ainda por fazer. A meta seria alcançada se as práticas ou “maneiras de fazer” cotidianas cessassem de aparecer como fundo noturno da atividade social, e se um conjunto de questões teóricas e métodos, de categorias e de pontos de vista, perpassando esta noite, permitissem articulá-la.” (CERTEAU, M., 1994, p.37)

As idéias que flanam nessa tese foram elaboradas muito mais dos debates do que dos consensos. Estes estão muito mais recheados de metáforas e escapulidas para o humor, embora submetidos à vigilância epistemológica (aquela de Bourdieu, P., 1999), do que elaborados de acordo com a receita de rigor e rigidez do método cartesiano. A tese não científica, mas sim política, que a seguir apresento, tem início e fim no questionamento sobre as premissas da ciência moderna.

O discurso cientificista é objeto, tensão e limite. Parto da idéia de que, a despeito e pr'além do cientificismo moderno em crise, há produção de conhecimento válido, reprodutível e objetivo, embora precível e sem pretensão de neutralidade. Explico mais tarde, o que isso significa e o quanto é fundamental para o contexto e a relevância que os estudos *nosdoscom* os cotidianos vêm assumindo e que sua sistematização *teóricopolíticoepistemometodológica* possui nos descobrimentos da contemporaneidade.

Estudei, para compor a tese, o campo dos estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação (a partir dos trabalhos produzidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação que se destacam nessa área) com o fim de perceber sua contribuição nos relatos das práticas pedagógicas para a tessitura⁵ da emancipação social e formação das subjetividades e conhecimentos democráticos. Não ambiciono contar a história dos programas nem dos estudos cotidianos, não há nenhuma pretensão de linearidade cronológica ou argumentativa na abordagem aos textos. As teses e dissertações aqui enredadas não foram avaliadas nem analisadas em sentido estrito. Não haverá comparação nem tentativa de diferenciar a produção de um ou outro programa de pós-graduação.

⁵ Tessitura, de acordo com o dicionário Houaiss é a “disposição das notas para se acomodarem a uma determinada voz ou a um dado instrumento” ou “série das notas mais freqüentes numa peça musical, constituindo a extensão média na qual ela está escrita”. Na busca por etimologia, o italiano guarda. *tessitura* (século XIV) 'organização de um discurso religioso', (1640) 'ação de fazer tapeçaria sobre uma tela ou o trabalho assim tecido', (1737) 'organização e composição de uma obra literária, contextura', (1879) e do latim o verbo. *tessere*, 'tecer, fazer tecido; entrançar, entrelaçar; construir sobrepondo ou entrelaçando'.

Venho contar sobre gente comum, *l'homme ordinaire* de Certeau, sobre professoras, alunos e alunas, autores e autoras que vivem *in mundo* como eu, e você, leitor. Gente que, muitas vezes, não cabe nas teorias, como aprendi com Marx, há muito tempo atrás. Pois aqui não vou falar

“do homem que não pertence a nenhuma classe nem a realidade alguma e que existe apenas no céu nublado das fantasias filosóficas.” (MARX;K., ENGELS, F., 1984, p.40)

Quando comecei a fazer a tese, eu tinha uma lista de perguntas e respostas com as quais queria trabalhar, mas a própria escritura e a preocupação de ser fiel à proposta inicial me fizeram abandonar as perguntas. Eu não tinha que responder, mas encontrar, nos relatos que os outros faziam da cotidianidade, as muitas possibilidades de respostas. E nessa tessitura, eu queria que os autores das teses e dissertações se reconhecessem em meu trabalho.

Fico lembrando o apêndice do livro de Foote-White – no qual ele comenta a metodologia etnográfica e a reação (ruim) dos entrevistados à leitura do livro⁶. Embora seu livro fosse sobre os saberes desenvolvidos cotidianamente pelos garotos de uma esquina de Boston, o apêndice dele tornou-se mais representativo por abordar uma série de questões metodológicas importantes como a relação pesquisador e sujeito da pesquisa (FOOTE-WHITE, 1943) e o que seria depois chamado de texto polifônico e multisituado.

Em meio a montes de papéis e tentando organizá-los, Bill⁷ Foote-White descobriu que as fontes se organizavam por si mesmas. Eu reconheço que já havia vivido isso no mestrado e revivi agora nesta tese, então me deixei seguir sua “receita” e, ao meu jeito, fui cozinhando as minhas leituras, separando as partes, os retalhos que eu costuraria depois e colocando-os em grupos temáticos: práticas pedagógicas, emancipação, ciência, metodologia etc. Isso porque, acredito que o texto, a escritura, tem vida própria e, como nós somos formados como redes de subjetividades e redes de

⁶ Pesquisa de mestrado com jovens moradores de um gueto italiano em Boston, feita em 1943 na Universidade de Harvard. Obra emblemática da etnografia/antropologia das sociedades complexas.

⁷ Como aprendemos carinhosamente a tratá-lo no curso (Antropologia das Sociedades Complexas) que fiz durante o mestrado como aluna especial no Museu Nacional – UFRJ.

conhecimentos, os textos também são redes ou colchas de retalhos, se esta é entendida como uma composição de diversos.

Sobretudo, por ser bastante inconformista, sempre quero dar espaço para que as redes de sujeitos às quais pertenc⁸ se manifestem em mim e naquilo que escrevo. Porque escrevo pela polifonia – como tratarei na Parte 4 – e sempre pensei em fazer uma tese como bricolagem

Não poderia ser diferente, pela própria natureza do objeto (Hum, esta foi bem científica!). Ao montar um relato eu queria - como aprendi com Certeau - ser um *bricoleur* (CERTEAU, M., 1994, p. 209). Ao montar uma tese, que seria um teatro de ações, um relato sobre as práticas de pesquisa e narração que constituem aquilo que hoje tratamos como estudos *nosdoscom* os cotidianos, “criar o campo necessário para as atividades políticas ou bélicas” (CERTEAU, M., 1994, p. 209) e, neste caso, acadêmicas.

Eu tinha a preocupação de falar mais pelas leituras, polifonicamente, pelas bricolagens do que por mim mesma. Isto porque quero provar - e ainda acho, em meio às dúvidas, que uma tese se faz para provar alguma coisa – que é possível encontrar nos estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação (realizados na UFF, na UNICAMP, na UERJ e na UFES⁹) um conjunto de saberes, informações, que compõem redes de conhecimentos não vinculadas, aprioristicamente, ao paradigma cientificista moderno. Eu tinha como hipótese que essas redes seriam encontradas na própria polifonia dos trabalhos que eu investigava. E sim, eu imaginava que recortando os trabalhos e dando a eles outra costura, eu perceberia que eles tinham um sentido em si e que a tessitura dos pensamentos da cotidianidade fossem perceptíveis a olho nu. Porque eu queria fazê-lo sem as lentes da ciência.

Fiz e apresento agora um trabalho em que eu me empenhei a remendar esses retalhos tanto com os autores que eu investiguei quanto com aqueles que as próprias dissertações e teses citavam. Daí eu ter preferido, muitas vezes, citá-los dentro e a partir

⁸ Registro o que é mais importante no Capítulo 6, mas vale comentar desde já. As idéias que esta tese encadeia sugerem a necessidade de “estilhaçar a própria noção de pertencimento” como concordei com Aldo Victorio Filho em conversa informal.

⁹ Universidade Federal Fluminense, Universidade Estadual de Campinas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Espírito Santo.

dos seus leitores e re-escritores, como os relatos das professoras de Borges (2006) e de Delboni (2006), dos alunos de Victorio Filho (2006) e de Vieira (2000), dos arte-educadores de Alves (2007), dos professores do noturno de Manhães (1999) e de Sales (1998), entre tantos. Eu queria juntar essas referências a outros autores das minhas redes (minhas?) dando meu sentido a tudo isso.

A idéia então, foi recolher, reconhecer, relatar quais são as contribuições para a área de estudos *novavelha nosdoscom* os cotidianos em educação tecida pelas redes de pesquisadores da UERJ, UFF, UFES e UNICAMP em linhas de pesquisa auto-declaradas como ‘cotidianistas’ a partir de 45 dissertações e teses - aleatoriamente colhidas (jamais coletadas), e que, a participação neste trabalho é inequívoca - e referenciadas por autores modernos, pós-modernos e não modernos vindos da antropologia, da etnografia, da história, ciências sociais, literatura, arte, música e outras áreas que produzem conhecimento sem considerar relações de assimetria entre suas contribuições para a tessitura do pensamento democrático e para a desinvisibilização das práticas pedagógicas que buscam a emancipação social e cooperam para a formação de subjetividades democráticas.

Parte 1 – “uma tese é como um porco: tudo se aproveita”¹⁰

É composta pelos capítulos “O relato do relato”, e “A tessitura do campo” da tese intitulada “Teatro de Ações: arqueologia dos estudos *nosdoscom* os cotidianos”. Nesta etapa tenho como objetivo apresentar os seguintes argumentos: a tessitura do campo desta tese apresenta um novo conceito de campo de estudo, desde que não se admita dicotomia entre teoria e prática, e reconheça-se a existência de saberes e conhecimentos que se dispõem em redes e estão presentes nos relatos da vida cotidiana.

¹⁰ ECO, U., 2006, capa.

Capítulo 1 – O relato do relato

Esta tese trata da minha descoberta. O conhecimento é identificado à surpresa e á descoberta. Descobertas são surpresas, esta não encobre coisa alguma, no sentido próprio do termo: descobre. Aconteceu no grupo de estudo “Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar” coordenado pela Prof^a Dr^a Inês Barbosa de Oliveira. Eu ingressara no doutorado com outro projeto, outros planos, outras idéias. Foi aos poucos, no dia-a-dia dos debates, que comecei a dar sentido à minha trajetória profissional, teórica e epistemológica¹¹. Imagino que isso seja previsto.

“Quando se fala em “descoberta”, em especial no campo humanista, não cogitamos de invenções revolucionárias como a descoberta da fissão do átomo (...): podem ser descobertas mais modestas, considerando-se o resultado ‘científico’ até mesmo uma maneira nova de ler e entender um texto clássico (...) **uma reorganização e releitura de estudos precedentes que conduzem à maturação e sistematização das idéias que se encontravam dispersas em outros textos**”¹².” (ECO, U., 1985)

A decisão de trabalhar no sentido de compilar teses e dissertações parentes pela escolha e pertencimento ao campo de estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação colocar-me-ia diante de gratas surpresas e bons desafios. Aceitei, de início, a modesta (?) descoberta de reler e reorganizar aquilo que vinha sendo produzido no campo dos estudos *nosdoscom* os cotidianos.

Deparei-me com um campo nebuloso, rico, onde o termo ‘a escola’ no singular era substituído pela descrição densa de múltiplas escolas numa mesma instituição. Ao invés de análises, comparações e definições, eu me vi diante de relatos variados. A cada relato eu descobria que o “*rebelde cotidiano*”¹³ havia sido capturado, caçado, desembrulhado¹⁴ a partir do uso de diversas metodologias...

¹¹ Ver Parte2, Capítulo 3.

¹² Grifo meu.

¹³ “A expressão rebeldia do cotidiano, já incorporada por muitos que fazem parte do grupo de pesquisa ao qual pertenço, foi, de modo perspicaz, utilizada originalmente por Inês Barbosa de Oliveira em debates orais”, (GARCIA, A.2003, p.16).

¹⁴ Refiro-me ao desembrulhar das balas de GARCIA, A.(In: OLIVEIRA e SGARBI, 2007).

Como fazer relações entre escolas diferentes, que ficavam em cantos (e encantos) diferentes e haviam sido estudados por autores diversos em contextos múltiplos?

Enfrentei a viagem por mares revoltos, já antes navegados, cujas histórias sugeriam a existência de monstros tenebrosos e sereias belíssimas, cujo canto estonteante levava à loucura até os bravos marinheiros de Ulisses. Era preciso ouvir a algazarra dos recreios e corredores e tatear a dor e a delícia¹⁵ das mãos escrivinhadoras¹⁶ dos relatos que caíram em minhas mãos.

Para isso, pus-me a ler e sentir os sentidos dos outros a relatarem para que conseguisse lograr êxito na tentativa de relatar uma “paisagem que é memória e palimpsesto.” (CERTEAU, M., 1994, p.35). Eu sabia da dificuldade e da descoberta constantes que seria escrever sobre aquilo que outros escreveram. Seria como um relato do relato, contar um conto aumentando um ponto, escrever em pergaminhos que já haviam, outrora, sido escritos. Do mesmo modo que na Idade Média escrevia-se um relato sobre o outro, no mesmo pergaminho. Então, era possível, ao colocá-lo contra a luz, enxergar vários escritos um sobre o outro.

“Pelo livro de Marcel Detienne e de Jean-Pierre Vernant, ‘*As Artimanhas da Inteligência. A méti dos gregos*’, tomei conhecimento do conceito de inteligência astuciosa, a méti¹⁷. Em suas memórias, Vernant também se refere longa e freqüentemente à méti. O pesquisador, que dedicara muitos anos ao estudo do mito, considerou a méti como um tipo de inteligência de extrema importância no mundo grego, especialmente no campo do ‘trabalho e das técnicas’”. (VERNANT, JP., 1996, p., 130 apud SANTOS, F., 2006)

A citação da tese de Santos traz uma obra que me encantou aos 18 anos. Lendo o mesmo livro que um dos autores que eu estudaria havia lido, percebi que algo mais do

¹⁵ A referência à canção de Caetano Veloso “Dom de iludir” aparece em diversos dos trabalhos estudados.

¹⁶ São os escritores populares e de novelas em “Tia Júlia e o Escrivinhador” de Mario Vargas Llosa. A inversão é proposital no sentido de provocar a dicotomia popular/erudito.

¹⁷ Referência à deusa grega Méti e relacionada à qualidade da astúcia. Filha dos Titãs Tétis e Oceanus, primeira esposa de Zeus. Traiu o marido ajudando Cronos a organizar a revolta dos Titãs. Por isso, quando grávida, foi engolida viva pelo marido devido ao temor que Zeus tinha de suas artimanhas. Mãe de Atenas. Em Roma foi identificada com a Prudência, o que aqui não é o encaminhamento que interessa.

que uma postura epistemológica haveria de ligar os estudos *nosdoscom* os cotidianos. Era uma situação que envolvia as inteligências e as práticas. Eu precisaria da astúcia que aprendera nas aulas sobre a Antiguidade, da habilidade de observação que lera nos livros de suspense e de outras coisas que a vida e o amor acabam por nos ensinar mesmo quando não desejamos aprender. Acompanhando Victorio Filho (outra tese) e Santos, deixei-me vagar como o *flâneur* pelos textos e cotidianos em leitura.

“Os espaços e os tempos cotidianos, observados em suas visualidades e demais narrativas, são, ao menos para o *flâneur*, formidáveis oceanos de imagens com os quais lidamos permanentemente, mas, a tradicional valorização do extraordinário acompanhada da naturalização e da banalização das ocorrências fugais do dia-a-dia tendem a amortecer a percepção das potencialidades narrativas, simbólicas e estéticas que recheiam o cotidiano.” (VICTORIO FILHO, A., 2005, p.19).

“A *métis* é exatamente uma forma de inteligência e de pensamento, um modo de conhecer; implicando um conjunto complexo, mas coerente de atitudes mentais, de comportamentos intelectuais que combinam o *flair*, a sagacidade, a precaução, a firmeza de espírito, o fingimento, a capacidade de se desembaraçar (*débrouillardise*), a atenção vigilante, o senso de oportunidade, diversas outras habilidades, numa longa experiência adquirida; aplica-se a realidades fugazes, movediças, desconcertantes e ambíguas, que não se prestam nem à mensuração precisa, nem ao cálculo exato, nem ao raciocínio rigoroso”. (DETIENNE, M. e VERNANT, JP., 1974, p. 10, apud: SANTOS, F. 2006).

Embalada pela *Métis* (como aprendera lendo Certeau), a deusa grega da astúcia - que é a arte de fazer pertinente aos fracos – aceitei minha *Moira*¹⁸. Comecei a fazer um relato por acreditar com Certeau a partir da crítica que ele faz a Foucault e a Bourdieu (CERTEAU, M., 1994, p. 111 a 130) que só é possível o relato, já que a descrição não é, epistemologicamente, possível. Sabia, então, que mais que estudar e escrever eu deveria propor uma possibilidade, um acordo, ético, estético, prático e comum, ordinário. Estóico.

Os relatos das práticas precedem os discursos sociais. São estruturas narrativas que organizam os espaços e os tempos, além de possuírem uma função descritiva e

¹⁸ Expressão grega do destino, deusa.

criativa a respeito das práticas sociais. Os relatos são saber, fazer e poder ao mesmo tempo e, por isso, caminham junto e à frente das práticas sociais. São, de certo modo, fundadores das práticas. Podem ser itinerários ou nômades, inscrevem-se como repetição e criação nas vidas cotidianas. Os relatos de pesquisa assumem a interferência do pesquisador sobre o pesquisado, inserem-se nas redes de conhecimentos e são teatros de ações nos cenários de palimpsesto das vidas cotidianas animados por fronteiras e pontes para outros relatos. O relato é arte de *fazerpensarfazer*.

“Aqui importa, mais que essas variações, o princípio de um *acordo formal* das faculdades no ato de julgar. Este não é localizável nem no discurso científico, nem numa técnica particular, nem numa expressão artística. É uma arte de pensar da qual tanto dependem as práticas ordinárias como a teoria. Como a atividade do equilibrista na corda, tem valor ético, estético e prático. Não é de se admirar que uma arte organize os discursos que abordam práticas a título de teoria, por exemplo, os de Foucault ou de Bourdieu. Mas assim se abre a questão, pouco kantiana, de um discurso que seja a arte de dizer ou fazer a teoria bem como a teoria da arte, ou seja, um discurso que seja memória e prática, em suma, *o relato do tato*.” (CERTEAU, M., 1994, p. 149)

Logo, comecei a reconhecer alguns pontos em comum presentes nos relatos: as referências à complexidade do mundo contemporâneo, os usos alternativos da linguagem, o cuidado e a densidade para recompor cada detalhe que os sentidos captariam ao ler uma descrição, a inevitável percepção de que havia redes de pessoas tecendo a produção que eu estava denominando estudos *nosdoscom* os cotidianos¹⁹

Para escrever *cotidianisticamente* eu tive que aprender a usar (no sentido dos usos de Certeau, 1994) outras palavras e a dar outros usos a palavras que já utilizava. Tive que combinar com o texto uma forma de negociação de significados diferente de tudo o que eu já havia feito e antes aprendi com a vigilância epistemológica (BOURDIEU, P., 1999) presente nos textos de Alves (2001, 2003 etc) e no convívio

¹⁹ Por entender a necessidade de marcar posição diante da impossibilidade (ou da não necessidade?) de diferenciar (ao contrário de Geertz, 1978) um estudo no campo, do campo, com o campo ou, sobre o campo, neste momento, utilizarei a expressão “*nosdoscom* os cotidianos” para ratificar o uso que já se faz delas na prática acadêmica. Como defendo na Parte 5, não creio que seja o momento, muito menos o caso, de disputar hegemonia entre os usos de “no”, “do”, “com o” ou outros, embora reconheça o debate, as diferenças, e a importância do tema para a polemologia na área de estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação.

com minha orientadora a não definir nem conceituar. Era um campo movediço, no qual as fronteiras entre as palavras e as coisas pareciam sempre esfumaçar aos olhos do observador.

Na tentativa de dar novos sentidos às palavras²⁰ que eu já conhecia e ignorava, aprendendo com Sgarbi (2005) o ‘princípio da juntabilidade’ das palavras – quando duas ou mais palavras ao serem unidas na escrita (FERRAÇO, C., 2003) assumem significado diferente daqueles que tinham quando separadas, mesmo que ligadas pela redação – e buscando novas maneiras de dizer aquilo que a tradição da lógica científica hipotético-dedutiva havia me ensinado a calar, lembrei de Geertz e de Renato Russo ao mesmo tempo.

“Parecia que estávamos condenados a trabalhar com uma lógica e uma linguagem nas quais conceito, causa, forma e resultado tinham todos o mesmo nome.” (GEERTZ, C., 2001 p. 23,24)

“Sei que às vezes uso palavras repetidas, mas, quais são as palavras que nunca são ditas?” (RUSSO, R., 1986)

O primeiro - denunciando os problemas que a língua do descobridor e do antropólogo ofereciam às descrições que resultavam dos *estudos nas aldeias* - me ajuda a explicar a dificuldade que temos com as palavras do ponto de vista da produção do conhecimento. O segundo me despreocupa quanto à busca de novas palavras, sugerindo que as velhas, já bem gastas e usadas, podem ser repetidas com novo sentido por já terem sido, todas elas, ditas.

Assim, comecei a procurar nas bibliotecas atuais e virtuais as referências ao meu campo de estudo: **os estudos *nosdoscom* os cotidianos**. Vale anotar que no sistema de buscas da Biblioteca Virtual da Unicamp encontrei 2443 documentos referentes à palavra-chave “cotidiano”. E segui as pistas *nosdoscom* os cotidianos...

²⁰ Deste modo, o leitor encontrará expressões (como *sentirpensarfazer*, *saberesfazerespoderes*, *aprenderensinar*, entre muitas outras) que vêm se tornando usuais nos estudos *nosdoscom* os cotidianos, por sua própria característica de ser conhecimento em redes – conforme argumentarei ao longo da tese – e que possuem múltiplas autorias, ver Parte 5.

As teses e dissertações com que eu trabalharia seriam objeto de minha escolha. Como? O critério de escolha, com certeza, não seria o de fazer um levantamento para ter uma amostragem por ano, ou por produtividade. Não seria também uma seleção por notoriedade ou, ainda, com a intenção de montar uma linhagem de autorias. O critério de temporalidade também não servia já que eu não tinha como objetivo montar uma história dos estudos *nosdoscom* os cotidianos.

Uma metodologia sem regras *a priori*, sem receita, um campo sem lugar, sujeitos sem corpos, tudo em meio aos relatos. A cada momento, o espanto.

“Temos procurado, com sucesso nada desprezível, manter o mundo em desequilíbrio, puxando tapetes, virando mesas e soltando rojões. Tranqüilizar é tarefa de outros; a nossa é inquietar. Australopitecos, Malandros, Cliques Fonéticos, Megalitos: apregoamos o anômalo, mascateamos o que é estranho, mercadores que somos do espanto.” (GEERTZ, C., 2001, p 65)

Lembrei da sensação que tive quando cheguei ao campo de estudo (etnográfico) em 2000. A insegurança e o risco, a busca de um informante, a construção de pontes... Um etnógrafo (MARCUS, G., apud: SÜSSEKIIND VERÍSSIMO, M., 2002) ensinava: *follow the people, follow the plot, follow the signs, follow the allegory, follow the things*²¹...

Como fazer isso em meio a... livros? Era seguir as tramas, os sinais, as alegorias. Comecei a escolher algumas pelo título, outras pelo tema, outras por conhecer – pessoalmente ou mesmo que só pelo nome – o autor. Às vezes me deparava com um autor que havia sido citado em outro trabalho lido, eu interpretava isso como pista... Houve uma dissertação da qual fiz a cópia para ler por ser de autoria de um Veríssimo... Fui, como quer a etnografia contemporânea e o paradigma indiciário (GINZBURG, C., 1989), seguindo as pistas, as pessoas (?), as alegorias...

Do ponto de vista temporal, eu tinha conhecimento de que a área dos estudos cotidianos tinha uma história.

²¹ Siga as pessoas, siga a trama, siga os sinais, siga a alegoria, siga as coisas...

“Cabe aqui uma recuperação histórica, que não se pretende exaustiva, do desenvolvimento dessa idéia a respeito do ato de pesquisar. A partir do início dos anos 1990, e utilizando trabalhos já então publicados sobre o tema²², as professoras Nilda Alves e Regina Leite Garcia – na época, ambas na Universidade Federal Fluminense (UFF) – e, paralelamente, a professora Corinta Geraldi, na Unicamp, foram assumindo, crescentemente, o cotidiano como *espaçotempo* privilegiado de pesquisa. O aprofundamento desses estudos, bem como o crescimento das pesquisas realizadas com base neles, foram favorecendo o desenvolvimento do campo e deram origem ao que se faz hoje em diversos grupos espalhados pelo Brasil, dentre os quais se destacam, além dos já citados grupos da UFF e da Unicamp, grupos na UFES e na UERJ, dos quais fazem parte inúmeros pesquisadores,²³ entre muitos outros, e ainda alguns que, sem se definirem como ‘cotidianistas’, incorporam e utilizam muito do conhecimento que vimos ajudando a produzir e a divulgar.” (OLIVEIRA e SGARBI, no prelo)

“Ressalto, com veemência, que não vai aqui o reconhecimento de nenhum ato inaugural – o que trairia a própria idéia da tessitura do conhecimento em rede, sempre de acordo com as possibilidades inscritas nas redes já existentes e pode levar à crença de que os saberes podem ser gestados a partir de idéias isoladas, de sujeitos “*melhorpensantes*”. Até porque a sociologia do cotidiano era uma realidade bastante antiga e o uso dela como fundamento de metodologias de pesquisa também não constituiria novidade (Lefebvre, 1991; Simmel, 1971; Goffman, 1973; Heller, 1972; Certeau, 1994; Azanha, 1991, Pais, 2003, entre outros). Tratava-se, portanto, de buscar aprender com esses autores e desenvolver reflexões e novas idéias a respeito do tema.” (idem)

De acordo com os argumentos acima, ficava claro que havia algo a fazer em dois sentidos: por um lado, recuperar o que havia de cotidiano antes de sua ‘fundação’; e, por

²² **Nota dos autores:** “Os grupos de pesquisa então em formação estavam já em contato com autores ‘cotidianistas’, como Lefebvre (1974), Ezepeleta e Rockwell (op. cit.) ou Sonia Penin (1989)” (NOTA IN: OLIVEIRA e SGARBI, 2007).

²³ **Nota dos autores:** “Além das já citadas pioneiras (Nilda Alves hoje atua na UERJ), temos notadamente o grupo da UFES, coordenado pelo Professor Carlos Eduardo Ferraço e um grupo sob a minha coordenação, também na UERJ. O grupo com maior número de pesquisadores, atuando em diferentes universidades, é o coordenado pela professora Regina Leite Garcia na UFF” (NOTA IN: OLIVEIRA e SGARBI, 2007).

outro, dar visibilidade às redes existentes no momento atual. Fui montando teias e revisitando redes.

Cada tese consultada citava alguns teóricos e outra tese citava os mesmos e mais outros. Como enredá-los? A partir dos temas, decerto. Também respeitando as relações que os próprios trabalhos estabeleciam. Neste momento percebi o quanto as co-autorias eram essenciais para a montagem dos argumentos da tese e decidi, então, compor todo o texto a partir delas.²⁴ Como Boaventura Santos, Vernant e Detienne, segui as rotas do trabalho cotidiano acreditando poder pensar inspirada pela Métis e em tempos de Kairós²⁵. Estas figuras mitológicas são apropriadas por Certeau para o campo das práticas e dos praticantes da vida cotidiana e tomam o sentido de astúcia e momento. A idéia era o imprevisto, a situação. Um auto *nosdoscom* os cotidianos.

“Eis aí precisamente o primeiro papel do relato. Abre um *teatro* de legitimidade a ações efetivas. Cria um campo que autoriza práticas sociais arriscadas e contingentes. Mas, tríplice diferença em relação à função tão cuidadosamente isolada pelo dispositivo romano, ele assegura o *fas*²⁶ sob uma forma disseminada (e não mais única), miniaturizada (e não mais nacional) e polivalente.” (CERTEAU, M., 1994, p.210, 211)

Vou seguindo e tecendo meus entendimentos sobre as tessituras dos outros autores, juntando e cortando palavras e por isso correndo sempre o risco de não ser tão bem entendida quanto (a ilusão d) o discurso linear e (d) os conceitos científicos me habituaram (*habitus*, de Bourdieu) a pensar. Mas, cada vez mais convicta de que sigo as tramas e as alegorias que me interessam como pesquisadora, porque fazem sentido em minhas redes de conhecimentos e redes de subjetividades, de que as pistas são

²⁴ Aqui justifico – e sei que você, leitor, já percebeu - a opção por dar ao texto um formato único sem diferenciar o espaço guardado às citações. Penso que guardando as referências de autoria pelas aspas, nomes e datas, sem, contudo, usar formatação diferente ao mesmo tempo valorizo o trabalho de costura das redes e defendo, esteticamente, as múltiplas autorias, ou como prefiro, etnograficamente, a polifonia do texto. Isto para que o leitor não seja induzido a separar as autorias só pelo formato das rendas e bordados.

²⁵ “**Kairós** (*καιρός*) é uma antiga palavra grega que significa "o momento certo" ou "oportuno". Os gregos antigos tinham duas palavras para o tempo: *chronos* e *kairos*. Enquanto o primeiro refere-se ao tempo cronológico, ou sequencial, esse último é um momento indeterminado no tempo em que algo especial acontece. É usada também em teologia para descrever a forma qualitativa do tempo, o "tempo de Deus", enquanto *chronos* é de natureza quantitativa, o "tempo dos homens".” <http://pt.wikipedia.org/wiki/Kairos>
²⁶ Faz, nefasto. Usado por Certeau, significa a oposição entre o que é legitimado e o que é funesto, nocivo.

indiciárias dos caminhos que escolhi e esculpem a minha opção *políticcateóricaepistemicometodológica*.

E minha tessitura de relatos e práticas vai tomando forma. Faço isso como as rendadeiras de labirintos, do Ceará, que primeiro destecem o linho para depois nele tecerem um desenho diferente. Num trabalho em redes, coletivo, onde a cada nó o tecido original se modifica, a cada bordado surge um novo desenho usando os mesmos fios que ali já estavam. E é nesses desenhos que os consumidores (CERTEAU, M., 1994) de labirintos se embevecem dando-lhes muitos usos (CERTEAU, M., 1994). E é nesses desenhos, nesses labirintos que eu desenrolo e sigo os fios de Ariadnes, esperando que os nós que eu venho dando nos trabalhos dos outros, após destecê-los, não provoquem a sensação de traição que Bill Foote-White provocou nos sujeitos de seu estudo.

“Uma criança ainda rabisca e suja o livro escolar; mesmo que receba castigo por esse crime, a criança ganha espaço, assina aí sua existência de autor. O telespectador não escreve coisa alguma na tela da TV. Ele é afastado do produto, excluído da manifestação. Perde seus direitos de autor, para se tornar, ao que parece, um puro receptor, o espero de um ator uniforme e narcísico. (...) “máquina celibatária” (...) produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas, por uma arte de utilizar aqueles que lhes são impostos. Já faz muito tempo que se vêm estudando(...) as inversões discretas e no entanto fundamentais ali provocadas pelo consumo.(...) [como a] colonização espanhola no seio das etnias indígenas (...)subvertiam-nas a partir de dentro – não rejeitando-as ou transformando-as (isto acontecia também), mas por cem maneiras de empregá-las a serviço de regras, costumes ou convicções estranhas à colonização(...). Eles metaforizavam a ordem dominante: faziam-na funcionar em outro registro.” (CERTEAU, M., 1994, p. 94,95)

Os relatos das práticas que assumiram formas de teses e dissertações, lidos e transformados, recriados e deslocados de suas redes para, depois de retalhados, serem misturados e recosturados em outras tramas dariam um novo relato. Usos e práticas, espaços e lugares. Sem rejeitar, sem avaliar, sem analisar, apenas

“caminhando contra o vento

(...) por entre fatos e nomes
os olhos cheios de cores
o peito cheio de amores vãos”²⁷.

Passei a acreditar que poderia ir seguindo as pistas que os trabalhos me deixavam, consumindo os produtos disponíveis usando retórica, prudência, vigilância, curiosidade e atenção pois o momento era ideal para isso. Kairós.

Desde o início das leituras, atentei para algumas pistas que pareciam indicar caminhos frutíferos. Os títulos, principalmente nos trabalhos mais recentes, eram inconfundíveis indícios de que a tese ou dissertação assumia uma postura de investigação *nosdoscom* os cotidianos, pois, apresentavam as próprias idéias de “mergulhar no cotidiano”, “o cotidiano de”, “invenção de”. Ou, ainda, expressões que caracterizam os estudos dessa área apareciam no título como *espaçotempo*, etc. Era, os “jogos das relações mutáveis” e as transformações de “espaços em lugares” de que Certeau falara...

“Os relatos efetuam portanto um trabalho que, incessantemente, transforma lugares em espaços ou espaços em lugares. Organizam também os jogos das relações mutáveis que uns mantêm com os outros. São inúmeros esses jogos, num leque que se estende desde a implantação de uma ordem imóvel e quase mineralógica (aí nada se mexe, salvo o próprio discurso que, numa espécie de *travelling*, percorre o panorama) até à sucessividade acelerada das ações multiplicadoras de espaços (como no romance policial ou em certos contos populares, mas esse frenesi espacializante nem por isso deixa de ser menos circunscrito pelo lugar textual)”. (CERTEAU, M., 1994, p.203)

Algumas possibilidades se configuraram como tentações para classificar os trabalhos. Havia os que eram mais e menos otimistas – e em geral a importância que o uso de Foucault tinha no trabalho fazia a balança tender para um desses lados. Alguns tinham maior clareza em relação à abordagem metodológica – e usavam os métodos etnográficos. Outros tinham uma narrativa mais romantizada ou, ainda, assumidamente mais ficcional. Mas, eu não tinha a intenção de classificá-los. Como li em Alves (2001), a idéia não era dividir, mas multiplicar e decifrar os enigmas (GALLO, S., 2001, p. 17),

²⁷ Caetano Veloso, “Alegria, alegria” 1970.

seguir os rastros e admirar as alegorias. Como na, maravilhosa e desconcertante, leitura que Josgrilberg faz de Certeau e Foucault:

“Ora, Foucault é um contador de relatos. Os relatos por ele contados têm suas origens em uma fissura no aparato disciplinar que permite ao autor ironicamente tirar proveito de uma perspectiva panóptica para questionar procedimentos panópticos. Ao final, no relato que Foucault conta aos seus leitores há traços de uma *ficção*. (JOSGRILBERG, F., 2005, p. 88)

A leitura dos trabalhos colocou em destaque outra pista importante: as redes de conhecimentos. Verificando as palavras-chave, algumas expressões presentes nos resumos e nos sumários e, sobretudo, peneirando as citações e as referências bibliográficas que apareciam ao longo dos relatos, nas tramas dos textos, foi possível identificar um núcleo²⁸ comum de idéias e leituras. Ou seja, ao dar maior visibilidade a certos autores e palavras era possível identificar um conjunto de saberes e práticas que enredavam as pesquisas em relação tanto aos temas, metodologias, teorias como ao fundamento epistêmico da investigação.

“ainda que entre o relato e a experiência muito se perca, visto que o relato, como alerta Sacristán (1995), é sempre centrado nos aspectos considerados essenciais *por quem o faz*, ou seja, todo relato implica em seleções e omissões.” (VERÍSSIMO, A., 2004, p. 18)²⁹

Bom era com esse (núcleo, não!) conjunto de temas, autores e teorias que eu queria trabalhar. As redes me escapavam. Sentia a dificuldade de tecê-las sem seguir seus colaboradores, sem fazer perguntas às pessoas. Retomei, com cautela, a prática historiográfica de fazer falarem as vozes nos documentos, de significar os silêncios, de buscar as memórias nos palimpsestos. Tentei remontar imaginária e imagneticamente os cotidianos de pesquisa, as práticas dos relatores, as redes dos outros. Identificar os sujeitos que apareciam ora no papel de “objetos” das teses, ou orientadores, ora como referências autorais, ora como membros das bancas.

²⁸ Esta palavra me incomoda. Seja porque supõe que aquilo que está fora do núcleo é menos importante – o que implica em uma relação hierarquizante com a tessitura dos relatos dos outros que eu não me sinto confortável em fazer, seja porque é sinônimo de miolo, essência, centro. Seu oposto complementar é órbita, periferia.

²⁹ Dissertação UFF.

“Seja como for, a análise crítica da cotidianidade continha retrospectivamente uma certa visão da história. A historicidade do cotidiano devia estabelecer-se voltando para trás, a fim de mostrar sua formação.” (LEFEBVRE, H., 1991, p.45)

Os textos de livros publicados acessíveis no mercado mais amplo, ou nos ciclos mais específicos como banquinhas em congressos, ou direto nas editoras pela internet ou mesmo os anais dos congressos de educadores deram mais clareza aos fios que eu tentava trançar. Sim, foi possível identificar um conjunto de referências teóricas/epistemológicas e metodológicas, bem como grupos e redes de conhecimentos e sujeitos que ocupavam múltiplos papéis nos trabalhos que acostumei a chamar de “meu campo de pesquisa”. Por serem eles, todos – em maior e menor medida – polifônicos, eu quase podia imaginar-me a segui-los fazendo perguntas, recolhendo pistas e observando alegorias.

Antes de usar, no sentido cereteuniano, as teses e dissertações para tecer meus argumentos, penso ser necessário dizer o quão prazerosa foi essa busca, o quanto aprendi *sobrecom* as provas de Dirceu Castilho (PACHECO, D., 2001), sobre as professoras de Rezende (2007) e sobre os alunos da sala de apoio de Macedo (2005), sobre compromisso com Manhães (1999), sobre arte-educação e teatro com Alves (2007) e Veríssimo (2004)³⁰, sobre os meninos de Palma (2006), sobre racismo com Souza (2003), e tanto com esses autores que passaram a fazer parte de minhas redes de *sujeitosconhecimentos* e subjetividades que passaram a estar ligados a mim

“pelas misteriosas afinidades eletivas de que falava Goethe” (GARCIA, R. 2003, p. 9).

E assim, fui, percebendo as escolas, entendendo mais sobre as táticas transformadoras práticas, relatadas e/ou observadas, sobre as diferentes matrizes de

³⁰ Foi a primeira dissertação que fiz download do site da UFF na internet. Ao ler o nome do autor, pensei: Puxa! Será que tenho um primo cotidianista?

Vale registrar que a família Veríssimo chegou ao Brasil no século XVII para se proteger das perseguições contra judeus em Portugal. Adotaram, como todos os cristãos-novos, o nome o do santo do dia, São Veríssimo. Foi, então, o primeiro José Veríssimo um capitão do mato. Seu filho estudou medicina e seu neto, nascido no Pará, foi professor, fundador da Escola Americana. Mudou-se para o Rio de Janeiro já como crítico literário e tornou-se amigo de Machado de Assis e inimigo de Silvio Romero. Ocupou a cadeira nº 18 da Academia Brasileira de Letras, da qual foi um dos fundadores. Seu filho foi engenheiro e seu neto, meu pai, é médico. Há uma outra família Veríssimo, do sul do país, da qual fazem parte Érico e Luis Fernando, famosíssimos.

entendimento dos autores que mais usamos, no mesmo sentido, sobre como perceber o prazer e a virtude nos textos e em suas entrelinhas.

Ou seja, produzir uma tese é olhar de forma diferente, inédita, para algo (dito objeto da tese) sob nova perspectiva (dito hipótese) e produzir um relato (que os cientistas chamariam pobremente de uma síntese) que deveria interessar e importar aos outros estudiosos da mesma, e talvez de outras áreas. Uma tese deveria sugerir, permitir, estimular e provocar mudanças no campo de estudos a que se refere. Mas, os relatos falavam do todo-dia de outros.

“Os relatos (...) pretendem narrar práticas *comuns*.” (CERTEAU, M., 1994, p.35)

Sim, o objetivo de minha tese pode parecer modesto. Não me propus a descobrir nada. Nem sequer “fui a campo” para observar, descrever e conhecer experiências e práticas pedagógicas estimulantes e inovadoras. Meu limite, e por isso mesmo meu grande desafio, está em rever, reler, percorrer novamente os caminhos que outros descobriram e apontar enredamentos significativos entre eles.

Num trabalho de cunho teórico - impensável, de início, para alguém que ama fazer etnografia - imagino a possibilidade de costurar fios de múltiplas redes, puxar os fios de outras Ariadnes e *olharouvirsentirtatear* por relatos de campos alheios. Fiz, durante os meses de pesquisa, um exercício de imaginação: ler as dissertações e teses como se lê Proust, sentindo *madeleines* alheias. Fiz dos livros meu campo e, seguindo uma sugestão (ALVES, 2001) procurei *versentirouvircheirar* as múltiplas *imagensgostosvozesodores* cujos trabalhos selecionados trouxeram de seus campos de pesquisa.

Por isso tomarei, novamente de Eco, a sugestão que dá título a essa parte da tese:

“Fazer uma tese significa divertir-se, e uma tese é como um porco: nada se desperdiça.” (ECO, U., 1985)

Assim, como se me divertisse ao *prepararcomerexperimentar* (porque não tem nenhuma graça cozinhar sem provar) uma feijoada, em que os diferentes pedaços de

porcos, bois, verduras, cereais e frutas se misturam tendo um novo sabor a cada gota de pimenta, tecendo significados diferentes a cada mordida, a cada prato, procurarei oferecer ao meu leitor, com todo respeito, também, alguma diversão.

Na família de minha avó materna há uma alegoria que é contada e recontada para ilustrar muitas situações diferentes. Em geral, são situações que remetem ao tema da criatividade e da obediência ou da desobediência às normas. Sua mãe, minha bisavó, Margot, Marguerite, Marie ou bisa como carinhosamente chamávamos, era portadora de um famoso mau humor.³¹

Ela ajudava no serviço de casa e, vez ou outra, resolvia “bater um bolo” – expressão que caiu em desuso no tempo das misturas de bolos prontos para liquidificador e da queda dos preços e, portanto, crescente acessibilidade ao eletrodoméstico batedeira.

Contavam-nos como ela fazia um bolo. Lia a receita e ia modificando tudo o que se pedia, com suas táticas ia alterando os fazeres em relato até que criava outro relato, outra receita, uma desreceita. Em suas táticas, ia fazendo usos diferentes das receitas que haviam sido praticadas e registradas por outrem.

Ela dizia:

- Leite é muito “carra”, vou botar mais um “pouquinha d’ água.

Depois do bolo pronto e devidamente provado e não aprovado pelos presentes comedores de bolos, reflexivamente, exclamava:

- “Minha bola nunca fica igual o dos outras”

Por isso, no desfile de teorias, desde sempre, não se pode destacar a ciência de outras produções da sociedade, como argumento na Parte 2 da tese. A arte de cozinhar,

³¹ Diziam que havia fugido de uma vida campesina, no interior de Luxemburgo, para trabalhar em Paris como camareira de teatro. Depois de trabalhar inclusive com a famosíssima Sarah Bernhard casou-se com um operário anarquista que teve a idéia de vir para o Brasil, fugindo da 1ª Guerra Mundial. Parece-me que foi então que ocorreu uma certa confusão com seus documentos e ela, por isso, tinha vários nomes diferentes. Foram morar em São Cristóvão e ele, após liderar uma greve ficaria sem emprego até morrer, dizem, de tanto beber ao batucar sambinhas nas caixas de fósforos em botequins.

como a de pensar sobre o mundo³² – filosofia – assim como a arte de pensar sobre as formas de organização da sociedade – sociologia – produzem relatos sobre suas práticas. Podemos chamá-los de receitas, mas, nos dois últimos casos temos preferido o nome “teorias”. Em meio a muitas receitas sobre como estudar o mundo, as coisas e as pessoas, os ‘cotidianistas’ inventam e reinventam ingredientes e combinações entre eles.

“As pistas deixadas nos dois tomos da *Invenção do Cotidiano* não são, é claro, suficientes para oferecer uma “receita” de como se pesquisar a cultura ordinária – se é que tal receita seja possível.” (JOSGRILBERG, F., 2005, p. 89).

A invenção do cotidiano, parafraseando Certeau, é um refazer constante das receitas, um relato de práticas que reinventam as teorias, as metodologias e as epistemologias. Junto com o cotidiano, que inventamos e reinventamos todos os dias, venho nesta tese discutir a possibilidade de assumirmos nossa parte na invenção e o quanto isso pode contribuir para um *mundobolo* melhor. Sem receitas, nem misturas prontas, pois estudar a cotidianidade nos exige a astúcia de esculpir as nossas receitas e não seguir a receita do outro, nem como desreceita.

Sem desperdícios de palavras, de tempo e de idéias. E foi também seguindo a idéia de Eco que decidi construir um trabalho que fala sobre as redes de ‘cotidianistas’, sobre seus conhecimentos e suas subjetividades a partir da tessitura de seus próprios textos, sem nenhuma “indolência” ou “desperdício da experiência” (SANTOS, B., 2001), no sentido de Boaventura Sousa Santos³³ (2001). Ou seja, toda vez que algum argumento for exposto, será, se possível, a partir do enredamento das teses ou dissertações estudadas.

³² Sugiro a todos o filme greco-turco “Temperos da Vida” onde se conta ao longo das vidas e da guerra como a g-astronomia é a única arte do fazer que contém em si uma ciência, uma arte do pensar.

³³ A partir daqui usarei apenas Boaventura no texto e nas referências SANTOS, B..

Capítulo 2- A tessitura do campo

Como já foi dito, o objetivo fundamental desta tese é investigar a contribuição dos estudos *nosdoscom* os cotidianos para a tessitura da emancipação social a partir de narrativas de pessoas cujas subjetividades são caracterizadas por idéias e atitudes transformadoras e democráticas sobre práticas pedagógicas que influenciam, nos *espaçostempos nasdas* escolas, a formação delas e dos demais participantes das pesquisas.

Nesse sentido, o caminho escolhido é o dos relatos da vida cotidiana por entender e encontrar nas teses e dissertações consultadas, quase unanimemente, a referência ao cotidiano como sendo uma rota de conhecimento. O cotidiano não como objeto de estudo, pois o objeto dos estudos *nosdoscom* os cotidianos é o social, mas por ser a arma – o método, a visão de conhecimento e de mundo que nos informa.

“Definimos o cotidiano como uma rota de conhecimento. Quer isto dizer que o cotidiano não é uma parcela isolável do social. Com efeito, o cotidiano não pode ser caçado a laço quando cavalga diante de nós na exacta medida em que o cotidiano é o laço que nos permite “levantar caça” no real social, dando nós de inteligibilidade do social.” (PAIS, J., 2003, p. 31)

Veio então, uma dúvida sobre a legitimidade de escrever uma tese sobre os estudos *nosdoscom* os cotidianos sem vida cotidiana a observar: Esta seria uma tese sem campo?

Poderia correr o risco de afirmar que, se não há parcelas isoláveis do social, se o cotidiano não é caçado pelo pesquisador, pois é o cotidiano que o laça, então, esta pesquisa teria como campo de estudo, seguindo a pista/rota de Pais, os “nós de inteligibilidade” presentes nos relatos das práticas examinadas nas teses e dissertações.

Se não, como poderia reler o velho conceito (antropológico) de campo? Como a noção³⁴ de campo de pesquisa qualitativa poderia ser ampliada para a pesquisa

³⁴ O termo “noção” ocupa nos estudos *nosdoscom* os cotidianos uma posição importante por permitir fazer definições que trazem em si a implicação da perecibilidade e das características relacional e situacional daquilo que está, naquele contexto e somente nele, sendo qualificado. Seguindo os passos de Certeau tomar a palavra noção e dela fazer uso para dar definição sem enquadrar e cristalizar o sentido

bibliográfica a partir das noções de redes de conhecimentos, redes de sujeitos e de representação do eu na situação de pesquisa e de escrita? Pra começar, a tessitura do campo prescindiria da interação social, não haveria observação nem perguntas aos informantes ou aos sujeitos e isso já seria um fator a superar.

“A característica mais marcante do trabalho de campo antropológico como forma de conduta é que ele não permite qualquer separação significativa das esferas ocupacional e extra-ocupacional da vida. Ao contrário, ele obriga a essa fusão. Devemos encontrar amigos entre os informantes e informantes entre os amigos; devemos encarar as idéias, atitudes e valores como outros tantos fatos culturais e continuar a agir de acordo com aqueles que definem os nossos compromissos pessoais; devemos ver a sociedade como um objeto e experimentá-la como sujeito. Tudo o que dizemos, tudo o que fazemos e até o simples cenário físico têm ao mesmo tempo que formar a substância de nossa vida pessoal e servir de grão para nosso moinho analítico. No seu ambiente, o antropólogo vai comodamente ao escritório para exercer um ofício, como todo mundo. Em campo, ele tem que aprender a viver e pensar ao mesmo tempo.” (GEERTZ, C., 2001.p. 45)

Em meu campo/escritório eu poderia viver e pensar ao mesmo tempo? Será que os relatos estudados me levavam a experienciar novos conhecimentos? Sinto o que descreve Filé:

“Escrever é um ritual muito estranho. Ficar numa suposta quietude de mobilização intensa.” (FILÉ, V., 2000, p. 113)

Pus-me a pensar se a falta do campo me colocava frente ao dilema do eterno retorno de Ulisses. Enquanto os sujeitos de minha pesquisa (mestrandos e doutorandos) viajavam pelas maravilhas do Mar Egeu (seus campos de estudo) observando guerras, cíclopes e sereias (escolas, salas de aula e muitos alunos) eu, como Penélope, esperava. Na espera tecia minha tese, tal qual Penélope com a mortalha do sogro³⁵. Se a mortalha

daquilo que se define, significa fazer uso da “perecibilidade como virtude” e dar à noção e a capacidade de ser nômade.

³⁵ Agradeço a lembrança sobre a mortalha ao meu amigo, presente em minhas duas bancas de qualificação e na banca de defesa do mestrado, o doce e magnífico antropólogo Prof. Dr.Celso Castro. Penélope tece a mortalha para o sogro Laerte cuja morte era por ela prevista caso tivesse que anunciar seu

ficasse pronta, sem marido e sem sogro, ela deveria casar-se de novo. Eu esperava, escrevia e de certo modo, o que a ciência tecia de dia, o cotidiano destecia à noite.

Passei alguns meses refletindo sobre a possibilidade de existir um campo teórico. Sim, para Bourdieu acho que sim. Para Certeau havia campo em Bourdieu e havia no trabalho dos historiadores... Isso me animou. Mesmo que fosse como crítica, Certeau reconhecia a produção de relatos de práticas nos silêncios da história. Com a tese de Victorio Filho (2005), não temo declarar que

“O pensamento de Michel de Certeau é uma das referências mais caras nesta tese. Sua obra “A invenção do cotidiano” ocupa um lugar decisivo em meus estudos e pensamentos. Os deslocamentos da visão, do ato de ver e perceber o mundo, as coisas e os acontecimentos que o constituem, como propõe em sua obra, foram, perseguidos como norte desta investigação.” (p. 53)

E ainda

“O diálogo com sua obra implica na revisão da pertinência e da abrangência dos modos de ver que constituíram o regime de verdades hegemônico nos últimos séculos. Acompanhar seu pensamento significou a desestruturação dos entendimentos sobre os fenômenos culturais e sociais que eu trazia antes da sua leitura.” (idem).

Encontrei, em Certeau a figura do imigrante (CERTEAU, M., 1994, p.47), com a qual começo parte dessa tessitura nos estudos *nosdoscom* os cotidianos, já que vou narrar os relatos de práticas que não experienciei, embora me envolva nas suas táticas, entre continuidades e permanências. Usuária de um não-lugar nos relatos dos outros, imigrante *nasdas* vivências alheias.

Em Certeau, encontro refúgio para meus pensamentos de funâmbula. Ele me ajuda a tomar por empréstimo um pouco de cada tese, de cada dissertação, de Foucault, Bourdieu, Vernant e Detiënne para configurar uma “geografia atual da pesquisa” (CERTEAU, 1994, p. 109,110) Me acalmo, sabendo que uma teoria sempre dialoga

casamento por força das exigências políticas, dada a demora de 20 anos no retorno do Rei Ulisses, Odisseu – a história tratada como mito do eterno retorno.

com outra teoria e que “sempre escrevemos sobre algo escrito” (ibidem). Pois, nesse caso,

“O que se acha em jogo é o estatuto da análise e sua relação com seu objeto. Como numa oficina ou num laboratório, os objetos produzidos por uma pesquisa resultam de seu aporte, mais ou menos original, o campo onde ela se tornou possível. Remetem, portanto, a um “*status quaestionis*”, isto é, a *uma rede de intercâmbios* profissionais e textuais, à “dialética” de um trabalho em curso (se, por “dialética”, se quer designar, como no século XVI, os movimentos de relações entre *démarches* diferentes e um mesmo cenário, e não o poder conferido a um lugar particular de totalizar ou “superar” essas diferenças). Vendo as coisas deste ponto de vista, os “objetos” de nossas pesquisas não podem ser destacados do “comércio” intelectual e social que organiza as suas distinções e seus deslocamentos.” (CERTEAU, M., 1994, p. 109,110)

E ainda, pois agora já me sinto no campo... “cada estudo particular é um espelho de cem faces (...) mas um espelho partido e anamórfico.” (idibidem)

Como eu mesma já escrevera antes, em algum lugar...

“Ao eleger um foco de um estudo geralmente usa-se a palavra **campo** que se refere ao conceito introduzido por Bourdieu (1975) - campo de estudo - isto é, domínio estudado por uma ciência, como uma comunidade ou uma instituição. Seja qual escolha que façamos como pesquisadores, o campo não deixa imune o pesquisador da influência das regras que o rege. Segundo Bourdieu, as regras definem o funcionamento de todo campo: regras impostas aos estranhos àquela realidade, regras de aceitação, de legitimidade e de reconhecimento pelos pares, regras éticas, hierarquias diversas e também as resistências da comunidade para reconhecer e legitimar abordagens inovadoras.” (SÜSSEKIND VERÍSSIMO, M., 2004)

Estava eu sim, submetida às regras e riscos do trabalho de campo. Meu “objeto” de estudo era um domínio: as rotas do cotidiano. Assim, decidi chamar de campo os estudos teóricos do cotidiano por entender que: a) mesmo sem interagir face-a-face com os sujeitos desta pesquisa eles se fazem presentes; e, b) suas redes são tecidas,

destecidas e remendadas em minha frente e a partir da minha intervenção em seus trabalhos/relatos/tramas/alegorias.

Como um historiador que fica a evocar os silêncios do passado, não poderei saber o quanto de interferência causei em meu campo de pesquisa, mas é dele que emana o relato de minha prática, o relato dos relatos. Meu campo é um campo de silêncios polifônicos. Não há barulhos para os ouvidos, mas há escolas em algazarra na imaginação. Não há vozes de entrevistados respondendo às minhas perguntas, mas ouço, mentalmente, as perguntas obtusas e as respostas interessadas, comprometidas e apaixonadas das professoras e dos alunos e alunas que falam nos relatos que li.

“Junto a muitas outras cenas do cotidiano escolar que vivo como professora, as histórias que fazem parte desta dissertação podem ser vistas/entendidas como não importantes, podem passar despercebidas, incluídas numa *invisibilidade* (PAIS, J., 1993) do cotidiano e dos seus saberes/fazeres. No entanto, elas são, potencialmente, reveladoras dos sujeitos enquanto sujeitos de conhecimento, produzindo sentidos sobre aquilo que vivem que experimentam no seu dia-a-dia. A pretensão desta pesquisa foi a de buscar “descobrir” e mostrar suas vozes, seus silêncios, múltiplas expressões de seus sentimentos, gestos, movimentos, registros escritos e imagens que criam nas salas de aula, sem a ilusão de apreensão das suas realidade em suas totalidades, mas entendendo-os como caminhos para um processo interpretativo, colocando-me, como pesquisadora, em diálogo com esses tantos sujeitos, com as teorias e comigo mesma.” (MACEDO, R., 2005, p.3)³⁶

Acreditando em Regininha³⁷, farei o relato dos relatos na esperança de que as práticas pedagógicas relatadas e aqui pescadas puxem os fios de *outrasnovasmuitas* redes e provoquem aproximações e estranhamentos nos alunos e professoras. Por que nos parece, aos ‘cotidianistas’, que a cada dia é mais importante

“estudar as práticas cotidianas, procurando nelas, não as marcas da estrutura social que as iguala e padroniza, mas sobretudo, os traços de um lógica de produção de

³⁶ Dissertação UERJ.

³⁷ Regina Coeli Macedo, autora, colega, professora.

ações de sujeitos reais, atores e autores de suas vidas, irreduzível à lógica estrutural, porque plural e diferenciada.” (OLIVEIRA, I., 2001, p. 43)

Daí, a percepção de que seria um bom momento (Kairós) para empreender esta jornada teórica que advém, sobretudo, das discussões que temos travado no grupo de pesquisa³⁸, mas também, da necessidade perene de haver uma justificativa teórica e ontológica, e que se faz presente, em todos os trabalhos que se filiam ao campo de estudos *nosdoscom* os cotidianos. Além disso, creio ser uma importante contribuição para o Proped-UERJ e para outras instituições termos um estudo que recolha o estado da arte e parametrize sua história teórica, conforme detalharei na Parte 5.

“Nas universidades (...) a tese é sempre de PhD, tese de doutorado, e constitui um trabalho *original* de pesquisa, com o qual o candidato deve demonstrar ser um estudioso capaz de fazer avançar a disciplina a que se dedica. E, com efeito, ela não é elaborada, como entre nós, aos 22 anos, mas bem mais tarde, às vezes mesmo aos quarenta ou cinquenta anos (embora, é claro, existam PhDs bastante jovens). Por que tanto tempo? Porque se trata efetivamente de pesquisa *original*, onde é necessário conhecer a fundo o quanto foi dito sobre o mesmo argumento pelos demais estudiosos. Sobretudo, é necessário "descobrir" algo que ainda não foi dito por eles.” (ECO, U., 2006, p. 2)

Empreendo minha jornada sabendo que o tipo de tese elaborado talvez não apresente grandes descobertas. Sabendo que, se interessar, este estudo pode, talvez, servir à outrés como uma “releitura de estudos precedentes” e como uma colcha de retalhos dos relatos já tecidos, dando forma e substância a um estudo (o primeiro?) sobre os estudos *nosdoscom* os cotidianos. Embora tese, o que se tem de original a apresentar é o híbrido daquilo que já foi dito.

“Os desafios, quaisquer que eles sejam, nascem sempre de perplexidades produtivas. Tal como Descartes exercitou a dúvida sem a sofrer, julgo ser hoje necessário exercitar a perplexidade sem a sofrer. Se quisermos, como devemos, ser

³⁸ Meus colegas de grupo perceberão que algumas das frases e idéias aqui grafadas têm autoria múltipla. Não consigo localizar o quanto delas foi dito pela professora, minha orientadora Inês Barbosa de Oliveira, pensado por mim, ou colocado por um ou mais colegas, São produções do cotidiano do grupo de pesquisa que desobedecem ao conceito individualista, científico e legal de autoria.

sociólogos da nossa circunstância, deveremos começar pelo contexto sócio-temporal de que emergem as nossas perplexidades.” (SANTOS, B.,1995, p. 17)

Para isso, soou importante valorizar e amarrar o que já foi produzido, embora eu seja absolutamente incapaz de ler tudo o que já foi escrito. Elenco as contribuições em dois grupos: os estudos *nosdoscom* os cotidianos e os trabalhos que contribuem para estes. Os primeiros são as dissertações e teses (conforme já foi dito) e os outros migram das mais diversas áreas para mostrar que – muitos já pensaram, escreveram e continuam escrevendo - não há nada a ser conhecido fora do “mundo da vida” (HABERMAS, J., 1989). E, que, não há realidade antes de olharmos para ela.

“Qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade. A diferença maior entre um campo e um jogo (que não deverá ser esquecida por aqueles que se armam da teoria dos jogos para compreender os jogos sociais e, em particular, o jogo econômico) é que o campo é um jogo no qual as regras do jogo estão elas próprias postas em jogo (como seve todas as vezes que uma revolução simbólica...)” (BOURDIEU, P., 2003, p. 29)

As dissertações e teses dão sustento à hipótese inicial do trabalho. Como indica Victorio Filho, tenho o

“entendimento de que cada leitura que fiz representou um fio para a criação de uma teoria própria para as idéias que defendo nesta tese, [sendo mais] do que pela aplicação linear e tecnicamente, se é que é possível, exata das suas teorias.” (VICTORIO FILHO, A., 2005, p.52).

Seguindo os passos da tese acima decidi que alguns autores não apareceriam citados em seus originais sempre que fosse possível fazê-lo a partir das leituras que os outros autores, das teses e dissertações, fizeram deles, para com isso dar sustentação a três das minhas intenções:

1- A de mostrar que impossível é aprisionar os usos e sentidos das interpretações que cada tese ou dissertação faria de Boaventura ou Lefebvre, ou outros. Ou seja, é impossível, também, controlar ou definir quais seriam os significados que os leitores fariam de cada um dos autores e eu deles. E isso é muito rico, pois a riqueza do

cotidiano, rebelde, em todos os sentidos, está na falta de controle sobre os produtos e seus consumos e em sua constante re-invenção;

2 – Apostar que os estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação adquirem maior visibilidade se forem compreendidos como uma área de conhecimento cuja produção se estrutura em redes e que, portanto pode ser explicada assim e não hierarquicamente, linearmente ou cronologicamente;

3- Valorizar alguns autores que sendo mais ou menos citados nos estudos *nosdoscom* os cotidianos e mais ou menos identificados com o pensamento da cotidianidade, vêm, porém, contribuindo para os diálogos feitos nas teses e dissertações estudadas, explicitamente ou não. De algum modo, isso poderia servir para apontar a existência de marcos teóricos, perspectivas e riscos, autores, noções e idéias que seriam os fios centrais (existe isso?) das teias, na trajetória do pensamento da cotidianidade ou talvez, os autores e as idéias ocupem papel de importância simplesmente porque nós os inventamos e desenhamos assim.

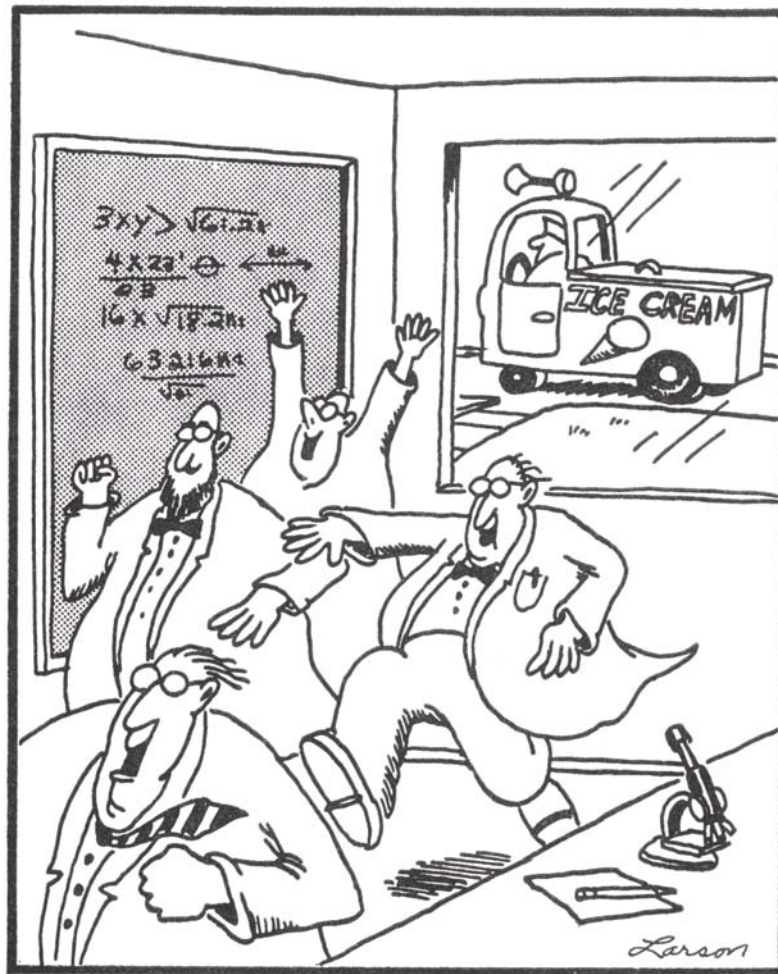
Vamos ao relato dos relatos *nosdoscom* os cotidianos, porque é por tudo o que já foi dito e que vou, por ora, tentar dizer que

“o cotidiano deixa de ser uma fase menor ou um hábito descartável para passar a ser campo privilegiado de luta por um mundo e uma vida melhores.” (SANTOS, B., 1991, p. 167)

E, usando, certaunianamente, Pirandello, assim é se lhe parece³⁹.

³⁹ Comédia dramática em que o personagem principal, Lamberto Landisi, diverte-se ao dissecar, impiedosamente, as contradições das outras personagens. Na busca da verdade de cada um, sempre conflitante com a dos outros, ele mostra como as coisas mudam totalmente de figura a cada olhar diferente, dependendo da pessoa que observa. Luigi Pirandello, italiano, 1897/1936.

Parte 2 – Ser ou não ser ciência: uma caça à epistemologia



É composta pelos capítulos “Todo conhecimento é auto-conhecimento” e “Rasgos, fissuras e tradição: o paradigma científico moderno” da tese intitulada “Teatro de Ações: arqueologia dos estudos *nosdoscom* os cotidianos”. Nesta etapa tenho como objetivo apresentar os argumentos de que a história da ciência e a sociologia do campo científico oferecem pistas de que o conhecimento é tecido nas redes das relações sociais da cotidianidade e, portanto, influenciado por múltiplos fatores o que abre os caminhos para novas relações de produção de conhecimentos.

Capítulo 3 - Todo conhecimento é autoconhecimento⁴⁰

Vivemos nesta época, mais do que em qualquer outra, submetidos à crise de um modelo de produção de conhecimentos e de um paradigma de pensamento válido que se apóiam nas idéias de que o modelo e o paradigma, são os *únicosmelhores* promotores de conceitos sobre o mundo, as coisas e a humanidade, eivados de objetividade, neutralidade e detentores da ‘verdade universal’. Deste modo, todo e qualquer conhecimento existente fora dos cânones da ciência moderna ocupa um lugar menor sendo considerado hierarquicamente inferior, menos correto e submetido à parcialidade, à subjetividade e ao obscurantismo.

É bom lembrar que esse “modelo global de racionalidade científica que se distingue tanto do senso comum quanto das humanidades” (OLIVEIRA, I., 2006, p. 18), universalista e hegemônico, conforma um tipo de pensamento sobre as coisas do mundo que ao se proclamar neutro e objetivo prescinde da ética, da emoção e da incerteza. Sendo assim, não vem se apresentando como caminho possível para a superação das desigualdades e das injustiças. O que vem levando a um crescente questionamento que aponta na direção de uma profunda e irreversível crise do modelo de racionalidade científica (SANTOS, B., 2001, p. 68).

Boaventura sugere a construção/surgimento de um novo paradigma de conhecimento, o de um conhecimento prudente. Superar a “perda da confiança epistemológica” (SANTOS, B., 1999 e 2001) na capacidade/interesse/possibilidade de construção de soluções para os problemas da atualidade a partir dos modelos da ciência moderna significa, neste momento, “voltar às coisas simples” (SANTOS, B., 1999 e 2001). Com isso, rever a relação de produção e acumulação de um imenso conhecimento especializado que, com sua indolência, desperdiça a riqueza do “conhecimento prático de nossas vidas” (idem).

A possibilidade de sentenciar a crise do paradigma científico e pensar as condições de emergência de um novo paradigma, ou a própria impossibilidade paradigmática na atualidade, apóia-se na idéia de que

⁴⁰ Aproprio-me aqui das palavras de Boaventura (SANTOS, B., 1989).

“cada um de nós é uma rede de sujeitos⁴¹ gerada pelo enredamento das diferentes formas de inserção social que vivemos nos diferentes espaços estruturais” (OLIVEIRA, I., 2006, p. 16)

Sendo assim, Boaventura, elaborou quatro teses que traçam o caminho para a emergência do paradigma prudente, ou da ciência pós-moderna, a partir da crise epistemológica, teórica, metodológica e política que atinge a ciência moderna, assunto que será tratado no capítulo seguinte. Delas, trago a terceira por tocar diretamente ao que interessa nesse momento por apontar e assumir o caráter autobiográfico da ciência.

3ª TESE: Todo conhecimento é auto-conhecimento.

Assim, reconhecendo em todo conhecimento não a descoberta, mas criação e que nossas trajetórias de vida, nossos valores e nossas crenças são a prova íntima do nosso conhecimento, o que nos permite afirmar que os sentidos atribuídos ao conhecimento vinculam-se à nossa história.

Bom, é a terceira tese que me inspira, neste capítulo, a demonstrar a contribuição imprescindível da compreensão do quanto de nós habita nosso próprio campo de estudo. Trata-se de ir além do “objetivo, factual e rigoroso” (OLIVEIRA, I., 2006, p. 35) composto adjetivador da ciência moderna que expulsou de si o “homem enquanto sujeito empírico” (idem, p. 18) para que se possa caminhar no sentido de criar novos conhecimentos – prudentes – menos assimétricos e mais ecológicos e contribuir para que – a partir do pensamento da cotidianidade, inclusive – tenhamos (cada vez mais e no presente) um mundo mais democrático – decente. As artes, a vida e as ciências sociais vêm me ensinando a fazer isso...

“Para mim, o difícil mesmo, como Foucault escreveu, é sair-se do que se é para criar outros possíveis de ser.” (COSTA, 1996, p. 106, apud RIBEIRO, R.⁴², 2001, p. 158)

⁴¹ A noção de redes de sujeitos e de conhecimentos será trabalhada com maior atenção no capítulo 5, Parte 3.

⁴² Tese UNICAMP.

Concordando com a autora da tese citada acima evocando Foucault, começo a contar um pouco do que eu *soufui*, para que, assim, tentando distanciar-me de mim, tentando estranhar-me, saindo e “voltando ao meu lugar” (FERRAÇO, C., 2003, p.157) eu consiga olhar melhor para o que não sou eu e criar outros possíveis.

Relatarei, a seguir, uma pequena versão de minha trajetória (reflexiva e epistemologicamente criticada). Quando comecei a sistematizar o material que seria utilizado para escrever a tese, percebi que alguns livros antigos, da época que eu pesquisava História Medieval ou dava aula de História do Brasil, forneciam pistas sobre a vida cotidiana e o pensamento da cotidianidade.

Acredito que foi na literatura onde aprendi a amar o cotidiano, foi na História que aprendi a pesquisá-lo e na antropologia, a estranhá-lo, mas só agora, refletindo sobre educação, entendo a potência transformadora que nele habita.

“Esta participação da subjetividade do autor nos processos de apreensão direta não invalida, entretanto a pertinência dos conhecimentos assim produzidos. (...) A subjetividade do autor é também decisiva nos processos especulativos através das quais são formuladas construções teóricas mais abrangentes. No caso da teoria psicanalítica, essa formulação teórica é o resultado de um complexo processo que inclui apreensão direta nas relações intersubjetivas (experiência clínica), especulações mais abrangentes e ainda incidência do estado geral dos conhecimentos através do recurso à analogia.” (PLASTINO, C., 2004, p. 453)

Ainda cedo, aprendi, lendo Aristóteles, que o ser humano é político. Isso sempre significou, no meu entendimento, que todas as nossas ações – do voto à limpeza do copinho cheio de detritos que fica na pia depois de lavarmos a louça – têm implicação política. Isso não tem nada de partidário. É um aspecto de nossa vida, cotidiana, na polis.

“A maior política é ser honesto.” (VOLTAIRE, In: MASUCCI, F., s/d)

A conjunção das pequenas atitudes da vida (o ser *polite* em inglês, polido em português) com a civilidade/cidadania – as atitudes de “boa urbanidade” como não jogar papéis fora do lixo na rua, não prender o carro do outro ao estacionar, dizer “bom dia”

no elevador – com a grande política – o voto, as campanhas, passeatas, etc – sempre foi mais do que óbvia. Ainda bem jovem como estudante, a importância de refletir sobre as relações entre a ética nos espaços da casa e da rua (DA MATTA, R, 1981 e FREIRE, G., 1943 e 1945) me preocupou o coração, a mente e as mãos. Não existiria pensar sem fazer.

Desde muito jovem, a política que residia em minhas sensibilidades e atitudes me preocupava. Preciso contar um pouco dessa história para que o leitor tenha maior amplitude interpretativa sobre minhas posturas nessa tese e julgue com melhor propriedade – pois o leitor sempre julga e é esse o seu direito– a pertinência de minhas hipóteses.

As redes que ligam a pedagogia crítica à etnografia americana pós-moderna eu levaria muito tempo para compreender. Mas, o compromisso com a luta e a coragem para correr os riscos que a aventura intelectual, a imaginação sociológica e a utopia das possibilidades impunham eu estava, desde então, disposta a abraçar.

“Isso significa que o ensinar e o aprender devem estar associados aos objetivos da educação do estudante: compreender por que as coisas são como são e como vieram a se tornar assim: tornar o familiar estranho e o estranho familiar (CLIFFORD, J., 1981; CLIFFORD, J. & MARCUS, G., 1986; MCLAREN, P., 1987); correr riscos e lutar contra as relações de poder vigentes, a partir de uma cultura moral que valoriza a vida: assim como visualizar um mundo que “ainda” não está em origem, para ampliar as possibilidades de melhoria das condições de vida (GIROUX, H., 1988; SIMON, R., 1987).” (SIMON, R., e GIROUX, H., 2001, p. 99)

Há uns 25 anos decidi ser professora de história. Eu queria mudar o mundo. E daí? Quantos querem... Penso que minha escolha profissional estava vinculada não só à visão de mundo e aos desejos que eu tinha em relação a este, mas, também, à ideia de ocupação e de carreira que eu fazia em relação ao “ser historiador”. Sim, a gente começa a aprender a profissão muito antes de ir para a faculdade e continua aprendendo (ressignificando e reificando) a escolha todos os dias da vida – conforme defendi em minha dissertação de mestrado.

“Quando estudei para ser historiadora, fiquei encantada com uma certa precariedade inerente aos trabalhos produzidos nesta ocupação. As fontes falavam por si mesmas e quando eu fazia perguntas, elas assumiam vida própria. Ginzburg qualifica o trabalho do historiador, entre outros, como produtor de um saber que se faz conjectural. Chega a indicar que a historiografia funcionaria como uma arte de adivinhação do passado pelo presente.

E foi munida do compromisso de ser atenta às pistas presentes nas fontes, mais do que propriamente no conteúdo destas fontes que senti-me preparada para utilizar dados tão numerosos e indiciários quanto os que foram produzidos na observação participante, nas entrevistas e na pesquisa bibliográfica.”(GINZBURG, C., 1989, p. 155-179, apud SÜSSEKIND VERÍSSIMO, 2002)

Então, na minha cabeça, eu queria ser professora de história para que por meio de exemplos e narrações dos fatos, ‘tirasse da alienação os filhos da classe trabalhadora’. Acreditando que a história se repete, sempre, como farsa ou como tragédia (MARX, K.⁴³) queria intervir na história iluminando a consciência dos alunos. Já na faculdade eu comecei a ter problemas com essas idéias.

Iluminar alunos não era o que eu sentia quando ia para a sala de aula. Também não me parecia mais tão importante mudar o mundo todo. A prática como professora de 5ª à 8ª série foi me seduzindo a mudar coisas pequenas. Como ajudar o aluno a estudar melhor – não só história, mas qualquer coisa. Como ler e recriar leituras no mundo nos livros de história e em todos os outros livros, músicas e propagandas de tv.

Eu começava a perceber que as pessoas não cabiam no conceito de classe, que era muito difícil separar as causas das conseqüências, que nenhum dos fatores me convencia a ser tomado como determinante de nenhuma mudança na história, que às revoluções sobreviviam as práticas cotidianas e que eu interferia nos processos históricos – fossem eles presentes ou passados. E, isso era uma sensação muito esquisita, passados – a cada vez que eu os recontava em sala de aula. Sim, eu interferia nos fatos. Criava verdades.

⁴³ “O 18 Brumário de Luis Bonaparte” <http://www.vermelho.org.br/img/obras/bibliomarx.asp>

Nos corredores das escolas, nas salas de professores, discutindo o *serfazer* do professor fomos todos, naqueles tempos, percebendo que “propor uma pedagogia é formular uma visão política.” (SIMON, P., GIROUX, H., 2001, p. 98). Junto a Victorio Filho, teço relações entre prática e pesquisa pedagógica, entre ser e estar, e vamos chegando ao que entendemos por *serfazersentirpensar*.

“Minha localização diante do que desejei elucidar é a condição de professor da rede escolar pública. E é o que deve, fatalmente *a priori*, ser considerado sob o entendimento de que o que me levou a escolher o exercício dessa profissão traz ligações importantes com o que acabei por pesquisar. Assim, me parece que os encontros com determinadas idéias e suas escolhas, bem como as maneiras de articulá-las de modo que pudessem atender às necessidades que emergiram nos processos de aproximação e investigação do objeto de minha pesquisa, são indissociáveis do lugar que ocupo ou no qual me coloco e me sinto estar.” (VICTORIO FILHO, A., 2005, p.48).

Eu só posso buscar as *razõesemoções* que me levaram a fazer minhas escolhas nos meus próprios *conhecimentossentimentos*, nas teorias/práticas que usei. Até porque, embora viva num mundo que é caracterizado pela tirania das opções e pela ambivalência das escolhas (GIDDENS, A., 1991, BAUMAN, Z., 1998, HELLER, A., 1977) posso afirmar que tenho por pressuposto que as escolhas, sejam elas pessoais ou profissionais são fruto da auto-avaliação. Logo, a escolha consiste num tipo de operação lógico-matemática e hipotético-dedutiva, semelhante a um raciocínio executado para resolver um problema de análise combinatória.

Trazendo, por escolha, a antropologia para a história como aprendera com os *Analles*⁴⁴, eu e Maria Fernanda Bicalho⁴⁵ fomos enfeitçadas por um projeto de *escrivinhação*. Sempre gostei de escrever e foi assim, que, ainda no final do curso universitário, começamos a escrever “Feiticeiras e Inquisidores”. Assim escolhemos

⁴⁴ Escola de pensamento historiográfico do pós-guerra que atribui paternidade a Fernand Braudel e Marc Bloch. Naquilo que é relevante para os argumentos dessa tese, os historiadores a ela pertencentes incorporaram à pesquisa histórica os questionamentos sobre o homem comum, sobre a vida cultural e os hábitos cotidianos e sobre a multiplicidade de fontes, bem como sobre a relação ‘pesquisador-objeto de pesquisa’. Representante principal da história das mentalidades, sensibilidades e atitudes.

⁴⁵ Minha professora na faculdade e amiga. Os Professores Ilmar R. de Mattos e Herman Jancovicht nos convidariam para escrever um livro para-didático para a coleção que estavam lançando à época.

contar sobre a vida material dos camponeses na Longa Idade Média (LE GOFF, J. 1980) e fazer história das mentalidades.

O livrinho é leitura ‘extra-classe’ sugerida para adolescentes do ensino fundamental, segmento no qual eu atuava. É uma ficção histórica ambientada numa aldeia no sul da França durante o final do século XVI dirigida aos jovens estudantes do antigo ginásio. Amei a ficção, mas, achei que minha participação na literatura e nas artes estava fadada ao insucesso⁴⁶.

E assim, *seguisigo* fazendo minhas escolhas e refazendo minhas identidades e ressignificando minha trajetória. Enquanto me apaixonava pela história das culturas ou pelo “cotidiano da história” eu ia desistindo de fazer história, no sentido marxista. E confesso que era tentando ouvir seus silêncios, que valorizava a pequenez, as atitudes, os sentimentos e, cada vez menos as idéias, fatos e discursos. Alguns livros foram protagonistas ao me deixar seduzir pelos *Annales*. Um dos autores que mais admirava era Duby.

“Ora, a história, no que faz hoje seu vigor, convida aos entendimentos. Ela considera uma canção, um afresco, um poema, o cenário de um balé como documentos tão preciosos quanto um cartulário ou o editorial de um jornal. É preciso lutar ainda para que circulem mais livremente a informação, as idéias. Numerosos, entretanto, resolutos, confiantes são os que, meio século após a fundação dos *Annales*, continuam o combate.” (DUBY, G., 1989, p. 208).

Duby, Lefebvre, Heller, Laudurie e seus incríveis cátaros em Montailou aprendendo heresias pelas frestas das casas de madeira (LAUDURIE, E., 1975). Ginzburg sedutor, levando-me aos *buenandanti* (1988) e a um moleiro que provava tantas coisas que fazia acreditar na força do homem comum, do homem medieval (GINZBURG, C., 2006⁴⁷).

⁴⁶ Bom, como tive um bisavô (Carlos Süssekind) professor de matemática e pintor, premiado “n” vezes pela Academia de Belas Artes e outro (José Veríssimo) crítico literário, fundador da Academia Brasileira de Letras, fiquei com medo. Preciso confessar que isso me impôs uma responsabilidade maior ao produzir qualquer texto. Além disso, Paulo Coelho explodiu no mercado editorial nesse mesmo ano e nossas feitiçarias sucumbiram às dele.

⁴⁷ Li “O Queijo e os vermes” no final dos anos 80. A edição aqui citada é nova e foi comprada para repor um de muitos livros que vim perdendo ao longo dos anos, como em Certeau, esquecendo para lembrar...

Me senti convidada a combater pela história dos homens comuns, de seus sentimentos. Hoje, aprendi com Boaventura, que fazíamos uma “arqueologia das invisibilidades”, produzidas, por séculos, pelos historiadores da economia e da estatística, em nome da historiografia positivista.

“Com efeito, ler é peregrinar por um sistema imposto (o do texto, análogo à ordem construída de uma cidade ou de um supermercado). Análises recentes mostram que ‘toda leitura modifica o seu objeto’, que (já dizia Borges) ‘uma literatura difere de outra menos pelo texto que pela maneira como é lida’. Inventar nos textos outra coisa que não aquilo que era a ‘intenção’ deles.” (CERTEAU, M., 1994, p.264)

A liberdade de ler e perguntar aos textos e de ouvir seus silêncios, escavar suas entrelinhas era inspirada por uma rede de autores. Conforme historiografa em sua tese Oliveira (2005) estando tão enredada pelos textos da história quanto eu:

“Desde a primeira edição da revista francesa *Annales d’histoire économique et sociale*, publicada em 1929, por iniciativa de Marc Bloch e Lucien Febvre, a historiografia passou por uma revolução profunda e – devido a sua origem – foi chamada por Peter Burke de ‘Revolução Francesa da Historiografia’. Dentre outros méritos desse movimento podemos destacar o combate à história positivista. Esta defendia o estudo como uma sucessão de fatos direcionados para o alcance do progresso, com perspectiva de ser atingido quando a humanidade chegasse ao alcance do terceiro estado – estado positivo. Com os estudos feitos por Bloch e Febvre iniciou-se uma tendência da historiografia de ampliar os objetos e fontes históricas inusitadas. Foi com os historiadores de *Annales* e posteriormente, com a Nova História, que ocorreu acentuado esforço no sentido de ampliar novos objetos de pesquisa”.(p. 18)

E continua

A Nova História como nos indica LOPES (1989, p. 27-8) dá continuidade aos estudos desenvolvidos pelos *Annales*, evidenciando outra forma de estudar a história, isto é, *novos problemas põem em causa a nova história; novas contribuições modificam, enriquecem, transformam os setores tradicionais da história; novos objetos aparecem no campo epistemológico da história.*” (OLIVEIRA, N., 2005, p.18)

Identifico aqui, também, Dirceu Castilho (PACHECO, D., 2001), colega e amigo, historiador, professor e prestidigitador, que cita também em sua dissertação a inspiração advinda dos *Annales* para trilharmos as rotas *nosdoscom* os cotidianos em educação. No caminho da crítica feita por muitos, entre eles Certeau, Duby valoriza a realização de Le Goff no sentido de dar novo foco ao trabalho do historiador, indo na direção do homem comum.

“Quando Jacques Le Goff, (...), apresentou, em 1964, a civilização do Ocidente medieval numa brilhante obra de síntese (...) foi um dos primeiros a falar abundantemente dos jogos, do diabo, da fome e da floresta, das profissões, das superstições, da maneira de comer, das doenças da alma e do corpo. (...) arqueologia da vida material.” (DUBY, G., 1989, p. 202.)

Sim, as doenças. A minha paixão pela Idade Média revelaria os horrores físicos, materiais e imaginários que as doenças impingiriam àquela sociedade. Muito me impressionaria o livro de Áries sobre a história da morte no ocidente (ÁRIES, P., 2003). Nele, a conquista progressiva da assepsia nas modificações sofridas pelas imagens de morte e de doença eram contadas desde a Antiguidade até os tempos modernos, com o nascimento dos hospitais e manicômios – aos quais Foucault viria a dar mais consistência (FOUCAULT, M. 1993).

A medicina e as idéias sobre a vida lado a lado, mudando a morte nas relações cotidianas, face-à-face. A cotidianidade da história e as descrições densas da vida material saciavam uma fome goliarda⁴⁸. O hábito de indiciar as pistas (GINZBURG, C., 1989) junto à compreensão de tudo que eu acompanhara no *fazersaber* cotidiano de meu pai, médico, fazia sentido quando eu, com tanta admiração, o observava seguindo as pistas das doenças e armado com suas panóplias, ia buscando diagnósticos e curas.

Até hoje, acho instigante a utilização indiciária da medicina embora reconheça nessa ciência uma tensão em relação à incerteza. Compreendia a ciência como um

⁴⁸ Houve, no século XII, um professor de filosofia que era cabeludo e desordeiro. Abelardo, um hippie *avant-la-lettre* era seguido em suas idéias e em seus caminhos pelas ruas de Paris por seus aprendizes, cabeludos e chamados goliardos por terem pelo conhecimento e pelo mundo a fome do gigante Golias. Ele viveu uma linda e triste história de amor com Heloísa que pode ser conhecida em sua autobiografia *Historia Calamitatum*. Vale registrar que li publicado por Os Pensadores mas já achei para *download* na internet gratuitamente.

fazersaber que se construía cotidianamente, no processo e na trajetória. Percebia o quanto o pesquisador influenciava seu paciente, sujeito, objeto, agente, perseverante. E, vice-versa. Tinha atração e medo da incerteza.

O contato com a história das mentalidades e com a etnohistória foi sendo a descoberta do novo mundo para mim. Depois, no mestrado em ciências sociais, concentrando-me nas obras dos antropólogos e etnógrafos, desencantei-me do mundo. Antropofagia e modernismo, pós-modernidade. Os óculos que permitiram ver o mundo com a ciência história não me cabiam mais...

As caixinhas e conceitos que usava para as coisas do mundo, para as disciplinas, para os fenômenos sociais não lhes cabiam... Definitivamente as coisas que eu via e as pessoas que eu seguia com perguntas obtusas (trabalho de antropólogo segundo Geertz) não cabiam nos modelos de mundo e de verdade que meu pensamento se acostumara a encaixotá-los.

Hoje, conhecendo o mundo pela TV como um videota⁴⁹, em muitos momentos, procuro entender-me na aleatoriedade e na multiplicidade que a TV por assinatura e o controle remoto proporcionam tangenciando o local e o global dentro de nossas casas. Sou fã de um seriado sobre investigação criminal. Acompanhar diariamente os usos do paradigma indiciário para resolver mistérios policiais em Las Vegas é bastante emocionante e interessante. Sobretudo porque o coordenador do laboratório – sim, não se passa numa delegacia – é um cientista quarentão e solteiro convicto que largou a academia para dedicar-se aos crimes “sem solução” por meio dos inquéritos – já aprendi com Foucault, são a expressão da razão moderna. Certa noite, anotei, ao acaso, um sinal da existência do paradigma indiciário em ação.

Deixo falar os avatares de investigadores/cientistas

- | |
|---|
| <p>- “Analisando o material? (Sarah Sidle)</p> <p>– Sim. (Gill Grisham)</p> <p>- Você tem dúvida de que é o mesmo [assassino]? (SS)</p> |
|---|

⁴⁹ Filme de Peter Sellers, Muito Além do Jardim, (*Being There*) em que o personagem principal só conhecia o mundo através da televisão. EUA, 1979. Inspirado no livro de Jerzy Kosinski, de mesmo nome.

- Eu vivo sob o princípio da incerteza. (GG)
- Você acha que o assassino está mudando [as táticas de escolha das vítimas]? (SS)
- Sim, ele sabe que o observamos. (GG)
- _ Então, a nossa observação altera os fenômenos? Está dizendo que interferimos nos próximos crimes? (SS)
- Claro! (GG)
- É um trabalho onde nunca se tem certeza... (SS)
- Sarah, temos que reconhecer que a teoria muda com as evidências.” (GG)⁵⁰

Pensar nisso me remete à época de meu mestrado... As lembranças do passado perdem muito quando organizadas de modo linear, já que perdemos as conexões que fazem com que elas permaneçam vivas em nossa memória e sejam, constantemente ressignificadas. Bom, o mestrado, em meio à muita antropologia e sociologia, eu entenderia melhor como a ciência é produzida. Refleti sobre os processos de produção de conhecimento e pude embrenhar-me pelas teias da etnografia⁵¹.

“A sociologia ensina como funcionam os grupos e como se servir das leis segundo as quais funcionam os grupos para tentar desmontá-los”. (BOURDIEU, 1998, p. 77)

As leituras de Umberto Eco, Michelet, Vernant, Bloch, Le Goff traziam inúmeras possibilidades de entendimento do mundo. As ilusões sobre uma “realidade” a ser abordada metodologicamente, sobre uma história que realmente aconteceu e que nos cabia descobrir continuaram se diluindo, evaporando, esfumando. Do ornitorrinco, eu não tinha coragem de recusar os ovos nem as mamas, escolhia sempre a impossibilidade de conceituar e os limites das definições, mas, queria conhecer o ornitorrinco em sua complexidade.

⁵⁰ Diálogo entre dois investigadores do seriado americano CSI – Crime Scene Investigation, EUA, 2006.

⁵¹ Conforme já foi dito, na parte 1, sobre etnografia. Na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Agrícola e Sociedade, conquistei o grau de Mestre em Ciências Sociais defendendo a dissertação intitulada “A construção da carreira acadêmica e das perspectivas profissionais no contexto do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas da UFRRJ: um estudo etnográfico sobre as estratégias metacognitivas”, 2000-2002.

“Qual é a moral da história? Em primeiro lugar, poderemos dizer que se trata de um esplêndido exemplo de como enunciados observativos podem ser emitidos apenas à luz de um quadro conceitual ou de uma teoria que lhes dê um sentido, ou que a primeira tentativa de entender o que vemos é de enquadrar a experiência num sistema categorial precedente (como no caso de Marco Pólo e dos rinocerontes). Mas, ao mesmo tempo, deveríamos dizer que, como no caso de Marco Pólo, as observações colocam em crise o quadro categorial, e, então, procuramos readaptar o quadro. E assim seguimos em paralelo, reajustando o quadro categorial assumido. À medida que categorizamos, esperamos caracterizar novas propriedades (certamente na forma de enciclopédia desordenada); à medida que encontramos propriedades, tentamos uma reorganização da instalação categorial. Mas cada hipótese sobre o quadro categorial a ser assumida influencia o modo de fazer e de reconhecer como válidos os enunciados observativos (por isso quem deseja o ornitorrinco como um mamífero não procura os ovos ou recusa-se a reconhecê-los quando entram em cena, enquanto que quem deseja o ornitorrinco como ovíparo, procura desconhecer as mamas e o leite). Esta é a dialética do exame e do conhecimento, ou do conhecimento e do saber.” (ECO, U., 1998, p. 211, 212)

Certa vez, conversando com Carlos – meu marido tem uma visão de mundo muito diferente da minha e por isso mesmo, me ajuda, algumas vezes, a olhar de pontos de vista diferentes para as coisas – falava com orgulho de minhas leituras no doutorado e me senti acusada de ser irrelevante para os destinos da humanidade. Muito criticada ao ouvir que na minha profissão (certamente ele referia-se à profissão de cientista social) o que se faz é “engarrafar fumaça”.

Embora fosse um tipo de censura ao texto sobre o qual eu falava e ao teatro *nosdoscom* os cotidianos para o qual eu me convidava a atuar, consegui *verentender* algo que há muitos anos me incomodava. A garrafa, não a fumaça. Era a fumaça, os sinais de fumaça, aquilo que – por mais que seja sólido – desmancha no ar, o meu interesse de estudo. E, claro, a fumaça não se guarda em garrafas, deve ser sentida, seguida, olhada, cheirada, tocada, interpretada em seus sinais. Daí começa minha luta, cujo *palcocalpo* mais significativo é esta tese, contra as minhas cegueiras e surdezes epistemológicas.

Capítulo 4 - Rasgos e fissuras e tradição: o paradigma científico moderno

Introdução

Os argumentos que apresento nesta etapa da tese começaram a ser pensados no ano 2000, quando eu cursava a disciplina sobre dialética e pós-estruturalismo com o Professor Canrobert da Costa Neto no mestrado no Centro de Pós-graduação em Desenvolvimento e Agricultura da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O material escrito por mim, àquela época, ficou guardado durante os anos seguintes.

As idéias relativas à história e à antropologia da ciência, que eu gostei de exercitar, não faziam sentido até que eu relesse⁵² “Uma introdução à Ciência Pós-Moderna” de Boaventura no curso dos Professores Nilda Alves e Luiz Antônio Senna na disciplina de Fórum de Pesquisa, logo ao ingressar no doutorado no PROPED/UERJ. Só então, começaria a perceber a importância e a necessidade de aliar virtude, sabedoria e felicidade ao que produzimos na Academia.

Assim, nesse capítulo, tratarei, a ciência moderna como um conjunto de idéias que já foram caracterizadas como: “honra sem virtude, conhecimento sem sabedoria, prazer sem felicidade” (ROUSSEAU, J. J. apud PLASTINO, C., 2004).

Pretendo discutir a construção da tradição epistemológica ocidental⁵³ a partir da noção de campo de Bourdieu e sob o ponto de vista da crise do paradigma científico. Neste sentido, busquei levantar fissuras e rasgos na linha de pensamento positivista, empirista, positivista e dominante na história das ciências. Isso porque, como quero demonstrar, houve sempre pensamentos alternativos ao paradigma vigente que foram como ressalta Boaventura invisibilizados (SANTOS, B., 2004).

A construção da tradição e da hegemonia se deu a despeito das rugas, oposições, contradições, subversões e invisibilizações. O paradigma indiciário, por

⁵² Eu havia lido e tido meu primeiro contato com Boaventura Santos na PUC, 1989, na cadeira História Contemporânea II, no curso de licenciatura em história. À época, não entendi nada.

⁵³ Como já sabemos e é bom lembrar, a palavra ocidente deriva de *occidere*, que em latim significa assassinar. Só porque a etimologia ajuda a entender as coisas.

exemplo, sobreviveu a todo processo de construção da tradição cientificista sem desaparecer, mas subsumido, expurgado, relegado a algumas daquelas que Bensaïd chamou de epistemologias cassadas (BENSAÏD, D., 1999). E, na atualidade, percebe-se a possibilidade de mudança paradigmática, indo muito além da quebra da hegemonia.

Embora seja interessante, para a manutenção de sua hegemonia, concentrar todos os debates em torno da maior ou menor cientificidade das alternativas de produção de saberes, talvez, hoje, não seja mais essa a complexa viagem dos sentidos do mundo conferida pelo pensamento na história da humanidade.

Neste sentido, discutirei com as noções de objetividade, verdade, método sob o foco da crítica antropológica por conterem em si mesmos a virtude e o vício do pensamento moderno e assim serem indicadores de sua corrosão e o quanto isso é tangente ao desenvolvimento e à potência da área de estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação. As teses e dissertações pesquisadas trazem todas elas à discussão, em maior e menor medida, essas questões. Isso por que, seus campos de estudos são intangíveis ao pensamento científico por serem teatros de ações e idéias cujas práticas e táticas usadas (CERTEAU, M., 1994) *nasdas* escolas desequilibram e invertem, subvertem, reinventam cotidianamente o mundo que a ciência moderna preferiu ver homogêneo e estático, muitas vezes.

Também a noção de complexidade – desenvolvida por Morin e trabalhada quase unanimemente nas teses e dissertações que examinei, desenvolvidas por meio dos estudos *nosdoscom* os cotidianos - aparece na crítica à ciência moderna e, nos estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação com o fim de apontar um dos principais problemas no paradigma moderno cientificista, o reducionismo.

O reducionismo é limite à possibilidade interpretativa das ciências humanas e sociais em relação aos fenômenos do mundo e das pessoas, em geral, e das escolas e das redes de sujeitos/conhecimentos, em particular sobre os cotidianos. A árvore e a rede serão experimentadas, por sugestão de diversos autores (ECO, U., 1989, SGARBI, P., 2005, ALVES, N., 2001, etc), para pensar a evolução e a crise da relação entre a razão e a ciência.

Os argumentos fundamentais para sustentar a idéia de crise paradigmática são de Boaventura (1989, 2001, 2003, 2004), a proposta de revisão da hermenêutica e da razão científicas são de Habermas (1984, 1989) e os apontamentos em relação à insuficiência da racionalidade cientificista serão tomados a Bauman (1989), Simmel (1971 e 2006), Bourdieu (1999 e 2004), Geertz (2001), Giddens (2001), Eco (1989), Certeau (1994)⁵⁴ e outros – embora entre eles apenas Boaventura proponha a ruptura paradigmática. Outras contribuições como Maturana, Deleuze, Rorty, Foucault, caíram na minha rede por meio das teses e dissertações com que fundamento toda a pesquisa da tese. As leituras de Oliveira, Alves e Ferraço sugeriram os caminhos e os limites do engenho.

As idéias de “paradigma” e “ciência normal” foram tomadas de Kuhn, Bourdieu e Boaventura Santos e envolvidas numa atmosfera mais historicizada com a ajuda das ferramentas desenvolvidas por Foucault – um filósofo que se desviou da tradição positivista em sua análise da história das formas de saber e cuja leitura feita por Certeau oferece novas possibilidades interpretativas - para compreender o pensamento humano e, então, a história das idéias científicas como práticas sociais e públicas – como o “jogo da verdade e da falsidade” (FOUCAULT, M., 1996) nas ciências disciplinares.

Nesse sentido, “é preciso escapar à alternativa da ‘ciência pura’, totalmente livre de qualquer necessidade social, e da ‘ciência escrava’, sujeita a todas as demandas político-econômicas.” (BOURDIEU, P., 2003, p. 21). Nesta rota de escape, nada melhor do que seguir as redes de cientistas sociais: antropólogos, etnógrafos, e ‘cotidianistas’.

“Isso significa que só compreenderemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo (um economista, um escritor, um artista, etc) se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos ‘de onde ele fala’.” (BOURDIEU, P., 2003, p. 23, 24).

Com Bourdieu entendo o pensamento da ciência moderna como um fenômeno histórico e um conjunto de práticas interventoras *nodo* mundo social⁵⁵ que influenciaram, domesticaram, hierarquizaram e invisibilizaram uma larga diversidade de saberes em quase todos os campos do pensamento. Sendo assim, as realizações

54 As datas aqui citadas referem-se às obras desses autores que foram mais utilizadas por mim para trabalhar a idéia em questão, outras obras aparecerão ao longo da tese.

55 Vício de linguagem, não creio que exista um mundo não social. É como falar em pensamento humano...

científicas consistem em formular pensamentos sempre direcionados à valorização de uma verdade que é o existente. Sendo todo o resto (a palavra é proposital em todos os sentidos) inexistente, irreal, falso, inverossímil, fantasioso, retórico e fora da realidade.

A ciência, como se convencionou chamar esse conjunto de idéias de um grupo de pessoas, também denominados cientistas e, ocupadas em desvendar todas as leis do mundo e das coisas, supostamente se omite o entendimento direto e comum, e, não é nem foi jamais desinteressada, embora tenha seu esteio na neutralidade. É com base em princípios que garantem um acesso supostamente fidedigno à realidade existente – defenderei junto a tantos a idéia de que não há realidade fora da interpretação – e um discurso que se baseia na inacessibilidade aos não-pares que a ciência conquistou muito de seu prestígio e autoridade em diversos campos da sociedade. De lados opostos, concordam Bourdieu e Levitt.

“Na nebulosa neoliberal, no lugar de Deus, no topo, há um matemático, e abaixo, há um ideólogo da revista *Espirit*, que não sabe grande coisa de economia, mas que pode dar a impressão de que sabe um pouco, graças a um pequeno verniz de vocabulário técnico. Essa cadeia muito poderosa exerce um efeito de autoridade.” (BOURDIEU, 1998, p. 73, 74)

“Você acertou se concluiu que muitos especialistas usam contra você as informações que detêm. Eles dependem do fato de que você não as possui. Ou que fica de tal forma confuso diante da complexidade de operá-las que acaba não sabendo o que fazer com elas. Ou que, impressionado com a competência que demonstram, não ouse desafiá-los.” (DUBNER, S. J.; LEVITT, S.D., 2005, p.73)

Numa tímida tentativa de encontrar nas brechas da produção teórica aquilo que contribui para a construção de um novo paradigma ou ao menos para a quebra da hegemonia do vigente dando asas às noções que ajudam a incorporar o reino da emancipação empreendi uma *arqueologia das invisibilidades*.

“...escavar o lixo cultural produzido pelo cânone da modernidade ocidental para descobrir as tradições e alternativas que dele foram expulsas; escavar o colonialismo e no neocolonialismo para descobrir nos escombros das relações dominantes entre a

cultura ocidental e outras culturas outras possíveis relações mais recíprocas e igualitárias. Esta escavação não é feita por interesse arqueológico. O meu interesse é identificar nesses resíduos e nessas ruínas fragmentos epistemológicos, culturais, sociais e políticos que nos ajudem a reinventar a emancipação social. Se há ruínas neste livro, são ruínas emergentes”. (SANTOS, B.S., 2001, p.18)

É preciso explicar que a utilização dos termos rasgos, fissuras e tradição tiveram como objetivo defender o entendimento da trajetória da ciência moderna como sendo um *constructo* no qual algumas idéias, muitas discussões e diversos momentos onde houve tentativas de cisão foram e são, cotidianamente, reinventados, repetidos.

Assim, a história do paradigma científico moderno pode ser tomada como continuidade ou, escavando-se o lixo cultural, como uma tradição decorada por fissuras uma teia com rasgos – Morin (1996, p. 186-93) ou uma construção com “fraturas” e Pratt (1999, p. 372, apud SÜSSEKIND VERÍSSIMO, M., 2002) e fissuras nas estruturas de dominação. A tradição do cientificismo pode ser explicada como:

“um conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas: tais práticas, de natureza ritual ou simbólica visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade com o passado. (...) passado histórico apropriado.” (HOBSBAWN, E., apud CASTRO, C., 1990, p. 129)

São essas práticas que constituem uma tradição inventada, que estabelece uma continuidade artificial com o passado, do qual se apropria e ressignifica como estratégia de manutenção do poder no presente. Se a tradição é inventada, e posso dizer melhor, negociada entre os próprios atores de cada congresso e debate científico, sabe-se também que a cada momento da história foram aquelas negociações que congelaram ou requeentaram cada teoria que fossem aceitas ou não, reformataram-se ao longo do processo de debates e invisibilizaram outras.

Os rasgos e fissuras na tradição representam as táticas de sobrevivência, inversão, subversão e invenção cujo relato permite saborear a história da ciência como algo menos estável, sólido e consistente do que estamos habituados a ver. Acima de

tudo, menos desinteressado do mundo à sua volta. A descrição que faz Eco da chegada aos cientistas europeus do relato da existência de um animal como o ornitorrinco – encantador desafio das normas e paradigmas – no século XVIII é emblemática das relações que quero comentar.

“A história do ornitorrinco, então, serviria para demonstrar que, em última instância, **os fatos vencem as teorias** (e que, como desejava Peirce, a Tocha da Verdade segue sempre, de mão em mão, apesar das dificuldades). Mas, embora leiamos na literatura em questão, ainda não terminamos de descobrir muitas e inesperadas propriedades do ornitorrinco, e poderíamos dizer que isto acontece porque **a teoria vencedora desejou-o entre os mamíferos**. Peirce nos tranquilizaria: basta esperar, e no fim a **Comunidade encontrará um ponto de consenso**. Mas lembremos a **decisão** de Shaw⁵⁶, 1799: talvez pudéssemos tentar colocar logo o animal desconhecido em alguma classe, mas no momento **descrevemos o que vemos**. E o que os naturalistas souberam sobre o ornitorrinco, antes mesmo de decidir em que classe inscrevê-lo e, notemos, à medida que disputavam, era algo estranho, certamente um animal, que podia ser reconhecido segundo algumas instruções para a sua identificação (bico, cauda de castor, patas espalmadas etc.)” (ECO, U., 1998, p. 211, 212, grifos meus)

Esta etapa do texto se remete a essas negociações e às pequenas omissões e discordâncias que foram ocupando as entrelinhas da tradição, constituindo uma “quase” outra tradição, uma outra fenomenologia para Bensaïd em seu ensaio de economia científica (1999, p. 13) ou, engrossando as fileiras dos que defendem a crise do paradigma científico. Como historiciza Eco, a intenção da comunidade de encontrar um **consenso** e tomar a **decisão** sobre onde ‘enquadrar’ o animal ‘mutante’ é representativa da força que se faz para colocar o mundo dentro das teorias ou “tentar encaixar na ciência a vida” (GARCIA, A., 2003, p. 16).

Contudo, como ele sugere, os consensos, as decisões e as tentativas nem sempre têm sucesso, pois os fatos, as práticas, a experiência (SANTOS, B., 2001), o mundo da

⁵⁶ Shaw foi um dos questionadores da época. Enquanto os debates caminhavam nos sentidos de desacreditar a própria existência do ornitorrinco - sugerindo que ele fosse um embuste - ou, invisibilizar certas características do animal para adequá-lo aos conceitos existentes e abandonar o embate, Shaw brigava pela continuidade das pesquisas e dos testes de laboratório no ornitorrinco e pela reforma das teorias.

vida (HABERMAS, J., 1989) “vencem as teorias” (ECO, U., 1998, p. 211). Eco deixa perceber, também, a precedência da visão sobre os outros sentidos na tradição científica, conforme trato ao final do capítulo. Esta é uma visão do estático, do animal empalhado fora de seu habitat no laboratório.

Como questiona Oliveira,

“Quantos não devem ter sido os momentos em que a verdade científica e a vontade de fazer ciência esbarraram em ainda outras negociações e interações sendo tangenciadas pela economia, pela política, pela vizinhança, pelos laços de parentesco, pela sedução e o desejo, e outros fatores incontroláveis”? (OLIVEIRA, I., 2007, p. 52)

Como chamam atenção – e bastante – Bourdieu e Wacquant (2005) é sempre interessante perceber o quanto de todo esse processo de decisões e consensos contribuiu para a mitologização ou a dogmatização da ciência e nesta linha, à reificação de seu, aparente descompromisso com o mundo, as pessoas e as coisas. Não é possível, sem um boa dose de ingenuidade, separar a vitória (?) do paradigma científico sobre os muitos saberes por ele desperdiçados da realização máxima dos pressupostos capitalistas, modernos e (neo) liberais.

“Como todas as mitologias da idade da ciência, a nova vulgata planetária apóia-se numa série de oposições e equivalências, que se sustentam e contrapõem, para descrever as transformações contemporâneas das sociedades avançadas: desengajamento econômico do Estado e ênfase em seus componentes policiais e penais, desregulação dos fluxos financeiros e desorganização do mercado de trabalho, redução das proteções sociais e celebração moralizadora da ‘responsabilidade individual’”. (BOURDIEU, P. e WACQUANT, L. 2005, p. 5).

Por fim, e pra começar⁵⁷, procurei perceber de que modo, ao longo destas centenas de anos iluminados pela ciência e pelas suas práticas de invisibilização dos saberes do senso comum, sobreviveu um paradigma de produção de conhecimento – o paradigma indiciário abraçado por Ginzburg (1989) – e surgiram, paulatinamente, os alicerces do pensamento da cotidianidade.

⁵⁷ Essas coisas aprendi com Paulo Sgarbi - professor, amigo e autor da mais divertida e influente tese (SGARBI, P., 2005) desta tese. Neste momento, também membro da Banca julgadora dessa tese.

O capítulo está dividido – como gostaria o discurso científico moderno – ou se une e multiplica nas seguintes partes: **i) O campo das práticas dos cientistas; ii) Objetos que falam; iii) A crise do paradigma; e iv) Lutando contra a cegueira epistemológica ou uma nova maneira de olhar.**

Enfim, melhor que eu anuncia, desde já, Ginzburg:

“As conclusões a que cheguei são parciais e provisórias, mas algumas implicações do que estou fazendo tornaram-se agora mais claras para mim.”
(GINZBURG, C., 1989, p. 14).

i) O campo das práticas dos cientistas

Imaginemos um cientista em seu laboratório. Ele pode estar lendo e testando o perfeito encaixe de teorias em casos sociológicos. Não imagine um cientista clássico, daqueles que a gente aprende a imaginar na escola. Cabelos desarrumados, muitos papéis sobre a mesa, pipetas e cadinhos por todo lado, garrafinhas com líquidos de todas as cores soltando fumaças e odores. Alheio ao mundo, desprendido da materialidade, gente que vive de idéias e constrói, sem pressões externas, a evolução da ciência e da técnica e o progresso da humanidade. Como disse Sgarbi,

“Todas as ciências da ciência foram feitas no cotidiano, mesmo que no cotidiano artificial e desemocionado dos laboratórios, das clausuras escondidos e dos processos secretos da pesquisa.” (SGARBI, P., 2005, P.42)

Não fica complicado para nós ‘cotidianistas’, imersos no mundo das complexidades (Morin), desencaixes (Giddens) e ambivalências (Bauman) projetarmos esse oásis de descompromissos sociais, econômicos, políticos, éticos? Seria impossível supor que existe um tipo de

“processo de perpetuação da ciência [foi como] como uma espécie de partenogênese⁵⁸, a ciência engendrando-se a si própria, fora de qualquer intervenção do mundo social.” (BOURDIEU, P., 2003, p. 20)

É mesmo difícil vincular esta imagem a uma planilha de custos, a um jantar de *funding-loan* ou à modificação de metodologias com fim de manipulação de resultados em prol do governo, do mercado ou da indústria, seja ela bélica, farmacêutica ou eletroeletrônica. Contudo, é preciso ficar atento quando verificamos as trajetórias pessoais e profissionais dos ganhadores do Nobel, ou quando lemos que 85% do financiamento da pesquisa na área de medicina, nos EUA – e não pense que tinha que ser lá, o berço do capitalismo, etc... pois isso é localismo ingênuo, já que cada vez mais as linhas de pesquisa, universidades e critérios de produtividade/excelência científicos respondem à

⁵⁸ Segundo Dicionário Houaiss é o desenvolvimento de um ser vivo a partir de um óvulo não fecundado; agamia. <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=partenog%EAnese&stype=k>

mundialização – é financiamento das indústrias farmaco-químicas. Alguns perguntam: é por isso que não se descobre a cura mas só o tratamento de certas doenças...

Lendo Bourdieu (1998), o parágrafo acima chega a soar *naif*...

“O racionalismo científico, o dos modelos matemáticos que inspiram a política do FMI ou do Banco Mundial, o das *Law firms*, grandes multinacionais jurídicas que impõem as tradições do direito americano ao planeta inteiro, o das teorias da ação racional etc., esse racionalismo é ao mesmo tempo a expressão e a caução de uma arrogância ocidental, que leva a agir como se alguns homens tivessem o monopólio da razão e pudessem instituir-se, como se diz habitualmente, como polícia do mundo, isto é, detentores auto-proclamados do monopólio da violência legítima, capazes de pôr a força das armas a serviço da justiça universal. A violência terrorista, através do irracionalismo do desespero no qual se enraíza quase sempre, remete à violência inerte dos poderes que invocam a razão. A coerção econômica se disfarça muitas vezes de razões jurídicas.” (p. 30, 31)

Bom, faz muito tempo, mesmo, que a cultura ocidental separa o trabalho manual do trabalho intelectual. O corpo e o intelecto. Esta idéia que serviu para aprofundar os abismos socioeconômicos e avaliar preconceitos – E, por muito tempo, sustentar o escravagismo! - teve também um importante papel mantendo no ócio (algo que é intelectualmente produtivo) aqueles que ocupavam nas sociedades o papel de intelectuais (de intelecto) e por isso produziam e guardavam toda a cultura humana, as artes, as letras, o direito e a ciência. Bom, por outro lado os que lidavam com *negócios* e com a *agricultura* não produziam saber nenhum, ou produziam um saber *desvalorizado*. Não foi (de)mérito exclusivo do processo de dogmatização da ciência ao longo da modernidade a construção e sedimentação destes valores. No que compreendo de Boaventura, foi um conjunto de experiências historicamente desperdiçadas pela ciência, uma razão indolente (SANTOS, B., 2001).

As possibilidades de montar argumentos a partir das brincadeiras – *intelectuaisbraçais* – de juntar e separar palavras e assim chamar atenção para as dicotomias fundantes do pensamento ocidental são inúmeras. Importa é dar relêvo ao maniqueísmo muitas vezes naturalizado nas expressões e pensamentos contemporâneos

que foram amalgamados na cultura ocidental a proveito da dogmatização da ciência e de seus fazedores, os cientistas e seu mecenas entre: saber e fazer, razão e emoção, natureza e cultura, indivíduo e sociedade, interesse e desinteresse, ordem e caos, masculino e feminino, mente e corpo, cultura e folclore, ciência e senso comum.

O processo por meio do qual o método científico se transformou em único modo de produção de saber é

“compreendido, nas palavras de Habermas (apud PUSEY, 1987, p. 20), como a ‘crença que a ciência tem nela mesma’: ou seja, a convicção de que não podemos mais compreender a ciência como uma das formas possíveis de conhecimento, mas em vez disso deveríamos identificar conhecimento com ciência.” (BANNELL, R., 2006, p. 32)

Fazendo um exercício com a imaginação sociológica⁵⁹ – sim, o cérebro também se exercita... – vou apontar algumas noções que podem ser de bom uso no sentido de pensarmos os cientistas não como indivíduos, genialmente isolados, mas como parte de redes de saberes/poderes/conhecimentos e a ciência como um espaço social onde vários fatores e forças da sociedade possuem o poder de influenciar e onde há pessoas e grupos que precisam disputar verbas de pesquisa, pelas cadeiras nas bancas de examinação, pelas vagas no centros de pesquisa renomados, pelas poucas folhas de publicações valorizadas.

E as redes...

“As redes de obrigações mútuas vão se conformando nesse processo de luta pelo poder.” (KUSCHNIR, 2007, 30)

A pergunta é: O campo das práticas dos cientistas permite existir uma razão que é o caminho único para a verdade – também única – que embora prescindida de moralidade é desinteressada e produz um conhecimento objetivo, neutro e universal?

Bom, mas daí a imaginar que o resultado de uma pesquisa pode estar comprometido com os interesses de seu financiador... Tal qual Prometeu (de prometer,

⁵⁹ Expressão cunhada em 1959 por C. Wright Mills, americano, doutor em sociologia e antropologia. (Mills, 1965, apud SÜSSEKIND VERÍSSIMO, M., 2002).

comprometer) que por roubar o fogo – simbolizando o domínio do conhecimento - dos deuses gregos – implacáveis – e entregá-lo aos homens, foi condenado a ficar acorrentado à montanha e ter seu fígado – o órgão mais importante do corpo para os gregos, mais que o coração, permanece até hoje na expressão “inimigos figadais” – devorado, eterna e incessantemente, pelos abutres⁶⁰. Na Bíblia, em Goethe, no desenho Branca de Neve, em canções de Blues e, em muitas piadas sobre o conhecimento/a ciência/o sucesso far-se-á relação entre as árvores, as punições, as maçãs e o fogo diante do maniqueísmo bem e mal que não norteava a cosmogonia dos gregos mas norteia a nossa.

A leitura de Habermas (1975, 1984 e 1989) permite abordar seu argumento contra o ‘objetivismo’, que pode ser entendido como sendo a perspectiva de que

“o mundo pode ser explicado como um universo de fatos cuja conexão pode ser descrita objetivamente, ou seja, que temos acesso neutro à realidade” (BANNELL, R., 2006, p. 35).

Ao questionar a relação entre método científico, realidade e neutralidade, podemos dizer que Habermas ofereceu a possibilidade de pensarmos o conhecimento do ponto de vista antropológico ou etnográfico, assim preservando a

“diferenciação estabelecida nos campos das ciências e rejeitando o funcionalismo comum à tradição epistemológica ocidental” (ibdem).

Penso que essa relação de identificação, de espelhamento, desenvolvida entre a ciência e o conhecimento calcada nas supostas objetividade e neutralidade do método permite que se relacione de forma direta o movimento de amplificação da produção científica (no sentido de ampliar os campos de influência e ficar mais audível) com a consolidação das dicotomias hierarquizantes. A conquista da hegemonia pelo pensamento científico e a dogmatização da ciência foram processos que, em seus efeitos colaterais, jogaram no limbo os saberes não científicos e os métodos cuja pauta não começava na *ratio* cartesiana ou no *logos* grego. Habermas (1980) é claro e chique...

⁶⁰ Prometeu representa a vontade humana por conhecimento, simbolizada em outras alegorias como, por exemplo, a maçã/Eva/Diabo/Árvore da Sabedoria. “**Prometeu** (em grego, *Προμηθεύς* — “premeditação”). A história foi teatrizada pela primeira vez por Ésquilo no século V a.C. com o título de *Prometeus desmotes* (Prometeu Agrilhado/Acorrentado).” <http://pt.wikipedia.org/wiki/Prometeu>

“Eventualmente as ciências estabelecem um monopólio sobre a interpretação da natureza externa; desvalorizam interpretações globais herdadas e transformaram o modo de fé numa atitude cientificista que só permite fé nas ciências objetivantes.” (p. 151)

Ou seja, é hora de argumentar que os

“interesses cognitivos não podem ser eliminados em nome de uma ‘objetividade neutra’, porque eles mesmos determinam o aspecto sob o qual a realidade pode ser considerada um objeto de reflexão científica.” (BANNELL, R., 2006, p. 36)

Quero dizer que a ciência ‘evolui’, ou melhor, os processos de construção do pensamento científico moderno, não se vinculam – exclusivamente – aos interesses – exclusivamente científicos (método mais puro; razão isenta, neutra; maior objetividade).

Mas, vamos além, pensando que os valores vigentes no campo científico estão hierarquizados de modo a sedimentar as relações sociais, econômicas e relativas aos saberes e aos poderes que garantem os papéis sociais necessários para que as disputas e reproduções mantenham-no vivo. Acredito, ainda, que, por constituir-se como um campo onde podemos observar táticas e práticas sociais, o processo de produção do conhecimento científico poderia ser um interessante objeto de estudo para os educadores que estudam o cotidiano, assim como foi para os antropólogos.

“If you want to understand what a science is, you should look in the first instance not at its theories and its findings, and certainly not at what apologists say about it; you should look at what the practitioners of it do.”⁶¹ (GEERTZ, C., apud MARCUS, G., 1986, p. 262)

E, a idéia aqui é essa: pensar a produção do conhecimento científico e a história da ciência como um campo de disputa e o papel das práticas dos cientistas, tramadas em redes que exigem deles posicionamentos a respeito de múltiplas situações e relações, nessa história.

⁶¹ “Se você quer entender o que é uma ciência deve olhar, em primeira instância, não para suas teorias e descobertas e, certamente não, para o que seus apologistas dizem sobre ela, você deve olhar para o que seus praticantes fazem.” Minha tradução.

No sentido de avançar no tempo e no argumento no que tange às ligações – perigosas? – entre o conhecimento enquanto produto da ciência moderna e os interesses humanos é preciso amarrar a noção de campo científico. Patrick Champagne declarou, apresentando uma palestra de Bourdieu no INRA⁶², que essa noção, apresentada por ele, rompia “com a tradição dominante da sociologia da ciência⁶³ e sua visão conciliadora da ‘comunidade científica’” (apud BOURDIEU, P., 2003. p. 12).

A noção de campo refere-se a um espaço social que pode ser visto em sua especificidade como um *espaçotempo* relativamente autônomo, como se fosse um microcosmo dotado de leis, valores, direitos e deveres próprios. Mas,

“uma das grandes questões que surgirão a propósito dos campos (ou dos subcampos) científicos será precisamente acerca do grau de autonomia que eles usufruem.” (BOURDIEU, P., 2003, p. 20-21).

Mas, é fundamental, segundo essa perspectiva da história do pensamento científico, destacar que estes jogos possuem movimentos e que suas dinâmicas estão orientadas em busca da verdade e da razão científicas, mas não só delas. Verbas e fomentos, temas escolhidos e temas abandonados, leituras feitas e leituras esquecidas, conversas-de-corredor, orientações, grades curriculares são todos componentes dessa história que guardou, quase exclusivamente, os grandes nomes e suas teorias verdadeiras. Sexo, drogas, rock, blues, gêneros, etnias... Guardando-se maiores e menores influências o grau de autonomia de um campo é sempre limitado. Um campo é tão mais sujeito à intervenção de “forças não-científicas nas lutas científicas.” (BOURDIEU, P., 2003, p. 20-21) quanto mais este campo for heterônimo.

A possibilidade de uma pessoa influenciar, manipular um campo em benefício próprio pode não ser mínima, no entanto, é preciso assumir a intersecção entre os diversos campos de disputa que são multiplamente freqüentados pelos indivíduos no plano maior do social e, sobretudo, daquilo que Ferraço (2003) chama de o “miudinho”

⁶² Instituto nacional de Pesquisas em Agronomia.

⁶³ BOURDIEU, P. La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. *Sociologie et Sociétés*, v. VII, nº 1, p.91-118, mai 1975; e também: *Le champ scientifique*. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 2-3, p.88-104, jun 1976.

do cotidiano. Pois, é nas idas e vindas, nas práticas e táticas cotidianas, que se fazem os sucessos e os fracassos, os cursos e as carreiras, isso é a disputa.

E é na caça às táticas dos praticantes da ciência moderna que podemos encontrar relatos sobre

“tudo o que se conhece da verdade da pesquisa: os plágios, o roubo de idéias, as querelas de prioridades e tantas outras práticas que são tão antigas quanto a própria ciência.” (BOURDIEU, P., 2003, p. 31)

Isto por que

“os conflitos intelectuais são também, sempre, de algum aspecto, conflitos de poder. Toda estratégia de um erudito comporta, ao mesmo tempo, uma dimensão política (específica) e uma dimensão científica, e a explicação deve sempre levar em conta, simultaneamente, esses dois aspectos.” (idem, p. 41)

O que sustenta o campo vivo são as práticas de seus atores, no cotidiano. É naquele *espaçotempo* que as estratégias de poder se impõem e que as táticas são inventadas no sentido da utilização das regras de acordo com suas necessidades, possibilidades e interesses. Muitas invenções, crises e o próprio dia-a-dia da pesquisa científica são percebidos na observação de seus praticantes. Como citei em Geertz lido por Marcus (1986), é mais fácil entender uma ciência olhando seus praticantes do que suas teorias.

Nessa linha, Latour (1999) chama atenção para o entendimento da história da ciência por meio da observação das práticas dos cientistas e para a dificuldade de usar as palavras para representar os fenômenos sociais observados.

“A única maneira de compreender a realidade dos estudos científicos é acompanhar o que eles fazem de melhor, ou seja, prestar atenção aos detalhes da prática científica. Após descrevermos essa prática de tão perto quanto os antropólogos que vão viver entre tribos selvagens, poderemos suscitar novamente a pergunta clássica a que a filosofia da ciência tentou dar resposta sem a ajuda de fundamentos empíricos: como acondicionamos o mundo em palavras? (p. 39)

E, no mesmo sentido, Certeau é mais ferino quanto às diferenças entre os valores sociais, éticos e os valores dominantes no campo científico e sua ambivalente autonomia diante do mundo, condenando o maior dos antropólogos por ter escrito uma premiada

“redação que põe a mostra as alianças institucionais (científicas, sociais) e o lucro (intelectual, profissional, financeiro, etc) que tem objetivamente nessa hospitalidade o seu meio. Os Bororo vão descendo lentamente para a morte coletiva, enquanto Lévi-Strauss veste o fardão da Academia. Mesmo que ele não se console com essa injustiça, isto não muda em nada o fato.” (CERTEAU, M., 1994, p. 87)

No mesmo caminho, Fujimura (2004) – que trabalha com antropologia da matemática – amplia o debate sobre a amplitude do reconhecimento científico para além de seu campo de disputa.

“O que está em jogo nas batalhas em torno da autoridade é importante. Estão em jogo os recursos institucionais, como o financiamento da investigação, os lugares nas carreiras universitárias, as promoções e as nomeações definitivas e as possibilidades de publicação. Mais do que benefícios pessoais para os universitários, esses recursos institucionais são os meios de reprodução de posições intelectuais diferentes, através da formação de estudantes de licenciatura e de pós-graduação”. (p. 179)

E continua, mostrando que há, entre os antropólogos um longo e profundo debate sobre a importância da observação *nos* dos cotidianos dos campos de práticas dos cientistas para que se conheça com clareza os processos de construção das teorias e da história da ciência moderna. Estão em jogo as idéias,

“Mas a batalha não é apenas intelectual ou “acadêmica”. Tem também consequências para as vidas das pessoas, para a produção do conhecimento e para as ações políticas. O poder que a ciência, a engenharia e a medicina têm sobre os corpos e as vidas das pessoas e sobre o ambiente estende-se, seguramente, para além dos corpos e dos ambientes dos cientistas. Bastaria essa razão para considerar que o estudo da ciência, da tecnologia e da medicina diz respeito a um espectro mais alargado da sociedade.” (idem, p. 179)

Entendendo a ciência como produção humana, tal qual a religião ou os mitos, e seu espaço de produção como um campo de disputa constante é chegada hora de nos perguntarmos o porquê destes campos estarem passando por uma situação de crise/transição paradigmática (SANTOS, 2006) que é algo muito maior do que o processo cotidiano de lutas científicas por legitimidade e reconhecimento. Seriam atos de “outra ordem” (Bourdieu) que estariam causando essa crise?

Paradigma é um conceito bastante utilizado como referência ao conjunto de idéias hegemônicas no campo científico. É importante perceber que essas idéias influenciam muito mais que o campo científico já que as redes de sujeitos e conhecimentos que atuam nesse campo se tramam por muitos outros espaços da sociedade – inclusive o da escola.

Ao mesmo tempo, ao trabalhar com o conceito de paradigma, torna-se indispensável o reconhecimento das influências que sobre ele exercem os fatores “de outra ordem” a que se referiu Bourdieu. Segundo Plastino (2004), paradigma, aproximando as definições de Boaventura (1989, p. 19,17) e Morin (1996, p.3) pode ser entendido explicado

“como sendo aquilo a que são submetidos os conceitos-chave e as relações lógicas que ordenam o pensamento”. (p.430)

O mais famoso uso do termo paradigma foi dado por Thomas Kuhn. Segundo Boaventura, O conceito de paradigma em Kuhn é o ponto de partida para um debate acerca da “constituição de uma sociologia crítica da ciência.” (SANTOS, B., 1989, p. 155, 156). Aos que se interessam pelas práticas da vida cotidiana, vale inserir-se nesse debate – conforme algumas das teses e dissertações pesquisadas fazem. Isso por que é importante para o campo da cotidianidade concordar que sem observar os praticantes do campo da ciência não se poderá entender o que faz com que

“os cientistas muitas vezes [se comportem] como se estivessem mais interessados em impedir o progresso científico do que em promovê-lo; por que é que certas teorias não são aceites ao tempo da sua descoberta e só o são muito mais tarde, dando-se como que a sua redescoberta; por que razão são aceites teorias cuja obediência

aos padrões estabelecidos está longe de ser evidente; por que são negadas ou rejeitadas teorias assentes em experimentação que satisfaz plenamente esses padrões.” (SANTOS, B., 1989, p. 155, 156)

Foi com dinâmica semelhante à descrita por Boaventura acima, que as idéias de Kuhn foram recebidas nos grupos de pesquisa e na Comunidade de Amigos de Harvard, da qual fazia parte. Colocando em questão os interesses não científicos e sua possível influência nas revoluções científicas, Kuhn causou perplexidade e debates inquietos acerca de muitos temas que rondavam a pesquisa científica além de aquecer o ceticismo

“quanto à possibilidade de existirem pesquisas isentas de juízo de valor” (GEERTZ, C., 2001, p. 147)

Kuhn sugere que a maioria dos cientistas passaria sua vida produzindo a ciência normal, ou, em “operações de limpeza”. Durante a formação profissional de um cientista, ele usualmente molda seus “problemas” de acordo com as realizações científicas que detêm as “regras do jogo” (Kuhn, 1998). São momentos de acomodação e articulação do paradigma vigente, em que se exercita e expande o paradigma tornando-o dominante, em busca da ordem – que mesmo falsa parecia melhor que a desordem. Para Geertz, valorizando mais uma vez a importância das práticas sociais observáveis na vida cotidiana e julgando Kuhn como ingênuo, afirma que

“é sua insistência apaixonada em que a historia da ciência é a história do crescimento e da substituição de comunidades científicas auto-recrutadoras, normativamente definidas, dirigidas de maneiras variadas e, muitas vezes, claramente competitivas. Ou, para finalmente citar a *Estrutura*, em vez de apenas aludir a ela: “A ciência normal e as revoluções são atividades baseadas na comunidade. Para descobri-las e analisá-las, primeiro é preciso **desenredar** a estrutura comunitária mutável das ciências ao longo do tempo. **Um paradigma não rege (...) um assunto, mas um grupo de praticantes.** Qualquer estudo das pesquisas norteadas por paradigmas ou destruidoras de paradigmas deve começar pela localização do grupo ou grupos responsáveis””. (GEERTZ, C., 2001 p. 146, grifos meus)

Dei realce, em minha leitura, aos termos desenredar e praticantes que Geertz traz de Kuhn, embora não considere tão grave como Geertz a distância entre Kuhn e os antropólogos quanto à importância dos jogos entre os cientistas e grupos que ocorrem para além das crises paradigmáticas. Tecendo minhas redes, acho termos que fazem sentido e valorizam o pensamento crítico da ciência moderna e entrelaçam os fios da cotidianidade. Enquanto Marx fez crítica social e Boaventura faz sociologia, é bom lembrar que Kuhn não foi sociólogo nem Bourdieu epistemólogo (NETO, A.V., 1993, p.58), porém, a nenhum deles falta o entendimento de que *knowledge is power*. Ou seja, assumir que conhecimento é poder, quer dizer que

“o verdadeiro fundamento político da ciência moderna adquire um conteúdo mais denso à luz da redefinição do conceito de autoridade científica.” (SANTOS, B., 1989, p. 156)

Para Alfredo Veiga Neto:

“Onde Kuhn vê submissão, conformação e reprodução, Bourdieu vê luta, rebeldia e resistência. O conceito de paradigma, central de Kuhn, como matriz disciplinar, estrutura estruturada que estrutura a prática normal, não se iguala mas se liga ao conceito de habitus, central em Bourdieu.” (NETO, A.V., 1993, p.58)

Mesmo assim,

“É possível, a partir de Kuhn, analisar as relações de poder dentro e fora da comunidade científica e assim esclarecer os mecanismos através dos quais se cria ‘consenso científico’ e se orienta o desenvolvimento da ciência de modo a favorecer sistematicamente certas áreas de investigação e de aplicação, certas metodologias e orientações teóricas, em desfavor de outras.” (SANTOS, 1989, p. 156)

Portanto, a idéia de paradigma – seja qual dessas referências tomemos para dialogar - não nos isenta do entendimento de que esse paradigma vige num campo de disputas cujo

“O exercício do controlo social no seio da comunidade científica pressupõe a existência de um centro de autoridade capaz de impor as normas sociais.” (SANTOS, B., 1989, p. 161)

A discussão sobre construção do paradigma, comunidade científica, conhecimento e poder é constante nas teses e dissertações que estudei, sendo mais ou menos aprofundada de acordo com a necessidade e pertinência ao tema no encaminhamento dado por cada autor. No entanto, de modos diversos, todas elas tangenciam os debates sobre a tradição epistemológica moderna e a crise do paradigma científico.

No início do século XXI, para Boaventura, estamos em plena crise do paradigma moderno científico e num momento de possível emergência de um novo paradigma, o de um “conhecimento prudente para uma vida decente” que se apóia na crítica e nos limites da ciência. Esta percepção é cara aos estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação e sua inadequação ao cientificismo em todos os seus aspectos, não obstante alguns estudos que se posicionam contrariamente ao surgimento de um novo paradigma.

A disputa, nos campos da atualidade – tratada às vezes como ‘as guerras da ciência’ (SANTOS, B., 2004) é por do que por teorias válidas, visa a legitimar ou derrubar o paradigma hegemônico a partir do embate entre a idéia de que a “compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo” (idem, p. 782).

Sim, parece que chegamos a esse ponto. E como foi construída a hegemonia do paradigma científico moderno? Como foi sedimentada a correspondência entre razão, ciência, método, verdade, universalidade, objetividade, neutralidade?

Muitas teses e dissertações seguem as pistas de Ginzburg (1989) e remontam a história do lento e gradual processo de invisibilização do paradigma indiciário. Vou seguir outras pistas. Um pouco de linearidade e cronologia não nos fará mal...

Quanto a relação entre a verdade e o método da dúvida sistemática por ele inaugurado, o próprio Descartes concluiu

“já colhi dele tais frutos que (...) [sinto] extrema satisfação com o progresso que julgo ter feito em busca da verdade e de conceber tais esperanças para o futuro que, se entre as ocupações dos homens, puramente homens, alguma há que seja solidamente boa e importante, ousou crer que é aquela que escolhi.” (DESCARTES, R., 1984, apud SANTOS, B., 2001, p. 61)

Os homens dos séculos XVI e XVII, certamente encaravam a verdade como um sistema que lhes permitiria descobrir e conhecer o mundo. Eles desenharam os novos mapas enquanto comerciavam e construía navios. Ao retornar, escreviam relatos e admiravam as pinturas de Rembrandt. Descartes, modesto conforme lemos acima publicou o Discurso do Método em 1638 enquanto Galileu amargava a renúncia de sua tese sobre o movimento da Terra.

“Desde o século XVI, a idéia de *método* abala progressivamente a relação entre o conhecer e o fazer, a partir das práticas do direito e da retórica, mudadas pouco a pouco em “ações” discursivas que se exercem em terrenos diversificados e portanto em técnicas de transformação de um ambiente, impõe-se o esquema fundamental de um *discurso* que organiza a maneira de *pensar* em maneira de *fazer*, em gestão racional de uma produção e em operação regulada sobre campos apropriados. Eis o “método”, semente da cientificidade moderna. No fundo, o método sistematiza a *arte* que Platão já colocava sob o signo da atividade. Mas é por um discurso que ele ordena um saber-fazer. Portanto, a fronteira não separa mais dois saberes hierarquizados, um especulativo, o outro ligado às particularidades, um ocupado em ler a ordem cósmica e o outro às voltas com os pormenores das coisas no quadro que lhe é fixado pelo primeiro, mas ela opõe as práticas articuladas pelo discurso às que (ainda) não o são.” (CERTEAU, M., 1994, p. 136)

No mesmo sentido, Bourdieu dá realce ao papel dos ambientes e das disputas de poder no campo científico para que se compreenda não só as trajetórias dos cientistas, as políticas de publicações e recursos, bem como a valorização de umas áreas de conhecimento em detrimento de outras. Para ele, é importante perceber o campo científico como campo de disputas e usos sociais (BOURDIEU, P., 2004) até para que se entenda a própria evolução do pensamento científico. Hoje, alguns debates que envolvem a produção acadêmica em educação e, sobretudo os estudos *nosdoscom* os

cotidianos podem ser melhor compreendidas se acionadas as noções que aqui venho elencando.

Boaventura fala da relevância de olhar para a produção científica não como uma construção absoluta e verdadeira, mas como uma produtora de invisibilidades mediante o reconhecimento do “caráter auto-biográfico da ciência” (op. cit. OLIVEIRA, I., 2006). E, perscrutando as influências da consolidação do paradigma moderno científicistas no campo da educação, Macedo (2005), em sua dissertação, salienta

“Como único paradigma aceitável para legitimar as idéias e os trabalhos que tinham como objetivo descobrir/criar a verdade, a ciência galileo-newtoniana acabou por criar a idéia de que os dados não quantificáveis e controláveis da realidade não eram relevantes e, com isso, banuiu do mundo das idéias os aspectos qualitativos e singulares do real (SANTOS, 2001 ,p.84). Essa maneira de buscar conhecer as escolas, de fora, de longe, isolando alguns elementos de sua realidade e desprezando a vida tecida cotidianamente pelos seus sujeitos com as suas práticas costuma apresentar, aos que estão na escola e à sociedade em geral, conclusões generalizantes acompanhadas de uma série de prescrições que têm a pretensão de regulamentar essas mesmas práticas dos sujeitos.” (p.22)

Com Certeau, sustento o argumento de que foi nesse campo de disputa de saberes e nesse *espaçotempo* que foi engendrado o pensamento que seria hegemônico por muitos séculos. O pensamento científico na aurora da época moderna sustentava-se no relato da prática. O método era o sinônimo da verdade. A verdade oferecia a possibilidade de generalizar e de receitar soluções para os ‘problemas’ cientificamente estudados.

“Que fez a ciência moderna? Transformou a natureza em um “gigantesco juízo analítico”, obrigou-a a falar a linguagem do número, matematizando-a, formalizando-a. Em outras palavras : se o Iluminismo pretendeu desmistificar a natureza, desenfeitiçá-la, desencantá-la pelo recurso à razão explicadora e dominadora dos fenômenos naturais, o resultado foi, segundo Adorno e Horkheimer, uma triunfante desventura [cujo primeiro passo] já se encontrava em Descartes.” (MATOS, O., 1993, p. 46)

Ao mesmo tempo, desapareciam as bruxas, os magos alquimistas e os astrólogos que perdiam seus postos junto aos políticos, imperadores e generais. As bruxas não poderiam voar depois de Newton. Então, os saberes produzidos entre os muros das universidades também se expandiam a múltiplos domínios e práticas da sociedade, como argumenta Foucault:

“Enfim, creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre outros discursos (...) maneira como a literatura teve que buscar apoio, durante séculos, no natural, no verossímil, na sinceridade, na ciência (...)” (FOUCAULT, M., 1992):

A verdade, para Foucault (cf. RABINOW, P. apud MARCUS, G., 1986), é entendida como um sistema que produz, regula, distribui e opera declarações; é circularmente ligada aos sistemas de poder que produzem “verdade” e são sustentados por ela. Para ele, este sistema é a condição de formação e desenvolvimento das ciências, dos saberes, dos poderes e do capitalismo. Para nós, um sistema é um emaranhado de redes. E, sobre isso,

“Sobre redes de conhecimentos, digo – e não estou sozinho nesse dizer – Lefebvre, 1991; Alves, 2000; Alves & Garcia, 1999; Santos, 1998b, 2000, 2001, 2003; Bronowski, s/d; entre outros – que ela sempre esteve presente na história do conhecimento humano, mesmo na modernidade, em que houve todo um sistema de comunicação entre teóricos e teorias; neste caso, uma rede intencionalmente excludente dos conhecimentos tecidos pelos praticantes da vida cotidiana, como referem, cada um à sua maneira, Lefebvre e Bronowski. Mas, mesmo essa exclusão não se deu por inteiro, pois a ciência, mesmo a moderna, foi construída por pessoas, sujeitos de suas histórias individual e social, e me parece improvável que cientistas pudessem desligar-se de si mesmos ao, por exemplo, ter de escolher um procedimento de pesquisa em detrimento de outros possíveis.” (SGARBI, P., 2005, p. 18).

Continua Sgarbi imaginando a vida cotidiana dos praticantes da ciência,

“Homens e mulheres do seu espaçotempo, os cientistas, ao levantar pela manhã – mesmo que seja ao meio-dia, pois tanto aos poetas como aos cientistas é permitido

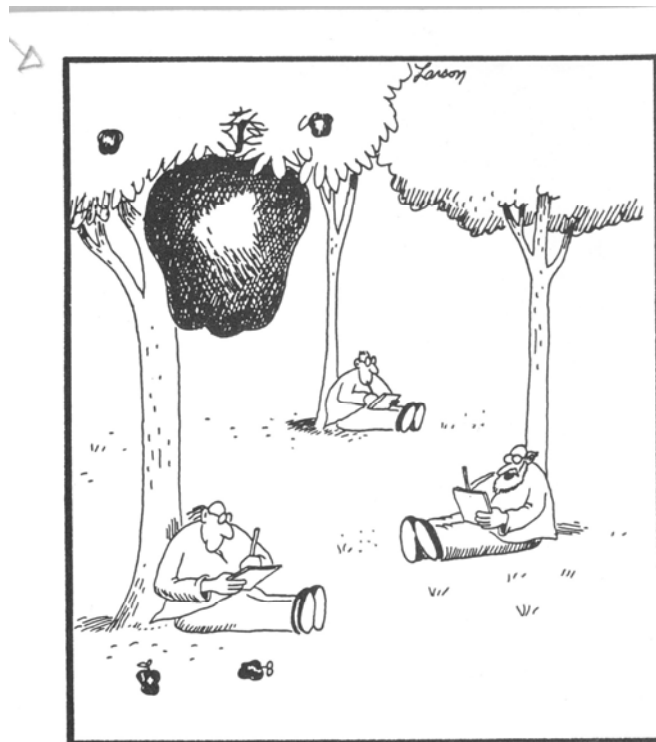
acordar a esta hora, se a ‘inspiração bateu’ de madrugada – vai ao banheiro, toma café ou outro líquido, arruma os papéis trabalhados à noite ou que vão ser necessários durante o dia de trabalho, decide o que a família ou ele/ela próprio vai comer durante o dia ou à noite ‘voltando do trabalho’, em especial se for mulher. Tudo isto feito, às vezes, com muita ordem, outras vezes no meio de alguma confusão, se a família é formada também por crianças que têm seus “problemas” e ritmos próprios.” (ALVES, N., 2000, p. 27 apud SGARBI, P., 2005, p. 18).

Newton⁶⁴, em fins de 1680, formulou a lei da gravitação universal e os princípios do cálculo diferencial e integral, e, cem anos depois, já surgiriam os primeiros experimentos com o vácuo. Mas, progressivamente, aqueles homens acreditavam que o conhecimento produzido sob o rigor científico era representativo e verdadeiro e, que um sujeito cognitivo seria capaz de isolar objetos ou fenômenos em laboratórios para observar leis universais e regulares. Foram recortando e inventando a natureza, como mais uma ‘idéia’ produzida pela interação entre os indivíduos. Mais tarde, inventariam as idéias de indivíduo, sociedade, gênio, natureza e cultura.

E, realmente, Newton acreditava que a investigação metódica e racional revelaria os mistérios da natureza. Responsável por importantes sínteses nas áreas da matemática e da física – os famosos Binômio de Newton e Lei da Gravitação Universal ainda hoje *aprendidosensinados* nas escolas – foi responsável pela des-invisibilização de Galileu, Johannes Kepler e Tycho Brahe. Suas leis representaram um importantíssimo avanço em relação à astronomia de Aristóteles e Ptolomeu no caminho da hegemonia do paradigma heliocêntrico. Naquela época a palavra revolução era usada para designar os movimentos dos corpos celestes (Copérnico) só no século XVIII seria tomada para os vocabulários da sociologia, da política e do senso comum.

Ao mesmo tempo, o tom sóbrio, universalizante e profético da vida e da obra deste Sir Isaac Newton contribuíram de forma cabal para o estabelecimento do cálculo matemático, da ciência e do método científico como caminho para a descoberta/invenção da verdade da natureza e das coisas. Além disso, a suposta genialidade de Newton ajudou a estabelecer a tradição individualista no pensamento

ocidental, pois, ao invés de reconhecer a rede de sujeitos e conhecimentos em que se inseriam ‘seu’ pensamento, ‘seus’ conhecimentos e ‘suas’ idéias, seu nome ficou associado ao simbolismo da genialidade científica e cognitiva. Embora...



"Nothing yet . . . How about you, Newton?"

65

Numa visão Kuhniana deste processo, é possível imaginar que vários cientistas buscavam derrubar o paradigma anterior, mas, como na charge de Larson, talvez, fatores externos – que tal a peste que o isolou numa casa de campo sem amigos, família ou trabalho? – tenham levado Newton a formular a lei da gravidade, mais diretamente do que sua dúvida metódica. Em uma cotação de popularidade feita pela *wikipédia*⁶⁶ Newton é considerado, acima de Einstein, o cientista que causou maior impacto na história da ciência. Os nomes dos informantes que partilhavam com um e outro os conhecimentos em rede não foram nessa pesquisa sequer citados.

Essas experiências e experimentos foram, ao longo do tempo, tornando-se públicas e popularizando-se como evidências científicas e assumindo um caráter de verdade inquestionável. A história guardou os nomes dos indivíduos e dos vitoriosos,

⁶⁵ “Nada ainda... E você Newton?”

⁶⁶ Dicionário-enciclopédia interativo em uso na internet. <http://pt.wikipedia.org>

embora saibamos que faziam parte de grupos de pesquisas, de redes de sujeitos e de conhecimentos. Recontar e reinventar essas histórias nas salas de aula pode abrir muitas possibilidades para que a relação entre saber e poder e as idéias de indivíduo e ciência sejam pensadas. Como demonstram as teses e dissertações que investiguei, há múltiplos usos da ciência *nas* escolas...

Sugiro que houve processos combinados de globalização quanto aos aspectos econômico e cultural no mundo, entre eles a amplificação do método científico identificado com a produção unívoca, racional e inquestionável da verdade universal, empreendidos pela pioneira burguesia, muitas vezes utilizando-se do mecenato de artistas e cientistas. Foi com esse período que Ginzburg associou o abandono progressivo do paradigma indiciário de conhecimento, atribuído à cultura popular do século XVI, em detrimento do novo tipo de conhecimento – a ciência - em que os índícios, detalhes e particularismos tornaram-se pouco significativos para a obtenção da verdade (GINZBURG, C., 1989). Ginzburg opõe o paradigma indiciário à institucionalização das ciências como sendo ‘objetivas e neutras’. Aqui, lembro que esse historiador vê a relação cultural entre os grupos pertencentes à sociedade numa perspectiva de circularidade (2006) e que essa idéia é cara a diversas teses e dissertações pesquisadas dando subsídio às relações entre os múltiplos saberes que interagem nas salas de aula.

“Ginzburg apresenta o paradigma indiciário como um modelo epistemológico que, por volta do final do século XIX, emergiu silenciosamente no âmbito das ciências humanas. Ele consiste em um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre dados marginais considerados reveladores. Aquelas explicações generalizantes [da ciência moderna] não oferecem as mesmas possibilidades porque estão vinculadas à idéia de que podemos possuir o real em sua totalidade e, para isso tem de *sacrificar o conhecimento do elemento individual.*” (MACEDO, R., 2005, p.25)

Macedo, em sua dissertação, apresenta com clareza o paradigma que, invisibilizado, resistiu à dominação pela ciência, sendo utilizado tanto pelos cientistas em geral como, principalmente, pelos das áreas de história, psicologia, medicina, criminologia, artes, ciências humanas e sociais (em particular os etnógrafos) etc. Côrtes, em outra dissertação, explica como é usado o método indiciário.

“[Ginzburg] cita vários exemplos de como tal paradigma foi utilizado: desde o crítico de arte italiano Morelli, que para descobrir se quadros eram falsos ou verdadeiros desenvolveu um método que ao invés de se basear em “características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros”, buscava observar os pormenores mais negligenciáveis e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia, tais como os lóbulos das orelhas, as unhas, dedos, etc. Essa forma de olhar para a arte foi identificada como tipicamente moderna, visto que buscava apreciar os pormenores de preferência à obra em seu conjunto. Sherlock Holmes, famoso investigador personagem criado por Anthur Conan Doyle é um outro exemplo, comparável com Morelli em função dos métodos que utiliza para desvendar os autores dos crimes a partir de indícios imperceptíveis para a maioria. Freud é outro que utilizou largamente esse paradigma epistemológico, por acreditar que pequenos gestos inconscientes podem ser fontes reveladoras de caráter mais que as atitudes formais, cuidadosamente preparadas pelos indivíduos. O criador da psicanálise inclusive cita Morelli assim: “o seu método está estreitamente aparentado à técnica da psicanálise médica. Esta também tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou desapercibidos, dos detritos ou ‘refugos’ da nossa observação”. Para Ginzburg a leitura que Freud faz de Morelli o influencia profundamente na criação de um método interpretativo centrado nos resíduos, nos dados marginais, considerados reveladores, onde “pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, ‘baixos’, forneciam a chave para acender aos produtos mais elevados do espírito humano”.” (GINZBURG, C., 2004 apud CORTES, A., 2004, p. 48)

É importante perceber, que, conforme defende Boaventura (SANTOS, B., 2006), e indicam os estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação que enredei, esse processo não só colocou o pensamento científico moderno num pedestal como invisibilizou os saberes a ele concorrentes/paralelos transformando-os em não saberes, em ignorâncias. Assim, a ciência moderna dominou e o cenário como única visão possível e verdadeira da realidade e as escolas podem ser e são espaços de questionamento cotidiano dessas idéias, como demonstraram os relatos presentes na quase totalidade das teses e dissertações que estudei.

Embora tenha havido uma apropriação dos saberes populares e cerealíferos pela burguesia e pelas universidades, esses saberes foram despídos de suas subjetividades para desenvolverem um caráter de verdade. Isto ocorria enquanto nasciam os doutores e as ciências da medicina, da química e da astronomia.

Conseqüentemente, a valorização excessiva do empirismo no século XVII e da objetividade dos números – como o fato estatístico nas ciências sociais modernas – impeliu e constrangeu à produção da verdade. A vitória da ‘razão’ e do método matemático, assim como a categorização do ornitorrinco, sustentou-se na

“(…) idéia que a ciência experimental impôs com sucesso, pois ela podia pegar um objeto, tirá-lo de seu meio ambiente, situá-lo num meio artificial, que é o da experiência, modificá-lo e controlar as modificações para conhecê-lo.” (MORIN, E., 1996)

Para Foucault, a fecundidade da ciência é como uma máquina poderosa que interdita o discurso daqueles que contornam a vontade de verdade, levando-os à loucura como Nietzsche e Artaud (FOUCAULT, M., 1992). Bourdieu, Santos, Geertz, Foucault, Morin, Fujimura, Alves, Oliveira, Plastino, Sgarbi, Macedo, Marcus, Habermas e Kuhn, entre outros, parecem acordar no sentido de valorizar outras relevâncias nas escolhas científicas que não a busca da verdade conforme nos *ensinaramos costumamos* a olhar.

Foi com a intenção de unificar o método, de estabelecer critérios válidos de verificação das hipóteses criadas e conseqüente relação com o que era ‘realmente verdadeiro’ que muitos cientistas empenharam-se em unificações disciplinares. No século XVIII, Kant (1770) evocaria a filosofia, e mais tarde Husserl (1920) evocaria a epistemologia, em busca de uma metateoria fundadora de toda a ciência. Enquanto dividiam os conhecimentos científicos qualificando seus objetos de pesquisa, procuravam um único método e uma única teoria que fosse suficiente para ser hegemônica.

Para Rabinow (apud MARCUS, G., 1986), Foucault demonstrou que os regimes ou jogos de verdadeiro e falso são componentes e produtos das práticas históricas, conforme as noções defendidas por Bourdieu, apresentadas no início deste capítulo e,

muitas vezes vivenciadas nas escolas que foram estudadas pelos pesquisadores *nos* dos cotidianos das teses que abordei. Nessas ocasiões, os conhecimentos são recriados e desinvisibilizados como descreveu Rezende (2007). Novos jogos de poder e de verdade são testados cotidianamente reinventando as táticas de sobrevivência de saberes não hegemônicos.

Bourdieu e Morin dão o tom de falseabilidade e poder às negociações no campo da ciência. Para Morin, a história da ciência se encaminha para além do reconhecimento da complexidade dos objetos científicos já que a busca de explicações se afasta das possibilidades de valorização dos aspectos diferentes de cada área do conhecimento, pois, a partir de então,

“a história da ciência é percorrida por grandes unificações transdisciplinares marcadas com os nomes de Newton, Maxwell, Einstein, o resplendor de filosofias subjacentes (empirismo, positivismo, pragmatismo) ou imperialismos teóricos (marxismo, freudismo).” (MORIN, 1996, p.)

Para Boaventura,

“Desde o século XVII, as sociedades ocidentais têm vindo a privilegiar epistemológica e sociologicamente a forma de conhecimento que designamos por ciência moderna. Quaisquer que sejam as relações entre esta ciência e outras ciências anteriores, ocidentais e orientais, a verdade é que esta nova forma de conhecimento se autoconcebeu com um novo começo, uma ruptura em relação ao passado, uma revolução científica” (SANTOS, B., 2004, p. 18)

“Estávamos em meados do século XVIII, numa altura em que a ciência moderna, saída da revolução científica do século XVI pelas mãos de Copérnico, Galileu e Newton, começava a deixar os cálculos esotéricos dos seus cultores para se transformar no fermento de uma transformação técnica e social sem precedentes na história da humanidade.” (SANTOS, B., 2001,p.59)

Essa transformação trataria a palavra e tudo que parece esotérico como algo nefasto, tornaria invisíveis e classificaria como erro, falso, ilusório, tudo aquilo que não coubesse em sua rede. Fundando um novo e o melhor modo de pensar que jamais

existira, os cientistas e seus discursos, a despeito de sua pretensão de neutralidade, justificariam epistemicídios e genocídios. (SANTOS, B., 1999, p. 35)

“Fato notável, desde o século XVII ao XX, os etnólogos ou os historiadores consideram as técnicas respeitáveis em si mesmas. Destacam aquilo que *fazem*. (...). Ao contrário, consideram como “lendas” que significam outra coisa diferente do que dizem as histórias pelas quais um grupo situa ou simboliza suas atividades. Estranha disparidade entre o tratamento dado às práticas e o dado aos discursos. Onde o primeiro registra uma “verdade” do fazer o outro decodifica as “mentiras” do dizer. As breves descrições do primeiro tipo contrastam aliás com as interpretações prolixas que fizeram dos mitos ou das lendas um objeto privilegiado pelos profissionais da linguagem, “clérigos” com longa experiência, com procedimentos hermenêuticos transmitidos por juristas aos professores e/ou etnólogos, para glosar e “traduzir” em textos científicos os documentos referenciais.” (CERTEAU, M., 1994, p. 139)

O perigo de ir além das práticas e dos discursos preocupava os próprios cientistas. Reconhecendo, também, talvez, a insuficiência das teorias e a crise da hegemonia científica, na atualidade, a universalidade e veracidade dos sistemas e produtos da ciência moderna foram colocados em questão pelos próprios defensores da ciência e da vigência do paradigma moderno, como declara Oliva (1999):

“O cotejo das posições de Popper e Kuhn deixa claro que o consenso em torno da ciência pode ser visto como o resultado da adesão a práticas que se uniformizam pelo endosso preliminar a um método que se apresenta como universal ou como produto da prevalência de sistemas de comportamento em que os ingredientes intelectuais e sociais se misturam nos processos de reprodução institucional das comunidades científicas.” (p. 82)

Tal qual Simmel percebe a dicotomia indivíduo/sociedade, anota-se, na história das ciências, o caso da desistência de Bohr a continuar tentando representar o átomo em sua realidade teórica por perceber os limites da representação lógico-matemática. O

limite epistemológico da ciência moderna diante do modelo atômico de Rutherford-Bohr é visto como de “importância epistemológica capital” por Morin (1996, p. 186)⁶⁷.

Neste evento, o cientista teve de admitir que sua representação colocava em contradição as concepções ondulatórias e corpusculares das partículas da menor unidade até então conhecida, da natureza, que é, contudo, divisível.

“A individuação dos processos atômicos não os subtrai a qualquer forma de lei, mas a lei deles já não se sobrepõe à da causalidade clássica.” (BOHR, R. apud BENSÄID, D., 1999, p. 407)

Já no final do século XX, um peculiar episódio ficou conhecido como a “famosa crítica de Sokal” e surgiu por intenção de alguns cientistas de reagirem contra os sistemáticos ataques feitos de dentro do próprio campo científico contra a razão cientificista moderna. Boaventura fará o relato:

“Em 1994., o biólogo Paul Gross e o matemático Norman Levitt⁶⁸ publicavam uma violenta denúncia dos alegados ataques sistemáticos à ciência e à racionalidade perpetrados nas Universidades americanas por uma “esquerda acadêmica” que, através de uma crescente influência – em boa parte apoiada na recepção das obras de intelectuais franceses - teria transformado um conjunto heterogêneo de áreas acadêmicas, tais como os estudos culturais, os estudos feministas, os estudos sobre raça e etnia ou os estudos sobre a ciência, em plataformas de denúncia e descredibilização da ciência e da razão.” (SANTOS, B., 2004, p. 20)

Em 1996, Sokal - pesquisador da Universidade de Duke, EUA - em colaboração com outro físico, Jean Bricmont - publicou na Revista *Social Text*, na França, um artigo chamado “*Transgressing the Boundaries: Toward a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity*” que provocaria um escândalo na comunidade científica. O artigo ficaria conhecido como ‘o embuste de Sokal’ por utilizar em sua confecção premissas

⁶⁷ Reparo que as palavras indivíduo e átomo possuem exatamente o mesmo significado quanto à origem etimológica: Conforme pode-se encontrar “*Individuus, i* ou *individua corpora, individuum, i* – origem do grego, átomo, inseparável, indivisível.” Dicionário de Latim, Porto Editora, p. 591.

⁶⁸ Não é o Levitt que eu cito, embora Steven seja também matemático e contemporâneo ele é americano e lida com o mundo oculto e inesperado que se esconde – não se revela - na estatística, é pesquisador do MIT.

falsas com o objetivo de desacreditar os autores que faziam a crítica da razão moderna. Segundo Boaventura, Sokal tomava por alvo intelectuais “pós-modernos”, e aparentemente, dirigia-se aos franceses que teriam tido uma influência decisiva na erosão da crença na razão e na objectividade científica.

Algumas palavras dificilmente fazem plural, e, na ciência moderna, a verdade é uma delas. Na vida pessoal e nas escolhas políticas creio que prioridade e ética também não fazem. Mas isso é um comentário de pé-de-página... A disputa de Sokal é como um soldado romano decepando a cabeça do cientista, um desvio, uma disputa que foge às regras do jogo no campo científico (BOURDIEU, P., 2004). No campo das práticas dos cientistas as que foram utilizadas por Sokal não parecem ser as mais usuais.

Isso aconteceu na década de 90, mas, antes disso, Boaventura já demonstrara que

“meu livro *Um Discurso sobre as Ciências (...)* [quis] em primeiro lugar mostrar que, no início da década de 1980, o debate epistemológico sobre as condições de validade e de rigor do conhecimento científico deixara de ser um debate entre filósofos e cientistas. (...). Em segundo lugar, procurei mostrar que o realismo e o positivismo científicos entravam em crise no mesmo processo em que a contingência, a incerteza, a complexidade, a irreversibilidade e, com esta, a história faziam a sua entrada nas teorias científicas, não como corpos estranhos, mas como produtos do próprio desenvolvimento científico.” (SANTOS, B., 2004, p. 23)

Ao apresentar esses exemplos históricos, tenho por objetivo compreender melhor a alternância das teorias científicas ao longo da história e questionar não a originalidade, a verdade e a neutralidade em que se apóiam muitos dos trabalhos científicos, mas o paradigma que os sustenta. Seria, certamente, mais óbvio construir esse argumento a partir dos exemplos abundantes que as ciências sociais oferecem, mas as fissuras no paradigma cientificista moderno são interessantes de serem recolhidas quando tomo por referência as trajetórias das ciências duras.

Morin - que buscou estabelecer um novo paradigma da complexidade - concorda com a visão de Oliva sobre a transformação e não acumulação nos princípios que organizam o conhecimento (Morin, 1996: 137) – conclusão esta que devemos a Kuhn

(Kuhn, 1998: 93-106). O impacto das dúvidas de Bohr e de Simmel é infinitamente menor fora do campo científico do que o impacto de algumas realizações da ciência fora dele. Nesse sentido, conforme já argumentava Boaventura e sua documentação sobre o extermínio de povos e a invisibilização de culturas e grupos humanos – além, claro, dos esgotamentos de solos, extinções animais e vegetais e altíssimos danos ambientais – que estão diretamente vinculados às realizações e ao avanço técnico, tecnológico e cognitivo conferido pelo desenvolvimento da ciência moderna. E ainda, há que se considerar que há outros impactos causados pelo conhecimento-moeda...

“De uma forma ou de outra, a razão última do debate tem sido sempre o facto de as formas privilegiadas do conhecimento conferirem privilégios extracognitivos (sociais, políticos, culturais) a quem as detêm. Só assim não seria se o conhecimento não tivesse qualquer impacto na sociedade, ou, tendo-o, se ele estivesse equitativamente distribuído na sociedade. Mas não é assim.” (SANTOS, B., 2004, p. 17)

Com diferentes graus de aprofundamento e recorrendo a fontes diversas, os estudos *nos dos com* os cotidianos em educação percorrem amplamente os debates sobre a relação entre conhecimento, ciência e poder. De forma certa, Bauman faz uma radiografia dos privilégios extra-cognitivos conferidos a uns e – como face nefasta e cruel de uma ciência pouquíssimo preocupada com a ética – das possibilidades irreversíveis e terríveis dadas aos usos sociais da ciência. Lembrando Boaventura em sua preocupação com os direitos humanos e com a decência que deve orientar um novo paradigma de conhecimento prudente, é lamentável recordar que “famosos especialistas e diligentes colaboradores” (BAUMAN, Z., 1999, p.52) em nome de suas “brilhantes carreiras científicas” (idem) possam ter, em diversos momentos, colaborado com os epistemicídios, decerto, mas, também com os genocídios.

“Eles, com efeito seguiam as regras imparciais da descoberta científica dos fatos e os meios mais racionais para atingir determinados fins (e a racionalidade instrumental é, como todos cremos, política e moralmente neutra); eles com efeito trabalharam para melhorar a condição da raça humana, não inteiramente segura quando entregue à espontaneidade da natureza; eles com efeito queriam construir um mundo melhor, mais limpo e ordenado, mais apropriado ao que quer que se considerasse vida humana adequada.” (ibidem)

Eles são os médicos, biólogos, sociólogos, engenheiros e tantos outros cientistas que colaboraram com o projeto nazista – um em muitos outros exemplos na história. A respeito dos interesses extra-cognitivos, Kuhn é bem menos pessimista que Bauman, mas salienta que

“Não teria havido genocídio sem o projeto nazista de uma Alemanha racialmente pura. Mas igualmente não teria existido tal projeto sem a ciência e a tecnologia que o tornaram pensável e – digamos – respeitável.” (BAUMAN, Z., 1999, p.52)

“Um homem pode sentir-se atraído pela ciência por todo o tipo de razões.” (KUHN, T., 1998, p.)

E Bauman completa, dando os tons - de ironia, credibilidade rousseuniana no ser humano, e crítica aguda da modernidade - que eu preciso para ir adiante...

“Não há razão para duvidar das boas intenções dos cientistas. Há ainda menos motivo para acusá-los de premeditação dolosa. O que a lição do Holocausto nos ensinou, porém, foi a duvidar da sabedoria pretensiosa dos cientistas de identificar questões morais e de fazer um julgamento moral dos efeitos de suas ações.” (BAUMAN, Z., 1999, p.54)

A longa rota escolhida segue a pista das relações entre pesquisador e objeto de pesquisa, tema unanimemente abordado pelos autores das teses e dissertações que investiguei. Muitos dos autores escolhidos trazem contribuições que se relacionam direta ou indiretamente com o que os ‘cotidianistas’ vêm escrevendo e pesquisando. Mas, todos eles trazem à baila os debates sobre neutralidade, ética, interesses, poder, e outros temas, que são de interesse relevante para a área de estudos e pesquisas *nosdoscom* os cotidianos em educação.

ii) Objetos que falam

Escolhi para ‘encapar’ minha tese uma impressão da pintura de Velázquez.

“*As Meninas*, que tanto é o retrato de um grupo quanto uma cena do cotidiano. Poderíamos dar-lhe o subtítulo de “o artista em seu estúdio”, pois Velázquez mostra-se a si próprio trabalhando em uma imensa tela; no centro encontra-se a pequena Princesa Margarita, que acabou de posar para ele, entre suas companheiras de brincadeiras e damas de honra. Os rostos de seus pais, o rei e a rainha, aparecem no espelho da parede ao fundo. Terão acabado de entrar no aposento para admirarem a cena, do mesmo modo que fazemos, ou será que o espelho reflete apenas uma parte da tela – presumivelmente um retrato do corpo inteiro da família real – sobre a qual o artista está trabalhando? Essa ambigüidade é característica do fascínio que a luz exercia sobre Velázquez.” (JANSON, H., e JANSON, A., 1996, p. 262)

Há muitos anos venho admirando essa obra de Velázquez. Em alguns momentos, fico a criar hipóteses sobre o espelho. Se estaria na frente dele, atrás, nos dois lugares... Penso nas luzes e sombras, no brilho do vestido da Infanta. Ao decidir enfrentar o desafio de expor, a você leitor, alguns fatos, opiniões e percepções sobre a história da ciência no que toca ao problema – sim no sentido científico da palavra – da relação entre pesquisador e objeto/sujeito de pesquisa resolvi começar por Velázquez. Sim, ele que, embora observador e autor fez questão de representar a si mesmo, no papel de pintor e observador junto aos seus objetos/sujeitos.

Posso brincar afirmando, então, que desde a época de Velázquez já se sabia que, na arte e na ciência e em vários campos de conhecimento, era preciso considerar a presença do observador dentro da cena. Como cozinhar sem cozinheiro? As cozinheiras interferem nas receitas? Decerto... Como já vimos, talvez, um dos grandes problemas que podem ser apontados na trajetória da construção do paradigma científico seja, justamente, a relação pesquisador-objeto-porquesujeito.

Atualmente, nós ‘cotidianistas’ temos o mesmo desafio (No caso dele poderia ser colocar-se ao lado da Infanta para a posteridade, e no nosso?) que é de pintar uma cena da qual fazemos parte. Mesmo que, muitas vezes em medidas diferentes, sejamos

observadores de nossas práticas, das práticas de colegas ou, ainda que não conheçamos ninguém antes da pesquisa, sabemos parte dela desde o primeiro contato com os nossos informantes⁶⁹.

Como já foi dito, a noção de campo é a eleição de um foco para olhar, recortar a ação social. Como pesquisadora, em meio às redes de subjetividades que vivo e investigo, inventei um espaço para olhar que é o campo dos cientistas. Ao pensar o saber científico como produto e produtor da cultura, dos indivíduos e do mundo que nos cerca, declaro, de início, a intenção de argumentar sobre a importância, para explicar a postura que terei em localizar fora das guerras da ciência a área dos estudos do cotidiano, que possui o movimento no qual a ciência moderna passou de método de busca da verdade para verdade *per se*. E, conseqüentemente, sobre a oportunidade que é, na situação de crise do paradigma moderno positivista racional e científico, engendrar a discussão sobre a relação entre pesquisador e objeto de pesquisa nas ciências sociais e sua cientificidade (eterna e cansativamente) discutida.

Nesse sentido, penso ser importante argumentar que a partir do momento que o método cartesiano passou a ser usado – no sentido certereuniano sim – na produção de conhecimento sobre o humano e o social foi preciso lidar com uma situação desconcertante, a dos objetos de pesquisa que falam.

“A maldição das ciências humanas, talvez, seja o fato de abordarem um objeto que fala”. (BOURDIEU, P., et. al., 1999, p. 50)

A citação acima parte da diferença entre as ciências que lidam com objetos falantes e as outras. Ao tratar por maldição, Bourdieu deixa a dúvida sobre se seria mais fácil para as ciências humanas e sociais lidar com plantas, pedras ou ratinhos ou se o problema é o fato de termos ficado séculos nos encaixotando em métodos, teorias e conceitos nos quais não poderíamos caber. Voltando ao início do capítulo, é o problema da fumaça na garrafa agora visto sob as seguintes perguntas:

⁶⁹ No vocabulário da etnografia é o sujeito que mais próximo fica do pesquisador, faz as pontes, dá dicas, sugere caminhos.

Como se sente o pesquisador quando seu objeto-sujeito responde com outra pergunta? E se ele pergunta para que, por que ou como será feita e divulgada a pesquisa? E se ele pede para mudar de lugar com o pesquisador?

Eu lembro que quando fizemos etnografia no sistema prisional no Rio de Janeiro⁷⁰, certa vez, um rapaz disse:

- Escreve aí nesse seu bloquinho - e não esquece meu nome e meu número - que eu estou comportado e estudando bem que é pro juiz me soltar logo, tia...

Embora eu tivesse explicado a ele, e a todos, diversas vezes, que a pesquisa não divulgaria seus nomes, que o resultado era para a universidade e não para a Vara de Infância e Juventude, não adiantara. Para ele, qualquer coisa que fosse escrita sobre ele deveria era chegar aos ouvidos do juiz.

Ainda lá, alguns meninos repetiam sempre o mesmo discurso “queria estudar e ser doutor, mas não tive oportunidades na vida” ou “quando sair daqui vou matar muito, até você...”, ou ainda, “prefiro me matar que estar aqui”. Maldição... Eles diziam aquilo que achavam que queríamos ouvir. Em pesquisa na/da escola Victorio Filho comenta em sua tese, que, muitas vezes, os alunos e alunas declaravam aquilo que achavam que ele gostaria de ouvir (2006).

No famoso texto sobre a briga de galos em Bali, Geertz (1978) não demonstra explicitamente perceber, conforme reconheceria muitos anos depois⁷¹ que os balineses representavam para ele, reconhecendo a sua intervenção no campo de pesquisa.

Boaventura argumentou que a diferença entre o sujeito da pesquisa em ciências humanas e sociais e o objeto da pesquisa nas áreas das ciências ditas exatas ou duras, tem sido posta como essencial e que se constituiu, de fato, como um “obstáculo epistemológico ao avanço do conhecimento científico” (SANTOS, B., 1989, p. 56). Definindo-se uma pela precariedade da outra - a social que lida com os que falam - empreenderam máximos esforços em construir diferentes *epistemes*.

⁷⁰ Pesquisa etnográfica convênio UERJ/DEGASE/SeJInt/MJ/PNDH: “Os aprendizados metacognitivos dos jovens em conflito com a lei no sistema estadual sócio-educativo de privação de liberdade”, 1999/2001.

⁷¹ GEERTZ, C., 2001.

São ainda hoje diferenciadas, mas lidaram, sempre, com a mesma ameaça da precariedade. Buscaram, sempre, a mesma objetividade, que nos parece inalcançável. A partir do comentário de Boaventura, semelhante em tema e argumentos aos muitos citados nas teses e dissertações investigadas quero sugerir outros pontos a serem revisitados nos debates internos ao campo dos cientistas

“A definição do que é um objeto e a distinção entre sujeito e objeto aparecem como outro fator de diferenciação interna das ciências. Algumas práticas científicas são obrigadas a lidar diretamente com as dificuldades próprias da distinção entre sujeitos e objetos e da constituição de sujeitos em objetos e, por isso, oferecem-nos um ponto de entrada privilegiado para abordagem deste tema.” (SANTOS; B. et. al., 2005, p. 43).

Pode-se afirmar que isso, em grande medida, ocorreu porque, ao longo da trajetória em que a ciência e os métodos cartesianos se afirmaram como paradigma de conhecimento hegemônico – único válido, verdadeiro e racional – as pesquisas em humanidades e sociedades se esforçaram por fazer caber seus objetos (sujeitos) e os fenômenos por eles descritos (as ações e interações sociais) no rigor e na metodologia matemáticos.

“O rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor matemático, é um rigor que, ao objectivar os fenômenos, os objectualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza. É, em suma e finalmente, uma forma de rigor que, ao afirmar a personalidade do cientista, destrói a personalidade da natureza. Desta forma, o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza e a retumbância dos êxitos da intervenção tecnológica esconde os limites da nossa compreensão do mundo e reprime a pergunta sobre o valor humano de um afã científico assim concebido. Esta pergunta está, no entanto, inscrita na própria relação sujeito/objecto que preside à ciência moderna, uma relação que interioriza o sujeito à custa da exteriorização do objecto, tornando-os estanques e incomunicáveis.” (SANTOS, B., 2001,p.73)

Assim, na vida cotidiana e nas práticas dos cientistas, a rebeldia e a insurgência dos objetos muitas vezes colocaram em cheque os resultados e a validade das pesquisas. As premissas de neutralidade, objetividade e replicabilidade não funcionavam. No

mesmo sentido, a imagem de um pesquisador isento, desinteressado e impassível diante do objeto de pesquisa não poderia por muitos ser sustentada.

*“Anger, frustration, judgments on individuals, desire, and ambivalence went into private diaries. The scandal provoked, in some quarters, by the publication of Malinowski’s intimate diary (1967) was related to the glimpse it gave of a less temperate, race – and sex – conscious subject/body in the field.”*⁷² (CLIFFORD, J., 1997, p. 69, grifos meus)

*“If emotions tended to be marginalized, so, for the most part, did the researcher’s experiences of gender, race, and sex.”*⁷³ (idem, p. 70, grifos meus)

Quase tão emblemático para o acirramento das contradições no campo científico quanto o embuste de Sokal foi a publicação das, não muito nobres, intencionalidades e desejos, não científicos, de um dos maiores pesquisadores de povos exóticos. E como ele os achava exóticos! Tanto a publicação dos Diários de Malinowski quanto as declarações de diversos pesquisadores no sentido de ajustar e forçar o reconhecimento da especificidade dos objetos, agora sujeitos, de pesquisa nas áreas das ciências humanas e sociais podem ser consideradas como fatores que contribuíram para o aumento do fosso entre as áreas do conhecimento, para o acaloramento dos debates sobre a validade dos métodos de pesquisa – em ambos os lados – como também para a própria crise do paradigma. Isso por que a publicação dos diários reforça os questionamentos sobre a neutralidade da ciência e sobre a relação pesquisador e objeto de pesquisa no contexto das discussões travadas ali e em cada uma das teses e dissertações que investiguei. O tema costura-se nas redes...

Posso aqui fazer uma primeira anotação diante da crise epistemológica e política que vive a ciência, pois, tradicionalmente esta trabalhou com objetos e problemas que davam ao pesquisador a sensação de existência do real fora da pesquisa – o objeto - e de que há um problema a ser resolvido – a solução (?) do problema de pesquisa.

⁷² “Ira, frustração, decisões sobre as pessoas, desejo, e ambivalência entraram nos diários privados. O escândalo provocado, em alguns círculos, pela publicação do diário íntimo de Malinowski (1967) foi relacionado com a visão que deu menos tempero de raça e sexo - consciência sujeito/corpo no campo.” Minha tradução.

⁷³ “Se as emoções tendem a ser marginalizadas, assim, em grande parte, fez das experiências de gênero, raça e sexo do investigador.” Minha tradução.

Um dos caminhos de entendimento desta ‘querela’ sobre a distinção sujeito/objeto como sendo mais um motivo de diferenciação interna das ciências sociais e humanas diante das exatas e naturais – que como illustrei com o relato de Eco sobre o ornitorrinco, as ciências naturais faziam força e quase cabiam nos modelos, métodos e critérios de cientificidade estabelecidos pela matemática e pela física – passaria por outras “oposições, como explicação/compreensão” (SANTOS, 2006, p.50).

A solução, para Boaventura, foi a fundação de

“uma dualidade epistemológica que, como hoje sabemos, lida mal com os híbridos sujeitos/objectos das ciências humanas.” (idem)

De encontro a ele, numa defesa da cientificidade e da racionalidade Habermas compartilha as idéias de Giddens e propôs a seguinte possibilidade:

“O que defendo é, antes, a distinção metodológica entre as ciências que têm e as que não têm que abrir acesso a seu domínio de objetos mediante a compreensão daquilo que é dito a alguém. Muito embora todas as ciências devam, naturalmente, se ocupar (...) de problemas de interpretação (...) só aquelas que mostram uma dimensão de pesquisa hermenêutica têm que enfrentar problemas de interpretação já ao nível da produção de dados. Nesse respeito, A. Giddens fala do problema da ‘Dupla-Hermenêutica’(...) Sob o microscópio do etnometodologista, até mesmo os traços mais costumeiros da vida quotidiana transformam-se em algo de estranho.” (HABERMAS, J., 1989, p 58, 59)

Embora preocupado em manter o conhecimento produzido por ele e por seus pares no campo da ciência, não é no mesmo sentido que Lévi-Strauss, ao ser questionado sobre a veracidade de suas descrições, afirmou e defendeu a possibilidade de abordagem de um real pré-existente à situação de pesquisa a partir de métodos científicos e meritórios. Sustentada pela razão moderna e científica, a etnografia defendia-se das acusações de provocar ilusão e falseamento da realidade e declarava ser possível ‘reconstituir a verdade e a realidade’ da sociedade Bororo – seu objeto – com neutralidade e objetividade. O conhecimento antropológico, em particular, e o das

ciências humanas e sociais, em geral, não era literatura, não era abstração filosófica, mas ciência.

“A compreensão autêntica deve pelo contrário mantê-lo na sua especificidade. Não elimina a distância entre o sujeito e o objeto, permite percorrê-la, mas não a suprime, não a dissolve numa vaga simpatia que, a pretexto de descobrir a humanidade profunda, atenuaria tudo o que faz dos homens aquilo que eles são, isto é, seres profundamente diferentes uns dos outros. É na qualidade de outro que o outro deve ser visto. O primeiro mérito da etnografia é o de fazer desta regra de aparência lógica um imperativo prático.” (LÉVI-STRAUSS, C., 1952, p. 105,106).

“Se Montesquieu pôde ver no seu persa um homem não muito diferente do parisiense, foi porque o inventou. Mas a imaginação é inferior à realidade: um Bororo real está mais afastado de nós que um persa literário e, sobretudo, de uma maneira mais surpreendente, pois que é nesse mesmo afastamento que o etnógrafo o atinge e consegue viver com ele fazendo a dupla e contraditória experiência da estranheza e da familiaridade. Nunca deve esquecer o primeiro destes aspectos em proveito do segundo. Para ele, o essencial é a diferença, diferença que tem de compreender sem ceder à tentação de a reduzir.” (idem)

A sociologia, a história, e outras ciências sofreram as mesmas maldições. Muitos caminhos além da *démarche* estranhamento/familiaridade foram tentados e defendidos no sentido de garantir uma especificidade – mesmo que para isso fosse necessário assumir uma outra hermenêutica⁷⁴.

Bourdieu é recorrentemente evocado para que se faça a defesa da cientificidade dos que, por ofício, lidam com objetos malditos.

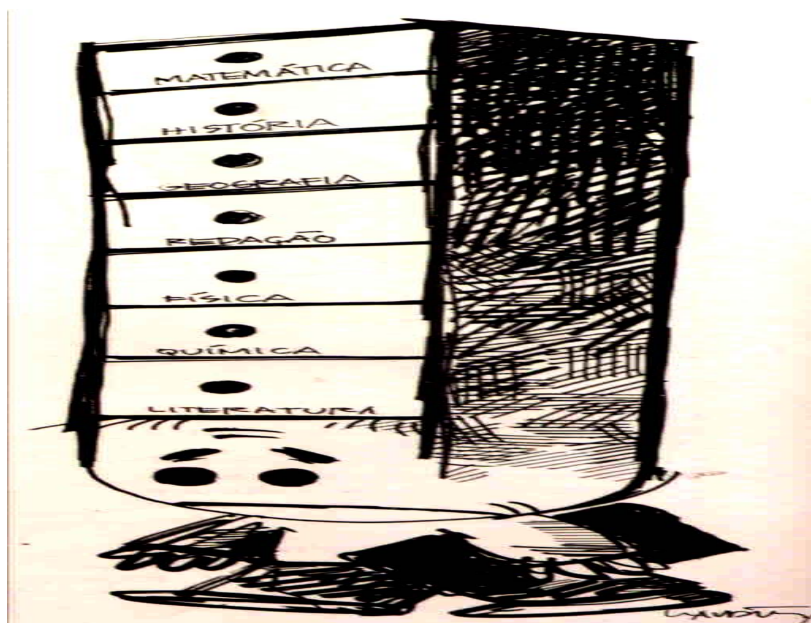
“A sociologia da prática não nos introduziu somente à questão da reflexividade do agente, mas também à do sociólogo. (...) A capacidade do sociólogo de levar em conta a relação que ele mantém com seu objeto constitui então um dos meios para

⁷⁴ Não custa lembrar que o termo tem origem no deus grego Hermes ou Mercúrio para os romanos, o deus das metamorfoses, signos e mensagens a serem interpretadas. Tinha o dom divinatório e extraordinária inteligência, praticava roubos, enganações e criou a flauta de Pã. Nada que me pareça louvável do ponto de vista científico. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Hermes>

melhorar a qualidade científica de seu trabalho. Daí a importância do que Pierre Bourdieu chama de uma *objetivação* participante, em que a objetivação (aqui, no sentido de conhecimento científico) da relação subjetiva do sociólogo com seu objeto (sua participação no objeto que ele analisa) faz parte das condições da cientificidade de sua análise. A sociologia de Pierre Bourdieu é então sociologia reflexiva, que convida o sociólogo a passar por um trabalho de *auto-socioanálise* (de sua relação com o objeto, que pode estar ligada ao seu lugar no campo intelectual, a seu próprio percurso social, etc) para tornar sua pesquisa mais rigorosa.” (CORCUFF, P., 2001, p.63)

A vigilância epistemológica e o rigor são convocados como palavras e como métodos que protegem os resultados da pesquisa da natureza ‘estranha’ de seu objeto. Boaventura sugeriu a possibilidade de dissolução das ciências sociais e naturais. Isto porque, do ponto de vista teórico, foi justamente o avanço das ciências naturais o responsável, em grande parte, pela crise imposta ao modelo científico sustentado pela filosofia positivista (SANTOS, B., 1989, p. 56). Modelo este, baseado nas noções de objetividade e de neutralidade dos cientistas e de separação dos campos de pesquisa das ciências de acordo com a ‘natureza’ de seus objetos. Estas idéias ajudavam a criar a ilusão da existência prévia de um campo de pesquisa e de um objeto a ser pesquisado. Os dados estariam lá, eram aquilo que o pesquisador poderia observar e coletar. Mas, não eram e não estavam...

O movimento de disciplinarização, no século XIX, montou jogos de verdade orientados pelo paradigma da representação e criou para cada uma das disciplinas objetos e proposições. Dentro de seus limites, cada disciplina reconheceu o que seria verdadeiro e falso, normalizando sua produção. Enquanto os métodos, os critérios e as condições de validade se unificavam diante de uma razão científica universal os objetos de pesquisa adquiriam formas cada vez mais específicas e compartimentalizadas. Como aparece na dissertação de Cortes:



“A ilustração acima, extraída do belo e instigante livro “Cuidado, Escola! Desigualdade, Domesticação e Algumas Saídas “⁷⁵, é uma amostra do poder dos artistas de sintetizar situações chaves do comportamento humano através de pequenos traços. Certamente é assim que se sentem os estudantes, atomizados e compartimentados.” (CORTES, A., 2004, p.128)

E foi nesse movimento que, talvez, a escola tenha sido uma das maiores vítimas desse processo de invisibilização e hierarquização dos saberes. Separando aqueles saberes que fazem parte de cada uma das disciplinas a serem formatadas para as **grades** escolares, os cientistas foram criando listas de verdades curriculares e o que se desviava daquela concepção de conhecimento lógico, racional e metódico foi expulso e reprovado na escola. Os processos de disciplinarização – cujo complemento contrário são as grandes unificações transdisciplinares já comentadas anteriormente – contribuíram de forma extraordinária para a dogmatização da ciência moderna.

Complementando, “o conhecimento disciplinar é também um conhecimento disciplinado”. (OLIVEIRA, I., 2006, p. 32)

⁷⁵ **Citação do autor:** HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Cuidado, Escola! Desigualdade, Domesticação e Algumas Saídas.** 2ª Edição. São Paulo, Editora Brasiliense, 1980. p 166.

O movimento da disciplinarização vestiu como uma luva as escolas e ocasionou a divisão dos saberes da humanidade em gavetinhas que organizariam também os *espaçostempos* escolares. O que, entre os saberes existentes, não coube nas gavetinhas das disciplinas passou a ser considerado ignorância. Se o conhecimento científico, em suas premissas configurou-se um grande produtor de ignorâncias, pode-se concordar que

“A racionalidade que separa o sujeito de objeto, corpo e alma, eu e mundo, natureza e cultura, acaba por transformar as paixões, as emoções, os sentidos, a imaginação e a memória em inimigos do pensamento.” (MATOS, O., 1993, p. 48)

Numa outra direção, comentando Certeau, Josgrilberg deixa clara a posição desse bravo crítico da historiografia positivista e estatística e do cientificismo ao objeto de pesquisa. Certeau reconhece – como um *a priori* da pesquisa – a produção da realidade por parte do pesquisador e do fazer científico.

“O desafio, então, é tornar claro como o objeto da história é produzido. Para Certeau, o historiador trabalha entre duas categorias do real: o conhecido (*le connu*) e o implicado (*l’impliqué*). O conhecido é o objeto de estudo em que o historiador “ressucita o passado”, enquanto o implicado é produzido pela operação científica. Essas duas categorias do real não são opostas entre si. Nenhuma delas pode ser eliminada em benefício da outra, tampouco podem ser unificadas em uma única categoria...” (JOSGRILBERG, F., 2005, p. 64)

Nesse sentido, declarava a impossibilidade epistemológica da descrição – no sentido etnográfico – em detrimento do relato, onde há autoria e pessoalidade no texto. E com isso, sustenta como possibilidade de cientificidade a declaração das condições e regras da produção da pesquisa. Pelo contrário, a suposição de neutralidade e de externalidade do pesquisador teria como consequência o fato de

“isolar a relação sujeito-objeto, ou a relação discurso-objeto é a abstração que gera uma simulação de “autor”. Esse ato apaga os traços da pertença de uma pesquisa a uma rede – traços que sempre comprometem, como efeito, os direitos autorais. (...). Um discurso manterá portanto uma marca de cientificidade explicitando as condições e as

regras de sua produção e, em primeiro lugar, as relações onde nasce.” (CERTEAU, M., 1994, p. 110)

A tese de Paiva, (PAIVA, J., 2005, p. 26) cita Luis Eduardo Soares para defender que a relação entre “o que se vê e o que é visto e como essa idéia responde como ‘metáfora perfeita’ para designar a suposta objetividade do vínculo entre o sujeito da ciência e seu objeto”⁷⁶.

Podemos supor que, hoje, há entre as ciências naturais e as ciências sociais uma tendência a valorizar mais os pontos em comum do que as diferenças. E, de certo modo, isto se dá, também, por causa dos avanços tecnológicos (Santos, 1989: 57). Quando sabemos que uma bactéria sofre o mesmo fenômeno descrito como *jet-legging* que os seres humanos, ou que a fé ajuda a cura do câncer, estamos tendo acesso a conhecimentos científicos que foram gerados e geridos de forma inovadora. Além do suporte tecnológico permitir essas pesquisas, observamos que os conhecimentos surgiram de um campo de estudos em que os limites entre o que é ciência social ou natural é muito mais tênue do que já foi.

Quando tratamos das pesquisas na área educacional, sobretudo as que têm a pretensão de lidar com o cotidiano, percebemos a dificuldade de sustentar a tal neutralidade. Como poderíamos entrar em uma sala de aula, mesmo que apenas para observar, sem que todo o contexto revelasse a nossa presença? Os dados de uma pesquisa prescindiriam do próprio pesquisador?

Os debates sobre estas questões têm sido freqüentes e calorosos. Mesmo os cientistas da área, que já foi tomada como exata, vêm assumido posturas contundentes. Santos justifica que a “guerra das ciências” veio para levantar muitas perguntas, e estabelecer que a ciência é, *per se*, um fenômeno social.

“Qual é a relação entre o conhecimento científico e a realidade que ele pretende conhecer? O conhecimento científico representa, descobre, cria ou inventa a realidade que pretende conhecer? (...) O conhecimento científico aspira à verdade, à eficácia, à

⁷⁶ Fiquei em dúvida se esta citação deveria aparecer aqui ou no último subtítulo deste capítulo onde falo sobre a “cegueira epistemológica” por serem temas imbricados. Fica o registro, para o caso, de o leitor resolver dar outro sentido à escritura e passar a ler esta outra parte, em seguida.

verossimilhança, à coerência, à referencialidade? Se as verdades científicas de um dado momento histórico têm sido refutadas em momentos posteriores, há algo mais na verdade do que a história da verdade? (...)” (SANTOS, B., 2004, p. 19)

O argumento sobre a importância do contexto social e político para entender as mudanças na história da ciência, dos paradigmas e das práticas científicas foi tomado por entender naquilo que contribui e corrobora o que já foi dito nas teses e dissertações estudadas de que ‘aquilo que não é visível como conhecimento pode ter sido invisibilizado ao longo da conformação da tradição da ciência’. Isto porque, no cerne dos debates sobre epistemologia há menos informações sobre as práticas e valores que orientam os trabalhos científicos do que na observação dos cientistas, de seus erros e esquecimentos e de seus cotidianos.

Marcus (1986) defende a possibilidade de vermos as concepções sobre a ciência e a própria noção de *episteme* inscritas mais nas práticas cotidianas dos cientistas do que nos discursos e apologias à ciência (Marcus, 1986). Seja “política do conhecimento” para Boaventura ou, jogos de verdade em Foucault, os chamados avanços da ciência moderna foram trilhados, também, tornando invisíveis outros saberes e, conseqüentemente, minando-lhes os poderes.

Em benefício da virtude, da ética e da felicidade, a crise do paradigma científico alimenta discussões e aumenta os riscos. As discussões dentro do paradigma, discussões ‘normais’ no sentido de Kuhn e fora dele – por onde trilham os caminhos nos cotidianos. O risco do relativismo como alertaram Boaventura e Geertz, mesmo com posições diferentes, entre outros. O risco de invalidar o conhecimento científico acumulado pela humanidade com a recusa à dogmatização da ciência.

“Porém, é preciso estar atento e forte para não termos medo de temer a morte. É necessária a atenção para a posição extremada do relativismo, em que tudo é possível, tudo cabe compreender as relações sociais a partir da comunicação entre pessoas é, sobretudo, compreender que há uma negociação de sentidos entre sujeitos – observadores, como reflete Maturana –, cientistas ou não, e que essa negociação pressupõe olhar o olhar do outro e se deixar olhar pelo outro como uma maneira de estar no mundo dando significado ao mundo. Não podemos – e não devemos – descartar

como possibilidade explicativa os conhecimentos científicos acumulados pela humanidade em sua trajetória histórico-social e política e um monte de outros espaços estruturais de formação de identidades. Mas também não podemos – e também não devemos – dogmatizar a ciência como detentora única das compreensões – e explicações – do mundo natural ou social, como nos alerta José Machado Pais.” (SGARBI, P., 2005, P. 8)

iii) Crise do paradigma cientificista

“O Estudante : Não consigo entender tudo o quanto me dizeis.

Mefistófeles: Breve entenderéis, quando tiverdes aprendido a **tudo reduzir e classificar como deve ser.**

O Estudante: Sinto-me tão espantado com tudo isso, que parece que tenho uma mó de moinho dentro da cabeça!

Mefistófeles: E mais, deveis dedicar-vos, acima de tudo, à **Metafísica. Aí, perscrutareis a fundo tudo o que não convém ao cérebro humano pelo sim e pelo não, tende sempre à mão uma palavra técnica.** Entretanto, neste meio ano, tratai de ordenar o vosso tempo o mais regularmente possível. Tereis cinco horas de trabalho por dia; apresentai-vos aqui ao primeiro toque do sino, não sem vos terdes preparado antes convenientemente e estudado bem todos os parágrafos, para **terdes a certeza de dizer apenas o que vem nos livros;** e cuidai, também, de ir tomando notas, como se elas fossem ditadas pelo Espírito Santo.

O Estudante: Não necessitais de mo dizer duas vezes: estou devidamente compenetrado da **utilidade de tal método:** pois quando se põe tudo preto no branco, pode-se ir para casa descansado.

Mefistófeles: Mas escolhei uma faculdade!

O Estudante: Não consigo acomodar-me ao estudo do **Direito.**

Mefistófeles: Não vos direi que tal seja crime: demais conheço eu essa ciência! Leis e direitos sucedem-se, como uma eterna doença; arrastam-se de geração e passam surdamente de um lugar para o outro. Razão torna-se loucura, benesse passa a ser tormento: desgraçado de ti, filho de teus pais, desgraçado de ti! Porque ao direito que consosco nasce nunca, infelizmente, ninguém liga.

O Estudante: Ainda mais aumentais a minha aversão! Oh! Feliz daquele a quem instruídes ! Já quase que me apetece estudar **Teologia !**

Mefistófeles: Gostaria de vos não induzir em erro, no que a tal ciência diz respeito. É tão difícil de evitar a falsa via! O seu veneno está tão oculto, custa tanto a destrinçar do remédio! Nessas lições, se acaso as seguirdes, o melhor que há é jurar sempre pela palavra do mestre. Em resumo... Detende-vos nas palavras ! É o caminho mais seguro para alcançar o **templo da certeza.**

O Estudante: No entanto uma palavra tem sempre que encerrar uma idéia.

Mefistófeles: Muito bem! Mas não devemos inquietar-nos muito, pois quando as idéias faltam, uma palavra a propósito pode substituí-las; pode-se, com palavras, discutir com todo o acerto, com palavras edificar um sistema. As palavras são dignas de todo o crédito, nem um só idiota se lhes deve tirar.

O Estudante: Perdoai se vos faço demasiadas perguntas, mas ainda vou importunar-vos uma vez mais... Não me direis umas breves palavras sobre a **Medicina**? Três anos, é realmente muito pouco tempo, e, meu Deus, o campo é tão vasto! Mas basta às vezes uma simples indicação para nos levar mais longe!

Mefistófeles (à parte): Este tom seco fatiga-me, vou retornar o meu papel de diabo. *(Alto)* O espírito da Medicina é fácil de captar: estudai grandes e pequenos, para os entregardes depois à graça de Deus. Debalde **correreis atrás da ciência**, cada qual só aprende o que pode aprender; mas quem souber aproveitar a ocasião, esse é um homem avisado. Sois bem constituído, e ousadia é coisa que vos não falta; se tiverdes confiança em vós mesmo, insuflá-la-eis no espírito dos outros. Aprendei, sobretudo, a saber levar as mulheres. Perante o seu eterno *ai de mim!* Modulado em muitos e variados tons, usai de **um único método**: se voz mostrardes algo atencioso para com elas, tê-las-eis sempre na mão. Um título pomposo será bom para convencê-las, desde logo, que a vossa arte ultrapassa de longe a de os demais; podereis então permitir-vos certas coisas que a outro custariam vários anos a conseguir: tende o cuidado de lhes tomar várias vezes o pulso e, acompanhando o vosso gesto de um olhar ardente, passai-lhes o braço pela delgada cintura, como que a ver se o corpete estará demasiado apertado...

O Estudante: Isso de resto compreende-se, pelo que se conhece das gentes !

Mefistófeles: **Toda a teoria é árida, meu bom amigo; só a preciosa árvore da vida está sempre em flor.**” (Goethe, 1984. p. 84,85,86, grifos meus)

Após a delícia de leitura de Goethe, guiada ou domesticada pelas palavras que eu grifei, podemos dar continuidade ao debate sobre a crise do paradigma científico que vivenciamos neste período de mal-estar moderno/pós-moderno. Apresenta-se no cenário pós-moderno a quebra do paradigma científicista enquanto amargamos a falência das utopias inspiradoras da modernidade. Não bastasse atingir-nos uma transição

paradigmática e epistemológica que implica redefinição de crenças, práticas, valores, métodos e critérios de validade, provando as conseqüências do roubo do fogo divino ou da mordida na maçã da árvore da sabedoria, ainda estamos por definir se o tempo e o mundo mudaram tanto ou tampouco que exijam também um revisionismo épico.

“Para Piaget, a epistemologia prospera em períodos de crise (Piaget, 1967:7). A forma como a crise é identificada condiciona a direção da viragem epistemológica.” (SANTOS,B.S.,2001,p.55)

“A crise de hegemonia é a mais ampla porque nela está em causa a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite.” (SANTOS, 1995, p. 192)

Fausto fez um pacto com o demônio. A modernidade fez seu pacto com a ciência. As semelhanças são muitas. Mefistófeles, é este um de seus muitos nomes, nome originário do grego *aquele que odeia a luz*. A luz da ciência e Mefistófeles possuem mais que parentesco. São as luzes da ciência que iluminam os estudantes e faz com que eles tenham “a certeza de dizer apenas, o que vem nos livros” aprendendo, numa divisão regular e metódica de seus *espaçostempos* cotidianos, a ficarem “devidamente” compenetrados diante da “utilidade de tal método”.

Mefistófeles, o demônio, é o conselheiro sobre qual das ciências o estudante deve escolher. O Direito não, é por demais mutável, faz da razão loucura. A teologia não é um bom caminho, seu veneno é oculto, uma falsa via. E a medicina? Bom caminho para o sucesso e as mulheres. Ciência de método único⁷⁷...

A literatura e a música contam muitas histórias sobre pactos com o demônio que deram fama, sucesso e tragédia aos seus protagonistas. O Dr. Fausto, por exemplo, cuja lenda inspirou Goethe, era médico e alquimista como todo bom cientista no século XVI. Desiludido com o conhecimento de seu tempo, Dr. Fausto faz um pacto com o demônio que lhe rende o domínio da técnica e o insufla da paixão pelo progresso. Goethe passou sessenta anos escrevendo este poema, Thomas Mann também escreveu sobre ele, os maiores músicos lhe renderam peças. Por que Fausto é a tragédia da modernidade?

⁷⁷ Para Mefistófeles. Decerto é esta uma questão no campo da medicina. Em Ginzburg (1989) a medicina é uma ciência indiciária.

“A busca desinteressada da verdade, a escolha autônoma de métodos e temas de investigação, a paixão pelo avanço da ciência constituem a marca ideológica da universidade moderna. São a justificação última da autonomia e da especificidade institucional da universidade.” (SANTOS, 1995, p. 199)

Muitos Faustos ali habitaram e ainda hoje fazem da ciência, do progresso e da técnica sua alma à venda. Há algo de trágico no pacto entre a modernidade e a ciência. A técnica sem ética e o progresso desigual são seus herdeiros. Experiências grotescas nele se apoiaram. Governos genocidas em seu nome se sustentaram. Epistemicídios naquela casa são gerados, criados e reverenciados. As formas de produção e manutenção da diferença que inferioriza e da igualdade que descaracteriza⁷⁸ são ali gestadas, testadas e validadas.

A idéia da universidade moderna é parte integrante do paradigma da modernidade. Ela nasceu com a ciência do inquérito e floresceu nas cidades burguesas. Ainda sendo ajudada por Boaventura

“A universidade constituiu-se em sede privilegiada e unificada de um saber privilegiado e unificado feito dos saberes produzidos pelas três racionalidades da modernidade: a racionalidade cognitivo-instrumental das ciências, a racionalidade moral-prática do direito e da ética e a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura. As ciências da natureza apropriam a racionalidade cognitivo-instrumental e as humanidades distribuíram-se pelas outras duas racionalidades. As ciências sociais estiveram desde o início fracturadas entre a racionalidade cognitivo-instrumental e a racionalidade moral-prática. A idéia da unidade do saber universitário foi sendo progressivamente substituída pela da hegemonia da racionalidade cognitivo-instrumental e, portanto, das ciências da natureza. Estas representam, por excelência, o desenvolvimento do paradigma da ciência moderna. A crise deste paradigma não pode deixar de acarretar a crise da idéia da universidade moderna.” (SANTOS, B., 1995, p. 223)

⁷⁸ Refiro-me ao imperativo enunciado por Boaventura: “Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.” (SANTOS, B., 1999, p. 62).

Defensor da ruptura com o paradigma hegemônico, Boaventura Santos propõe um novo paradigma que desinvisibilize os saberes jogados ao lixo pela modernidade e pela ciência, uma razão não indolente que permita a *sensocomunização* da ciência e a cientificização do senso comum, um conhecimento que, entre diversas outras características, seja prudente e nos permita e comprometa com a emancipação social em uma vida decente.

“Eu falarei do paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente. Com esta designação, quero significar que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico.” (SANTOS, B., 2004, p.)”

A partir daí

“A universidade deve ser um ponto privilegiado de encontro entre saberes. A hegemonia da universidade deixa de residir no carácter único e exclusivo do saber que produz e transmite para passar a residir no carácter único e exclusivo da configuração de saberes que proporciona.” (SANTOS, B., 1995, p. 224)

Mas, outras vezes se exaltam na crise. Plastino (1994) defende que nenhum paradigma poderá emergir desta crise. A crise não é, como estudou Kuhn, do paradigma mas, segundo ele, da possibilidade paradigmática. Outros apregoam a convivência de vários paradigmas, tal qual a multipolaridade da economia...

Este trabalho não tem como proposta encontrar uma posição. Embora, talvez, nas entrelinhas, o leitor consiga identificar minha posição – se puder avise-me, pois ainda estou tentando sabê-la. O importante aqui é, ao longo dos próximos capítulos, reconhecer a existência de um saber original e novo que é praticado e relatado nas redes de conhecimentos e sujeitos de alguns *campi* universitários⁷⁹ que se autodenominam pesquisadores de estudos do cotidiano, com o cotidiano, no/do cotidiano, ou *nosdoscom* os cotidianos em educação, já que são múltiplos, que beneficia-se da crise

⁷⁹ De acordo com minha pesquisa de doutoramento são eles UERJ, UFF, UNICAMP, UFES.

paradigmática e dela escapa. Os estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação ‘correm por fora’ das disputas paradigmáticas. Não precisam responder aos seus críticos como Lévi-Strauss ou Becker, não são o outro da ciência em crise.

“Esta capacidade de reproduzir *ad aeternum* o Outro através da dicotomia cultural e epistêmica, entre o saber científico e os saberes alternativos, rivais, tem sido o garante de perpetuação da noção de subdesenvolvimento até os nossos dias. Desprovido de experiência, o Sul apenas a pode adquirir a partir do manancial acumulado no Norte, exportado sob a forma de “transmissão de saber científico.” (SANTOS, B., et. al., 2005, p. 31,32)

O paradigma moderno cientificista nunca se mostrou suficiente no que se refere a “dar conta” da compreensão sobre os fenômenos humanos e sociais. Por um lado, isso se deve ao hábito de isolá-los do cotidiano e, com isso, da multiplicidade de fatores que intervêm no fenômeno, a chamada complexidade. Por outro lado, o conhecimento científico se coloca em oposição aos conhecimentos identificados com o senso comum, julgando-os menores, inexatos, inválidos, equivocados ou inexistentes e com isso desperdiçando toda a experiência acumulada e tudo que se sabe cotidianamente sobre aqueles desses fenômenos.

“Trata-se de uma racionalidade indolente cuja indolência se traduz na ocultação ou marginalização de muita experiência e criatividade que ocorre no mundo e, portanto, no seu desperdício.” (SANTOS, B., 2004, p. 53)

Além disso, as exigências relativas ao método, à objetividade e à neutralidade – conforme já comentei a respeito dos objetos que falam – foram obstáculos intransponíveis na trajetória da hegemonia da ciência moderna. A crítica aos procedimentos (princípio da falseabilidade de Popper) também desmistificou metodologicamente e epistemologicamente a ciência moderna...

A ciência moderna é, portanto, um tipo de geração, de construção de conhecimento que é hierarquizante por princípio. Ao mesmo tempo, as ciências humanas e sociais ampliaram os questionamentos sempre existentes, embora invisibilizados e considerados, muitas vezes, como sendo um “problema do objeto” e

não do paradigma, os caminhos da física, da matemática, da astronomia e da química vêm se direcionando a questionar, também, a suposta exatidão dessas ciências.

Daí os fractais, uma nova proposta de representação na geometria que supera a geometria clássica euclidiana admitindo o princípio da incerteza⁸⁰. Isso existe a partir da *invençãodescobertareconhecimento* das representações geométricas que não podem ser demonstradas pela fórmula PI e provam a existência de figuras cuja área é calculável e o perímetro tende ao infinito. Isso lembra aquelas equações que fazíamos na sétima série ginásial e cujas respostas eram dadas como inexistentes, quando, na verdade – ou na impossibilidade de existência de uma verdade única e científica - existem, estando contudo, fora das técnicas possíveis e conquistadas até agora pela ciência moderna. Mas ainda assim, essas disputas no campo científico caminham no sentido de pensarmos que

“só partir da modernidade é possível transcender a modernidade.” (SANTOS, B., 2001, p.74)

Mas, Bourdieu, Geertz, Boaventura, Maturana, Latour e muitos outros já mostraram a dose de ingenuidade sociológica que habita o campo estudado por Kuhn. É por isso que muitas vezes como já imaginei no capítulo 2, nos pomos, nas ciências humanas e sociais, sobretudo, a engarrafar fumaça. Usamos instrumentos e modelos objetivos - como as garrafas - para colocar dentro algo que não é objetivo - e não cabe em garrafas. Bom, não é possível colocar o que apenas parece sólido, mas se desmancha no ar - a fumaça - dentro das garrafas.

A meu ver, isso é a chave para pensar o porquê de não ser possível fazer um conhecimento decente, prudente sobre a sociedade dentro dos cânones do paradigma da ciência moderna. Se admitirmos que a comunidade científica faz escolhas políticas embora seu produto, a ciência, seja apresentada como neutra, desinteressada e apolítica. Isso envolve algo maior, que é a ética. A ciência não vale para conhecimentos que não podem prescindir da política e da ética. E eu, penso que nenhum conhecimento pode prescindir da política e da ética. Daí a busca de um novo/outro paradigma, ou de nenhum paradigma.

⁸⁰ Os fractais foram popularizados por Benôit Mandelbrot em 1975 em seu livro *Les Objets Fractals: Forme, Hasard et Dimension*.

“A questão da pluralidade interna da ciência foi suscitada sobretudo pelas epistemologias feministas, pelos estudos sociais e culturais da ciência e pelas correntes da história e da filosofia das ciências por este influenciadas. Tratou-se, no fundo, de questionar a neutralidade da ciência, tornando explícita a dependência da atividade de investigação científica de escolhas sobre os temas, os problemas, os modelos teóricos, as metodologias, as linguagens e imagens e as formas de argumentação; de caracterizar, por via da investigação histórica e etnográfica, as culturas materiais das ciências de reconstruir os diferentes modos de relacionamento dos cientistas com contextos institucionais, com seus pares, o Estado, as entidades financiadoras, os interesses econômicos ou o interesse público; e, finalmente, de interrogar as condições e os limites da autonomia das atividades científicas tornando explícita a sua relação com o contexto social e cultural em que ocorrem. Ao analisar a heterogeneidade das práticas e das narrativas científicas, as novas abordagens epistemológicas, sociológicas e históricas pulverizaram a pretensa unidade epistemológica da ciência e transformaram a oposição entre “as duas culturas” – a científica e a humanística -, enquanto estruturante do campo dos saberes, numa pluralidade pouco estável de culturas científicas e de configurações de conhecimentos.” (SANTOS, B., 2006, p. 145,146)

E foram estas lutas dentro do campo e das práticas dos cientistas que trouxeram à baila os interesses extra-cognitivos que influenciam as evoluções e involuções na ciência e na técnica, os limites epistemológicos e éticos do conhecimento científico e a degola que tudo isso causa a seus praticantes e defensores. Mas, as discussões, hoje, ultrapassam os muros que outrora protegeram os mistérios do eruditismo e dos sábios.

“a Internet conseguiu o que nenhum advogado especialista em direitos do consumidor conseguiria: diminuir de forma drástica o abismo entre os especialistas e o público.” (DUBNER, S., e LEVITT, S., 2005, p. 69,70)

Contextualizando, as disputas ocorrem diante de uma sociedade que assiste também ao desgaste de suas idéias, ao desencaixe estrutural e a uma incômoda e crescente ambivalência dos valores que lhe regem. Sendo assim, para Boaventura, estamos diante de um

“período de transição paradigmática que designei como de transição entre a ciência moderna – que identifiquei com a mecânica clássica, cartesiana e newtoniana, positivista (determinista, reducionista e dualista) - e uma ciência emergente que designei por ciência pós-moderna (...) conhecimento pós-dualista (...) abalar as disciplinas (...) emergência de um novo naturalismo (...) ciência pós-clássica (...) complexidade (...) teoria do caos (...). Defendia também que os valores cognitivos não se podiam separar totalmente de valores éticos e políticos...” (SANTOS, B., 2006, p. 139)

Aí está a defesa e o projeto de Boaventura.

Mas, seguindo as pistas deixadas pelos praticantes da ciência, pergunto: a crise do paradigma mora dentro de mim, dentro de muitos de nós?

Por que fomos formados dentro do paradigma cientificista, porque contribuímos, ainda, mesmo não querendo, para sua manutenção (linguagem, métodos, valores, atitudes, sensibilidades, preconceitos) quando não temos outros instrumentos nem outras palavras. Por que, muitos de nós ainda brigamos para fazer algo que se quer ‘científico’. E, como perguntou Becker (1964) ao ser questionado por estudar sempre os ‘desviantes’: *Afinal, de que lado nós estamos?*

“Não resolvemos ou nos livramos de um problema ignorando-o; fazendo-o, apenas deixamos que seus efeitos operem sem serem observados e criem dificuldades desconhecidas para nosso empreendimento científico comum. Se fizermos frente aos nossos problemas de método e de técnica com uma combinação de análise logicamente rigorosa e de compreensão sociológica da pesquisa como um empreendimento coletivo, talvez possamos finalmente criar uma ciência viável.”(BECKER, 1993, p.46)

Foram as pessoas imbricadas nas redes de saberes e poderes que escolheram legar ao futuro os benefícios/malefícios de suas invenções/descobertas. Este, entre muitos outros exemplos, aponta, a meu ver, para a superação da imagem representativa do pensamento científico moderno – em árvore – pela noção de redes, que em sua complexidade e multifatoriedade causal ajuda a *entenderexplicar* os fenômenos cujo paradigma cientificista moderno invisibiliza por não poder enquadrar e analisar dentro da sua lógica.

“A ciência moderna tem sido construída através de procedimentos de seleção, organização, classificação e transformação dos ‘dados’ em algo que se possa reproduzir (CERTEAU, p. 81), delimitando e simplificando os objetos, constituindo um lugar científico para o qual se podem transferir os objetos de estudo.” (OLIVEIRA, I., 2001. p.43)

Dizia o próprio Descartes

“Uma das regras do *Método* consiste precisamente em “dividir cada uma das dificuldades...em tantas parcelas quanto for possível e requerido para melhor resolver”(DESCARTES, R., 1984:17 apud SANTOS,B., 2001,p.63)

Ao perceber, perscrutar, descrever e analisar a crise das ciências no século XX, Boaventura indica que este profundo processo de transformação nas formas de gerar e gerir os conhecimentos tem relação com os modos de organizar a sociedade e as práticas sociais (SANTOS, B., 1987). E assim, me ponho a pensar sobre a crise do paradigma científico moderno e da própria modernidade. Nos perguntamos sobre a validade da objetividade científica e sobre a credibilidade das utopias frente à sensação de mal-estar e às situações de ambivalência percebidas na pós-modernidade (BAUMAN, Z., 1998).

Os papéis atribuídos à reflexividade e à subjetividade na história do pensamento científico e no processo de transição paradigmática, característico da pós-modernidade, e que redefinem os esforços de construção e desconstrução dos objetos das pesquisas científicas são um dos focos desta tese. Por isso, a escolha pela linha argumentativa sugerida por Santos em dois sentidos: primeiramente, para rever e ampliar os debates sobre o campo das ciências e seus objetos de pesquisa (SANTOS, B., 1989); e finalmente, porque este autor, há vinte anos, já nos mostrara que

“o debate epistemológico sobre as condições de validade e rigor do conhecimento científico deixara de ser um debate entre filósofos e cientistas, como fora antes, para passar a ser um debate entre cientistas, o que era, em si mesmo, o resultado do avanço extraordinário da ciência desde o início do século XX” (SANTOS, B., 2005, p. 56).

Para além disso, é importante frisar que o limite do conhecimento científico não é só uma questão do método ou da forma de produção dos conhecimentos. Conforme argumentou Boaventura, existe uma política de conhecimento que configura as dinâmicas de produção, financiamento e valorização da ciência. Essas políticas se instituem no campo da produção científica e elegem certos conhecimentos, métodos, palavras, pessoas, produtos, olhares como sendo melhores e mais válidos que outros. Influenciam a evolução – aqui cabe o termo - do pensamento científico e não têm nada de científico, necessariamente.

Muitas vezes, a escolha entre uma teoria e outra se dá mais pela crença do que pelos métodos ou pela suposta veracidade da descoberta. Uma corrente das ciências biológicas, por exemplo, diz que o aborto pode ser feito até o terceiro mês de gravidez e argumentam que isso é válido porque descobriram que a vida começa com a formação do sistema nervoso. Isso é uma escolha. Há outro grupo de cientistas, que não representa o pensamento hegemônico, e que acredita, com base também em critérios científicos, que a vida começa na fecundação e não na formação do sistema nervoso (tronco⁸¹ encefálico).

Para desvalorizar suas ‘invenções’, a academia, a mídia, e muitas vezes a própria escola, os tachou de criacionistas, como se sua teoria fosse mais dogmática – e, portanto, menos real, menos exata - do que qualquer outra. Isso faz dela, uma teoria parcial, não-verdadeira, anti-científica, contra-universal. Essas teorias são cassadas, expulsas, muitas vezes da academia e das salas de aula.

Mas, não há neutralidade nem objetividade nenhuma nessa escolha. Um problema, pois esse paradigma se coloca como sendo apolítico, neutro e direcionado apenas para as escolhas quando uma verdade for mais científica, ‘mais verdadeira’ do que outra. No sentido dado por Kuhn, um paradigma só deixa de ser dominante quando outro, melhor do ponto de vista da razão, o substitui.

Einstein, por exemplo, foi premiado com o Nobel em sua terceira teoria. A menos importante delas, do ponto de vista da evolução científica. As duas outras, se aceitas, derrubariam toda a produção em que a comunidade científica trabalhava na

⁸¹ Mais uma vez, a idéia da árvore, espere para ler...

época. Foram estas duas que mudaram, depois, todo o pensamento da humanidade, inclusive sobre a relatividade da relação espaço-tempo.

“Em termos metafóricos, poderíamos dizer que a maneira de pensar latina opõe a linha, ou a árvore binária ordenada, ao labirinto hermético, onde qualquer coisa se pode ligar a outra coisa” (ECO, U., 1989, p. 36)

Penso que se, realmente, o pensamento evoluísse em árvore, como parece ser na visão da ciência moderna, e não em redes, como defendemos nós ‘cotidianistas’, as teorias de Einstein teriam sido reconhecidas como superiores, melhores, frutos mais elaborados, idéias mais avançadas, desde que surgiram. Mas, os múltiplos interesses dos grupos vão além da própria validade lógico-matemática e da falseabilidade de Popper.

Supondo a evolução linear e a lógica binária da proposição racional, a ciência reproduziu e foi reproduzida levando e trazendo do e para o mundo da vida influências antigas da *ratio* e da lógica hipotético-dedutiva, da dúvida metódica que além de muitos e grandiosos feitos pagou altos preços idealizando aquilo que não conseguia explicar linearmente. Criou-se um modo de vida moderno que é espelho do modo de pensar científico. A ciência passou a ser a única maneira de compreender que não só uma coisa é, mas também que é única, verdadeira e bela.

*Est modus in rebus: sunt certi denique fines
Quo ultra citraque nequit consistere recto.*⁸²

“Estes versos de Horácio poderiam ser considerados um epítome do *modus cogitandi* latino. Naturalmente, *modus cogitandi* e *latino* exigem uma definição. Entendo por *modus cogitandi* uma maneira de organizar a realidade para a tornar compreensível ao pensamento, maneira esta que pode manifestar-se em filosofia, em poesia, no mito, no rito, no direito, na vida quotidiana, na guerra e na política. Como tal,

⁸² Segundo o professor Cláudio Moreno “esta expressão faz parte de uma frase retirada de uma das sátiras do famoso poeta romano Horácio, em que ele adverte contra os excessos e recomenda a moderação: “Est modus in rebus, sunt certi denique fines” - literalmente, “há uma justa medida (“modus”) em todas as coisas (“rebus”); existem, afinal, certos limites” (Livro I, Sátira 1). É usada principalmente em tom de advertência, quando queremos sugerir que alguma coisa está passando do tolerável.
http://www.sualingua.com.br/04/04_modusinrebus.htm

um *modus cogitandi* é um modelo abstracto: nunca se realiza plenamente e exclusivamente. É um ideal, um *terminus ad quem* que uma cultura determina e procura atingir. Não é certo, ordenado que o atinja sempre sem se misturar com outras maneiras de pensar. Para quem observa uma cultura de longe, apresenta-se em perspectiva.” (ECO, U., 1989, p. 25)

O modelo da maneira de pensar latina tem os seus limites que não devemos ignorar. Nada é mais regular, codificado do que ele. A ciência moderna será empirista e a linguagem do empirismo inglês será paratática. Há isto e aquilo, a ligação não é dada, e se há uma ligação, talvez seja necessário discuti-la e atribuí-la aos *idola*⁸³ da cultura precedente (Francis Bacon) ou a nossas crenças (HUME, D., 1748).

O pensamento latino vê nas coisas do mundo, como *aprendemos ensinamos* nas escolas, dois fatos e o que importa para a história, para a geografia, biologia, física ou matemática é a existência, racionalmente comprovada e demonstrável, de uma ligação entre eles. A ligação não é encontrada depois dos fatos, ela constitui e inventa os fatos como significativos.

“É por esta razão que considero que Kant pertence ao *modus cogitandi* latino. A cultura latina corre o risco de conferir ao universo mais sentido do que ele possui; as culturas não latinas, por seu lado, correm o risco de não ver o sentido onde ele está, ou onde poderia ser reconhecido, a fim de respeitar a todo o preço a presumível origem dos dados empíricos.” (ECO, U., 1989, p. 33, 34)

Mas, será que esquecemos Hermes para lembrar Pitágoras?

“Esta maneira de pensar parece-nos muito familiar, a ponto de esquecermos que a Grécia não nos transmitiu unicamente o modelo do principio de identidade e do terceiro excluído. Elaborou também a idéia da metamorfose contínua, simbolizada por Hermes. Hermes é evanescente ambíguo, pai de todas as artes mas deus dos ladrões, *juvenis et senex* simultaneamente.” (ECO, U., 1989, p. 35)

Hermes representa a esquecida e invisibilizada hermenêutica da complexidade, da ambivalência, das táticas que não se conservam, das redes e do rizoma – que não têm

⁸³ Crítica de Francis Bacon às ilusões não lógicas. *Novum Organum*, 1620.

exterior, nem fronteiras, sede das conjecturas, das apostas, dos acasos, das reconstruções, das inspeções locais descritíveis, das hipóteses globais que devem continuamente ser reformuladas, pois uma estrutura em rizoma muda continuamente de forma. A crise do paradigma é epistemológica e hermenêutica. As táticas e os relatos das práticas dos cientistas estão repletos de astúcias e discursos retóricos que os desviam e levam a outro lado, ou ao ‘outro’ de cada lado...

“...as táticas se alimentam da “morte” que ronda o discurso científico ou qualquer outro discurso hegemônico.” (JOSGRILBERG, F., 2005, p. 25)

Numa comparação entre rede e árvore, Sgarbi (2005), Alves (2001) e Manhães (1999) adiantam algumas discussões que serão pauta daqui em diante.

“as metáforas rede e rizoma representam mais verdades que as metáforas árvore e visão (...) na busca da compreensão da complexidade, para [Nilda Alves] é fundamental [fazer algo] como uma revisão da “simplicidade” arbórea da modernidade - é preciso muito cuidado com as metáforas.” (p. 5, 6)

Dados o reconhecimento da importância – para a compreensão da complexidade – de problematizar a metáfora da árvore diante da idéia de redes de conhecimentos e tessitura dos conhecimentos em redes, Sgarbi continua a apresentar (a leitura que faz dos) argumentos (de Nilda Alves) elencando os quatro aspectos que seriam movimentos de estudo na direção por ele apontada acima. Seriam eles: “a primazia moderna do sentido da visão, que tem como contraponto um mergulho com todos os sentidos: o sentimento do mundo; as heranças da modernidade – teorias, categorias, conceito, noções – vistas como apoio e orientação, precisam ser compreendidas como limite: virar de ponta a cabeça; a ampliação do que se entende por fonte a partir da noção de complexidade: beber em todas as fontes e; narrar a vida literaturalizar a ciência, subtítulo em que Nilda chama atenção para a necessidade de que uma “nova” maneira de compreender o conhecimento pressupõe uma nova maneira escrever.” (SGARBI, P., 2005, p. 5, 6)

Eu interpreto o mundo pelas redes que teço, em redes entendo que o pensamento científico se estrutura de modo a poder ser representado e poder representar as coisas do

mundo a partir da imagem da árvore. Mas, meu argumento é de que a ciência não dá conta dos fenômenos sociais e o foco que eu elegi é o campo científico e, ainda, na minha interpretação este campo é um espaço de disputas que pode ser (melhor) interpretado pela imagem da rede e não da árvore – pois só as redes ou os rizomas permitem entender (melhor) os porquês de certas dinâmicas que ocorrem e ocorreram nos meios acadêmicos, científicos e escolares. Contudo, é bom saber que a linha e a árvore são antigos movimentos característicos da ocidentalidade e da latinidade e não mais uma invenção perversa do cotidiano da *científicamodernidade*.

“Até onde pude descobrir, uma primeira aproximação com a idéia de tessitura do conhecimento em rede vai ser encontrada em Lefebvre (1995), nos seus escritos da década de 40, quando é questionada a imagem ou representação global do conhecimento tomada de empréstimo à árvore. Para este autor, a árvore é a figura (grafia) da organização burocrática, enquanto a rede implica e permite uma racionalidade aguçada, mais complexa.” (MANHÃES, 1999. p. 35)

“Numa árvore, o trajeto de um ponto a outro é obrigatório (coativo e único): passa inevitavelmente por esse e por aquele crime e pela hierarquia dos cumes. Define-se apenas por relações binárias (bifurcações, dicotomias, etc). Assim, o espaço é completamente ordenado. Em troca, as redes e semi-redes permitem múltiplos percursos para ir de cada ponto a cada ponto (e até mesmo um número ilimitado de percursos).” (MANHÃES, 1999. p. 35)

Pensar a crise da ciência moderna me permitiu argumentar sobre a novidade do pensamento da cotidianidade – que mais escreverei adiante – sobre a latinidade do pensamento linear e seu fáustico imperialismo moderno e sobre a idéia de redes de conhecimentos e sujeitos que tão cara é aos ‘cotidianistas’. Com Manhães, termino sugerindo que

“A metáfora da rede indica possibilidades de superação da ciência moderna pelo questionamento de um conjunto de premissas e noções que orientaram (e orientam até hoje) a atividade científica.” (MANHÃES, 1999. p 20)

iv) Lutando contra a ‘cegueira epistemológica’⁸⁴ ou uma nova maneira de olhar

(e perceber, sentir, ouvir, tocar, provar, cheirar, perseguir, mergulhar)

Tanto amar⁸⁵

Amo tanto e de tanto amar acho que ela é bonita.

Tem um olho sempre a boiar e outro que agita.

Tem um olho que não está, meus olhares evita.

E outro olho a me arregalar sua pepita.

A metade do seu olhar está chamando pra luta, aflita.

E metade quer madrugar na bodeguita.

Se os seus olhos eu for cantar, um seu olho me atura

E outro olho vai desmanchar toda a pintura.

Ela pode rodopiar e mudar de figura.

A Paloma do seu mirar vira miúra.

É na soma do seu olhar que eu vou me conhecer inteiro.

Se nasci pra enfrentar o mar ou faroleiro.

Amo tanto e de tanto amar acho que ela acredita.

Tem um olho a pestanejar e outro me fita.

Suas pernas vão me enroscar num balé esquisito.

Seus dois olhos vão se encontrar no infinito.

Amo tanto e de tanto amar em Manágua temos um "chico".

Já pensamos em nos casar em "Puerto" Rico.

Todo saber produz seu não-saber, sua ignorância. Quanto mais conhecemos alguma coisa, menos conhecemos de outra. Seguindo esta fumaça, já que onde há

⁸⁴ Noção desenvolvida por Inês Barbosa de Oliveira que indica haver “em cada um de nós uma *cegueira epistemológica*, oriunda da parcialidade de nossa visão desenvolvida no seio de uma cultura, também sempre parcial (SANTOS, B., 2003), e de experiências singulares” (OLIVEIRA, I., 2007, p. 54). Todo conhecimento produz sua ignorância, sua cegueira.

⁸⁵ Chico Buarque (grifos meus)

fumaça há fogo... Comecei a refletir sobre as coisas que eu *quisquero* olhar. Elas não podem/costumam ser vistas com os óculos da ciência. Eles as invisibilizam.

“Como defende Baitello, é preciso considerar que toda visibilidade carregaria consigo a invisibilidade correspondente, o que pode significar que, além da inflação ou exacerbação das visualidades agregar um desvalor à própria imagem, tudo aquilo que é evidenciado anuncia uma ocultação correspondente.” (VICTORIO FILHO, A., 2005, p.18).

Seguindo a pista de Victorio Filho, dou-me à desocultação de algo que há em mim e percebo que esta tese representa uma batalha interna. Em mim, reside um esquadrinhador. Medindo, quantificando, comparando, selecionando, classificando, hierarquizando. Mas, emergem pensamentos desobedientes de subversão, de inversão. Esta tese tenta remontar em palavras a tensão entre parte de mim que tenta o tempo todo arrumar as coisas e por isso mesmo nunca as entende bem e outra parte – talvez seja a mesma... – que não arruma para entender. É a fumaça na garrafa, a liquidez que usa Bauman para caracterizar os fenômenos da modernidade.

“Tudo isso nos faz pensar: se as imagens vêm com os olhos que as vêem, vemos o que pensamos. Mas perguntamos, com Boaventura (2000): se somos cegos, porque vemos tão facilmente a cegueira dos outros e por que razão é tão difícil aceitar a nossa própria cegueira? Para romper com essa cegueira, uma ação é necessária: ver nos olhos dos outros o que vêm em nós. Desta maneira, redes de “participação não-cega” podem ser produzidas no processo ensino-aprendizagem.” (MONTEIRO, S., 2001. p. 31)

Aprendi, principalmente com Inês Barbosa de Oliveira, que a arqueologia das invisibilidades e a sociologia das emergências dependem de provocar uma relação ecológica, não hierárquica entre os vários tipos e manifestações de saberes produzidos nos diversos *espaçotempos* da sociedade. Mas, não só disso. Para minorar a assimetria usualmente vigente entre os conhecimentos socialmente produzidos a partir da multiplicação das práticas pedagógicas emancipatórias *nasdas* escolas e conseguir enxergar isso em pesquisas é preciso, no mínimo, duas coisas: apurar todos os sentidos (sentimento do mundo, ALVES, N., 2001) e um novo olhar já que

“(...) somos sempre, parcialmente cegos,...” (OLIVEIRA, I.B., 2007, p.56)

Mas, é bem difícil nos educarmos para ter um novo olhar. A vigilância epistemológica que nos livra de sermos enganados pelas evidências (BOURDIEU, P., 1999) e nos deixa mais astutos (CERTEAU, M., 1994) para seguir as pistas (GINZBURG, C., 1989) e produzir um conhecimento que seja menos hierarquizante e segregador habita uma rota (PAIS, J., 2003) de pesquisa que há muito já vinha sendo trilhada. Reage contra as cegueiras voluntária e involuntária e contra um olhar que fixa, mas não passeia, que divide mas não multiplica, olha mas não sente, tem lugar mas não reconhece - muito menos troca de lugar com - o outro. Plástino busca na música, e temos usado imagens e literatura⁸⁶ também para nos ajudar nessa árdua tarefa de capturar o cotidiano e relatá-lo com nossa limitada linguagem assumindo toda poesia e dinâmica que está contida na complexidade do mundo (MORIN, E., 1996) e na rebeldia de suas rotas.

“Um belo exemplo sobre a forma de operação desta modalidade de apreensão direta e imediata, - um exemplo do ‘saber dos poetas’- é fornecido pela descrição da atividade poética de Chico Buarque de Holanda. ‘[Chico] tem uma percepção aguçada, uma maneira diferente de ver, como se visse sem olhar. Por isso, é capaz dos mais diversos personagens em seu trabalho’ (Zappa,199:10). Ver sem olhar é ver sem o movimento ativo do ego, isto é, sem a organização que este constrói para apreender seu objeto. O olhar supõe separar o sujeito do objeto, construindo este enquanto tal, fazendo assim necessariamente a mediação da representação. Alternativamente o ver sem olhar significa um aquém dessa separação, uma apreensão imediata e direta. Apreensão magmática. É precisamente porque nessa primeira etapa o ego não intervém, que o artista é capaz de assumir as mais diversas personagens no seu trabalho.” (PLASTINO, C., 2004, p. 452)

Então, lutar contra a *cegueira epistemológica* é uma tarefa interna, uma reeducação da vontade política, da postura teórica, dos usos (CERTEAU, M., 1994) metodológicos e das crenças e concepções epistemológicas. E, como

⁸⁶ “...obras de arte-quadros e fotografias artísticas – têm sido usadas para explicar muitas das convicções a respeito da riqueza do cotidiano nos contextos de redação de textos teóricos-epistemológico-metodológicos.” (OLIVEIRA, I.B., 2007, p.65)

lemosvimossentimosouvimos na letra “Tanto amar”, e tanto já conhecemos de Chico Buarque, procurei ser pesquisadora com um olho a pestanejar e o outro a fitar, com metade na luta e outro na Bodeguita⁸⁷ ...

O senso comum, a música e a literatura sempre estiveram atentos à percepção sobre as influências, boas e más, de umas pessoas sobre outras. Assim como sobre o fato de que é em cada situação que se conhece alguém. E também sobre a facilidade com que criamos ignorâncias e invisibilidades e surdezes em relação às coisas que não queremos ver ou ouvir porque nos incomodam. Ou seja, Chico Buarque, Saramago e Fernando Pessoa sabem e relatam que sentimento e pensamento caminham de mãos dadas (e atadas?) e que as coisas e as pessoas não são, estão e sempre estão de modo interpessoal

“É na soma do seu olhar que eu vou me conhecer inteiro”.

“A consciência moral, que tantos insensatos têm ofendido e muitos mais renegado, é coisa que existe e existiu sempre, não foi uma invenção dos filósofos do Quaternário, quando a alma mal passava ainda de um projecto confuso. Com o andar dos tempos, mais as actividades da convivência e as trocas genéticas, acabámos por meter consciência na cor do sangue e no sal das lágrimas e, como se tanto fosse pouco, **fizemos dos olhos uma espécie de espelhos virados para dentro**, com o resultado, muitas vezes, de mostrarem eles sem reserva o que estávamos tratando de negar com a boca.” (SARAMAGO, J., 1995. p. 26, grifo meu)

“Quando te tinha diante
Do meu olhar submerso
Não eras minha amante...
Eras o Universo...
Agora que te não tenho,
És só do teu tamanho.” (Fernando Pessoa⁸⁸)

⁸⁷ Famoso botequim freqüentado por intelectuais em Havana, Cuba. Houve no Rio de Janeiro uma Bodeguita, fundada por exilados brasileiros que retornaram de Cuba, em fins dos anos 80.

⁸⁸ “Amei-te e por te amar”, 1992.

E isto, reconhecendo que, conforme já argumentei no capítulo anterior, todo conhecimento é auto-referido e que sua manifestação pode ser situacional e relacional (SIMMEL, G., 1971), em função da interação e do *espaçotempo*. Todo conhecimento é também o conhecimento de si mesmo (SANTOS, B., 2005) e informa ao pesquisador sobre as redes de sujeitos e conhecimentos nas quais aqueles indivíduos sujeitos da pesquisa e ele mesmo pesquisador se inserem.

É no sentido de superar as cegueiras produzidas pela modernidade e pelos modernos em todos os seus aspectos e pela ciência moderna em particular, mas não com menor amplitude, que argumento existir nos estudos *nosdoscom* os cotidianos uma possibilidade - potencialmente maior do que em qualquer outro que epistemologicamente esteja inserido nas disputas do campo paradigmático da ciência moderna - de

“superar as cegueiras desenvolvidas, incorporando aos possíveis modos de perceber o mundo convicções, saberes, fazeres e “sentires” diversos daqueles que formam, a cada momento, as redes de subjetividades que somos. (OLIVEIRA, I., 2007, p.65)

Em linhas gerais, produzimos nossas cegueiras inseridos nos contextos culturais em que vivemos. Cada cultura produz conhecimento e desconhecimentos. E, nesse assunto, Geertz (2001) alega o pioneirismo dos antropólogos ao registrar que

“fomos os primeiros a insistir em que vemos a vida dos outros através das lentes que nós próprios polimos e que os outros nos vêem através das deles.” (p. 66)

O que importa, em suma, é pensar o quanto isso afeta a produção dos saberes nas escolas e pode, ou não, tecer subjetividades emancipatórias. Von Foster afirma

“Não vejo se não creio!” (apud OLIVEIRA, I., 2007, p.54)

Se o conhecimento e a ignorância produzida por ele afiliam-se culturalmente às experiências e idéias dos homens, também as imagens assim o fazem. Deve haver uma possibilidade de descrever visualmente o que é ou não visto com as nossas lentes

culturais... Um dos pecados da modernidade e de sua musa, a ciência, foi estabelecer que o que não era visível – para ela – não existia para ninguém.

Abaixo, um extrato da carta escrita por René Magritte a Michel Foucault (2004, p. 28) que dá imensa força à idéia de uma correspondência entre o que é visível, e que é, portanto, considerado real e o que acreditamos.

O senhor fará o obséquio, espero, de considerar estas poucas reflexões relativas à leitura faço de seu livro ‘As palavras e as coisas’. (...) Só o pensamento é dado ser semelhante. Ele se assemelha sendo o que vê, ouve ou conhece, ele torna-se que o mundo lhe oferece. (...) Ele é tão invisível quanto o prazer e a pena. Mas a pintura faz intervir uma dificuldade: há o pensamento que vê e que pode ser descrito visivelmente. ‘As Damas de honra’ são a imagem visível do pensamento invisível de Velazquez⁸⁹. O invisível seria então, por vezes, visível? Só com a condição de que o pensamento seja constituído exclusivamente de figuras visíveis.

A esse respeito, é evidente que uma imagem pintada – que é intangível por sua natureza – não esconda nada, enquanto o visível tangível esconde sistematicamente em outro visível - se cremos em nossa experiência.

Aqui, o diálogo de Magritte com as idéias de Foucault invertem a tradição moderna de que é preciso ver para crer, na mesma linha de Von Forster (apud OLIVEIRA, I., 2007, p.54) e da maior parte das teses e dissertações que recolhi. Nesse sentido, reforçam a importância de que para um entendimento da complexidade do mundo é preciso saber que também temos que crer para ver. Daí ser preciso ouvir, olhar com olhos diferentes, sentir, cheirar, e apurar todos os sentimentos do mundo para ir além das nossas cegueiras, dos nossos limites.

“O olhar hegemônico da ciência moderna tentou, ou ainda tenta, nos fazer ver de maneira única os saberes e alternativas existentes no cotidiano tecendo nossa própria cegueira na forma de ensinar.” (MONTEIRO, S., 2001, p. 27)

⁸⁹ Imagem recorrente na tese é o quadro de Velazquez.

Uma das imagens mais significativas para os estudiosos dos campos das ciências sociais é o Panóptico. Não o de Bentham, mas o *olhar* que sobre ele teve Foucault. A conjugação da visibilidade com o aparato de poder, vigilante e punitivo, dá sentido a muitas de nossas experiências – sejam elas lidas ou vividas.

Lembro de um dos colégios onde estudei no antigo primário e da Diretora. Uma senhora de cabelos branco-azulados que mesclavam o ar de sobriedade aos dentes vampirescos. Ela já era bem idosa e andava pelos corredores verificando cabelos soltos em demasia ou saias descomedidamente curtas. Em sua sala – descobri alguns anos depois que era assim que funcionava – havia um auto-falante e um microfone ligados a caixas de som em todas as salas do colégio. Ela nos ouvia – e era como se estivéssemos sendo *vistos* – durante as aulas.

Quando havia bagunça – no conceito que ela tinha de bagunça e não o nosso ou no do professor – ela interferia na aula do professor dizendo: “silêncio, quietos” ou outras coisas pelo auto-falante. Na primeira vez que isso aconteceu tive a sensação de estar conhecendo a voz de deus... Uma epifania auditiva em sala de aula... Apavorante!

Acostumada a dar privilégios ao sentido da visão, sempre achei que ela nos observava com os olhos e não com os ouvidos. Quando li “Nós”, de Eugéne Zamiatin e “1984” de George Orwell – este último escrito com inspiração no primeiro – entendi o que eu sentia aos 10 anos de idade. Foucault ensinou-me a interpretar e conectar as três experiências.

A descrição foucaultiana de um edifício projetado com o fim de possibilitar a observação ampla, íntima e impessoal de tudo e de todos facilitando a imposição do controle e da disciplina – sobre mentes e corpos – e a aplicação das penas aos delituosos é realmente impressionante. A partir dela, Goffman (1974) definiu o conceito de instituição total que impede o caráter situacional e relacional da representação do eu na vida cotidiana dilacerando o *self* anteriormente existente à entrada na dita instituição (segundo Foucault: fábricas, hospitais, quartéis, conventos, escolas e manicômios). (SÜSSEKIND VERÍSSIMO, M., 2002)

Embora extremamente usual – e, inclusive, muito freqüente nas interpretações sobre o cotidiano *nas* escolas que encontrei no espectro das teses e dissertações investigadas – a matriz analítica de Foucault e o desdobramento que dela fez Goffman sempre me pareceram muito forte para as escolas. Não que isso tudo não dê o sentido exato ao que sentíamos ao ouvir Dona Lúcia grave, vigilante e punitiva interrompendo a aula e deixando – até mesmo o professor – em pânico por alguns momentos. Mas, por que os sentidos e a vigilância nunca conseguem dar conta de tudo.

Lembro do sentimento de cumplicidade que se instaurou na turma uma vez que a professora de história apontou para o auto-falante, sem dizer nada, e fez o gesto universalmente reconhecido de solicitação de silêncio colocando um dedo sobre a boca e sorriu com algo de malandragem e medo. Ela nos ganhou na disciplina, no conteúdo e na didática. Sua tática de pedir mais que silêncio venceu a estratégia de manutenção da disciplina. Criamos ali uma prática de subversão, desobediente e que nos unia como grupo, emancipando-nos diante do poder audível e libertando-nos, ao menos naqueles *espaçotempos* do controle censor.

As ‘interações face-a-face de Goffman’, como as ‘táticas de Certeau’ podem burlar o ‘olho disciplinador de Foucault’. A cegueira pode também ser surdez no poder capilar, na ciência e nas práticas científicas, na epistemologia e na literatura. Lefebvre (1991), por exemplo, valoriza a voluntariedade da surdez.

“A partir deste ponto, o discurso sobre o cotidiano dirige-se a surdos, dos quais os piores são aqueles que não querem ouvir.” (p. 87)

A literatura brasileira – não só – no século XIX passa por interessante fenômeno identificado aos relatos descritivos detalhados que dão foco – pela primeira vez – aos pobres, aos sujos e aos feios. Também aos loucos⁹⁰. Usando um discurso impregnado dos valores de uma “estética visível” e medicalizante, patologizante da sociedade tal e quais muitos trabalhos – até hoje – constroem sobre a escola, essas obras, no entanto, a ele se opõem ao abordar seus outros.

⁹⁰ O gênio crítico de Machado de Assis é o único a enlouquecer o médico – Simão Bacamarte, cientista formado nas universidades européias - e dar voz aos loucos em “O Alienista” (publicado em 1882).

“A grande vedete na virada do século brasileira é a implantação de uma *racionalidade científica* que vai dos discursos de um Joaquim Murinho aos romances de Aluísio Azevedo e às críticas de Araripe Jr. ou Silvio Romero. (...) [todos em busca da] cientificação na linguagem literária...” (SÜSSEKIND, F., 1984, p. 107, 108).

No caminho contrário, antropólogos e cientistas sociais investigaram, desvendaram, revelaram o que parecia oculto nas teias das sociedades. Embora tenham invertido os sentidos, algumas vezes, como Bacamarte ou produzido inexistências daquilo que não queriam ver, abriram novos espaços e criaram importantes oposições ao método e à epistemologia da razão suprema, matemática e moderna. Assim inspiraram mudanças na história e na sociologia. No esteio, vieram os ‘cotidianistas’ e começaram a fazer pesquisas diferentes.

“Não há uma maneira única ou unívoca de não existir, porque são vários as lógicas e os processos através dos quais a razão metonímica produz a não-existência do que não cabe na sua totalidade e no seu tempo linear. Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível.” (SANTOS, B., 2004, p. 787)

Seguindo a alegoria, declaro ser uma postura política a valorização do olhar no mundo contemporâneo criador de invisibilidades assim como também é política a decisão (*teóricaepistemológica*) de ter uma preocupação vigilante e epistemológica em cuidar para que os outros sentidos ajudem a *serverouirsentir* os atores interagindo *nosdoscom* os cotidianos. Para conhecer *asnasdas* escolas, as pesquisas não podem ser ‘cega’ *aosnosdoscomsobre* os cotidianos.

“Numa perspectiva mais política, a idéia do desenvolvimento da *cegueira epistemológica* tornou possível desenvolver uma reflexão em torno do modo como essa “cegueira” prejudica a compreensão do caráter emancipatório de práticas encontradas e compartilhadas nos diversos cotidianos escolares.” (OLIVEIRA, I., 2007, p.67)

A avaliação feita pelo aluno Wallace sobre uma experiência pedagógica inovadora, conduzida pelo Professor (e pesquisador da própria prática) Veríssimo, aparece citada abaixo com toda a força metafórica a respeito da relação entre novos

saberes emancipatórios e os novos olhares/sentires/fazeres sobre o mundo, sobre as coisas e sobre as pessoas (VERÍSSIMO, A., 2004).

“alguém da platéia perguntou aos alunos se, após o êxito daquele trabalho, eles passaram a ver a escola com outros olhos, ao que o aluno Wallace respondeu: “Não. A escola é que passou a nos ver com outros olhos. Viu que somos capazes”. (VERÍSSIMO, A., 2004, p.22)

O importante em se olhar e descrever uma prática como essa é trocar com os outros professores e leitores para que eles também se vejam como possíveis realizadores de práticas como essas, cujos resultados podem ser identificados como sendo de alta contribuição para engendrar subjetividades transformadoras e democráticas

“Mas isso, talvez, apenas talvez. Porque talvez – e também apenas talvez – eu faço parte de um grupo *aindaformal* de cegos que enxergam um pouco além dos limites dos sentidos mais imediatos. E se, como diz Boaventura (SANTOS, B., 1989, p. 133), nos períodos em que um paradigma é unanimemente aceito pela comunidade científica – e eu diria por uma dada sociedade, se é que essa unanimidade é possível – o paradigma estabelece simultaneamente o sentido do limite do sentido.” (SGARBI, P., 2005, p. 97)

‘Eu me arrisco a dizer que, quando não há uma aceitação unânime, havendo, portanto uma batalha entre lógicas de compreensão de mundo e, portanto, de maneiras de se postar diante do mundo, a coexistência de procedimentos dessas lógicas não me espanta. No entanto, me espanta a possibilidade de, pensando a partir de uma lógica que quero despoederizar possa servir de mediador de passagem de um paradigma a outro.’ (SGARBI, P., 2005, p. 97)

E, se estamos a tecer uma rede de sujeitos e conhecimentos que se quer desinvisibilizadora, que se faz no cotidiano e só nele se pensa, que não luta contra a neutralidade e a objetividade da ciência moderna por que vai além desta disputa, que não patologiza a escola porque *querpode versentirouvir* o que sempre esteve lá e os olhos dos cientistas não viram – ofuscados pela universalidade e pela grandeza das teorias e reduzidos pelos microscópios. Miséria do mundo. Salva-me do exagero e

relativiza – o mundo e a miséria dos cientistas - separando a epistemologia científica da ‘*epistemomagia*’ (SGARBI, P., 2005) dos ‘cotidianistas’.

“Mas fazer mágica, como fazer ciência, não tem como objetivo “enganar” as pessoas, “mentir” para elas, mas apenas mostrar que existem coisas que, imersos no senso comum da vida cotidiana, não conseguimos *versentirconhecer*.” (SGARBI, P., 2005, p. 58)

Pra terminar e passar a falar da escola, pois foi para isso que comecei a escrever e *versentirouvir*, Renato Russo aquieta (de novo!) a sensação de incômodo, enquanto revela o medo da cegueira e declara a confiança ontológica na existência das redes de *sujeitosconhecimentos*...

“Já não me preocupo se eu não sei por que, às vezes o que eu vejo quase ninguém vê. Eu sei que você sabe quase sem querer, que eu vejo o mesmo que você” (RUSSO, R., 1986)

Parte 3 – Os sujeitos e conhecimentos *nasdas* escolas: um vôo na/da fenomenologia

A Parte 3 – “Os sujeitos e conhecimentos *nasdas* escolas: um vôo na/da fenomenologia” é composta pelos capítulos “Por um conhecimento *nasdas* escolas”, “*Unimultiplicidade*: as redes de sujeitos/conhecimentos” e “Vôo 093: as táticas e o lugar do poder” da tese intitulada “Teatro de Ações: arqueologia dos estudos *nosdoscom* os cotidianos”. Nesta etapa tenho como objetivo apresentar o argumento de que os estudos *nosdoscom* os cotidianos permitem a construção de um saber inovador sobre a escola a partir dos usos das noções de redes de sujeitos e conhecimentos, de agir comunicativo, de táticas e estratégias e de um novo olhar da pesquisa na escola.

Geni⁹¹

De tudo que é nego torto
Do mangue e do cais do porto
Ela já foi namorada
O seu corpo é dos errantes
Dos cegos, dos retirantes
É de quem não tem mais nada
Dá-se assim desde menina
Na garagem, na cantina
Atrás do tanque, no mato
É a rainha dos detentos
Das loucas, dos lazarentos
Dos moleques do internato
E também vai amiúde
Co'os velhinhos sem saúde
E as viúvas sem porvir
Ela é um poço de bondade
E é por isso que a cidade
Vive sempre a repetir
Joga pedra na Geni
Joga pedra na Geni
Ela é feita pra apanhar
Ela é boa de cuspir
Ela dá pra qualquer um
Maldita Geni
Um dia surgiu, brilhante
Entre as nuvens, flutuante
Um enorme zepelim
Pairou sobre os edifícios
Abriu dois mil orifícios
Com dois mil canhões assim
A cidade apavorada
Se quedou paralisada
Pronta pra virar geléia
Mas do zepelim gigante
Desceu o seu comandante
Dizendo - Mudei de idéia
- Quando vi nesta cidade
- Tanto horror e iniquidade
- Resolvi tudo explodir
- Mas posso evitar o drama
- Se aquela famosa dama
- Esta noite me servir
Essa dama era Geni
Mas não pode ser Geni
(...)
Mas de fato, logo ela
Tão coitada e tão singela
Cativara o forasteiro
O guerreiro tão vistoso

Tão temido e poderoso
Era dela, prisioneiro
Acontece que a donzela
- e isso era segredo dela
Também tinha seus caprichos
E a deitar com homem tão nobre
Tão cheirando a brilho e a cobre
Preferia amar com os bichos
Ao ouvir tal heresia
A cidade em romaria
Foi beijar a sua mão
O prefeito de joelhos
O bispo de olhos vermelhos
E o banqueiro com um milhão
Vai com ele, vai Geni
Vai com ele, vai Geni
Você pode nos salvar
Você vai nos redimir
Você dá pra qualquer um
Bendita Geni
Foram tantos os pedidos
Tão sinceros tão sentidos
Que ela dominou seu asco
Nessa noite lancinante
Entregou-se a tal amante
Como quem dá-se ao carrasco
Ele fez tanta sujeira
Lambuzou-se a noite inteira
Até ficar saciado
E nem bem amanhecia
Partiu numa nuvem fria
Com seu zepelim prateado
Num suspiro aliviado
Ela se virou de lado
E tentou até sorrir
Mas logo raiou o dia
E a cidade em cantoria
Não deixou ela dormir (...)"

⁹¹ Letra e música: Chico Buarque, In: "Ópera do malandro" 1977-1978.

Capítulo 5 – Por um conhecimento *nadas* escolas

Pedi à Thaís, amiga e companheira das pesquisas *nada* vida, ajuda para escolher uma música que abrisse o capítulo sobre a escola. Ela me sugeriu a ‘Geni’ dizendo o porquê. Sabia que minha subjetividade – histórica, cronológica e socialmente diversa da dela – não me levaria aos seus significados.

Li o texto do email:

“Luli⁹², tudo bem?

Saí da sua casa na segunda-feira com uma música que não me sai da cabeça...
Você disse que queria uma música para falar da escola...

Quando ainda estava fazendo monografia, usaria uma música do Chico Buarque chamada "Geni e o Zepelim". É a história de Geni, mulher que servia a qualquer homem, em qualquer lugar e, por isso, era hostilizada. Até que um Zepelim chega à cidade e o Coronel a escolhe como forma de pagamento para não destruir tudo e, por Geni aceitar a imposição, deixa de ser "maldita Geni" para ser a "bendita Geni", apenas por alguns instantes... A escola brota no papel de Geni todas as vezes que leio/escuto a música. Ao mesmo tempo que é aquela que não serve para nada é a salvadora; é o pior e o melhor lugar, passando de um pólo a outro em segundos ou de acordo com a situação...”

Sim, concordo com a interpretação. A escola⁹³ é tudo isso e não é nada disso. É nela que acredito, na escola vivida, praticada. Foi nela que aprendi e aprendo tudo que *seipensosinto*. Ao ler as teses e dissertações que enredam meus argumentos, a

⁹² Ao longo de minha vida, tentei, muitas vezes me livrar desse carinhoso apelido que recebi, ao nascer, de minha madrinha. Como recebi o mesmo nome de minha avó materna e o apelido dela é Lily, fiquei Luli. Era comum encontrar pessoas que achavam que meu nome era Luli. Mas, quando a vida adulta começou a sugerir que o nome não era mais o nomeado e que o apelido me infantilizava, comecei a tentar livrar-me dele como de um adjetivo pejorativo. Mas, a cada movimento no tabuleiro, era surpreendida pelo seu eterno retorno. Toda vez que ingressava num novo curso, que ia dar aula em outro colégio, faculdade, universidade, horário, apresentava-me como Profª Maria Luiza. No entanto, havia sempre alguém que vinha de outras redes... Desisti, voltei a gostar e me sentir nomeada por Luli também. (*nomen numen est*, dos nominalistas)

⁹³ Optei por utilizar muitas vezes “a escola” no singular por admitir a força que este termo tem como noção no campo de estudos *nosdoscom* os cotidianos, embora reconheça que não há uma escola, mas muitas.

simbologia da letra foi ficando ainda mais forte. A escola era panóptica, era emancipação, era fantasia e monstro, era “beatificada (...) subterrânea, gauche, desterritorializada, infernal” (VICTORIO FILHO, A., 2005, p. 43⁹⁴). À escola creditou-se o poder de “nos salvar (...) nos redimir” (BUARQUE, C., 1977/8).

A ela correm os velhinhos, os detentos, os nobres, os ricos, os pobres, os romeiros e os hereges, são e lazarentos, guerreiros, forasteiros, retirantes e errantes. Era tudo que quisermos *fazercrerver*. E Chico sabia como ninguém olhar com olhares transformadores, de sujeito e de objeto (PLASTINO, C., 2004, p. 452), traduzir isso em música.

“A gente não deve se ater ao panorama nefasto da escola pública diante da potência epistemológica dos professores” (disse VICTORIO FILHO, A., 2007, em conversa informal recentemente).

Foi então que decidi ter toda uma parte da minha tese, dividida em três capítulos, no qual eu pudesse explicar, argumentar e defender a possibilidade que possuem os estudos *nosdoscom* os cotidianos de fazer a arqueologia das invisibilidades e a sociologia das emergências nos *espaçostempos nasdas* escolas.

Nesse capítulo defendo a idéia de que os estudos *nosdoscom* os cotidianos vêm elaborando um conhecimento específico *nasdascomassobreas* escolas. As pesquisas são feitas por pessoas que têm como objetivo e cuidam para que seu *olharouvirversentir* crie uma forma inédita de contar/narrar/relatar o que se vive na escola todo dia. Argumento que, ao longo dos anos, trabalhos de outras áreas abordaram a escola e foram a ela com um sentido diferente do sentimento do mundo (ALVES, N., 2001) que foi desenvolvido nos trabalhos que se auto-declaram estudos *nosdoscom* os cotidianos.

Entendo que as noções de redes de subjetividades (Santos) e redes de conhecimentos (ALVES, N. 2001, p. 120) assim como as de táticas e práticas (Certeau) contribuem para fortalecer a sustentação desses cenários em que as práticas pedagógicas podem tecer subjetividades inconformistas (SANTOS, B., 1996 e OLIVEIRA, I., 2005) ou transformadoras. Os cenários montados nas pesquisas *nosdoscom* os cotidianos

⁹⁴ Tese UERJ.

enxergam nos acontecimentos corriqueiros da vida cotidiana das escolas, que são gerados nas interações face-a-face (GOFFMAN, E., 1982) nas salas de aulas pelos professores e alunos - os homens ordinários, comuns - que ali estão as possibilidades de acumulação endógena de um saber prático-moral.

Estes *saberesfazeres* emancipatórios são invisíveis à razão científica e estão nos conteúdos formais escolares - e numa relação menos assimétrica entre saberes cotidianos e saber científico -, nas relações pessoais mais democráticas (OLIVEIRA, I., 2003) e simétricas entre professores e alunos⁹⁵, nas redes que são tecidas nas escolas, sendo revelados e construídos, dialeticamente, nas práticas dos pesquisadores que pedem licença (Ferraço) para ir à sala de aula e ali *versentirouvir* com olhos que fitam e passeiam e com o tato e os ouvidos.

Como me ensinou Ferraço, a diferença está na atitude diante da escola. Procurei, então, dar consistência a uma epistemologia da escola que *leiosintopenso existirenãoexistir* nos estudos *nosdoscom* os cotidianos. Isso se tornou possível a partir do momento que comecei a vislumbrar, nas redes de sujeitos e conhecimentos, das teses e dissertações que investiguei, a existência de algumas características que as distinguiam de outras pesquisas (qualitativas) e lhes peculiarizavam – além da auto-declaração – como sendo estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação.

São elas:

- As percepções sobre as possibilidades emancipatórias potencializadas na relação *professoresalunos*⁹⁶.
- O reconhecimento de que os instrumentos e conceitos da ciência moderna são duros, inflexíveis, sedentários (LÉVY, P., 1996), segregadores, e por demais universalizantes (GEERTZ, C., 2001), generalizantes para dar conta da

⁹⁵ Reconheço e concordo com grande parte dos ‘cotidianistas’ que optam pelo uso do feminino como genérico para o termo professor por ser um grupo social majoritariamente feminino. Contudo, nos trabalhos que analisei aparecem muitos professores e alunos homens e, sobretudo, pesquisadores. Resolvi então, acompanhar o homem ordinário de Certeau e falar do professor ordinário e dos alunos ordinários. Isso não significa que eu não problematize o machismo da concordância nominal em Língua Portuguesa.

⁹⁶ Bom recordar que a aplicação do princípio da Juntabilidade (SGARBI, P., 2005) tem o objetivo de demonstrar que ‘a relação entre professor e alunos’ é diferente da ‘relação *professoresalunos*’ enquanto noções em um campo de estudos acadêmicos, o segundo uso (CERTEAU, M., 1994) do termo pressupõe a impossibilidade de separá-los e a potência fenomenológica e epistemológica da relação em si.

complexidade (MORIN, E., 1996) e das particularidades das rotas (PAIS, J., 2003) cotidianas *nasdas* diferentes escolas.

- O entendimento dos espaços e lugares (CERTEAU, M., 1994) do mundo como sendo construções permanentes de saberes pelos praticantes (CERTEAU, M., 1994) do mundo da vida (HABERMAS, J., 1989) e que, estes saberes são, muitas vezes, relatos de práticas (CERTEAU, M., 1994) que desobedecem (OLIVEIRA, I., 2001), invertem e subvertem, de modo astucioso (CERTEAU, M., 1994), as normas vigentes e libertam⁹⁷ (SIMMEL, G., 1971) os homens ordinários (CERTEAU, M., 1994) das estratégias (CERTEAU, M., 1994) de conservação dos poderes capilares (FOUCAULT, M., 1993) e estabelecidos mesmo que por pouco tempo e sem confrontá-los.
- A observação cotidiana de que existe algo mais do que as interações face-a-face (GOFFMAN, E., 1982) e do que as capilaridades do poder (FOUCAULT, M., 1993).
- A impossibilidade de capturar o cotidiano sem admitir que para isso não se pode limitar ao que já sabemos pois, é preciso criar uma nova forma de olhar/sentir/pensar (ALVES, N., 2001).
- A necessidade de desvincular nosso olhar para as escolas, sobretudo para as sala de aula da busca de indivíduos, mas, acostumar-se a catar pistas (GINZBURG, C., 1989), tramas e alegorias (MARCUS, G., 1998), fios tecidos em redes. Cada aluno traz para a escola uma multiplicidade⁹⁸ de conexões e possibilidades e os contatos cotidianos produzem outros e novos *links*, redes que enredam em muitas direções (MANHÃES, L., 1999). Pensar a escola é seguir, perscrutar, fazer hipertextos (LÉVY, P., 1996), seguir as redes e suas tessituras (ALVES, N., 2003).

⁹⁷ Sentido que Simmel dá à liberdade do indivíduo que é de existir dentro do grupo, que nós diríamos redes, numa dinâmica de adesão e diferenciação onde quanto mais está no grupo menos único ele é e vice-versa.

⁹⁸ Falarei mais sobre isso no capítulo seguinte.

- A decisão epistemológica de querer perceber e assumir que as transformações de valores sociais, crenças individuais e atitudes coletivas só ocorrem na vida cotidiana (HELLER, A., 1972) e comum.
- A compreensão de que o espaço social é um produto social e as mudanças que nele ocorrem advêm da vida cotidiana (LEFEBVRE, H., 1991), dita ordinária (CERTEAU, M., 1994) e não dos fatos extra-ordinários.
- A percepção⁹⁹ de que a distância e a hierarquia entre os saberes ditos populares ou do senso comum e o conhecimento científico são construções garantidoras de poder e geradoras de privilégios e desigualdades extra-cognitivos (SANTOS, B., 2004) e, portanto, não contribuem para a emancipação social.
- O entendimento de que essas mudanças são miúdas (FERRAÇO, C., 2003) e constantes, rotineiras¹⁰⁰ e tecidas nas negociações cotidianas (GOFFMAN, E., 1982) geradores de valores e saberes que são prático-teóricos e sua acumulação (HABERMAS, J., 1989) é emancipatória (OLIVEIRA, I., 2003).
- As descobertas e relatos (CERTEAU, M., 1994) sobre relações ecológicas¹⁰¹ (SANTOS, B., 2004) e práticas emancipatórias entre os múltiplos saberes *nasdascom* as escolas que existem e são existidas por homens ordinários (CERTEAU, M., 1994) e não por heróis extraordinários.
- A admissão da necessidade da declaração de intenções e de historicidade do pesquisador e de suas redes e da inexistência apriorística de campo de pesquisa. Não há realidade dada, não são observados, ciclos, leis nem movimentos ou fenômenos perpétuos, imitáveis ou reproduzíveis.

⁹⁹ Reitero acreditar que os saberes são tecidos em rede e portanto, não pode haver distinção. Não há dois saberes, o que afirmo aqui é o *constructo* histórico da separação e da hierarquia que interessam aos grupos de cientistas defensores dessa idéia que lhes garantem poder em diversos campos sociais.

¹⁰⁰ Pais nos lembra que rotina e ruptura possuem, etimologicamente, o mesmo radical (PAIS, J., 2003).

¹⁰¹ Tendo como argumento o fato de que a sociedade contemporânea valoriza em excesso um saber produzido de forma monocultora, o saber científico, e assim produz a não-existência, a invisibilidade ou a desvalorização de outros saberes, Boaventura defende que a arqueologia das invisibilidades deve “identificar contextos e práticas em que cada saber opera e supera a ignorância” (OLIVEIRA, I.) e provocar, uma relação mais simétrica e interdependente entre os saberes produzidos na sociedade, uma “ecologia de saberes” (SANTOS, B., 2004, p. 790). O resultado disso é a “transformação da ignorância em saber aplicado” (OLIVEIRA, I., 2006).

- A configuração de um campo específico dos estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação se beneficia das discussões sobre a crise paradigmática ocupando diferentemente três espaços. Situa-se tanto dentro da crise - engrossando as vozes de crítica e contestação dos modelos e premissas da ciência moderna - quanto fora dela - constituindo parte de um campo de debates sobre a transição paradigmática em curso e as possibilidades de emergência de um novo paradigma. E, ainda, alguns estudos assumem uma impossibilidade de sustentação paradigmática diante do contexto da produção de conhecimento na contemporaneidade.
- A teimosia otimista da escola - percebida e evidenciada em estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação - em continuar viva e bonita diante de todos os males da pós-modernidade (BAUMAN, Z., 1998).

Certamente, não encontro todas essas características em cada um dos trabalhos lidos, nem se são só essas, ou, mesmo, se são elas as ‘fundamentais’ para identificá-los. Mas, foram as que consegui organizar como presentes e importantes.

Para isso, foi preciso compreender que em qualquer espaço social as interações cotidianas permitem a construção do que Ginzburg chama de “patrimônio cognoscitivo” (1989. p.151). O estabelecimento de relações/negociações/comunicações democráticas nesses espaços incluídas aqui as salas de aula, multiplica as possibilidades emancipatórias e a partir do desvelar das redes de cada uma sala, escola, grupo ou aluno, engendra novos conhecimentos e permite a uns e outros tecerem *novasoutras* redes. Complementando a percepção da intencionalidade política do uso na noção de tessitura do conhecimento em rede, Manhães¹⁰² explica que

“pensar em rede tem sido uma tática de praticantes (CERTEAU, M., 1994), uma sabedoria elaborada a partir da vivência e da reflexão sobre os acontecimentos e processos que nos habilita a relacionar as produções sociais e a subjetividade que nelas existe e, a partir desta concepção, criarmos uma política da subjetividade, na qual seus

¹⁰² Tese UFF.

participantes, homens e mulheres, se fortaleçam na formulação e encaminhamento de propostas para a transformação de suas condições sociais. (MANHÃES, L., 1999. p. 19, 20)

Macedo (2005), em sua dissertação, ajuda a explicar que

“Neste sentido, a sala de aula constituiu-se como um espaço-tempo privilegiado da pesquisa, pois nela desenvolve-se, cotidianamente, a trama tecida pelos seus sujeitos, os professores e os alunos: o que são e trazem, o que ensinam e aprendem, o que produzem e criam de conhecimentos, imagens, sentidos e significados, o que envolve também outros espaços-tempo e sujeitos, em rede. É uma trama, muitas vezes invisível aos olhos que, se melhor compreendida, captada, com todos os sentidos, em sua complexidade, pode nos aproximar de possibilidades de ampliação do entendimento das realidades concretas das salas de aula e, com isso, conhecer melhor suas vozes e seus silêncios, e os textos e lições que nela estão.” (MACEDO, R., 2005, p.8,9)

Mas, a tarefa de seguir os fios e desvendar os labirintos dos bordados de cada rede não é fácil. Depende de uma nova forma de olhar, de sentir o mundo, de lidar com a *prácticateoriaprática* (ALVES, N., e GARCIA, R., 2003, p. 11), com as fontes, com a forma de narrar, com o mundo e o *pensarfazer* pesquisa.

Macedo (op. cit.) sugere que

“para captar e compreender essas informações foi necessário procurar ‘examinar os pormenores mais negligenciáveis’, basear-se em ‘indícios imperceptíveis’ para a ‘maioria’ (GINZBURG, 1989, p. 144, 145). Aqueles que poderiam parecer ‘detalhes secundários, particularidades insignificantes’ (idem, p. 147) ganharam a máxima importância, pois poderiam ser reveladores da realidade que buscava conhecer.” (MACEDO, 2005, p.11)

Seguindoouvindovendosentindo as redes, tomo a tese de Rosa (CARVALHO, R., 2006) para começar a discutir os muitos sentidos da escola, suas muitas verdades (vivo me perguntando se, depois de tanto falar da ciência moderna, ainda é possível usar verdade no plural) ou veracidades. Por mais que os professores e as escolas busquem problematizar os preconceitos e as hierarquias, suas subjetividades, assim como as dos

alunos, são formadas nos múltiplos processos de inserção social. Carregamos, todos, marcas de construções identitárias assimétricas e que, certas vezes, reproduzem as imagens, valores culturais hegemônicos mesmo quando desvalorizam a eles mesmos, suas famílias e/ou culturas de origem.

“Lembrança 3: ao perguntar se alguém sabia que as brincadeiras e cirandas realizadas naquela aula tinham origem no sertão nordestino, recebo as respostas de que “brincadeiras e cirandas não são criações de *verdade*” e que “as únicas coisas que esta região criou foi favela e desemprego no sudeste.” (CARVALHO, R., 2006, p. 70)

Sendo assim, fica muito difícil identificar, nos cotidianos escolares os fenômenos de aprendizagem formal e genérica descritos em boa parte da literatura tradicional sobre a escola que se referem ao *cogito ego sum*. Isto é, o ‘sujeito cartesiano’ não é ‘figura fácil’ de encontrar quando se observa a escola. E é nessa linha que a relação *professoresalunos* pode engendrar saberes transformadores, sobretudo quando suas práticas buscam a reflexividade e estão orientadas à emancipação, não de um sujeito uno, mas (a relação) centrada numa capacidade de interação. Isso só pode ser *observadopercebido* pelo pesquisador que não supõe a existência de uma realidade *a priori*, anterior, dada. Fora da pesquisa nem das práticas do mundo da vida captadas, caçadas, captáveis pela pesquisa *nosdoscom* os cotidianos. Segundo Bannell,

“Para Habermas, no entanto, práticas reflexivas orientadas à emancipação, ao desenvolvimento de uma consciência moral e à formação discursiva de uma vontade política, devem ser fundamentadas em uma identidade pós-convencional. Habermas insiste que isso não é uma capacidade de um sujeito isolado e monológico, mas uma capacidade que se constrói na interação social mediada pela linguagem em uma comunidade de participantes capazes de falar e agir.” (BANNELL, R., 2006. p. 114)

E, Oliveira (2005) completa a argumentação sobre a importância de questionarmos as convicções e as verdades no privilegiado espaço de emancipação que pode ser a sala de aula.

“Os próprios conteúdos do ensino, sempre necessariamente articulados às metodologias, às convicções de ordem relacional entre sujeitos, grupos sociais e

saberes, são rediscutidos e reorganizados de modo a questionar as verdades oficiais, científicas e/ou deontológicas. Ou seja, a construção de uma sociedade democrática implica o desenvolvimento de uma ação democrática concreta em todos os espaços de interação social, inclusive na escola.” (OLIVEIRA, p 31,32)

Bom, se a sala de aula será tomada como espaço de multiplicação e geração de saberes e a pedagogia como uma tecnologia de produção cultural (SIMON, R., 1995 e SILVA, T., 1995) seria realmente possível argumentar a existência de uma epistemologia dos estudos *nosdoscom* os cotidianos e de uma fenomenologia da escola. Conforme compreendo em E. Husserl (1913) a fenomenologia é um método filosófico que se propõe a uma descrição da experiência vivida da consciência, cujas manifestações são expurgadas de suas características reais ou empíricas e consideradas no plano da generalidade essencial. A idéia filosófica elaborada pelo matemático influenciou diretamente o pensamento de Heidegger, Sartre e Merleau-Ponty.

Outros sentidos poderiam ser encontrados para a fenomenologia, mas, estaria eu, mais uma vez, preocupando-me em manter o debate no campo das práticas da ciência moderna e dentro do paradigma científico. No momento, não é isso que interessa.

Século XXI. O ano de 2001 marcou a chegada de uma data que o cinema imortalizara como histórica. A “Odisséia no Espaço” marcava a dicotomia civilização/barbárie e a temporalidade evolucionista linear entre os tempos em que o fogo era roubado e a ciência permitia conquistar o além. Não era bem essa a sensação que tínhamos em 2001. A fome no mundo não fora solucionada pela revolução verde dos agrotóxicos, as guerras não acabaram – nem ao menos diminuíram – com a evolução do Direito Humanitário ou do capitalismo e seu estado de bem-estar social. Quanto ao comunismo, chegou a 2001, porém, em frangalhos.

Tangenciando o local e o global, em 2001, Nilda Alves ‘decifrava o pergaminho’ (ALVES, N., 2001) dando à área dos estudos *nosdoscom* os cotidianos uma identidade de palimpsesto em meio à multiplicação de produções *nodo* campo. O cinema contemporâneo alemão lançou o filme “Simplesmente Martha”¹⁰³. Nele, a

¹⁰³ “Bella Martha”, Alemanha, 2001, Diretora Sandra Nettelbeck.

personagem principal cozinha enquanto vive e dá receitas que não se consegue repetir. Freqüenta o psicanalista que ouve receitas, pois é assim que ela fala de si mesma.

Como os estudos *nosdoscom* os cotidianos, Martha não pode receitar aos outros só pode narrar as receitas de si mesma. Para ela, o mundo é a cozinha, é lá que se ama e se aprende a cozinhar. Ao provar suas receitas feitas pelos outros ela demonstra o sentimento do mundo de Alves e utiliza o método indiciário de Ginzburg para declarar ser possível sentir o gosto do açúcar que não está.

Em 2001 eu estava ‘no campo’. No *campus* das práticas dos alunos na UFRRJ. Suas táticas de construção da identidade profissional e de uma *ground culture* (Willis, Strauss, Pais) foram sendo documentadas por mim, ao longo da etnografia de mestrado. Escolhi documentar e relatar práticas cotidianas de troca de saberes – informais – sobre as condições de permanência e sucesso na vida acadêmica, de reforço da escolha profissional e de formação de uma identidade de ocupação. Foi interessante, pois pude acompanhar em que medida as idéias, os valores e atitudes se iam alterando antes e depois dos contatos que eles tinham com os alunos mais experientes. A partir dos seus relatos, eu refletia sobre a situação de pesquisa do etnógrafo.

Aprendi a fazer etnografia lendo Geertz, Ginzburg, Bourdieu e Marcus, entre outros e mergulhando no campo, fazendo o campo à medida que as pistas se apresentavam e eu decidia segui-las ou não. Era um mergulho etnográfico e não um mergulho *nosdoscom* os cotidianos (ALVES, N., 2001). Eu fazia isso seguindo as pistas e as pessoas, fazia perguntas estranhas e buscava as “tramas e alegorias” (MARCUS, G., 1998). Usava técnicas que servem bem aos pesquisadores da área *nosdoscom* os cotidianos. Era fortíssima a percepção de que o observado não era mais o que eu vira um minuto depois... Eu reconhecia o cotidiano, em seus gostos e cores, mergulhando em sua transitoriedade,

“como *espaçotempo* de saber e criação (...) de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido, também e sobretudo, como *espaçotempo* de grande diversidade” (ALVES, N., 2001, p. 4)

No caso da escola, admitir as possibilidades de perecibilidade dos conhecimentos provoca relações menos assimétricas entre os conhecimentos e entre professores e alunos. Os cenários descritos na dissertação de Dirceu Castilho (PACHECO, D., 2001), por exemplo, nos quais o livro didático deixa de ser um elemento massificador de cultura e a prova passa de exame, instrumento pouco nobre e técnica pouco confiável, a tática de aproximação, emancipação, construção da autonomia e valorização da auto-estima são aqui evocados para pedir a ele ajuda para explicar o que *sãopodemser* práticas pedagógicas emancipatórias.

“Ao assumir o *dircelope*¹⁰⁴ como estratégia de trabalho, abandonei técnicas e procedimentos mitificados pela pedagogia tradicional e creio tornei possível, no *espaçotempo* da sala de aula, brincar com o conhecimento produzido, trocando experiências, desenvolvendo a reflexão, contribuindo para a auto-organização com liberdade e autonomia, estimulando o sentido da estética, produzindo atividades originais, materiais alternativos, re-invenção de jogos e exercícios, esses últimos batizados pelos alunos do CPII de *exerjogos*.” (PACHECO, D., 2001. p. 61)

Segundo Dirceu, com essas táticas (CERTEAU, M., 1994) inverte-se o modelo tradicional da prova que passa a ser um instrumento onde é assimilada a noção de conhecimento em rede, e assume forma democrática emancipatória.

Ele continua

“Esse processo de elaboração da Prova Você Decide identifica-se com a noção da produção do conhecimento em rede, tão próprio da criação do conhecimento nos/dos/com os /sobre o cotidiano, pois os alunos, ao entrarem em qualquer ponto presente no Banco de Dados/rede, tomam os dados que consideram relevantes e significativos, estabelecendo relações entre eles e seus conhecimentos explícitos e tácitos e, dessa forma, vão *tecendo* seus próprios conhecimentos. Num processo contínuo, retornam ao *Banco de Dados*, num movimento de idas e vindas, tantas vezes quantas forem necessárias até concluírem a prova.” (PACHECO, D., 2001. p. 124)

¹⁰⁴ Envelope onde ficavam guardados trabalhos e provas de história que substituía o livro didático.

E vou por entre minhas redes desse relato de relatos, seguindo os rastros de uma área de conhecimento que é mais parecida com uma escola peripatética¹⁰⁵ do que com uma cátedra medieval. Impregnados da retórica de Aristóteles vão os ‘cotidianistas’ a passear, ir e vir conversando (que era como fazia Aristóteles com seus discípulos nos jardins do Liceu, em Atenas) sobre os estudos *nosdoscom* os cotidianos ainda por encontrar um local e uma pedra que se faça fundamental – mas essa não haverá.

Se a ciência fosse apolínea, os estudos *nosdoscom* os cotidianos seriam dionisíacos, mas esse jogo não nos interessa. A escola é dionisíaca e nela os famosos conceitos formais escolares e os conhecimentos dos alunos interagem mesmo sem professor e fora da sala de aula. O equilíbrio tão perseguido na escola cede lugar ao arrebatamento produtivo e democrático das práticas quando se olha para as salas de aulas com olhos que passeiam, com sentimento do mundo.

“Devemos, pois, distinguir cuidadosamente a transmissão de uma técnica de uma geração para outra, feita sempre com uma facilidade relativa graças à observação e à preparação quotidiana e [da] criação ou melhoramento das técnicas no seio de cada geração. Estas supõem sempre o mesmo poder imaginativo e os mesmos esforços encarniçados da parte de alguns indivíduos, qualquer que seja a técnica particular que tenhamos em vista. As sociedades a que chamamos de primitivas não têm menos homens como um Pasteur ou um Palissy do que as outras.” (LÉVI-STRAUSS, C., 1952, p. 68,69)

As genialidades e o poder imaginativo estão no passado e no presente. A sociologia da vida cotidiana não prescinde do passado (Pais) mas, em Certeau, é memória e palimpsesto. A escola ocupa o mesmo *espaçotempo* onde tem lugar¹⁰⁶ o confuso, o astuto, o irracional – por oposição ao racional do paradigma moderno científico. É um problema de como se olha, de onde se olha.

Olhando a partir de todas essas possibilidades, a escola contemporânea foi gestada na lógica da razão científica. Não sem sofrimento, rebeldia e proliferação das indisciplinas, loucuras e exclusão.

¹⁰⁵ Escola aristotélica onde os pensadores deveriam andar pensando. Do grego *peri pathos* ir e vir conversando e pensando.

¹⁰⁶ As noções de espaço e lugar, tática e estratégia serão melhor trabalhadas no capítulo 7.

“A ‘racionalização’ progressiva da sociedade está ligada à institucionalização do progresso científico e técnico. Na medida em que a técnica e a ciência penetram os setores institucionais da sociedade, transformando por esse meio as próprias instituições, as antigas legitimações se desmontam. Secularização e ‘desenfeitiçamento’ das imagens do mundo que orientam o agir e de toda a tradição cultural, são a contrapartida de uma ‘racionalidade’ crescente do agir social.” (HABERMAS, J., 1975, p. 303).

Contudo,

“Na realidade cotidiana, há sempre locais e situações onde táticas e alternativas são postas em prática de modo a minimizar os problemas vinculados às normas conservadoras, evitar os efeitos dessa e de outras políticas, o que nos permite, por um lado, afirmar a permanência de um certo espaço de exercício de autonomia dos sujeitos sociais e, por outro, mais importante, constatar que os modelos (sempre generalizantes) avaliativos do real, se nos permitem compreender globalmente os fenômenos e inferir resultados previsíveis de determinadas políticas, nada nos dizem sobre os modos específicos e singulares como os sujeitos e grupos sociais – nesse caso as professoras atuando nas salas de aula – apropriam-se e utilizam as regras que lhes são, aparentemente impostas.” (OLIVEIRA, I., 2003. p. 104)

Apesar dessa consciência, refletindo sobre os trabalhos da área de estudos *nosdoscom* os cotidianos que investiguei reconheço, também, forte influência da matriz analítica de Foucault. Aparentemente, em boa parte dos textos lidos podemos seguir a trilha de Foucault sobre o forte parentesco entre os métodos e objetivos prisionais e os da sociedade e da escola.

Ou seja, tendemos a pensar a liberdade por meio de sua ausência, embora os trabalhos não busquem, na escola, as patologias ou inesxistências nem, muito menos, fabriquem invisibilidades. As teses e dissertações usam, certaunianamente, a matriz de pensamento foucaultiano no sentido que lhe deu Ezpeleta e Rockwell, que seja o de observar “uma realidade como positividade” (EZPELETA, J. e ROCKWELL, E., 1986, p. 10).

“Mas, a obviedade da prisão se fundamenta também em seu papel, suposto ou exigido, de aparelho para transformar os indivíduos. Como não seria a prisão imediatamente aceita, pois se só o que ela faz, ao encarcerar, ao retrainar, ao tornar dócil, é reproduzir, podendo sempre acentuá-los um pouco, todos os mecanismos que encontramos no corpo social?” (FOUCAULT, M., 1986, p.208,9)

Ao estabelecerem o diálogo Foucault X Certeau as pesquisas que centradas na cotidianidade, epistemológica e metodologicamente, trabalham com os dois autores, um como tensão e limite do outro, e não, fontes de teorias e matrizes explicativas do social de modo estanque. A influência de Foucault se dá nos trabalhos cujos pesquisadores constroem campos de pesquisa nos quais a escola é vista simultaneamente como espaço disciplinador de corpos e mentes e campo de táticas de praticantes.

Como comenta Vieira (2000)¹⁰⁷

“Mais adiante perceberemos que o panóptico deixa de ser a arquitetura para se transformar na professora, ela passa a ser o “olho que tudo vê.” (VIEIRA, A., 2000, p. 54)

Certeau oferece uma alternativa ao uso pessimista, fatalista e até determinista da teoria de Foucault que supostamente deixaria pouco espaço para a criatividade e para as ações sociais de ‘resistência’ ao poder. Localizando espaços de não-poder e considerando a micropolítica como campo das estratégias, abre-se um imenso e rico campo investigativo: o das táticas cotidianas. Nesse sentido, não se pode usar (Certeau) as idéias de Foucault como um ‘aparato disciplinador da análise e do pensamento’, não se pode deixar aprisionar-se no próprio panóptico.

Josgrilberg (2005) sugere que “a escrita de Foucault também pode ser considerada uma operação tática”

Aquilo que poderia soar, e soa, aos críticos sokalianos como sincretismo e falta de rigor teórico, eu interpreto como sendo a aceitação do desafio que mistura a visão respeitosa da complexidade do mundo da prática social (no caso, a escola) e o

¹⁰⁷ Tese UNICAMP.

reconhecimento da incompletude de todo e qualquer conhecimento – seja ele ou não teoricamente elaborado, se é que é possível não sê-lo.

Os estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação geram conhecimentos que deixam rotas para outros conhecimentos. São trabalhos em rede não só por costurarem vários saberes das redes dos pesquisadores e sujeitos da pesquisa e vários trabalhos de outros autores, mas também por permitirem e sugerirem outras costuras e outras buscas, novas rotas, pistas para as próximas invenções.

Uma destas pistas foi deixada por Victorio Filho (2006) ao relatar a interessante experiência de inversão de papéis ocorrida em sua *saladeaulacampodepesquisa*. Numa aula descrita na tese e posteriormente comentada o aluno Davidson assume o papel do professor e se mostra extremamente autoritário - o que, segundo o pesquisador, é uma representação de algo que o aluno achava que o professor queria ouvir, como se aquele teatro e as personagens ‘fizessem parte de um arquétipo, ancestral’. Era ‘talvez a própria relação social, as hierarquias de Barthes que não são combatidas, a precariedade dos acessos, carência de autoridade’.

Davidson materializava uma visão de mundo anômica que as pessoas acreditam amenizar a partir das caricaturas de poder como o ‘professor autoritário que ensina de verdade’ e o ‘policia torturador, mas honesto e que combate o mal’¹⁰⁸. Nesta rota de reflexão, as múltiplas possibilidades de representação do eu na vida cotidiana, conforme encarou a situação descrita pelo pesquisador sobre o aluno Davidson, permitem muitas possibilidades de inserção nas redes de conhecimentos e sujeitos, nos jogos de poder.

Assim os sujeitos forjam e experimentam aquilo que Goffman chamou de “técnicas defensivas”, “técnicas de proteger” ou “técnicas circunstanciais” (GOFFMAN, E., 1973, p. 22, 23) e que Certeau definiu como táticas dos praticantes. Deste modo, o olhar do pesquisador desinvisibiliza o quanto as redes de sujeitos encarnam a representação da influência recíproca entre os atores sociais nas interações face-a-face (GOFFMAN, E., 1982), ou o caráter intersubjetivo do indivíduo (HABERMAS, J., 1989).

¹⁰⁸ Refiro-me a inúmeros programas de TV que alimentam essa visão da relação entre a polícia, que etimologicamente vem de polis, polite em inglês. E, claro, ao filme Tropa de Elite, Diretor José Padilha, 2007.

Do mesmo modo que Foucault percebe as formas de poder prisional e contrição de liberdade em toda a sociedade moderna, os estudos *nosdoscom* os cotidianos observam, relatam e refletem sobre/com as práticas emancipatórias singulares. Narram a construção da liberdade no uso não autorizado da estrutura. Para nós, estudiosos do cotidiano, representam a riqueza do mundo da vida e nos abrem os sentimentos do mundo para a historicidade, a complexidade, a inventividade (CERTEAU, M., 1994) e as imagens holográfica (MORIN, E., 1996) e rebelde (OLIVEIRA, I., 2001) do cotidiano.

Como diz Goffman

*“Sachant que l’acteur projette une definition de la situation en presence de ses interlocuteurs, on peut s’attendre à ce que des événements se produisent dans le cours de l’interaction qui viennent contredire, discréditer ou jeter d’une façon ou d’une autre le doute sur cette projection.”*¹⁰⁹ (GOFFMAN, E., 1973, p. 20)

*“Em resume, on peut donc supposer que toute personne placée en presence des autres a de multiples raisons d’essayer de contrôler l’impression qu’ils reçoivent de la situation.”*¹¹⁰ (GOFFMAN, E., 1973, p. 23)

De todo modo, há que se ter cuidado, pois o uso de fontes/olhares contraditórios pode vir a enfraquecer um estudo. Isso pode tirar a vida da pesquisa que reside no reconhecimento de que

“As práticas cotidianas não são tão totalizantes quanto os discursos dos manuais com que se pretendem revolucionar a escola. E são as práticas as verdadeiras revolucionárias do cotidiano escolar”. (ARROYO, 1999b, apud VARANI, A¹¹¹. 2005, p. 266)

E, por isso

¹⁰⁹ “Sabendo que o ator projeta uma definição da situação na presença de seus interlocutores, pode-se esperar-se que acontecimentos produzem-se no curso da interação que vêm contradizer, desacreditar ou lançar de uma maneira ou de uma outra dúvida sobre esta projeção” Minha tradução.

¹¹⁰ “Em resumo, pode-se supor que qualquer pessoa colocada na presença de outros tem múltipla razão de tentar controlar a impressão que recebem da situação” Idem.

¹¹¹ Tese UNICAMP.

“Acreditar nas possibilidades emancipatórias de um projeto educativo implica em colocar no centro do currículo o conflito cultural, os diálogos e os embates entre as diversas culturas, que, de modo não oficial, habitam o cotidiano das escolas” (GARCIA, R., 2003, p. 41)

A riqueza da cotidianidade e, vinculadamente, a importância em reconhecer a existência de um conhecimento escolar como sendo um “patrimônio cognoscitivo” (Ginzburg) particular está no fato de, por um lado, o cotidiano *nada* escola poder ser descrito pelos jovens de classes operárias de Londres como sendo uma ‘merda’ quatro horas por dia e observar-se ali a construção de pelos alunos uma *ground culture*¹¹² (WILLIS, P., 1991) absolutamente original que desqualifica a escola que os exclui.

E, ainda, pelos alunos das professoras de Becker como sendo um espaço de questionamento sobre as possibilidades de se aprender algo nela:

“*The school it’s a lousy place to learn anything in*¹¹³” (BECKER, 1986)

Mas, e sobretudo, por outro lado, sabermos que o cotidiano é o campo privilegiado da reflexividade transformadora na modernidade (Pais) como percebemos nos argumentos de (Arroyo apud) Varani e Garcia, acima. A escola aparece nos estudos *nosdoscom* os cotidianos, em geral, e nos textos citados não como mera reprodutora do aparelho ideológico do estado e das injustiças sociais. Não é um aparato disciplinar estático. Os professores não são, sempre, os ‘exterminadores do futuro’, mas, pelo contrário, são eles que sabem, fazem e relatam.

São, por isso, os estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação que convocam autores e narram experiências e práticas emancipatórias, que nos permitem tirar a educação do banco dos réus e colocá-la - como geradora de reflexividades transformadoras - no universo da economia, da administração e do direito.

Os diferentes grupos sociais *possuemdesenvolvem* saberes que lhes são específicos em diferentes momentos. Numa abordagem sociológica, esses saberes funcionam como um pacote de deveres e direitos que gera múltiplas possibilidades de

¹¹² Tomaz Tadeu da Silva traduziu (o livro de Paul Willis e) este termo como “cultura de chão de fábrica”.

¹¹³ “A escola é um lugar desprezível/entediante para se aprender alguma coisa”. Minha tradução.

hierarquias de credibilidades (BECKER, H. apud SÜSSEKIND VERÍSSIMO, 2002) e adesões relacionais e situacionais. Isso acontece nas salas de aulas por meio de acordos verbais (HABERMAS, J., 1989) e não verbais (GOFFMAN, E., 1973) – conforme discutirei a seguir.

Daí, o entendimento compartilhado pelos ‘cotidianistas’ sobre o fato de que cada escola e cada sala de aula é única num dado *espaçotempo*, na mesma medida que os saberes, valores, e atitudes que ali se constroem, reconstroem e ressignificam serem também inéditos.

“E ao mesmo tempo, vou reconhecendo histórias de professoras por este país afora, levando de lugar para lugar as histórias que me contam. Essas histórias narradas pelas professoras vão constituindo uma memória coletiva que, espero, possa contribuir para recuperar um autoconceito positivo e um sentimento de potência criadora, que um dia as professoras tiveram, já que hoje se assiste a uma ação orquestrada de desmoralização a partir da falsa idéia de que a escola risonha e franca morreu e que agora é preciso eficiência que acompanhe a lógica do mercado.” (GARCIA, R., 2001. p. 45)

Acima, Garcia, na mesma direção de Ezpeleta e Rockwell, recupera um sentido positivo que é passível de existência na busca de uma pesquisa que não oculte a escola que existe diante de uma visão metateórica ou patológica, nem crie cegueiras sobre ela. A presença do pesquisador na escola, na sala, testemunha e influencia a produção desses saberes e desta forma os ineditiza, cria os relatos das práticas.

Sem assumir um caráter de exemplaridade, amostra ou ilustração, os relatos das práticas geram novos saberes nos quais os leitores (professoras e alunos e outros) se reconhecem, ressignificam e dão sentido às suas próprias experiências e valorizam – acho que isso é o mais importante – a existência, o surgimento e a desinvisibilização de outras/novas táticas em outros/novos espaçotempos de outras/novas escolas.

Para terminar esse capítulo escolhi a foto¹¹⁴ de uma biblioteca que conheci na estrada entre Mossoró e o pólo de produção salífera do Rio Grande do Norte, uma

¹¹⁴ Junto comigo, Professor Ronaldo Mancuso, PUC-RS.

pequena cidade chamada Areia Branca,. Fiquei imaginando quanto saber caberia em sua pequenez e lembrei-me de uma frase de Boaventura que diz que

“o inconformismo é a utopia da vontade” (SANTOS, 2006)



Ação comunicativa, razão, e racionalidade

Para dar fechamento ao capítulo sem finalizar a discussão, apresentarei um encontro entre a teoria do agir comunicativo de Habermas e a teoria das três dimensões da racionalidade moderna que apóiam o pilar da emancipação. O objetivo é defender a idéia de que essas noções podem fortalecer o argumento de que os estudos *nosdoscom* os cotidianos, por sua especificidade *políticoteóricoepistemológicametodológica* incidem na elaboração de um “patrimônio cognoscitivo” sobre as escolas. Quero sustentar, também, que o uso destas idéias pode ser de bom proveito para outros estudos futuros.

Um uso atento das idéias de Habermas pode auxiliar o pesquisador que empreende o mergulho *nosdoscom* os cotidianos a diferenciar aquilo que os ‘críticos misantropos’¹¹⁵ classificam como ‘estorinhas’ daquilo que entendo (“não estando sozinha nisso” como escreveu Alves, 2001, p.1) como uma forma possível de conceber o conhecimento humano – como algo que existe – e se cria – na vida cotidiana a partir das interações entre praticantes.

“Defendo (...) que há um modo de fazer e de criar conhecimento no cotidiano, diferente daquele aprendido, na modernidade, especialmente, mas não só com a ciência.” (ALVES, N., 2001, p. 1)

Nesta linha de pensar a ciência moderna e o saber denominado – para dela diferenciar-se – senso comum têm formas semelhantes de construção sendo o primeiro considerado socialmente mais verdadeiro, confiável, válido e universal. E isso, não por ser qualitativa ou quantitativamente diferente do segundo, mas por ocupar na hierarquia de valores da sociedade como um todo um lugar hierarquicamente superior. Daí a diferença do ponto de vista metodológico, epistemológico, teórico e, principalmente, político de

¹¹⁵ Refiro-me à comédia latina “O Misanthropo” escrita por Menandro. Nela, o personagem principal, o misantropo, guarda de forma obsessiva sua casa, suas filhas e sua lareira (onde habitavam os deuses do lar, que protegiam a casa e o dinheiro). De forma ampla significa não ter vida social, ser ermitão, sorumbático, malcriado (Dicionário Houaiss). Em minha interpretação, os ‘críticos misantropos’ evitam o diálogo para ‘proteger sua casa’, seu lugar de poder nos discursos científicos sobre educação.

“Pensar o cotidiano e erguê-lo à condição de espaço e tempo privilegiado de produção da existência e dos conhecimentos, crenças e valores que a ela dão sentido e direção, considerando-o de modo complexo e composto de elementos sempre necessariamente articulados, implica em não poder dissociar a metodologia em si das situações estudadas por seu intermédio. Essa talvez seja uma das forças desta metodologia, que não coloca como partes distintas as diversas dimensões que envolvem a pesquisa, ou seja: a teoria e a prática; os saberes formais e os saberes cotidianos; o modelo social e a realidade social; os danos relevantes e os irrelevantes cientificamente; os observadores e os observados; o conteúdo e a forma, etc. Ao trabalharmos nessa perspectiva, assumimos a realidade estudada em sua totalidade complexa (MORIN, E., 1995); relevando seu caráter multifacetado, abdicando de procedimentos dicotomizadores e redutores de sua riqueza, com seus ônus e bônus.” (OLIVEIRA, I., 2001. p. 41)

Logo, a diferença entre o saber cientificamente estabelecido e os saberes cotidianos reside menos no fato de o primeiro ser produzido a partir de um método lógico unificado, descrito e sistematizado de dúvida e mais num processo social de construção de valores e validação de argumentos como verdade que subjuga e inferioriza, invisibiliza os saberes do segundo – por isso a razão moderna ser, para Boaventura, indolente e estar desperdiçando a experiência (SANTOS, 2000). Daí ter importância entender e usar (no sentido de Certeau) a diferença que é explicitada, em Habermas, entre a *ratio* moderna e os processos racionais, coletivos e intersubjetivos de validação de argumentos – o agir comunicativo.

De acordo com o entendimento de Schuartz sobre a teoria de seu orientador, Habermas, pode-se afirmar que o conceito de ação ou interação social é, basicamente, o conceito weberiano, segundo o qual uma ação é social quando

“os agentes, na persecução dos seus planos de ação individuais (i. e., grosso modo, os seus objetivos), orientam-se nas próprias expectativas a respeito das ações individuais e expectativas do(s) outro(s)”. (SCHUARTZ, L., 2005, p. 230)

Conforme eu já argumentara anteriormente, a respeito da situacionalidade e relatividade do *serestar* do sujeito nas redes de sujeitos e conhecimentos, posso perceber que o agir comunicativo é esta dinâmica por meio da qual sabe-se

“como obter a coordenação dos planos individuais de ação dos agentes dela participantes [a interação social] de maneira a que se obtenha a ‘anexação’ das ações de uns às ações de outros.” (SCHUARTZ, L., 2005, p. 231)

Sendo assim, compreendo a importância de usar a teoria da ação comunicativa, para compreender e explicar – como *prácticateoriaprática* - as possibilidades do estabelecimento de relações simétricas *professoresalunos* e o caráter emancipatório de algumas práticas pedagógicas. Na medida em que, então, a ação comunicativa nada mais é que um mecanismo – embora teoricamente privilegiado – de solução desse problema de coordenação entre os objetivos de cada um em benefício do grupo que negocia esta coordenação por meio do debate (uso da linguagem para chegar a um acordo).

O uso da teoria da ação comunicativa pode ser útil no sentido de explicar como um fato/evento socialmente verificado – as negociações sobre as avaliações em Sgarbi (2005), o “dircelope” em Pacheco (2001), as revisões de texto em Veríssimo (2004), os significados nas aulas em Delboni (2006) e Varani (2005) – ocorre a partir daquilo que Habermas trata como “discurso prático” e de sustentação racional. Neste, os entendimentos de verdade e de real se dão como processo e não como fim em si mesmos. A interação social é dada pela linguagem e pela racionalidade – processo de negociação entre os indivíduos com base em uma razão destranscendentalizada – e produz as normas a vigirem no grupo não pelo acordo simplesmente, mas pela validade compartilhada que o argumento possui.

No sentido oposto, o da coerção, o que Boaventura verifica são as leituras de Foucault, Weber, Adorno e Habermas que explicam de que modo o poder e os sistemas exercem uma função reguladora da sociedade e restringe as possibilidades emancipatórias.

“Foucault tem certamente razão ao denunciar o excesso de controle social produzido pelo poder disciplinar e pela normalização técnico-científica com que a modernidade domestica os corpos e regula as populações de modo a maximizar a sua utilidade social e a reduzir, ao mais baixo custo, o seu potencial político. A denúncia de Foucault, com toda a sua originalidade, insere-se numa tradição de reflexão crítica sobre a modernidade que se estende da “lei do ferro” da racionalidade burocrática de Max Weber até a “sociedade administrada” de Adorno e à “colonização do mundo da vida” de Habermas.” (SANTOS, B.,1995, p. 235)

Para Boaventura, acima, e para Habermas, a seguir, isso parece ocorrer a partir das iniciativas de despolitização do mundo, das coisas e das ações sociais empreendidas pela administração estatal, pelo discurso da ciência e pelas realizações da técnica estendidas a todos os campos de significação do mundo da vida.

“A despolitização da massa da população, legitimada pela consciência tecnocrática, é ao mesmo tempo uma auto-objetivação do homem tanto nas categorias do agir racional-com-respeito-a-fins, como nas do comportamento adaptativo: os modelos coisificados das ciências se imiscuem no mundo do viver sócio-cultural e adquirem poder objetivo sobre a autocompreensão.” (HABERMAS, J., 1975, p. 327)

Quando uma norma se estabelece de modo democrático isso acontece por que, no mundo da vida, as relações interpessoais e as vivências subjetivas dos sujeitos em negociação encontraram um consenso diante da validade, correção e sinceridade dos argumentos apresentados. Ou seja, o estabelecimento da norma, em Habermas, não se dá pelo acordo, mas pela validade que ela pode possuir quando atinge a condição de verdade. Duas coisas devem ser esclarecidas nesses pontos: essas divisões são úteis para o entendimento do mundo da vida, mas dificilmente identificáveis na comunicação cotidiana; e, a imparcialidade e a universalidade destes critérios de ‘validade, correção e sinceridade’ são relativos a conhecimentos coletivos e não individuais - daí se estabelecerem na comunicação por meio da linguagem e pela ação moral.

Ou seja, as normas “universais” (por serem por todos compartilhadas e consideradas empiricamente válidas e corretas) são reversíveis e prescritíveis. São sendo geradas pelo conhecimento empírico e pela aceitação NÃO COERCITIVA por

todos os membros do grupo, por exemplo, da sala de aula. Daí a idéia, fenomenológica, de reconstrução do materialismo histórico que estabelece uma relação tripla entre sujeitos racionais, linguagem e mundo. Sendo assim, as condições fazem parte dos fatos, dos registros de verdade e dos discursos. E, essas condições são mutáveis em cada situação a que se referem, como vem sendo referendado pelos estudos de Goffman, Erickson, e, foi, anteriormente sugerido por diversas obras filiadas à Escola de Chicago, além de serem constantes da maior parte dos estudos *nosdoscom* os cotidianos que investiguei. Daí a situacionalidade dos valores, das hierarquias de valores, das idéias, das pessoas e de suas trajetórias. Por isso, a noção de redes ser tão importante para os trabalhos *nosdoscom* os cotidianos.

Diferentemente do agir estratégico, voltado para o empoderamento, o agir comunicativo, como teoria, supõe que as práticas sociais são tão emancipatórias quanto mais a interação social for capaz de contribuir para o sucesso e para o entendimento mútuo. Para Schuartz (2005),

“No caso da *interação comunicativa*, a coordenação entre os planos de ação individuais dos participantes da interação se dá por meio do *entendimento mútuo entre* os mesmos, ao passo que, na *interação estratégica*, a coordenação ocorre através da influência recíproca dos participantes uns sobre os outros. No primeiro caso, a linguagem funciona de maneira desimpedida como fonte de coordenação social; no segundo, ela é utilizada apenas como meio de transferência de informações.” (p. 234) [E, outras vezes, como mecanismo de manipulação.]

Nesta linha de pensamento, pode-se compreender que as relações sociais, se para Boaventura são guiadas pelas tendências de regulação e emancipação, para Habermas serão, na mesma perspectiva, tratadas como: relações emancipatórias e democráticas, e/ou, relações de dominação e coação. (SCHUARTZ, L., 2005, p. 234) Se para Habermas tão mais democrática é a relação social constituída por meio de consenso entre os atores a respeito da validade e universalidade do mesmo, para Santos a emancipação está num acordo simétrico entre as partes. De certo modo, há aproximação de ambos na idéia de negociação e de entendimento, seja por acordo ou por consenso.

Mesmo assim, não é previsto que todas as

“interpretações convergentes no âmbito de uma interação comunicativa tenha que desembocar, necessariamente, em um consenso (*Einverständnis*) entre os participantes.” (SCHUARTZ, L., 2005, p. 233)

Pois, em muitas situações o que ocorre é a inversão nessa relação de dominância que marca a interação estratégica. Nesse caso, veremos que o pressuposto da orientação recíproca, existente em um conjunto de pretensões de validade, pode ser suspenso. Conseqüentemente, as condições de sucesso das ações de cada participante são deslocadas da aceitação racional das referidas pretensões para a convicção dos agentes sobre a probabilidade da incidência de sanções e gratificações. Ou seja, os sujeitos chegam ao consenso por meio do diálogo motivados por escolhas racionais a respeito dos custos e benefícios referentes àquela decisão. (SCHUARTZ, L., 2005, p. 234) de outra feita, as

“Interações estratégicas caracterizam-se pelo posicionamento dos agentes como observadores dos comportamentos uns dos outros, orientados exclusivamente no sucesso dos próprios planos de ação. A coordenação entre os planos individuais se dá via influência recíproca.” (SCHUARTZ, L., 2005, p. 234)

Pode-se dizer, então que a racionalidade comunicativa consiste, portanto, na relação entre o sucesso e a aceitabilidade racional, ou presunção de validade de uma oferta comunicativa. Então, passam os sujeitos da ação comunicativa a firmar conexões internas que dizem respeito: às condições de validade de uma oferta comunicativa; à pretensão, sustentada pro aquele que comunica, de que essas condições estão satisfeitas no caso particular; e, à credibilidade do compromisso por ele assumido de que a referida pretensão pode ser, caso seja necessário, satisfeita num procedimento genuinamente argumentativo. (SCHUARTZ, L., 2005. p. 236-237) Complementando,

“Pretensões de validade caracterizam-se, entretanto, por apresentarem uma ‘cabeça de Jano’¹¹⁶: se, por um lado, elas só podem ser sustentadas, criticadas, aceitas ou rejeitadas em cada situação e momento dados, por outro lado, elas transcendem, na

¹¹⁶ Mitologia latina. Jano foi rei da Itália e quando divinizado passou a ser considerado o deus das portas e passagens. Simbolizado por dois rostos que vigiavam a entrada e a saída e homenageado nomeando o mês de Janeiro (entrada de um ano e saída do outro). Seu templo tinha duas portas opostas que fechavam-se na paz e abriam-se na guerra. (Dicionário Latim-Português, Pôrto Editora)

qualidade de pretensões de verdade, validade normativa *stricto sensu* e autenticidade, qualquer contexto” (SCHUARTZ, L., 2005. p. 237)

Embora nascidas no aqui e agora, podem ir além do tempo e do espaço. Embora, também seja o consenso dado pela validade e universalidade dos argumentos presentes no agir comunicativo, Habermas afirma haver de modo permanente o risco do dissenso. O mecanismo de entendimento supõe as possibilidades de coação, consenso e dissenso.

“A referência ao dissenso como risco se deve ao fato de que, na nação comunicativa, o entendimento mútuo é o mecanismo por meio do qual as ações dos participantes ‘anexam-se’ umas às outras. A mencionada tensão entre validade e faticidade, que caracteriza os processos de entendimento, transmite-se às interações comunicativas sob a forma de uma inerente *instabilidade*, a qual pode resultar no rompimento da seqüência de ações em que a interação consiste. O problema se agrava quando se lhe acrescenta uma dimensão dinâmica.” (SCHUARTZ, L., 2005, p. 238-239)

Estas idéias podem ser benéficas aos estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação. O ‘sistema’ de entendimento do mundo da vida que apresenta Habermas pode ajudar a sustentar que é na vida cotidiana e na ação do pesquisador nas salas de aula que os sujeitos praticam ações emancipatórias (Oliveira) e produzem um saber original, ordinário (Certeau) e potencialmente democrático. Ao declarar estes saberes emancipatórios como sendo possibilidades de acumulação endógena de saber prático-moral, estamos dizendo que aquela relação *professoresalunos* produz conhecimentos que vão além dos conteúdos formais escolares. Neste sentido, o saber prático-moral possui racionalidade destranscendentalizada, é impregnado de ética, validez, verdade e universalidade.

Em Boaventura podemos encontrar que estes saberes emancipatórios contribuem para a consolidação da ecologia dos saberes – superação da relação de poder que aponta limites e deficiências de alguns saberes e fazeres existentes nas sociedades de modo a superar as invisibilizações e hierarquizações entre eles, aceitando a pluralidade das parcialidades e dos saberes.

Habermas rejeita a possibilidade de explicar os processos sócio-históricos com base na intencionalidade e na consciência de um sujeito que age - argumentando que esse modelo deve ser substituído por um modelo gerativo. Seu modelo gerativo indica a existência de processos comunicacionais constantes que produzem e reproduzem o mundo das idéias e o mundo da vida sem que um seja o reflexo do outro. Considerando, inclusive, que são esses “sistemas de regras abstratas” (HABERMAS, J., 1971) os geradores das “relações intersubjetivas nas quais os sujeitos em si são formados” (HABERMAS, J., 1971) e formam a sociedade e a cultura.

Logo, o relevante não é o indivíduo, como unidade na produção do social, ao contrário o que importa para ser estudado é o que ocorre na interação, na convivência social. O que aproxima as idéias de Habermas dos estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação é a defesa da construção do consenso via ação comunicativa no mundo da vida.

Nesse momento, preciso fazer algumas perguntas que passam a inquietar-me e que dizem respeito aos temas que os estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação que investiguei ousaram tratar.

Não existe nenhum saber que possa ficar guardado num livro ou na cabeça de alguém, pois todo conhecimento é social e dinâmico. Não há, também, superação entre as diferentes instâncias nas nossas redes de sujeitos e de conhecimentos. Então, quando as pessoas conversam, negociam sobre o livro de literatura, sobre currículo, avaliação, sobre a prática da sala de aula, como vai ser feito o trabalho de cerâmica estão praticando democracia?

Estão construindo um tipo de conhecimento que vai além dos conteúdos formais da discussão, mas dizem respeito também à democracia, ao direto, à justiça, ética, estética?

Nesses debates e consensos, os sujeitos passam a ter um arsenal de conhecimentos que só podem ser utilizados na prática. Ou seja, não há conhecimento fora da vida cotidiana, e nela produzido e acionado? A questão é mais profunda e difícil.

Conhecimentos, utilidades deles, vida cotidiana e tessitura da democracia são assuntos delicados.

O professor não traz conhecimentos prontos, ele e os alunos os produzem no momento da aula? É possível construir essa pergunta a partir de uma oposição que não cremos existir?

Os conhecimentos não são apenas coisas teóricas estanques e sim saberes do mundo da vida que mesclam idéias, sensibilidades e atitudes?

O que significa que não adianta falar de ética ou de estética, pois, somos éticos e estéticos em todos os momentos de nossas vidas ou não poderíamos trabalhar em vistas de *saberesfazeres* emancipatórios?

Bom, isso é interessante, pois se pensamos a formação de subjetividades transformadoras a partir de práticas pedagógicas democráticas sou levada a concluir que elas (as práticas) podem ser forjadas nas escolas, não necessariamente por meio dos conteúdos intrinsecamente vinculados e coerentes às práticas despendidas em sua *produçãocriaçãotransmissão*. Pelo contrário, a *produçãocriaçãotransmissão* de conhecimentos não está vinculada à divisão ‘tradicional’ entre conteúdos e atitudes que pauta, de certo modo, o espaço escolar. As práticas pedagógicas são táticas que unem e multiplicam e não distinguem um do outro. Boaventura esclarece que a

“ciência moderna passou a definir o que é ciência, e, portanto, quais conhecimentos são válidos como as ciências sociais assumiram o papel de explicadoras da subordinação do domínio do norte sobre o sul e da periferia sobre a semiperiferia. Não seria inocente perceber em outros espaços da sociedade as mesmas estratégias de conhecimento, poder e dominação, assim na família a relação homem-mulher e adulto-criança e na escola a relação professor-aluno reinventam as estratégias de dominação racional, estética e afetiva compelindo aqueles que se querem cidadãos a semear novas práticas emancipatórias. (SANTOS, B., 2005, p.22)

Conforme já argumentei (bastante?) no capítulo anterior, a ciência moderna tornou-se sinônimo de razão e tudo que não cabia nesta metonímia foi considerado menor, inválido, inferior. Penso que, nas sociedades ocidentais/européias a busca pelo

bem tendo como meio a razão fez longo percurso. Em Locke a razão surge do medo, do indivíduo isolado que prefere a vida social à morte. Kant enxerga a razão como bem supremo, verdade dos fatos, pura e transcendental residindo na sabedoria do indivíduo. Foi criticado por Hegel pela ausência de historicidade em sua visão. Este, por sua vez, foi criticado por Marx que acreditava na determinação da super estrutura (jurídica-política-ideológica) pela infra-estrutura social, o modo-de-produção econômica.

Mas, a concepção de racionalidade desenvolvida por Habermas difere muito da concepção clássica na filosofia moderna, por ser distanciada de uma filosofia da consciência e atrelada ao uso da linguagem em comunicação. De acordo com Boaventura, a sociedade moderna possui um projeto cuja matriz é sustentada por dois pilares: regulação e emancipação. Hobbes, Locke e Rousseau seriam os representantes do o pilar da regulação a partir de três princípios: o Estado, o mercado e a comunidade, respectivamente. Já o pilar da emancipação está apoiado em três dimensões:

- 1) A racionalidade prática do direito moderno;
- 2) A racionalidade cognitivo experimental da ciência e da técnica;
- 3) A racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura.

Separadas pelo mundo e pelas necessidades explicativas da sociologia, juntam-se na vida e na escola, onde residem os três tipos de racionalidade elencados por Boaventura (e por Habermas). As reflexões que utilizam as três dimensões de racionalidades são freqüentes nos estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação que foram pesquisados.

Boaventura (1991) argumenta que o desenvolvimento global demonstra um desequilíbrio no pilar da regulação a partir da valorização extrema do princípio do mercado em detrimento do espírito do estado e da comunidade. Se localizarmos o processo educativo e suas instituições como sendo processos comunitários e/ou incentivados pelas políticas públicas poderemos perceber o quanto esse desequilíbrio vem afetando a história da escola.

A contribuição possível da escola na formação de cidadãos livres e as possibilidades dela contribuir para a democratização da sociedade vêm sendo substituídas por processos de massificação e produção de indivíduos obedientes, pouco cidadãos e sem comprometimento¹¹⁷ com a democracia e a com as práticas de emancipação social? Não estamos *ensinandoaprendendo* a lidar com o fracasso, com o espanto, com a ilogicidade dos gastos públicos, com a incoerência dos índices sobre a participação da população na política e na economia, com a surpresa dos comportamentos, com a sociedade do risco e da violência? Há geração cotidiana das incapacidades? Há construção escolar dos insucessos?

É isso que os estudos *nosdoscom* os cotidianos vêm pesquisando, desvinvisibilizando, relatando num arquipélago de racionalidades apaixonadas e transformadoras.

Sendo a escola um espaço privilegiado para o desenvolvimento da subjetividade e da cidadania, as práticas pedagógicas emancipatórias necessariamente se contrapõem aos paradigmas estabelecidos que produzem esses problemas aqui citados e à preponderância da racionalidade cognitiva sobre as afetividades, da ciência sobre os saberes aplicados e da desigualdade sobre o direito à diferença? Quando se decide o que entra na escola e o que entra no currículo, se decide também o que fica do lado de fora (ARROYO, M., apud OLIVERA, I., 2000).

“Deste modo, podemos afirmar que a tessitura das redes de práticas sociais reais se dá através de ‘usos e táticas dos praticantes’, que inserem na estrutura social criatividade e pluralidades, modificadores das regras e das relações entre o poder da dominação e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos.” (OLIVEIRA, I., 2001, p.44)

¹¹⁷ *Commitment* (HUGGHES, E. 1964)

Capítulo 6 - *Unimultiplicidade*¹¹⁸: as redes de sujeitos/conhecimentos

Unimultiplicidade¹¹⁹

Neste Brasil corrupção
pontapé bundão
puto saco de mau cheiro
do Acre ao Rio de Janeiro
Neste país de manda-chuvas
cheio de mãos e luvas
tem sempre alguém se dando bem
de São Paulo a Belém
Pego meu violão de guerra
pra responder essa sujeira
**E como começo de caminho
quero a unimultiplicidade
onde cada homem é sozinho
a casa da humanidade**
Não tenho nada na cabeça
a não ser o céu
não tenho nada por sapato
a não ser o passo
Neste país de pouca renda
senhoras costurando
pela injustiça vão rezando
da Bahia ao Espírito Santo
Brasília tem suas estradas
mas eu navego é noutras águas (...)

118 O termo “unimultiplicidade” foi cunhado por Tom Zé no Primeiro Fórum Social Mundial e aponta para o diferente caminho a ser trilhado como alternativa inteligente ao "pensamento único globalizado" segundo Jane Rodrigues, no GT.br Unimultiplicidade.

¹¹⁹ Tom Zé, grifos meus.

Algumas vezes não encontro, nos livros, as palavras que melhor representam o que estou pensando. Assim foi com a luta por uma expressão que me ajudasse melhor a dialogar com você, meu leitor, sobre a velha história do conceito de indivíduo e de sua incompletude. Nascido por oposição ao coletivo (grupo, comunidade, sociedade), esse conceito carrega em si todo o peso da dicotomia cientificista moderna.

A palavra em latim *individuum* possui o mesmo significado que a palavra grega *átomo*, ou seja, traz a idéia de indivisibilidade, de totalidade monolítica. Sabia de antemão que esse conceito não ajudaria a compor argumentos sobre a importância que os saberes coletivamente construídos na escola poderiam ter sobre a formação de subjetividades democráticas.

Durkheim e Simmel, além de Weber e Marx, foram contemporâneos e são considerados os pais da sociologia. Enquanto Durkheim preocupou-se em definir o normal e o patológico das sociedades e influenciou profundamente a sociologia e as ciências humanas e ciências sociais aplicadas em geral, Simmel via as crises, as oposições e os conflitos como sendo parte da dinâmica e da composição das formas sociais. O pensamento de Simmel é ainda o menos influente dos quatro embora tenha sido o principal inspirador dos pensadores da Escola de Chicago, nas áreas de antropologia e etnografia. Se, para Durkheim as crises eram um sintoma de patologia social, para Simmel

*“Conflict is thus designed to resolve divergent dualisms; it is a way of achieving some kind of unity, even if it be through the annihilation of one of the conflicting parties.”*¹²⁰ (SIMMEL, G., 1971, p. 70)

Outra diferença básica entre Simmel e Durkheim reside, exatamente a respeito da visão de indivíduo. Para Durkheim, a sociedade normal é superior ao indivíduo e a solidariedade é uma forma de associação que amplia o caráter de individuação e acentua a superioridade e a intangibilidade do social/normal sobre o indivíduo.

Já, para Simmel, a individualidade e as formas sociais quando estudadas permitem observar variações e *invariações*, além das múltiplas possibilidades de

¹²⁰ “O conflito é assim projetado para resolver dualismos divergentes, é uma forma de alcançar algum tipo de unidade, mesmo que através da aniquilação de uma das partes conflitantes.” Minha tradução.

sociação¹²¹, no entanto, não ser possível distinguir os indivíduos fora do grupo, apenas em suas relações de agregação.

“Individuation of personality, on the one hand, and the influences, interests, and relationships that attach the personality to its social circle, on the other hand, show a pattern of interdependent development that appears in the most diverse historical and institutional setting as a typical form. Individuality in being and action generally increases to the degree that the social circle encompassing the individual expands.”¹²²
(SIMMEL, G., 1971, p. 252)

Quanto maior a relação de adesão num grupo menor a identidade individual e vice-versa. Portanto, para Simmel, o indivíduo não existe fora dos livros¹²³, o individual é uma forma social que pode ser caracterizado por ser relacional – varia de acordo com o grupo em relação a quem aquele sujeito se posiciona -, situacional – varia de acordo com a situação em que está - e de conflito – os embates e debates são formativos e não degenerativos. As possibilidades de conexão com a microsociologia de Goffman e com a teoria do agir comunicativo de Habermas estão, a partir daí, postas.

Percebendo a dificuldade de lidar com essa ‘categoria’ – e com todas elas, na verdade – os estudos *nosdoscom* os cotidianos perseguem há tempos noções que ajudem a dar conta das condições de situacionalidade e relacionalidade que relatamos existirem nos focos da vida social que decidimos observar. Em detrimento de indivíduo, ficamos com a noção de sujeito e com a de grupos.

No livro “Pela mão de Alice” encontra-se a expressão “arquipélago de subjetividades” (SANTOS, B., 1995). Esta imagem - além de bela, por que a beleza faz parte da vida e da escola e portanto deveria fazer também parte dos estudos sobre ela

¹²¹ Termo cunhado por Simmel para referir-se, em sua sociologia, aos diversos tipos de conflitos formadores dos grupos e das pessoas.

¹²² “A individuação da personalidade, por um lado, e as influências, os interesses, e os relacionamentos que unem a personalidade a seu círculo social, por outro, mostram uma forma típica do desenvolvimento interdependente que aparece no ajuste histórico e institucional o mais diverso como uma forma típica. O ser individualidade em ação aumenta proporcionalmente ao grau que o círculo social que abrange o indivíduo expande” Minha tradução.

¹²³ O indivíduo, na visão de Simmel (1971) é uma ‘transposição didática’, só existe nos livros e não na vida social (real).

(Victorio Filho) – contribui para o pensar da cotidianidade por sugerir a configuração de uno e de múltiplo simultaneamente. No que tange à

“relação entre cidadania e subjectividade [a questão] é ainda mais complexa. Para além das idéias de autonomia e de liberdade, a subjectividade envolve as idéias de auto-reflexividade e de auto-responsabilidade, a materialidade de um corpo (...) e as particularidades potencialmente infinitas que conferem o cunho próprio e único à personalidade. Ao consistir em direitos e deveres, a cidadania enriquece a subjectividade e abre-lhes novos horizontes de auto-realização, mas, por outro lado, ao fazê-lo por via de direitos e deveres gerais e abstractos que reduzem a individualidade ao que nela há de universal transforma os sujeitos em unidades iguais...” (SANTOS, B., 1995, p 240)

“A igualdade da cidadania colide, assim, com a diferença de subjectividade, tanto mais que no marco da regulação liberal essa igualdade é profundamente selectiva e deixa intocadas diferenças, sobretudo as da propriedade, mas também as da raça e do sexo que mais tarde vão ser os objectos centrais das lutas igualitárias.” (idem)

“Esta tensão entre uma subjectividade individual e individualista e uma cidadania directa ou indirectamente reguladora e estatizante percorre toda a modernidade. Sob diversas formas e com diferentes conseqüências, ela está, na raiz do movimento socialista, do pessimismo cultural, de Max Weber, da morte do sujeito em Nietzsche, do pós-perspectivismo, do construtivismo russo e da desconstrução cubista e, mais recentemente, na raiz das genealogias de Foucault e da reivindicação feminista de uma forma de igualdade sem mesmidade...” (ibidem)

Neste sentido, a idéia de indivíduo não só corresponderia a uma abstracção sociológica inviável como passa a interessar a uma visão de sociedade, de sujeito e de mundo que favorece à regulação em detrimento da emancipação social, à desigualdade em detrimento da diferença e à *mesmidade* em detrimento da igualdade. A idéia de indivíduo, do uno socialmente autónomo reifica o ideário capitalista e os discursos da genialidade, do liberalismo alimentando fábulas como a do *self made man*, por um lado, e do ‘nascido para matar’, do outro.. Ainda com Boaventura, posso concordar que este mimetismo entre uma visão de mundo e as formas de organização social

“só é susceptível de superação no caso de a relação entre a subjetividade e a cidadania ocorrer no marco da emancipação e não, como até aqui, no marco da regulação.” (SANTOS, B., 1995, p 240)

Pois é em busca da extensão das alternativas de emancipação social possíveis, que fazemos, nos estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação, os relatos das práticas pedagógicas que tendem à emancipação e não à regulação. É também, no mesmo caminho que se dá uso (Certeau) às noções de redes de sujeitos e redes de conhecimentos – ou redes de *sujeitosconhecimentos* – ou ainda redes de subjetividades democráticas em detrimento do conceito de indivíduo e coletivo.

O termo *unimultiplicidade* foi criado para ser utilizado numa dimensão política do ser humano, aqui, tomo para uso *epistêmico fenomenológico*, sabendo e assumindo que este uso (certeuniano) não prescinde de seu cunho político, ao contrário, reforça-o. A – agora - noção de “*unimultiplicidade onde cada homem é sozinho a casa da humanidade*” guarda em si – no meu ponto de vista que está tentando ser menos epistemologicamente cego – a tensão entre a individualidade e o grupo - na visão de Simmel - a oposição *habitus* e forças do campo - no que toca aos trabalhos de Elias e Bourdieu – e, a relação resistência X poder em Foucault. As três tensões citadas aparecem, ora uma ora outra, com maior ou menor destaque, em todas as teses e dissertações consultadas.

Ao conjugar historicidade e tensão entre o individual e o grupo, a noção de *unimultiplicidade*, sobretudo, consegue dar conta de toda (?) a preocupação que os estudos *nosdoscom* os cotidianos têm de explicar a relação tripartite entre as subjetividades, as redes de saberes e a sociedade e que reconhecidamente já não cabem na dicotomia hierarquizante indivíduo X social.

Seguindo as pistas das teses e dissertações que compunham meu campo, deparei-me com as noções trazidas à discussão pelos *sóciointeracionistas*, a tradição de pensamento da psicogenética, a noção de sujeitos e conhecimentos em redes, a crise do paradigma moderno e a emergência de um conhecimento prudente em Boaventura e a teoria do agir comunicativo de Habermas. Para entender melhor, deixemo-nos envolver nas redes de Alexandra Garcia (2003).

“Assim, se a cultura escolar guarda elementos passíveis de subjetivações concernentes aos propósitos estabelecidos nessas e por essas relações de poder, as mediações estabelecidas por seus sujeitos guardam possibilidades concernentes aos valores e desejos próprios de suas identidades e de suas culturas de referência. Posto que, o sujeito não é um ser, uma substância, uma estrutura ou uma coisa senão um devir nas interações.” (NAJMANANOVICH, D. 2001, p. 93 apud GARCIA, A. 2003, p. 147)

“No texto o Romance das Aulas a professora Nilda Alves, traz(endo) uma citação de Boudieu sobre o princípio não racional da ação posta em movimento a partir de princípios incorporados de um “habitus” gerador: esse sistema de disposições ‘adquiridas pela experiência’, nos auxilia nessa compreensão da dimensão não planejada/calculada das ações/práticas cotidianas, nesse caso a ação docente, o que nos possibilita considerar, ainda o caráter efêmero e singular dessas ações, que somadas a sua dinâmica e continuidade, sempre únicas, nos permitem pensar este movimento na metáfora da *água nova brotando sem parar*.”(ALVES, N., 2000, e BOURDIEU, P. 1990, apud GARCIA, A. 2003, p. 147)

Tal como pistas, as noções de ‘redes de conhecimentos e de sujeitos’ apareciam fragmentadas, ora numa, ora noutra tese e dissertação estudadas. Estas sim poderiam contribuir em meu caminho. Daí, Tom Zé, uma tarde quente, de dentro do rádio do carro, e na voz rouca tão cansada de personagens e *habitus* do cenário histórico e sóciopolítico brasileiro quanto eu, Ana Carolina, sugeriu que:

“como começo de caminho,
quero a unimultiplicidade
onde cada homem é sozinho
a casa da humanidade”

Fiz relação com as discussões de Simmel sobre a liberdade e o indivíduo. Este autor me lembra que, o fato de o mundo moderno e capitalista ter “libertado o homem” dos papéis sociais pré-determinados pela divisão das sociedades em ordens e castas, não significa, contudo, que este homem tenha uma ilimitada liberdade de escolha. Trabalhando com a idéia de que o indivíduo se coloca de forma particular em cada momento frente à situação que vivencia, Simmel demonstra poder este indivíduo não só

ter suas escolhas influenciadas pelo grupo com que convive – pois a liberdade de participar do grupo implica ser controlado por ele também – como poder também manifestar-se em múltiplas representações e papéis, participando de outros grupos do tecido social ao mesmo tempo. Ou seja,

“a imortalidade fundamental dos grupos se contrapõe à transitoriedade do indivíduo humano; a possibilidade que os grupos têm de descartar elementos importantes sem, contudo, se extinguirem, movimento que significaria, de modo correspondente, a extinção para a vida individual, e fenômenos similares.” (SIMMEL, G., 2006, p. 39)

O indivíduo não existe porque o sujeito que pesquisamos *nosdoscom* os cotidianos é *unimultiplicidade*. Quanto mais se aproxima do grupo a que pertence, e pactua maior adesão a um ou mais grupos com os quais interage em suas redes de conhecimentos e convivências, menos individual aparenta e mais se parece com o grupo. No entanto, esta existência intergrupar é situacional, ocasional e faz com que sempre reste algo que o faz “sozinho”, embora ele seja também e sempre “a casa da humanidade” e revele em suas idéias, atitudes e sentimentos um *poucomuito* de cada grupo ao qual ele pertence/adere.

“A linha divisória que culmina no ‘indivíduo’ também é um corte totalmente arbitrário, uma vez que o ‘indivíduo’, para a análise ininterrupta, apresenta-se necessariamente como uma composição de qualidades, destinos, forças e desdobramentos históricos específicos que, em relação a ele, são realidades elementares tanto quanto os indivíduos são elementares em relação à ‘sociedade’.” (SIMMEL, G., 2006, p. 13)

Dois exemplos clarificam as noções que hoje são caras ao meu pensamento por acreditar poderem também estimular outros trabalhos na área dos estudos *nosdoscom* os cotidianos, um trouxe de minha dissertação sobre identidades e ocupações (SÜSSEKIND VERÍSSIMO, M., 2002) e o outro da tese de Pereira (PEREIRA, I., 2003). Ambos tratam da insuficiência do conceito de indivíduo, apontam para a noção de *unimultiplicidade* e ilustram a importância das redes nos cotidianos *observadossentidos*.

“Um militar pode ser nacionalista, católico, pai e maçom, mas talvez não possa ser comunista ao mesmo tempo, por que pertencimentos também dependem do contexto e da situação fora do grupo a que olhamos - conceito de Georg Simmel de “definição de situação” pelo indivíduo, (...) (GIDDENS, A., e TURNER, 1996, p. 127-74). Quanto mais adere a um grupo, menos único ele é, pois é mais grupo. Seu *habitus* se molda na adesão ao pacote de direitos e deveres do grupo. Mas, aquilo que parece ser só dele, indivíduo, quando o comparamos ao grupo, é de outros grupos...Tanto mais militar com os militares, o quanto não militar é família, igreja...” (SÜSSEKIND VERÍSSIMO, M., 2002)

“Eu [Ivanda A. Pereira] estava fazendo o que propunha Vigotsky: demonstrava o que era para ser feito, dava instruções, fornecia pistas, pegava na mão para escrever. A interação com um sujeito mais capaz estava acontecendo. Assim, comecei a estabelecer acordos, ela precisava realizar as atividades junto com os colegas para ir brincar com eles na hora do recreio ou na aula de Educação Física. Esses acordos nem sempre eram respeitados, nem por ela (Tamires), que não realizava as atividades, e nem por mim, que penso que criança tem direito a brincadeiras nos horários estabelecidos, independente de ter feito a “lição” ou não, algumas tarefas ela concluía, outras só começava.” (PEREIRA, I., 2003, p. 121)

Tanto o *habitus* do militar, quanto os valores, os acordos e as táticas da professora e da aluna acima se modificam na interação social, conforme a argumentação já trazida no capítulo anterior. Mas os processos de formação do *habitus* são sóciohistóricos...

A unimultiplicidade e as redes

Em A Vida Mental na Metrópole, Simmel (1971¹²⁴) argumenta que, a partir do século XVIII, a crença na liberdade e o soergimento dos gritos de liberdade permitiriam que viessem à tona a exclusividade e a particularização. Plenos de individualismo

“liberados dos vínculos históricos agora desejavam distinguir-se um do outro” (SIMMEL, G., 1987, p. 24).

Mas essa distinção é formal e não formativa, é um capítulo de teoria política muito mais que uma observação sociológica.

Para Simmel, as dicotomias usuais nos estudos de ciências humanas e sociais são didáticas e não observacionais. Ou seja, foram criadas, pelos cientistas, para ensinar os alunos a pensarem organizada, hierárquica e separadamente algo que não pode existir como tal. É marcante em seus escritos a preocupação com o caráter de reciprocidade das ações sociais, isto é

“tout ce que les individus, le lieu immédiatement concret de toute réalité historique, recèlent comme pulsion, intérêt, buts, tendances, états et mouvement psychologiques, pouvant engendrer un effet sur l'autre ou recevoir un effet venant des autres¹²⁵» (SIMMEL, G., 1999, p. 44)

E ainda:

“Os laços de associação entre os homens são incessantemente feitos e desfeitos, para que então sejam refeitos, constituindo uma fluidez e uma pulsação que atam os indivíduos mesmo quando não atingem a forma de verdadeiras organizações. Que os seres humanos troquem olhares e que sejam ciumentos, que se correspondam por cartas ou que alcem juntos, que pareçam simpáticos ou antipáticos uns aos outros para além de qualquer interesse aparente, que a gratidão pelo gesto altruísta crie um laço mútuo

¹²⁴ O texto está publicado em português em coletânea organizada por Velho, O., 1987.

¹²⁵ “Tudo aquilo que os indivíduos, o lugar imediatamente concreto de qualquer realidade histórica, ocultam como impulso, interesse, objetivos, tendências, estados e movimento psicológicos, podendo gerar um efeito sobre o outro ou receber um efeito que vem dos outros.” Minha tradução.

indissolúvel, que um pergunte ao outro pelo caminho certo para se chegar a um determinado lugar, e que um se vista e se embeleze para o outro – todas essas milhares de relações, cujos exemplos citados foram escolhidos ao acaso, são praticadas de pessoa a pessoa e nos unem ininterruptamente, seja elas momentâneas ou duradouras, conscientes ou inconscientes, inseqüentes ou seqüentes. Nelas encontramos a reciprocidade entre os elementos que carregam consigo todo o rigor e a elasticidade, toda a variedade policromática e a unidade dessa vida social tão clara e tão misteriosa.” (SIMMEL, G., 2006, p. 17)

Este constante fazer e refazer de laços que descreve Simmel muito remetem às tessituras de redes (os crescentes em MANHÃES, L., 1999) e às descrições de Goffman sobre a representação do eu na vida cotidiana, por exemplo, quando descreve os comportamentos das pessoas numa praia. Como disse Pais¹²⁶, a praia é um livro e, talvez, qualquer cenário possa ser, para um ‘cotidianista’, um livro, cheio de signos e enigmas a serem decifrados e criados, sujeitos a serem seguidos e pistas recolhidas.

“A concepção de tessitura dos conhecimentos e das subjetividades em redes recupera a indissociabilidade entre os saberes – considerados no pensamento ocidental moderno não apenas diferentes, mas, sobretudo, desiguais revalorizando a pluralidade de *saberesfazeres* possíveis e desejáveis. Mais do que isso, entendida deste modo, a noção de tessitura do conhecimento em redes e do próprio enredamento entre as diferentes formas de inserção social dos sujeitos sociais pressupõe a existência de um diálogo permanente entre diferentes sujeitos e instâncias sociais na criação de conhecimento. Ou seja, vão levar ao entendimento de que os conhecimentos são produzidos coletivamente e não por supostas inteligências superiores e privilegiadas que seriam capazes de chegar aos conhecimentos já preexistentes por esforço e talento individuais.” (OLIVEIRA, I. e SGARBI, P., no prelo)

Acima, os autores dão velocidade aos passos em direção à noção de redes de subjetividades e redes de conhecimentos como um entrelace de dinâmicas que residem *nodo* social cotidiano. Suas dimensões individual e estanques pouco interessam quando se tem por objeto e sujeito a própria vida cotidiana. A citação da obra literária de Henry

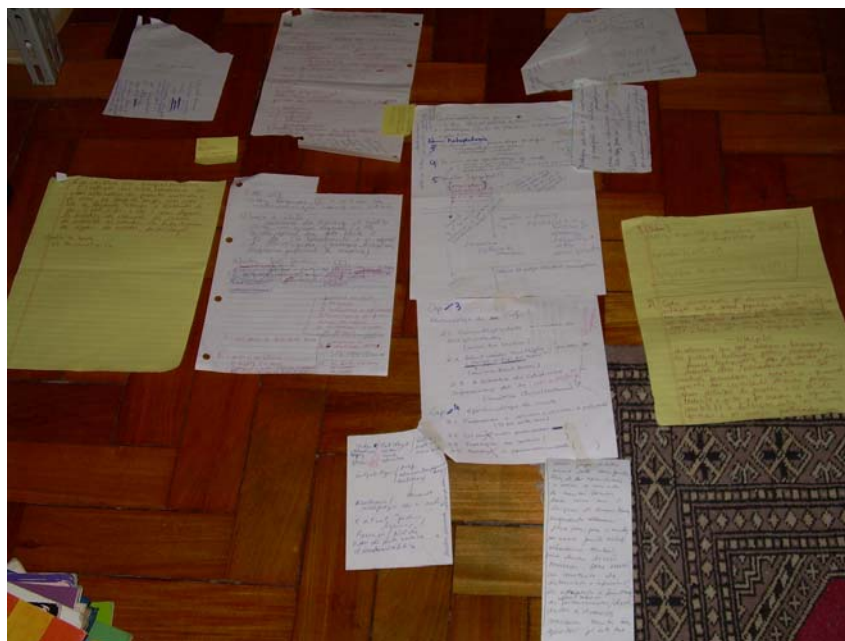
¹²⁶ Em palestra na UFF, em Niterói, no dia 19/10/2007.

James, abaixo, reforça a idéia de que as interações sociais interferem nas identidades e nos pensamentos dos atores.

“Pouco importa o que motivou a surpreendente conversa que tiveram durante o encontro, tendo sido provavelmente apenas algumas palavras que ela disse sem qualquer intenção, enquanto os dois iam caminhando lentamente, e ficando para trás, depois de terem renovado o conhecimento um do outro.” (JAMES, H. 1986. p. 13)

Pensando nisso, percebo que a noção de redes de subjetividades/conhecimentos é *per se* geratriz de um caráter emancipador não só na produção do conhecimento, que é fruto da articulação de vivências e saberes advindos de “n” matrizes, mas também na produção acadêmica que trata a produção de conhecimento como campo/objeto de pesquisa. Isso por que abdica das condições de hierarquia, fundação e causalidade em sua constituição além de valorizar as condições de unicidade na multiplicidade e coletividade dos conhecimentos do sujeito – *unimultiplicidade*. Do mesmo modo, ao localizar essa noção no espaço escolar tendo a concordar com Oliveira sobre a impossibilidade de

“estabelecer um modelo ou uma regra geral para essas tessituras – embora saibamos, também, que alguns processos tendem a favorecer encaminhamentos específicos nessas tessituras (Oliveira, 2003)”.



Por acaso, ao escrever esta tese, fui anotando coisas de forma desordenada – dentro da concepção moderna que impõe a dicotomia hierárquica ordem e caos, sendo o segundo relativo a algo ruim, confusão – em papéis grandes, pequenos, coloridos e colando-os na parede e uns nos outros, com fita adesiva, de forma a juntar os temas que se relacionavam... Um dia, ao começar a retirá-los da parede percebi que não se descolavam mais uns dos outros, estavam enredados... Meus conhecimentos, velhos e novos, as anotações das aulas e do grupo de pesquisa, as letras de música, tudo se relacionava – em diversas direções – e sem uma ordem linear. Assim como os livros que foram sendo arrumados na escada, não por autor, ou por assunto a que eles pertenciam por encomenda das editoras ou por classificação das bibliotecas mas, pelos usos que eu lhes daria. Era a rede de conhecimentos e subjetividades da minha tese...



Há anos atrás, eu estudei que Vigotsky (apud SÜSSEKIND VERÍSSIMO, 2000) criou a noção de zona de desenvolvimento proximal. Nesse tempo, eu ensinei isso a meus alunos e usei-o em minha dissertação de mestrado e tentei aplicar esse conhecimento aos processos de *aprenderensinar* que eu conduzia. Parecia fácil explicar que o necessário para que o aluno atingisse o ápice ou a totalidade de compreensão e aplicação de um conhecimento, ou seja, completasse/atingisse a plenitude na zona de desenvolvimento proximal era uma conjunção de fatores: o tempo, outros conhecimentos (dentro e fora da escola), experiências (dentro e fora da escola) e o próprio amadurecimento cognitivo.

Mesmo quando adultos, já formados, nosso aprender passa por processo semelhante. Eu, por exemplo, quando li pela primeira vez, em Boaventura, a idéia de redes de sujeitos e arquipélagos de subjetividades achei que tinha descoberto a pólvora. Aquilo fazia muito sentido e eu estava diante de algo muito importante, mas, eu não sabia como usar. Sabia que me ajudaria a entender, pensar e sentir muitas das referências e expressões usadas pelos colegas no grupo de pesquisa. Naquela época, era como se todo mundo no grupo estivesse falando a mesma coisa, embora as matrizes/ as leituras que cada um de nós terem sido diferentes.

E justamente, foi, não estudando a idéia de redes de conhecimentos, mas, estudando as teses e dissertações e os autores a que elas se referem que eu, num dado momento, me vi capaz de escrever sobre isso. Ou seja, tinha entendido o que eram as redes depois de viver as redes. Ou seja, ler sobre as redes me ajudou menos a compreendê-las do que conversar sobre os trabalhos, ler outros temas. Inclusive, algumas conversas, de corredor, em meio ao “VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste¹²⁷” e ao “IV Seminário Internacional as Redes de Conhecimentos e a tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura¹²⁸”, neste ano, que experimentei o conceito. Aliás, como ensinara Foucault sobre as conversas de corredor.

Assim, percebendo a noção de redes é possível enxergar, sentir, observar as redes Foucault/Certeau/Bourdieu, Certeau/*Analles*/outros historiadores, Certeau e os ‘cotidianistas’ brasileiros. Foi possível, por exemplo, identificar que entre os

¹²⁷ Realizado na UFES, em Vitória, de 27 a 30 de maio de 2007.

¹²⁸ Realizado na UERJ, no Rio de Janeiro, de 11 a 14 de junho de 2007.

‘cotidianistas’ da UFF, UFES, UERJ e UNICAMP existem múltiplas leituras do Certeau. Essas leituras parecem ter sido inauguradas por alguns pesquisadores que aparecem nas teses e dissertações examinadas como sendo autores de referência, sujeitos de pesquisa, orientadores, membros de banca, coordenadores de projetos... A idéia da tessitura dos conhecimentos *nosdoscom* os cotidianos vai muito além das produções acadêmicas que eu uso nesta tese mas, sei que se eu olhar tendo-as como fio-mestre certamente poderei encontrar muitos outros fios que me guiem pelos labirintos dos saberes da cotidianidade. Como aparece, abaixo, em Cortes, sobre a idéia da existência de redes que tecem as relações sociais e permitem que compreendamos as múltiplas inserções de cada pessoa em vários grupos, vários papéis sociais e ocupando diferentes *espaçostempos* nestas redes.

“Também Norbert Elias, ao pensar na dinâmica e nas conexões entre sociedade e indivíduo afirma que há uma “rede de dependências, tecido de relações sociais, rede de funções no interior das associações humanas, rede funcional complexa e altamente diferenciada”, para ele a sociedade é “essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras”.¹²⁹ (CORTES, A., 2004 p. 23)

Sempre eivado de pessimismo, Bauman sugere que as redes sejam um último conforto para as ambivalências e múltiplas possibilidades identitárias na pós-modernidade que ele trata como modernidade líquida ou fluida. Aponta para o detalhe da impessoalidade das relações urbanas e contemporâneas.

“E assim buscamos a salvação nas ‘redes’, cuja vantagem sobre os laços fortes e apertados é tornarem igualmente fácil conectar-se e desconectar-se... E nós usamos nossos celulares para bater papo e enviar e receber mensagens, de modo que possamos sentir permanentemente o conforto de ‘estar em contato’ sem os desconfortos que o verdadeiro ‘contato’ reserva. Substituímos os poucos *relacionamentos* profundos por uma profusão de *contatos* pouco consistentes e superficiais.” (BAUMAN, Z., 2005, p. 76)

Pois é, então, na vivência nas redes que os sujeitos experimentam possibilidades identitárias. É pertinente pensar que as digressões sobre o saber emancipatório

¹²⁹ ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994. p 23.

feminista, segundo Boaventura, tecem as mesmas redes que a visão de Schopenhauer sobre a mulher de que ela

“É um animal de cabelo comprido e de entendimento curto.”
(SCHOPENHAUER, A., In: MASUCCI, F., s/d)

E completa Bauman

“A natureza provisória de toda e qualquer identidade e de toda e qualquer escolha entre a infinitude de modelos culturais à disposição não é uma descoberta das feministas, muito menos invenção delas.” (BAUMAN, Z., 2005, p. 90)

A cada situação uma ou outra identidade (Hall) será evocada e usada como tática de adesão às redes de acordo com a avaliação que o sujeito faz de qual representação de seu eu lhe parece mais adequada para aquele momento. Posso dizer, também, que é uma decisão inspirada por Métis e Kairós. Nesse sentido, a *unimultiplicidade* dos sujeitos contribui de modo variacional para estabelecer relações de similaridade, ou não, de acordo com a interação face-a-face e as comunicações verbais e não-verbais que se estabelecem.

“Acima de tudo o significado prático do ser humano é determinado por meio da semelhança e da diferença. Seja como fato ou como tendência, a semelhança com os outros não tem menos importância que a diferença com relação aos demais; semelhança e diferença são, de múltiplas maneiras, os grandes princípios de todo desenvolvimento externo e interno.” (SIMMEL, G., 2006, p. 45)

Como percebeu Aldo, no sentido que lhe deu Goffman.

“Alguns jovens apresentaram argumentos bastante próximos ao que, suponho, pensavam que eu gostaria de ouvir.¹³⁰” (VICTORIO FILHO, A., 2005, p.29).

¹³⁰ Refaço a citação, em novo contexto, buscando os muitos sentidos das leituras e usos dos autores.

Identities e intimidades impessoais: as subjetividades na pós-modernidade

O homem contemporâneo vive em ambientes de risco. A ocorrência do fenômeno da reflexividade individual, que caracteriza a época moderna, faz com que tenhamos a consciência de riscos como os de doenças, catástrofes naturais e ou causadas pela ação humana, da violência urbana em virtude da falta de perspectivas individuais principalmente frente à falência das ideologias e utopias (GIDDENS, A., E BECK, U., 1995).

As inconsistências do “projeto inacabado de modernidade” (Habermas) ou as impossibilidades da modernidade em criar soluções para seus problemas legados à pós-modernidade (Boaventura) são fatores que ampliam os questionamentos e as dores do mundo. Sendo, então, constante fonte de angústia para a sociedade em geral, para os sujeitos em sua unimultiplicidade, em particular, e para os estudiosos da sociedade com sua mania de explicar o porquê das coisas e dos sentimentos.

Todos ambientados no meio simmeliano da metrópole potencialmente realizadora de identidades. Nela, o ser humano procede e reflete numa dinâmica relacional de interação e subjetivação, familiaridade e estranhamento, pertencimento e exclusão. Nela, atuam os argumentos e acordos que podem ou não ter um caráter prático-moral. Como a fumaça na garrafa e a falta de solidez de tudo em Marx, Bauman também revela sua angústia

“As ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta...” (BAUMAN, Z., 2005. p. 19)

Neste cenário se busca confiança, o indivíduo encontra ambivalência. E, à imagem de mundo metropolitano há uma imagem, correspondente, sobre o mundo rural. Se a vida na cidade é caracterizada pelo movimento e pela impessoalidade, seu irmão gêmeo, o campo, é imaginado idilicamente como harmonioso e uma seara de relações mais pessoais e afetivas. (SÜSSEKIND VERÍSSIMO, M., 2002)

Deste modo, o sujeito da *unimultiplicidade* se reconstrói frente às diversidades de cada situação. Ele vai sendo condenado à infelicidade ao valorizar a pontualidade, a exatidão, a calculabilidade, em detrimento destas mesmas e evidentes ambivalências.

“O apego à rotina é sempre ambivalente.” (BAUMAN, Z., 1999:108)

Psicologicamente relaxante, a rotina gera uma sensação de confiança básica, mas sua quebra pode provocar confusão, perplexidade e sentimentos de mágoa e traição. Nos sentimentos do indivíduo, além, da ansiedade existencial e do medo,

“o resultado [da quebra da rotina] é a suspensão da confiança” (GIDDENS, A., 1991, p. 100)

“A previsibilidade das rotinas [aparentemente] sem importância da vida cotidiana está profundamente envolvida com um sentimento de segurança psicológica”.
(idem)

É, portanto, a sensação de repetição e *mesmidade* em relação ao cotidiano, às pessoas e às coisas que dá aos indivíduos o sentimento de confiança ontológica (Giddens). Ao *olharsentirpensar* o cotidiano como espaço da astúcia, das alternâncias e das *unimultiplicidades* onde as escolhas identitárias são feitas e refeitas de modo situacional, também reduzimos a segurança nesse mundo inseguro.

Nesse caminho de argumentação, resolvi pensar se uma entrevista de pesquisa acadêmica, uma entrevista na tv, uma conversa na fila do banco ou com um especialista em ouvir a vida dos outros – médicos e psicoterapeutas, e talvez, taxistas – têm, para o indivíduo que as vivencia, muita importância como exercício da unimultiplicidade e das escolhas identitárias, embora denuncie a “reserva de afetividade” (SIMMEL, G., 1971), ou uma certa ausência de afetividade das relações sociais. Quanto maior o envolvimento afetivo creio que menor é a impessoalidade, justamente o contrário daquilo que observei existir na relação pesquisador e sujeito da pesquisa e tomo como foco dentro do campo dos relatos.

Em moda nos programas de auditório e nos shows da vida real (Programa do Ratinho, do Netinho, Casa dos Artistas, No Limite, e os *Big Brother's* pelo mundo afora), a exposição das intimidades adquire uma faceta altamente impessoal. Como nas salas de bate-papo e nos sites de relacionamento da internet:

“Todo ano, cerca de 40 milhões de americanos trocam informações íntimas, sobre si mesmos, com desconhecidos. Tudo isso ocorre nos sites de encontro da Internet.” (DUBNER, S.; LEVITT, S., 2005, p.82)

Além do imenso mercado que troca informações sobre as intimidades dos outros, as ditas celebridades. O discurso sobre si, talvez, esteja livre de intervenções e comprometimentos afetivos quando expresso numa dessas situações de altíssima impessoalidade. Ou ainda, a inexistência de relações primárias entre os que dialogam seria a condição da impessoalidade da narrativa que os sujeitos constroem nessa situação.

Ocorre que, na história da cultura e da intimidade, muitas coisas se modificaram durante as últimas décadas da modernidade. No início do século, o big brother de George Orwell era pejorativo. A invasão de privacidade, promovida pelo grande irmão do livro, era insuportável e violenta. Hoje, mais do que em qualquer época, a invasão da vida privada, de famosos e anônimos, é um show. E é um show televisivo de grande audiência e lucro para muitos, inclusive os que têm suas intimidades expostas- o que talvez indique, pelo menos, que já não é mais vista como pejorativa. As ‘celebridades’ vendem as fotos de casamentos e partos. O *Youtube* e o *orkut*, assim como os sites de bate-papo e as ferramentas de aproximação virtual se multiplicam em nome da divulgação e/ou troca rápida e possível do que é íntimo e pessoal, ou não.

Os grandes irmãos são amigos do público, parceiros, cúmplices. Padecem da mesma miséria humana que nós, do outro lado das telas, e esta sensação nos conforta. A intimidade, como uma dimensão construída e negociada pelos indivíduos, arruma-se como vitrine tanto para o fofoqueiro quanto para o sociólogo?

“A natureza geral dessas mudanças é indicada pelo fato de que o crescimento das cidades foi acompanhado pela substituição das relações diretas, face-a-face, “primárias”, por relações indiretas, secundárias, nas associações de indivíduos na comunidade.” (PARK, R., 1987, p. 46)

No caso das relações secundárias, íntimas mas impessoais, que tento descrever esse contato face-a-face não deixa de ser uma estratégia de proteção do eu e provoca

uma auto-análise. Isto acontece quando há construção, e experiencição, de uma narrativa sobre si mesmo para um desconhecido. Seria uma dimensão da subjetividade, inscrita na modernidade tardia e, provavelmente, relacionada com a interação entre os especialistas de intimidade e o ‘eu’ da modernidade.

“Viver na cidade grande supõe sempre estratégias de sobrevivência em meio à concentração – estratégias que são, o mais das vezes, comportamentos estilizados”. (WAIZBORT, L.; s/d, p. 329)

A sobrevivência no meio urbano exige comportamentos específicos. E Wirth completará, abaixo, esta idéia de comportamentos estilizados manifesta pelo comentador de Simmel. Faz isso, relacionando as estratégias mentais de proteção do indivíduo com as relações sociais impessoais:

“a cidade se caracteriza mais por contatos secundários do que primários. Os contatos da cidade podem, na verdade, ser face a face, mas são, não obstante, impessoais, transitórios e fragmentários. A reserva, a indiferença e o ar blasé que os habitantes da cidade manifestam em suas relações podem, pois, ser encarados como instrumentos para se imunizarem contra as exigências pessoais as expectativas dos outros” (WIRTH, L., 1987, p. 101)

O blasé, um tipo social urbano descrito por Simmel, pode figurar como exemplo de condicionalidade de valores e de invisibilidade fenomenológica. Caracterizado por sua capacidade de operar com destreza a reserva mental que o insere e defende das necessidades, possibilidades, ameaças e oportunidades da vida mental e material na metrópole, o blasé não vê a bebê chinesa abandonada à morte na sarjeta, ouve sem se deixar afetar as intimidades altamente impessoais ditas na fila da farmácia, não sente o cheiro do aterro sanitário. E, quando encontra um conhecido que lhe pergunta se está tudo bem, responde com obviedade e um ar blasé: - Tudo bem, e você?

Considero que é importante, ao pesquisador *nosdoscum* os cotidianos lembrar, sempre, que está diante de sujeitos de *unimultiplicidade*, cujas identidades são transitórias e acionadas de modo relacional diante de cada situação – inclusive a de entrevista. E, portanto, os valores e saberes que estamos documentando em nossas

pesquisas estão, e não estão, implicados nas redes de subjetividades e conhecimentos dos sujeitos de nossas pesquisas.

Assim, Côtres finaliza por mim, abrindo espaço a outros que decidam questionar sobre as diferenças possíveis entre o *Big Brother* e a filmagem etnográfica, entre os diários de campo de um ‘cotidianista’ e as revistas de intimidades (PAIS, J., 2007).

“Sorria, você está sendo filmado!” Câmeras em ônibus, em bancos, lojas, supermercados, escolas, residências, sinais de trânsito, em ruas, em helicópteros e dirigíveis. O panoptismo espalha-se por todos os espaços, estabelecimentos, instituições e meios de transporte, inserindo nas pessoas uma predisposição ao autocontrole que antes só se dava naqueles espaços disciplinares desenvolvidos especificamente com esse fim. Seria à toa que programas estilo *Big Brother* fazem tanto sucesso no mundo todo? Os olhos do poder se espalham, se pulverizam, se multiplicam: Argos, o cão de cem olhos da mitologia grega, o melhor dos vigilantes, parece que ressuscitou, saltou do mito à história para abarcar e determinar a vida dos homens e mulheres. O panoptismo se espalha sob e sobre a sociedade inteira, estendendo os mecanismos de aperfeiçoamento do poder disciplinar à sociedade de controle. As sociedades disciplinar e de controle estão se sobrepondo. Hoje os indivíduos ou estão inseridos em instituições de enclausuramento e seqüestro ou, quando fora delas, permanecem sob controle, sofrendo a incidência de novas formas de poder que também os marcam, os fabricam, os delimitam, castram e calcificam.” (CORTES, A., 2004, p. 53)

Capítulo 7 – [وف] 093: تنأ ; [سكيت] 131

No dia 11 de setembro, os atentados planejados por Bin Laden e seus aliados da organização não governamental, multinacional e defensora de métodos pós-modernos¹³² de protesto político – denominados “terrorismo” e “fundamentalismo” pela ciência política Al Qaeda, completaram seis anos. Houve protestos contra o terrorismo, de um lado, e contra a política imperialista norte-americana de outro. Cerimônias *in memoriam* para as vítimas e outros atentados fizeram novas vítimas com o mesmo intuito, reeditar as memórias sobre o acontecimento. Eu estava escrevendo a tese.

Recontando os fatos e provocando ao redor de todo mundo novas leituras do episódio sangrento e surpreendentemente tático, no sentido ceriteuniano, contra as Torres Gêmeas, em Nova Iorque, e o Pentágono, em Washigton, nas várias redes de TV foram exibidos documentários, retrospectivas e muito se vendeu em livros, revistas e filmes ligados ao tema. Um deles me chamou atenção, em particular, e inspirou-me a escrever sobre táticas, estratégias e o lugar do poder.

O filme “Vôo 093”¹³³ foi produzido em 2006 e conta a história do seqüestro pela Al Qaeda de um avião da empresa *United Airlines* que faria esta rota no dia 11 de setembro de 2001. Seu diretor parece ter contado com baixo orçamento, poucos cenários, pouca ação, nenhum suspense – claro todo mundo que o assiste sabe de antemão que o avião não chegou ao alvo previsto pelos terroristas (supostamente a sede do governo americano/ Casa Branca) espatifando-se numa área florestal. Todos morreram.

Então, como foi reconstituída a história? O filme foi construído, segundo declarou seu diretor, com base nos relatos feitos pelos familiares e amigos dos passageiros. Até onde se sabe, os relatos foram feitos em meio ao seqüestro em contatos

¹³¹ Vôo 093: as táticas e o lugar do poder

¹³² De acordo com Bauman, o fundamentalismo e sua expressão ativa, o terrorismo, seria “uma oferta de *racionalidade alternativa...*” (BAUMAN, Z., 1998.p. 229) cuja possibilidade de existência se dá num “mundo em que todos os meios de vida são permitidos.” (BAUMAN, Z., 1998.p. 229). Não é uma solução milenarista, mística, pré-moderna (BAUMAN, Z., 1998.p. 226) ou representante de um irracionalismo como se pretende explicar, muitas vezes, no sentido de justificar o extermínio, a tortura e a loucura de seus praticantes. Sendo oferta da razão, da liberdade, da futilidade e das guerras santas judaico-cristãs.

¹³³ Vôo 093, Diretor Paul Greengrass, ano 2006.

feitos por celulares de dentro do avião. Ou seja, tudo que sabemos, de acordo com a versão do diretor, se passa entre o momento da declaração de seqüestro e a queda do avião. Se todo relato possui um fato gerador, este é a percepção pelos passageiros de que aquele não seria um seqüestro para resgate, mas de que o avião seria usado – claro que é no sentido de usos de Certeau (1994) – como bomba.

“É essa compreensão do ato enunciativo, enquanto retomada do lugar para novas reorganizações espaciais, que permitirá a Certeau destacar os relatos (*récits*) como organizadores do espaço social. Como atos performativos, os relatos, na forma de estruturas narrativas, “têm valor de sintaxe espacial”. Eles criam e recriam o que o autor chama de um “teatro de ação”. O relato é uma ação descritiva, mas também criativa e com um caráter fundador, porquanto a ação descritiva tem um “poder distributivo e força performativa (ela faz o que ela diz) quando um conjunto de circunstâncias se encontram reunidas”. (JOSGRILBERG, F., 2005, p. 80)

A expressão “teatro de ações” foi escolhida para nomear minha tese porque é usada por Certeau para qualificar o relato como o “estabelecimento de um alhures geográfico” que é um campo necessariamente criado para “ações políticas ou bélicas” (CERTEAU, 1994, p. 209, 210). Como fronteira ou geografia virtual, o relato abre

“um *teatro* de legitimidade a *ações* efetivas. Cria um campo que autoriza práticas sociais arriscadas e contingentes” (idem, p. 210, 211).

Neste sentido, os relatos também

“efetua um trabalho que, incessantemente, transforma lugares em espaços e espaços em lugares” (idem, p. 203).

Nem todos os lugares são espaços de disputa de poder. Nem todos os usos táticos são inversões e subversões ao poder. Pensemos o exemplo – já clássico – de Inês Barbosa de Oliveira sobre a faca usada como chave de fenda. Podemos pensar no cheiro do pão-de-queijo como ‘sinal’ para o recreio, no toque do celular como ‘arma para sequestrar’ a atenção dada ao professor. São usos táticos, decerto, mas o uso de um avião – digo quatro – como bomba me pareceu, desde então, uma forma de inversão, subversão e, sobretudo, atentado – literalmente – ao poder. O relato sobre os relatos do

seqüestro toma o sentido de produção criativa e organizativa como uma narrativa de pesquisa que impõe aos eventos um caráter fundador. É uma “geografia de ações”. Para Certeau, assim como os primeiros cotidianistas, os viajantes que faziam relatos de povos exóticos e inspiraram a antropologia, todo

“relato é um relato de viagem – uma prática do espaço. A este título, tem a ver com as táticas cotidianas, faz parte delas, desde o abecedário da indicação espacial (“dobre à direita”, “siga à esquerda”), esboço de um relato cuja seqüencia é escrita pelos passos, até ao “noticiário” de cada dia (“Adivinhe quem eu encontrei na padaria?”), ao “jornal” televisionado (“Teherã: Khomeiny sempre mais isolado...”), aos contos lendários (as Gatas Borracheiras nas choupanas) e às histórias contadas (lembranças e romances de países estrangeiros ou de passados mais ou menos remotos).” (CERTEAU, M., 1994, p.200)

Então, embora a metáfora do relato do seqüestro como relato da *saladeaula* possa parecer demasiadamente polêmica e, ao seu modo, ambivalentemente astuta e nefasta, convido o leitor a refletir, com o ‘Vôo 093’, sobre algumas características das táticas dos praticantes. Todos homens ordinários da vida cotidiana que no vôo estavam como passageiros e seqüestradores, percorreremos os espaços das táticas e das estratégias por meio da metáfora em um avião. Por isso, nesta abordagem do tema, pouco importa para onde se dirigia¹³⁴ o *aviãobomba*, o que vale é a simbologia que ele carrega.

“Na Atenas contemporânea, os transportes coletivos chamam *metaphorai*. Para ir para o trabalho ou voltar para casa, toma-se uma “metáfora” – um ônibus ou um trem. Os relatos poderiam igualmente ter esse belo nome: todo dia, eles atravessam, e organizam lugares; eles os selecionam e os reúnem num só conjunto; deles fazem frases e itinerários. São percursos de espaços.” (CERTEAU, M., 1994, p.199)

Escrevendo *nosdoscom* os palimpsestos de Certeau e fazendo uso dos avatares de Bin Laden quero aqui “criar um enigma”¹³⁵ sobre o cotidiano escolar como nosso objeto, sujeito, método e epistemologia para os estudos *nosdoscom* os cotidianos. Seis

¹³⁴ Há versões de que atingiria a Casa Branca, o Pentágono, o Capitólio, ou Camp David.

¹³⁵ É mais comum tratarmos os estudos humanos e sociais como decifradores de enigmas da vida e do mundo, mas, ouvi em Niterói, UFF/setembro de 2007, de José Machado Pais a idéia acima citada.

idéias que me parecem importantes para pensar *nosdoscum* os cotidianos das *salasdeaulas* perpassam o enredo do capítulo. São elas:

- As táticas e as estratégias se relacionam, mas pode haver táticas sem remissão direta a uma estratégia contra qual se insurgem. A estratégia está acima do campo de luta/batalha/disputa e a tática está no campo de guerra, mas no campo do outro;

- As estratégias organizam o poder instituído e, muitas vezes as táticas burlam, subvertem, invertem essas mesmas relações de poder. No entanto, aquilo que agora é tática pode ser estratégia em um minuto;

- As estratégias determinam (no sentido de existência e não de causalidade) um lugar. E, um lugar organiza seus elementos em referência a um outro, sendo assim, um lugar é “uma vitória sobre o tempo” (JOSGRILBERG, F. 2005, p. 49);

- As táticas dos praticantes contam com a astúcia (Métis¹³⁶), usos inesperados das “coisas” e das idéias, momento certo ou oportunidade (Kairós¹³⁷) e com a retórica por serem a arte do fraco (CERTEAU, M., 1994);

- Os relatos são os mapas das práticas e enquanto tal são constituídos de *saberespoderes*, não sendo possível separar um do outro nem pensar o relato fora de um contexto tático ou estratégico;

- As táticas existem onde não há poder, são não-lugares, um pequeno movimento tático pode transformá-lo num espaço de poder.

Reforçando idéias anteriormente trabalhadas, é bom pensar que

“Se entendemos que as relações entre os saberes, fazeres e poderes se tecem em rede, tanto os conhecimentos podem informar as práticas quanto o contrário, tanto as

¹³⁶ Como já foi dito anteriormente, “a métiis tem muita afinidade com as táticas cotidianas por “seus gestos manuais, suas habilidades e seus estratagemas”, e pela enorme gama das condutas que abrange, desde o saber-fazer até a astúcia.” (CERTEAU, M., 1994, p.156)

¹³⁷ “É a tríplice relação que a métiis mantém com “a ocasião”, com os disfarces e com uma paradoxal invisibilidade. De um lado, a métiis conta com o “momento oportuno” (o Kairos) e o aproveita: é uma prática do tempo. De outro lado, multiplica as máscaras e metáforas: é uma defecção do lugar próprio. Enfim, desaparece no seu próprio ato, como que perdida no que faz, sem espelho para re-presentá-la; não tem imagem própria.” (CERTEAU, M., 1994, p.154)

mudanças nas práticas podem redesenhar relações de poder quanto o contrário. Ou seja, contribuir para a transformação social não depende de nenhum procedimento específico de capacitação para a luta, mas da invenção cotidiana de modos de lutar, de acordo com as circunstâncias e com as possibilidades de cada momento e de cada um.” (OLIVEIRA, I., 2004, p. 9, 10)

*

Era a manhã do dia 11 de setembro de 2001, a minha filha tinha menos de 2 meses de nascida. Saí com ela para comprar tinta para pintar a casa. Saltei do carro na porta da loja, retirei-a da cadeirinha de bebê e entrei. Todo mundo na loja olhava para um aparelho de tv que exibia a imagem das torres, as duas ainda de pé, e uma delas em chamas. Fiquei parada alguns segundos olhando, atônita, sem saber se aquilo era ‘verdade¹³⁸ ou ficção’. Quando, de repente, outro avião se chocou à segunda das torres. Neste momento, eu tive certeza de que a cena era real, não pela cena, mas pela reação de horror manifestada pelas pessoas na loja. Em seguida meu telefone tocou, minha mãe chorava muito e lamentava a destruição de um dos maiores símbolos da América.

“Por mais de um século, Nova Iorque tem servido de centro para as comunicações internacionais. A cidade deixou de ser mero teatro, para se transformar a si mesma numa produção, num espetáculo multimídia cuja audiência é o mundo inteiro.” (BERMAN, M. 1986, p. 271)

Para todo o mundo, em filmes, desenhos e todo tipo de relatos, Nova Iorque

“é a capital do Ego, onde ciência, arte, poesia e as mais variadas formas de loucura competem em condições ideais com o fim de inventar, destruir e restaurar o mundo de extraordinária realidade.” (BERMAN, M. 1986, p. 271)

Em Certeau (1994),

¹³⁸ Ainda soa, de certo modo, modernidade cientificista fazer uma referência como esta, mas ainda penso assim muitas vezes.

“A ‘cidade’, à maneira de um nome próprio, oferece assim a capacidade de conceber e construir o espaço a partir de um número finito de propriedades estáveis, isoláveis e articuladas uma sobre a outra. Certamente, o progresso permite reintroduzir uma proporção sempre maior de detritos nos circuitos da gestão e transforma os próprios déficits (na saúde, na seguridade social etc.) em meios de densificar as redes da ordem. Mas, de fato, não cessa de produzir efeitos contrários àquilo que visa: o sistema do lucro gera uma perda que, sob as múltiplas formas de miséria fora dele e do desperdício dentro dele, inverte constantemente a produção em ‘gasto’ ou ‘despesa’. Além disso, a racionalização da cidade acarreta a sua mitificação nos discursos estratégicos, cálculos baseados na hipótese ou na necessidade de sua destruição por uma decisão final.” (p.173)

A destruição da cidade, ou a destruição simbólica e o conseqüente abalo de uma visão de mundo – como foi o atentado – faz parte da racionalidade e das soluções pós-modernas para os problemas nos afligem. A mesma ilusão que se tem de ver tudo do alto do World Trade Center é a que se tem ao planejar destruir um por outro, é a ilusão causada pela hegemonia da visão, pelo desejo da unicidade e da universalidade em detrimento da diversidade – invisível do alto das torres do WTC.

“O World Trade Center foi a mais monumental das figuras do urbanismo ocidental. A utopia-utopia do saber ótico leva consigo há muito tempo o projeto de superar e articular as contradições nascidas da aglomeração urbana.” (CERTEAU, M., 1994, p.172).

Melancolicamente, assistimos ao seu despedaçar e às represálias do poderio bélico americano num mundo em que “as oposições brutais de raças e estilos, os contrastes entre os prédios criados ontem, agora transformados em latas de lixo, e as irrupções urbanas do dia que barram o espaço” (idem, p.169, 170) alimentam a virtualidade do futuro.

“E assim viveremos e envelheceremos de mãos dadas, e nossos netos nos enterrarão. Seus sonhos são quase pateticamente limitados; contudo, mesmo pequenos, eles colidem trágica e radicalmente com a realidade que está prestes a desabar sobre a cidade.” (PUCHKIN apud, BERMAN, M. 1986, p. 179)

Vejam como e mídia narrou o fato, há um ano atrás¹³⁹.

A NARRATIVIDADE DOS ACONTECIMENTOS:

Há cinco anos, o Ocidente se deparou com o inacreditável. A cidade de Nova Iorque acordara com os seus cidadãos a correrem para os seus postos de trabalho e, passado das 8 da manhã (hora local), os escritórios do World Trade Center, como todos os serviços do país, já se encontravam cheios de pessoas. O Pentágono também não estava vazio. Tudo tinha começado aparentemente normal. Bastou que o relógio tivesse marcado 8h e 45mn para que toda a tranquilidade acabasse. Um avião de passageiros da American Airlines – voo 001 – chocou-se contra a torre norte do World Trade Center, que tinha uma altura de 400 metros. O aparelho, que levava o depósito cheio de combustível, desfez-se em bolas de fogo, causando assim um buraco enorme no edifício. O mundo vagueou-se entre a dúvida e a incerteza. Será que se trata de um acto terrorista? Ou será que é um acidente normal como tantos outros? Passados 18 minutos do primeiro embate, um segundo avião, desta vez, pertencente à United Airlines – voo 175 – chocou-se contra a torre sul, quando todas as televisões do mundo estavam em directo para o local, proporcionando o mais dramático espectáculo da vida real que alguma vez se imaginou. A tragédia não parou por ali. Quando faltava 17 minutos para as 10 horas da manhã (hora local), um outro avião da American Airlines – voo 077 – despenhou-se sobre a ala sul do Pentágono, centro nevrálgico da segurança americana, deixando a capital do país completamente paralisada. Todas as dúvidas foram desfeitas. Por fim, pouco depois da 10 horas da manhã, fechou-se a cadeia de atentados, quando um Boeing 757 da United Airlines – voo 093 – despenhou-se na Pensilvânia, sem ter atingido o alvo que, para muitos, era o Camp David, residência de campo do presidente norte-americano.

As torres arderam e não resistiram. Algum tempo depois do fatídico embate, as duas torres, então símbolos económicos dos EUA – e do mundo Ocidental –, desabaram sobre as ruas de Novas Iorque que as circundavam. Junto com elas, ruiu também o orgulho dos americanos que, durante anos, não cansaram de exhibir os anti-mísseis. O perigo, por vezes, apresenta rostos tão desfigurados que nem os mais peritos conseguem identificá-lo. Esta é a lição que ficou para os Estados Unidos e, também, para o mundo.

¹³⁹ <http://nosmedia.wordpress.com/2006/09/11/>

Muitos seriam os temas e diversas seriam as abordagens para pensar de forma sempre interessante o '11 de setembro'. E muitas seriam as possibilidades metafóricas para aqui na tese, pensar as relações entre as táticas certeunianas e a escola vivida *nosdoscom* os cotidianos. Pensar os dois é o desafio.

Nas redes que nos tecem, a dissertação reconta meu conto.

“Quando terminou a apresentação internacional e estava passando um prédio pegando fogo, os repórteres dizendo que não acreditavam naquilo, ficamos na dúvida entre a realidade ou a ficção, até que assistimos um avião bater em outro prédio e pegar fogo, logo os dois prédios ruíram, poeira, desespero, tudo nublado. Ficamos chocados. Era o atentado contra as Torres Gêmeas nos Estados Unidos” (ALVES, D., 2007 p.75)

Tentando sair de uma perspectiva que divide o mundo entre o sim e o não, o bem e o mal, a ciência e a natureza, o indivíduo e o social, o império e a colônia, o dominante e o dominado, é preciso buscar exemplos nos quais a ambivalência seja constitutiva. Um exemplo onde haja não só alternância de poderes, mas também não-poderes, um evento sob a égide de Métis e Kairós. Não objetivo aqui fazer com que o leitor decida se está contra ou favor dos americanos ou do Bin Laden. Aliás, me pergunto se é preciso estar do lado de um para estar contra o outro. Quero, apenas, articular algumas noções que permitam pensar as salas de aula a partir da metáfora de um avião seqüestrado.

Um dos pontos trazidos pela reflexão sobre o episódio (e sobre o filme, pois é bom lembrar que falo do acontecido por meio do relato do diretor sobre os relatos dos parentes dos passageiros) é a possibilidade de pensar a salas de aula como o avião – uma constituição dinâmica de negociações e conflitos onde a emoção não se separa da razão. Onde as redes de subjetividades e de conhecimentos são acionadas, a todo momento, assim como os pensamentos, comportamentos e sentimentos das pessoas presentes são permanentemente instabilizados e desarticulados a partir dos caracteres de relacionalidade e situacionalidade dos mesmos.

Como num “teatro de ações” os relatos sobre aviões e *salasdeaulas* foram me ajudando a entender as noções de tática e estratégia. Se as táticas não têm lugar, não

contam com “um próprio, nem, portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível” (CERTEAU, M., 1994, p. 46,47), por isso, elas são, até certo ponto, invisíveis aos praticantes. Os relatos das práticas capitalizam “seus proveitos” (idem) asseguram suas expansões e retenções e assim produzem saberes. Embora não sejam uma possibilidade de organizar o tempo e o espaço, em suas fraqueza e astúcia as táticas são um cálculo que se insinua.

A tática segue

“vigiando para ‘captar no vôo’ as possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda.” (CERTEAU, M., 1994, p. 46,47)

A tática não se conserva. Mesmo os relatos das práticas as transformam. Como no seqüestro do avião, as táticas têm

“constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos (assim, no supermercado, a dona-de-casa, em face de dados heterogêneos e móveis, como as provisões no freezer, os gostos, apetites e disposições de ânimo de seus familiares, os produtos mais baratos e suas possíveis combinações com o que ela já tem em casa etc.), mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ‘ocasião’.” (CERTEAU, M., 1994, p. 46,47)

Pensar o mundo como avião e sala de aula é difícil. Mais ainda, um mundo fugaz, onde nada mais parece inamovível e não há fatos. As ocasiões são criações momentâneas jogando com os valores e as relações de poder e de não-poder, algumas vezes, entre as pessoas. As táticas transformam o cotidiano, supostamente, corriqueiro em ocasião quando alunos e passageiros tiram “partido de forças que lhes são estranhas”. (CERTEAU, M., 1994, p. 46,47) Certo da inadequabilidade dos modelos que dispomos para pensar o dinamismo e as formas capilares que assume o poder, Foucault (1979), talvez, aponte na direção de Certeau.

“Ainda não sei bem. O que me parece certo é que, para analisar as relações de poder, só dispomos de dois modelos: o que o direito nos propõe (o poder como lei,

proibição, instituição) e o modelo guerreiro ou estratégico em termos de relações de forças. O primeiro foi muito utilizado e mostrou acho eu, ser inadequado: sabemos que o direito não descreve o poder.” (s/p)

Sim, o certo e o errado, a lei e a ilegalidade não dão conta dos fenômenos sociais. Sabe-se disso também por que os maniqueísmos, as dicotomias e as generalizações são hierarquizantes e têm servido, na modernidade, apenas à dogmatização do pensamento cientificista moderno e aos seus processos de invisibilização que justificam as injustiças, recrudescem o imperialismo e as mazelas do capitalismo. São idéias que se prestam melhor à manutenção do poder do que ao seu entendimento.

Todo um mundo pensado e maniqueizado como se as exclusões e desigualdades não lhes fossem constitutivas. É, contudo, nas oposições maniqueístas que os imperialismos sobrevivem, se estabelecem e unifica seus defensores. Isso acontece a cada atentado da Al Qaeda e a cada invasão americana no Oriente.

De certo modo, nestes episódios as divisões entre as pessoas de se fortalecem assim como as visões de dois mundos inimigos se reificam, e os dois lados parecem conseguir que os métodos violentos e as injustiças se justifiquem para ambos. O único valor que parece universal é o que sustenta que a guerra é justa.

E é por isso que gostei de tomar esse exemplo porque percebo que há um risco, o risco constante da dicotomização (OLIVEIRA, I., e SGARBI, P., no prelo). Que nos sugere o caminho de tomarmos a estratégia como sendo algo “do mal”, por serem do poder instituído, e as táticas como sendo algo “do bem” e de oposição a ele. Mas isso seria cair novamente na dicotomia. É preciso pensar que o poder muda de lugar de modo situacional e as táticas e as estratégias podem ser ambivalentes, seja no avião ou na sala de aula. Mas, as possibilidades não são infinitas.

“Embora sejam múltiplas, diversas e singulares, as práticas cotidianas, maneiras de fazer e de estar no mundo, para serem pensadas, devem ser entendidas como um número finito de procedimentos, que aplicam os códigos e normas existentes seguindo uma lógica articulada em cima da ‘ocasião’, que é diferente daquela da ordem

estabelecida, mas que se constitui, ainda assim, de um certo número de formalidades.” (OLIVEIRA, I., 2001. p. 51)

Nem sempre o poder é do professor, nem sempre as normas das Secretarias de Educação representam a regulação e os interesses do mercado, nem sempre os “taticantes”¹⁴⁰ defendem o bem. Quem era o poder quando os passageiros lutavam para derrubar o avião contra os seqüestradores que lutavam contra o domínio do mundo pelos EUA?

Ainda Foucault...

“Também não é isto. Se fosse apenas isto, não haveria resistência. Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão imóvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de “baixo” e se distribua estrategicamente.” (FOUCAULT, M., 1979, p.8)

As táticas “para o bem” e “para o mal” são, mais uma vez, a representação da maldita ambivalência pós-moderna... Fica difícil perguntar, a respeito de uma ocasião, se as táticas se organizaram para o bem ou mal?

No caso dos aviões, como das salas de aula, é interessante pensar até que ponto os relatos das táticas permitem examinar o tangenciamento do local e do global, como relato do *percebidodocumentadoanalisadosentido* pelo *olharsentirpensar nosdoscom* os cotidianos. Não posso deixar de citar um dos comentários, que sempre desarticulam/desconstróem/desequilibram as dicotomias e os maniqueísmos que viciam nosso olhar e nosso entendimento, feito por Inês. Numa das reuniões do grupo de pesquisa, ela citou o atentado às Torres Gêmeas como sendo ‘um dos melhores exemplos de como uma ação local pode ter conseqüências globais’. E eu pensava que era fazer reposição de carbono seqüestrado da atmosfera plantando árvores.

¹⁴⁰ Palavra que imaginei ter sido inventada por Márcio Romeu Ribas na aula da Professora Nilda Alves, UERJ/2007, e que pesquei na rede da UFES, em PAIVA, J., 2006, p. 81. ‘Mais um ponto’ para a noção de redes de conhecimentos.

Na verdade¹⁴¹, uma das perguntas que nos perturba comumente é sobre a “participação efetiva das práticas cotidianas na organização do tecido social.” (JOSGRILLBERG, F., 2005, p. 109) A preocupação que Michel de Certeau tinha com “essas práticas não resultou de uma compreensão ingênua das relações de poder” (id. ibidem) conforme demonstram todas as relações que a rede de teses e dissertações consultadas arriscou fazer entre seu pensamento e as idéias de Foucault e de Boaventura. Sobretudo, o argumento de Certeau

“é desenvolvido a partir do reconhecimento de que as autoridades (pessoas ou instituições simbólicas ou reais) que organizam a sociedade estão perdendo, ou perderam, sua legitimidade, devido a um tecnicismo excessivo do poder e a uma popularização de pontos de referências.” (JOSGRILLBERG, F., 2005, p. 109)

Ao trazer a discussão sobre Certeau para a escola, os autores de estudos *nosdoscom* os cotidianos nos colocam diante da dificuldade de fazer essa discussão diante de toda uma tradição que vê a escola como lugar de poder, desconstruir a herança do que é pedagógico, do que é escola (FERRAÇO, C., 2007). Como os habitantes da cidade de Simmel, aprendemos que para conseguir nela viver é virtuoso se perder na multidão.

Para entender o mundo contemporâneo, é preciso esquecer os lugares consolidados e ver além do que “foi tornado visível” conhecendo as “identidades movediças” e reconhecendo a possibilidade de que as pessoas elaborem relatos “alternativos, e que apostem sempre nas suas próprias explicações” (FERRAÇO, C. 2003, p. 172) sobre as escolas, o mundo e os aviões.

Se nem todo lugar é um lugar de poder, ele pode ser empoderado. No olhar que passeia e não “congela” (id. ibidem), o cerne da questão é a contínua organização de novos equilíbrios (JOSGRILLBERG, F., 2005).

Mas, se o avião é um não-lugar, o que acontece quando ele é seqüestrado? Como os passageiros entendem e explicam o fato de serem tomados como símbolo do domínio econômico e cultural americano sobre o Oriente Médio? Como se colocam diante do

¹⁴¹ O uso da expressão, aqui é proposital já que me refiro a um questionamento cientificista em relação aos estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação.

fato de dois aviões comerciais terem sido usados como bomba e estarem eles num terceiro, agora, então, tornado espaço de poder na luta ‘bem X mal’, sendo o bem os árabes muçulmanos? Ou o bem são os americanos? O avião é *espaçotempolugar* e é campo de disputas.

“Um *lugar* é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar.(...)Implica uma indicação de estabilidade.” (CERTEAU, M., 1994, p.201)

Assim, espaço de estratégias e de subversões táticas, como o voo 093, a sala de aula passa a ser ‘um lugar’ a partir do momento que sobre ela se estabelece um olhar perscrutatório, que *nasdascom* elas se faz um mergulho e um relato das práticas. As táticas reorganizam os espaços, por meio delas os praticantes inventam operações de poder que fazem com que o controle do espaço social seja sempre insuficiente e antiquado.

A sala de aula é um espaço onde sempre existe um jogo de poder, penso, mas, na presença do pesquisador e depois no relato das práticas não é mais possível pensar o que havia antes dele, pois a ocasião, a realidade, só existe na pesquisa. Há hipóteses de que o avião teria sido atingido pela força aérea americana ou jogado ao chão pelos próprios terroristas, não me cabe investigá-las. Não faz diferença qual das táticas levou ao chão o avião nem qual era a estratégia dos terroristas em relação ao alvo a ser atingido. Fenomenologicamente, o voo se dá no relato e para ele vale o que pensamos e interpretamos. Não há realidade fora ou além daquilo que as pessoas entendem como sendo o real. Neste sentido, completam-se o comentador de Certeau e a dissertação de Dirceu Castilho Pacheco.

“Os movimentos táticos que tiram proveito de “lugares organizados” podem servir para pensar tanto a relação com a língua estruturada, ou o mundo físico, como a relação dos sujeitos com a cultura, sedimentada de uma forma geral.” (JOSGRILLBERG, F., 2005, p. 23, 24)

“As táticas que subvertem as práticas pedagógicas instituídas em seus “detalhes” do cotidiano marcado microscopicamente/ capilarmente pelo paradigma moderno cientificista /em nota - Aqui, um parêntese: há muito já havia substituído a expressão questão, que me soa muito *problemática/científica*, para a palavra *desafio*, bem mais prestidigitadora e adequada para as *provas alternativas*” (PACHECO, D., 2001, p. 54)

Do mesmo modo, quando o avião é seqüestrado ele passa a ser um lugar de poder. Quando o pesquisador ‘seqüestra’ a *saladeaula* aquele espaço passa a ser um lugar de jogos, redes e produções só ali e assim as táticas, práticas e estratégias serão observadas.

“As táticas elaboradas como forma de resistir e encontrar um sentido para o trabalho na escola podem ser individuais ou coletivas. À medida que as energias se voltam para o coletivo, ultrapassam a particularidade e encaminham-se para o humano genérico” (HELLER, 1992, apud VARANI, A., 2005, p.178).

Mergulhadores, Varani e Jesus Filho, são aqui evocados no sentido de trazeremos a reflexão sobre a ambivalência das táticas. No caso da suspensão do recreio, descrito por Jerônimo Marques Jesus Filho (2000, p. 21-23) como tática ‘do mal’ que subverte a norma em um sentido primitivo, autoritário e domesticado. O autor, que narra a situação e denomina-a uma ‘crônica’ viveu, cotidianamente, em uma escola pública de ensino regular da periferia do Rio de Janeiro, a situação de “cassação” (JESUS FILHO, 2000, p. 21-23) do horário do recreio, e conseqüentemente, das múltiplas interações e dos inúmeros conhecimentos ali partilhados, durante um ano letivo.

Segundo ele, a decisão fora tomada pela direção, com apoio e por solicitação da maioria dos professores e, tolerada pelos alunos. Outras táticas fazem com que o espaço se reorganize e a regra mudou, o horário do recreio voltou após a direção ter sido ameaçada de ser denunciada à Secretaria de educação. Certamente, ou certaunianamente, por promover táticas ‘para o bem, para o mal’ já que, a cada situação, num lugar diferente está o poder conforme vimos no Vôo 093 e viu Jesus Filho em sua escola (2000, p. 21-23).

Nessa linha, explica Sgarbi (2005) o papel das táticas na reorganização dos não-lugares, dos lugares e dos espaços *nosdoscum* os cotidianos a partir dos mergulhos nas *salasdeaulas*.

“Em uma linguagem específica criada com a modernidade, é possível dizer que se perde a condição de ver os outros procedimentos que não contam com um lugar próprio, como o que a maquinaria panóptica tem. Deixa, até mesmo, de admitir a existência de outros procedimentos, que se tornam inimagináveis. Certeau (1994) explica, então, que essas técnicas (não hegemônicas), também operatórias, mas inicialmente privadas daquilo que fez a força (daquela hegemônica), são as ‘táticas’ (...) que (fornecem) um sinal formal às práticas (comuns) do consumo (usando os produtos colocados à disposição) (p.117).” (SGARBI, P., 2005, p. 24,25)

Até que o pesquisador entre numa sala de aula, seja ele o professor dela ou não — não o sendo, a entrada dele marca uma relação de poder diferente —, aquela sala é um espaço de não-poder. Portanto, considero-a um não-lugar no sentido da pesquisa. Mas, a partir do momento em que a sala de aula é ‘seqüestrada’ para a pesquisa, assim como os aviões tornados bombas, cada um deles — a sala de aula e os aviões — passam a ser uma

“célula racionalizada. Uma bolha do poder panóptico e classificador, um módulo do isolamento que torna possível a produção de uma ordem, uma insularidade fechada e autônoma...” (CERTEAU, M., 1994, p.193)

“Sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem a distância, comandada pelos acasos do tempo, a tática é determinada pela *ausência de poder* assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder. Deste ponto de vista, a sua dialética poderá ser iluminada pela antiga arte da sofística. Autor de um grande sistema “estratégico”, Aristóteles se interessava muito pelos procedimentos desse inimigo que pervertia, pensava ele, a ordem da verdade.” (CERTEAU, M., 1994, p.101)

As estratégias são como a verdade, são “apostas” nos *espaçostempos* e, embora, pouco nítidas, estabelecem seu lugar. Na “guerra cotidiana”, a retórica e a sofística são

métodos de utilização hábil da linguagem e do tempo para que os *taticantes*, sem poder e sem espaço, entrem nos jogos com a “astúcia de caçadores” estabelecendo “ações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos” (CERTEAU, 1994, p. 104). Aos praticantes das táticas, na polemologia *nosdoscom* os cotidianos, resta arquitetar sobre como fazer (Métis) e quando fazer (Kairós) já que seus *saberesfazeres* deixam claros os perigos sobre as ações tomadas nos campos de batalha. Nas *salasdeaulas*, como

“na arte da guerra (SUN TZU, 1997), os terrenos iam sendo conquistados ou perdidos e para isso eram necessárias a mobilização dos professores e suas táticas para manter algumas vitórias cotidianas.” (VARANI, A., 2005, p.182)

A escola é mais um dos espaços criados na sociedade para disciplinar, todo o tempo e em todos os seus espaços, nas suas práticas óbvias e capilares e estratégicas. Em qualquer das instituições da modernidade pode-se perceber como o poder é exercido, como as normas são ditadas e obedecidas. Aqui, como diria Caetano¹⁴²: tudo isso sim, e/ou não. O que a leitura de Certeau acrescenta como riqueza, dando completude e maior complexidade ao nosso entendimento de Foucault é o imenso, rebelde e múltiplo conjunto de usos e táticas possível diante das práticas estabelecidas no cotidiano. Estes usos e táticas invertem, subvertem, inventam e fazem bricolagens com as estratégias nos relatos das práticas.

“Chamo de *estratégia* o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* a ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e os objetos da pesquisa etc.). Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro. Gesto da modernidade científica, política ou militar.” (CERTEAU, M., 1994, p. 99)

¹⁴² Caetano Veloso, cantor brasileiro.

Estratégicamente, o interessante é pensar o avião, como uma sala de aula, em pleno vôo, onde supostamente não há interferências externas, mas, na verdade, através de suas redes de sujeitos, de conhecimentos e de celulares, cada um dos sujeitos ali presentes se comunica e *recebetroca* informações com outras redes de sujeitos, gerando múltiplas interpretações, posicionamentos e relatos da situação. Assim, o avião e a *saladeaula* são palco de alterações na gestão de situação, o lugar do poder muda de protagonista várias vezes, sendo piloto do vôo metafórico. Terroristas e passageiros, os ocupantes do lugar do poder em cada uma das cenas do filme se alternam do mesmo modo que as *salasdeaulas* narradas nos relatos *nosdoscom* os cotidianos desconstróem a imagem sólida e pacata do poder nas mãos da professora. Como nas dissertações e teses quando alunos, alunas e professor professora trocam de lugar ocupando diferentes *espaçostempos* de poder na relação *ensinoaprendizagem*.

Você leitor, pode imaginar que a esta altura da tese, já não me preocupo em diferenciar o que é ficção daquilo que “realmente” teria acontecido no vôo. E está certo. O que importa é o relato dos relatos. As distâncias entre o que os passageiros falaram, o que seus ouvintes registraram e o que eles contaram ao diretor e, ainda, o que o diretor resolveu nos contar e o que disso faço eu relato, fazem parte do imperscrutável, do intangível, da riqueza e da desobediência dos nossos corpos, corações e mentes. Isso é o cotidiano, a vida vivida e o ‘como’ as informações são registradas, ressignificadas e tecidas nas redes.

“Em Certeau, de forma geral, as táticas estão relacionadas a operações que fogem e minam um lugar (ex., discursos hegemônicos). Mais que sim-bólicas, as táticas são dia-bólicas.” (JOSGRILLBERG, F., 2005. p. 29, 30)

Parte 4 – A polemologia *nosdoscom os cotidianos*

Apresento as considerações últimas, mas não finais, da tese por mim defendida e intitulada “Teatro de Ações: arqueologia dos estudos *nosdoscom os cotidianos*”. Nesta etapa tenho como objetivo apresentar a idéia de que os estudos *nosdoscom os cotidianos* em educação se constituem como campo de pesquisa que se inscreve no questionamento do paradigma cientificista moderno seja dentro do contexto da crise e da transição paradigmática, como constituinte de um novo modo de produção de conhecimento (prudente), ou dentro do contexto de impossibilidade paradigmática por diferenciar-se *teóricoepistêmicopolíticametodologicamente*; e, argumentar que a diversidade das práticas (dos *saberesfazeres*) observadas e relatadas, das metodologias utilizadas e dos pontos de vista teóricos defendidos nos estudos *nosdoscom os cotidianos* em educação não constitui disputa de hegemonia, mas, pelo contrário, é fruto e semente da polemologia com que os estudos *nosdoscom os cotidianos* em educação se desenvolvem e dialogam. O capítulo apresenta-se dividido em: **Cotidianidade: um campo polemológico**; e, **Pedindo licença para entrar**.

Cotidianidade: um campo polemológico

Nos capítulos anteriores, tentei apontar da importância que tem para a área de estudos *nosdoscom* os cotidianos, o reconhecimento de sua inscrição nos debates sobre a (não) neutralidade da ciência, sobre a especificidade do objeto “social” na pesquisa científica, sobre as dificuldades que os estudos que focam as pessoas e seus comportamentos e produtos possuem em relação à linguagem e aos métodos de pesquisa que se fundamentam na razão moderna. Temos reconhecido, que

“nossas categorias do saber são ainda muito rústicas e nossos modelos de análises muito pouco elaborados para nos permitir pensar a abundância inventiva das práticas cotidianas” (JOSGRILBERG, F., 2005, p. 89).

Enquanto isso, de certo modo, os debates oscilam entre a ruptura com o paradigma científico hegemônico e os acordos de permanência e aceitação das diferenças necessárias para se fazer ciência da sociedade.

Como anteriormente trabalhado, essas diferenças se referem à natureza do objeto de pesquisa, à dificuldade de defender a neutralidade e a imparcialidade do pesquisador em relação ao pesquisado, ao problema do reconhecimento da intervenção do pesquisador no comportamento dos sujeitos de pesquisa e no problema do método. Ou seja, há distâncias epistemológicas, teóricas e metodológicas entre as ciências que podemos chamar de exatas ou ‘duras’ e as humanas e sociais que vêm sendo tema de diálogos constantes, nos quais os pensadores que defendem a existência de conhecimentos cotidianos participam com propriedade. Como se pode perceber, o debate esteve presente na dissertação cujo extrato abaixo advoga com paixão que

“Sob a ânsia de tornar uma argumentação digna de apreciação científica colocamo-nos ora à caça de teorias e metodologias ora em cruzada contra paradigmas, modelos científicos e referenciais epistemológicos. Fica-se, assim, a tentar encaixar na ciência a vida, ou não se tem uma pesquisa.” (GARCIA, A., 2003, p. 16)

Diante de tantos obstáculos à sobrevivência das ciências sociais no campo científico, houve os que capitularam e os que continuaram na disputa pelo pertencimento ao campo da ciência. No caminho trilhado por parte dos estudos

nosdoscom os cotidianos, Geertz denuncia a artificialidade do debate sobre a possibilidade e a importância desse pertencimento, quando decide dizer que

“deixando de lado a questão do que é preciso para ser uma ciência e de a antropologia ter chance de ser considerada ciência algum dia, questão que sempre me pareceu artificial.” (GEERTZ, C., 2001 p. 23, 24)

Numa obra conhecida como “A Pequena Sociologia”, publicada em 1917, pouco antes de sua morte, Simmel, que jamais fundara uma escola de pensamento, traria a questão da legitimidade científica dos ‘problemas’ estudados pela sociologia e de seus objetivos.

“A tarefa de apontar diretrizes para a ciência da sociologia encontra a primeira dificuldade em sua pretensão ao título de ciência, uma vez que essa pretensão não está, de maneira alguma, isenta de controvérsias. Mesmo quando o título lhe é atribuído, dissemina-se, a respeito de seu conteúdo e seus objetivos, um caos de opiniões cujas contradições e pontos obscuros sempre alimentam a dúvida para saber se a sociologia tem a ver com um questionamento científico legítimo.” (SIMMEL, G., 2006, p. 7)

No esteio dos debates sobre legitimidade dos resultados, validade dos métodos e especificidade dos objetos-sujeitos entre as ciências disciplinares, os estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação – embora essencialmente inter, multi e transdisciplinares - recuperam, ressignificam e reinventam essa polêmica. Isso porque, assumem a precariedade dos resultados, a itinerância dos métodos e tomam como objeto ‘o social’ considerando o cotidiano como arma, como *episteme*. Sobretudo, constituem-se como espaço de discussão, no qual é menos importante saber qual é a noção ou a postura mais correta do que multiplicar as idéias e construir-se *nodebateenadiversidade* – uma polemologia, da filosofia grega *polèmon* que significa debate - das práticas e das teorias.

Os estudos que consultei utilizam, portanto, as críticas de Boaventura, entre outros, quando anuncia a crise e a transição paradigmática, ou Habermas ao sugerir que a possibilidade de uma dupla hermenêutica permitiria aderir ao ‘pacote de deveres’ impostos pela ciência moderna. Diante da “colonização do mundo da vida pelo sistema” (HABERMAS, J., 1989, p. 38, 49, 166) defende que

“no *a priori* material da ciência e da técnica esconde-se um projeto de mundo (...) então uma emancipação não seria concebível sem uma revolução na ciência e na técnica.” (HABERMAS, J., 1975, p. 306)

Basicamente, os estudos que descrevem e analisam os fenômenos sociais são, em grande medida, análises de fenômenos que seu pesquisador experimenta. A relação entre pesquisador e objeto-sujeito de pesquisa teve papel decisivo nos debates sobre as possibilidades e impossibilidades de adesão das pesquisas *nodo* social ao campo científico. Inscrevendo-se nessa seara, os estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação consultados são unânimes em apresentar essa discussão sem, no entanto, duvidarem, sequer por uma página, da intervenção do pesquisador na pesquisa. Mais que isso, reconhecem as múltiplas possibilidades de enriquecimento dos relatos a partir desta postura – seja ela científica ou não e, de acordo com a dissertação de Côrtes, apuram os benefícios da polêmica.

“felizmente acumularam-se discussões neste último século para tornar possível a percepção de que o distanciamento científico e a busca de documentos e fatos que falem por si próprios, onde o papel do pesquisador seja apenas o de descobrir os acontecimentos e fazê-los falar através das fontes, estão hoje em grande parte superados.” (CÔRTEZ, A., 2004, p. 15)

Dos relatos de viajantes a lugares exóticos - cuja veracidade era questionada - às descrições densas dos antropólogos e dos estudos de caso às narrativas dos ‘cotidianistas’ permanecem o debate paradigmático e a necessidade de justificar suas capacidades de ser ciência. Conforme argumentou Simmel

“A ciência da sociedade, ao contrário das outras bem-fundamentadas ciências, se encontra na desconfortável situação na qual precisa, em primeiro lugar, demonstrar seu direito à existência...” (SIMMEL, G., 2006, p. 7)

Contudo, os encontros de culturas, como encontra-se nos relatos de viajantes, desde o início foram geradores de narrativas nas quais a relação entre saber e poder se fazia presente. Os embates entre colonizadores e descobertos engendraram novas histórias, novas culturas por sobre genocídios e epistemicídios (SANTOS, B., 1999).

São relatos sobre saberes e poderes hierarquicamente diferenciados e sobre estratégias e táticas de bricolagens de idéias, como é possível identificar na visão de um português sobre o Brasil cuja densidade não deixaria a desejar a nenhum antropólogo séculos depois.

“Havia muitos destes índios pela Costa junto das Capitânicas, tudo enfim estava cheio deles quando começaram os portugueses a povoar a terra; mas porque os mesmos índios se levantaram contra eles e faziam-lhes muitas traições (...). A língua deste gentio toda pela Costa é, uma; carece de três letras – não se acha nela F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamente. Estes índios andam nus sem cobertura alguma, assim machos como fêmeas; não cobrem parte nenhuma de seu corpo, e trazem descoberto quanto a natureza lhes deu. Vivem todo em aldeias, pode haver em cada uma sete, oito casas, as quais são compridas feitas à maneira de cordoarias; e cada uma delas está cheia de gente duma parte e doutra, e cada um por si tem sua estância e sua rede armada em que dorme (...) obedecem por vontade e não por força.” (GANDAVO, P., 1997, p. 10)

As ‘estorinhas’ (?) contadas por Pero de Magalhães Gandavo, em 1556, são ricas em cotidianidade, são produtos do hibridismo cultural que os defensores do paradigma tratam como não-saber. De acordo com o etnógrafo James Clifford (1997), que defende a pesquisa como sendo um entrecruzar de rotas de conhecimento, cuja direção é dada pelo pesquisador, a proximidade entre a viagem de turismo e a etnografia comprometia a possibilidade de produção de um conhecimento sério por utilizar as mesmas práticas.

Mas, ao reconhecemos os processos de produção dos conhecimentos e das ignorâncias como parte da dinâmica da sociedade e os objetos das pesquisas científicas como sendo produzidos em campo na interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa tomamos uma decisão epistemológica, e, sobretudo política. Para que o trabalho gerado a partir dela seja tangível à sociedade é preciso declarar claramente seus enunciados teóricos, delinear seus limites e reconhecer suas precariedades. A grande vantagem de se fazer isso hoje é, de acordo com Boaventura, não estar num momento em que se precise escolher entre um paradigma emergente e outro dominante ou decadente (SANTOS, B., 2004). Mas, para isso é necessário que haja o

“desenvolvimento de uma compreensão epistemologicamente fundamentada da importância do cotidiano (cf. AZANHA, 1992) [valorizando saberes] negligenciados e desnudos de sua dignidade política e epistemológica pelos procedimentos epistemicidas levados a termo por uma automeada modernidade que se pretendeu “universal” na qualidade de civilização e modo de compreensão de mundo, eliminando, subalternizando, subordinando, marginalizando ou ilegalizando práticas e grupos sociais entendidos como ameaça à expansão capitalista e/ou à expansão comunista.” (OLIVEIRA, I., 2007, p. 52).

Pois tem sido por compreender a importância do cotidiano que autores das ciências humanas e sociais - que vez por outra vêm surgindo na produção acadêmica da área de estudos *nosdoscom* os cotidianos - defenderam seus direitos à existência como saber “válido e vital” (ALVES, N., 2001, p. 3). O direito à existência das ciências sociais e dos estudos *nosdoscom* os cotidianos tem sido enunciado e defendido há algum tempo. Na tese de Manhães (1999), por exemplo, não aparece a noção de estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação, mas estão ali enunciadas todas as premissas, autores e noções que lançariam os fios para as redes de vários outros estudos. Discute a relação pesquisador e objeto, a polifonia, a multireferencialidade, as formas variadas de caça ao cotidiano, as redes¹⁴³ e as práticas emancipatórias. Situa-se na transição paradigmática.

Tangenciando ou não a questão do pertencimento ao campo científico, é importante mencionar que as teses e dissertações que pesquisei sempre marcam posição em relação ao paradigma científico moderno. Alguns trabalhos se situam na crise paradigmática valorizando a disputa modernidade X pós-modernidade. Outros, se situam num pensamento da cotidianidade como pós-modernos e *póscientíficos*, outros são bastante modernos incorporando um argumento habermasiano em relação a defesa da adesão ao campo científico.

¹⁴³ Que o autor da tese atribui a um antigo diálogo do campo da antropologia: “Radcliffe-Brown, na década de 40, caracterizou a estrutura social como a rede de relações sociais efetivamente existentes e afirmou, também, que essa estrutura deveria constituir o objeto da investigação antropológica.” (MANHÃES, L., 1999. p. 27)

Não me cabe, apenas por fidelidade epistemológica¹⁴⁴ ao que me propus nessa tese política, discutir ou avaliar qual das posições é a melhor ou mais correta, embora seja possível que o leitor tenha percebido minha opinião. Pelo contrário, o correto aqui é não criar disputa entre os poderes que cada uma das teses e dissertações possui. Dentro, contra, além ou fora da modernidade e do paradigma científico é possível produzir um conhecimento da cotidianidade, contanto que estejam apontados os limites da teoria escolhida por cada autor. Apesar de todas as aproximações possíveis e dos anos de diálogos ao longo dos quais se estabeleceram mais relações de parentesco do que uma tese poderia enumerar, a diferença que importa ser marcada porque fortalece aos estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação é

“entre um leque de autores que aborda, transborda, scaneia, sente, relata, cita, busca, contorna, sociologiza, etnografa, pesquisa a vida cotidiana daqueles que hoje acreditam que “há um modo de fazer e criar conhecimento no cotidiano, diferente daquele aprendido, na modernidade, especialmente, mas não só, com a ciência” (ALVES, N., 2001, p.1)

Mas, marcar a diferença significou, para mim, encontrar os parentescos, habitar os hibridismos e escarafunchar as críticas ao paradigma científico. E fazê-lo sempre na perspectiva de perceber o quanto de cada discussão - entre antropólogos, sociólogos, historiadores e defensores da hegemonia da ciência em detrimento da constituição de outras formas de conhecimento – se fez presente, explicitamente ou não na produção acadêmica pesquisada.

Imaginando que a arte de decifrar o pergaminho é também a da criação de outros enigmas, devo terminar, nesse capítulo, a discussão sobre o pioneirismo, o ineditismo e a alteridade dos estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação. Sem concluir, sem definir, sem receitar. Apenas apontando que suas premissas, características e diferenciais foram construídos nos cotidianos dos relatos de cada pesquisa que se enreda como sendo contribuição para o pensamento democrático e para a tessitura da emancipação social.

¹⁴⁴ Palavra aqui usada no sentido de reflexão de modo generalizado sobre as etapas e limites do conhecimento.

“Ao considerarmos, portanto, a vida cotidiana como fonte de aprendizagem e de influência sobre os nossos comportamentos individuais e sociais, somos levados a questionar o ideário formalista dominante que, sustentado pela dicotomia e pela hierarquia entre as aprendizagens formais e científicas – dentre outras-, entende que os processos escolares de aprendizagem estão dissociados dos processos cotidianos, como se no interior de cada um de nós houvesse um botão de desligar, separando a nossa vida afóra da escola dos momentos em que estamos sendo submetidos a aulas formais sobre conteúdos de ensino ou pelos processos subliminares de transmissão de valores sociais, também presentes nos espaços escolares, mas não só neles.” (OLIVEIRA, I., 2002, p. 38)

De forma a diferenciar-se do pensamento hegemônico, os estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação ao criarem relatos sobre os processos educativos e identificarem táticas de reinvenção da escola instituída a partir de narrativas de sujeitos cujas subjetividades democráticas tecem a emancipação social, inserem-se *políticapeistemológicateóricametodologicamente* como novidade na produção de conhecimentos. Embora concorde com “a constatação de que uma epistemologia do cotidiano é uma tarefa impossível” (SGARBI, P. , 2005. p. 3) defendendo que a opção pelos estudos *nosdoscom* os cotidianos é, *per se*, uma opção epistemológica. E, a citação abaixo, quase unânime nas teses e dissertações percorridas, dá sentido a busca que vimos empreendendo...

“Querer saber mais, buscando respeitar aquilo que Lefebvre (1991) chama de a **humilde razão do cotidiano que se dá nos lugares ditos difíceis**, como anuncia Bourdieu (1997) **incorporando-a como espaço-tempo de criação de conhecimento válido e vital** para os seres humanos, **que em nenhum outro poderia ser produzido, exige do pesquisador/pesquisadora a isto dedicado que se ponha a sentir o mundo e não só olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe.**” (ALVES, N., 2001, p.3, grifos meus)

Procurei, em diversos momentos desta tese, responder à crítica - comum aos estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação, e a outros trabalhos que possuem o micros social como campo de pesquisa - sobre a ausência ou vulnerabilidade do diálogo com a teoria, embora há muito se tenha declarado que a teoria é limite não pauta nas

pesquisas *nosdoscom* os cotidianos e que múltiplas delas debatem essa produção. Considero como referência para o debate e complemento da afirmação acima, a pergunta:

“Who’s side are we on?”¹⁴⁵

Feita por Becker em 1964, chama de modo atemporal a atenção de qualquer um que deseje estudar o mundo e as pessoas para o compromisso com a produção de um pensamento prudente que assuma de modo ético e emancipatório sua face política. Nenhum dos estudos que investiguei absteve-se de declarar seu compromisso com a democracia, com a valorização da escola pública, com a valorização das práticas pedagógicas em suas múltiplas possibilidades emancipatórias, com o reconhecimento dos saberes em rede que os alunos e os professores trazem para as *salasdeaulas* recriando o saber formal escolar, ou, o conhecimento científico.

E, para afirmar qual é o lado que escolhemos, como opção epistemológica, tem sido importante inventar, também cotidianamente, os modos de pesquisar. Isso implica em novas opções que são teóricas e também epistemológicas. Pois, de acordo com a tese abaixo,

“nesse modo de pesquisar a flexibilidade das ações investigativas deve ser permanente, para que se possa dialogar com a sucessão de acontecimentos que vibram o cotidiano e cujas relações não se mostram imediatamente claras,(...) como esclarece Maffesoli: (...) a efervescência epistemológica perceptível em nossas disciplinas acadêmicas é o indicador mais claro dos diversos deslocamentos em ação nas sociedades contemporâneas.” (VICTORIO FILHO, A., 2006, p. 101)

Diante da diversidade das linhagens teóricas a que se afiliavam ou com as quais discutiam as teses e dissertações, algumas posturas podiam ser identificadas como recorrentes. Uma delas, que resume a dissertação de Dirceu Castilho, era em relação à percepção de que

“Essas microatitudes, essência da vida cotidiana, são aquelas ações ou acontecimentos que escapam/insubordinam-se à lógica redundante da epistemologia

¹⁴⁵ “De que lado nós estamos?”(BECKER, H., 1964).

racionalista, própria do modo dominante de fazer ciência, proposto pela modernidade”. (PACHECO, D., 2001. p. 8).

Percebo que me interessava a afirmação de que existe um pensamento astuto e inconformista que se insurge, reinventa e é rebelde, em relação aos processos de invisibilização dos saberes e táticas que existem em todos os lugares da sociedade, e em particular na escola, praticados pelos defensores da razão científica e da modernidade¹⁴⁶. Era mais relevante do que identificar até que ponto as teses e dissertações ficavam distantes da ciência moderna. Já que todos se diferenciavam, de alguma forma, do seu *modus faciendi* hegemônico.

Nos estudos, as referências às “cenas banais da vida cotidiana.” (PAIS, J., 2003, p.25) de onde “escapam” (PACHECO, D. 2001) e “vibram” (VICTORIO FILHO, A., 2006) as táticas e práticas que os pesquisadores identificavam como emancipatórias e formadoras de subjetividades democráticas *nosdoscom* os cotidianos *nasdas* escolas são unânimes. E, em muitas das vezes, partem da leitura, da leitura da leitura. Ou seja, Certeau *apud* Alves, *apud* Ferraço, oportunamente citados por muitos nas redes de conhecimentos *nosdoscom* os cotidianos em educação.

“Neste sentido, o fator determinante foi a indicação de leitura da professora Nilda Alves, *A invenção do Cotidiano*, de Michel de Certeau (1996¹⁴⁷), onde o autor, com seu espírito anticonformista e perspicaz, partindo da máxima *não devemos tomar outros por idiotas*, advoga a favor de uma *antidisciplina* articulada por redes de *astúcias, táticas, maneiras e artes de fazer* que, entre outras coisas, subvertem a ordem imposta através de *microdiferenças, desvios sutis e criações anônimas*, que irrompem com vivacidade o dia-a-dia e não se capitalizam.” (FERRAÇO, 2001, p. 125)

Para costurar as teses e dissertações e argumentar que os estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação reinventam as escolas e fazem dela um lugar de pesquisa e, conseqüentemente, produção de um conhecimento inédito e cotidiano, usei a metáfora do avião seqüestrado como *saladeaula* pesquisada. Isso também, porque, nos relatos

¹⁴⁶ Vale reportar ao Capítulo 5 em que tentei mostrar que os estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação produzem um conhecimento sobre a escola que é inédito e contribui para a emancipação social e que há diferença entre a razão e a modernidade em Habermas, Boaventura e no paradigma científico hegemônico.

¹⁴⁷ É o mesmo livro “A Invenção do Cotidiano” aqui referido como (CERTEAU, M., 1994).

que eu pesquisara havia sempre uma tensão que caracterizava a presença do pesquisador nas escolas mesmo quando dela ele já era professor.

Porém, a escolha da metáfora foi, sem dúvida, por pensar que quando o avião é seqüestrado e quando a *saladeaula* é pesquisada os relatos que são elaborados sobre os jogos de *poderessaberesfazeres* - mínimos e invisíveis aos óculos da ciência – que ali se estabelecem são *narradospensadossentidos* pelos *sujeitosdapesquisa* e pelos *pesquisadoresecrivinhadores* e não serão jamais repetidos. Embora as regras do jogo, a instituição, o grupo e até a professora possam ser as mesmas as ações sociais relatadas em uma pesquisa, jamais se repetirão, devido à opção *políticoteóricoepistemicometodológica*, e tudo que ela implica, feita pelo pesquisador.

Daí o traço de ineditismo que têm os conhecimentos elaborados nas pesquisas *nosdoscom* os cotidianos em educação, que traz a marca da cotidianidade, dá o tom e a cor dos relatos. Os relatos das práticas tecem e são tecidos nas táticas dos praticantes da vida cotidiana mas se as táticas não se conservam o que pode ser traduzido? Nos relatos das práticas *nosdoscom* os cotidianos em educação elaboram-se conhecimentos que possuem uma lógica, que não é a lógica da razão científica, é a lógica das práticas.

“As táticas apontam para uma dinâmica social e não para uma agenda.”
(JOSGRILBERG, F., 2005.p.103)

Em diversas teses e dissertações aparece o trecho que reproduzo abaixo, no qual Oliveira (2003) indica que devemos

“buscar no cotidiano das escolas e dos fazeres docentes, não apenas a confirmação de que as professoras sabem ou não sabem ensinar os conteúdos escolares e sabem ou não sabem ‘respeitar’ os universos culturais de seus alunos, mas a de perceber como lidam com uns e outros, articulando os seus saberes e universos próprios aos dos alunos.” (p. 100)

Com certeza “a teoria do cotidiano não é um traçado de revolução” (JOSGRILBERG, F., 2005.p.103) mas também não é um “mundo de alienação” (NETTO, J.; e FALCÃO,M., 1989, p.14) ou “espaço do banal, da rotina e da mediocridade” (ibidem), nem bem o “espaço privado de cada um, rico em

ambivalências, tragicidades, sonhos, ilusões”(id. ibidem). O cotidiano, de *quot dies* em latim, significa todo dia, familiar, habitual, comum. É o espaço e o lugar do homem ordinário e dos feitos comuns e é nele que se inscrevem a possibilidade de um conhecimento no qual o cotidiano é feito e se faz, é desobediente, astuto, camuflado, ardiloso. Como uma produção permanente, *autoorganizada*, ou *autodesorganizada*.

Fazendo parte do que estuda, o pesquisador constrói e desconstrói o cotidiano que observa. Como se faz presente, quase com as mesmas palavras mas nem sempre em citação, em todas as teses e dissertações consultadas pude verificar que

“Todos os estudos sobre a vida cotidiana indicam a complexidade, contraditoriedade e ambigüidade de seu conteúdo. E o que é mais importante, a vida de todos os dias não pode ser recusada ou negada como fonte de conhecimento e prática social.” (NETTO, J.; e FALCÃO, M., 1989, p.14)

E, nessa linha de pensamento, asseguro que o objetivo dos autores não é negar a influência de instituições como a igreja, família, escola ou mídia na formação das redes de conhecimentos e nas redes de subjetividades – talvez por isso as idéias de Foucault sejam presença constante e garantida em grande parte dos estudos¹⁴⁸. Mas, pr’além disso, o que se pretende nos estudos *nosdoscom* os cotidianos é apontar para as táticas como sendo movimentos criativos e produtivos cuja percepção pode nos escapar à atenção caso não usemos os laços do próprio cotidiano como arma de caça (PAIS, J., 2003).

Nos alerta a tese de Sgarbi sobre os riscos de ‘jogar fora o bebê com a água do banho’ e de permanecer executando processos de pensamento orientados para a dicotomização e a hierarquização.

“Outro risco, filho deste primeiro, é o de negarmos, sem nenhuma fundamentação que sustente a negação, conhecimentos que, rotulados de modernos, positivistas, cartesianos, ou quaisquer outros enquadramentos categorias, fazem parte inequívoca das culturas da humanidade, e trazermos para o estudo apenas uma gama de “categorias”

¹⁴⁸ Embora seja um referencial teórico quase obrigatório é mais presente nos trabalhos que analisei da UFF e da UNICAMP do que nos da UERJ e UFES.

também classificatórias que apenas contrapondo-se às existentes que, por crença e sentimento, queremos combater.” (SGARBI, P. , 2005. p.14)

O que sugerem os estudos que investiguei, muitos deles usando exatamente a citação de Boaventura, abaixo, ou outras semelhantes, é de que para produzir um conhecimento com ética e virtude devemos

“assumir, como faz a epistemologia crítica, que todo o conhecimento é parcial e situado, é mais correcto comparar todos os conhecimentos (incluindo o científico) em função das suas capacidades para a realização de determinadas tarefas em contextos sociais delineados por lógicas particulares (incluindo as que presidem ao conhecimento científico).” (SANTOS, B., 2006, p. 153)

Já que “não se pode esperar de um pensamento de limites que dê acesso a um pensamento sem limites” (SANTOS, B., 1989, p. 36).

E foi com a preocupação sobre o quanto o pensamento vigente sobre as escolas era limitador dos conhecimentos que elas produziam e que sobre elas eram produzidos, que Espeleta e Rockwell (1986) escreveram e apontaram a necessidade de se fazer um novo conhecimento sobre as escolas, nas escolas, no cotidiano das escolas.

O livro constituiu-se como ‘um sucesso’ na área de estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação que aparece como quase unanimidade, em termos de referência bibliográfica, sendo citado em boa parte dos trabalhos que estudei. Fiquei me perguntando o porquê desse fio perpassar tantas redes, já que ele não me parecia um texto emblemático para discussão sobre abordagem etnográfica em educação. O que ele tem de diferente?

Certamente, o pioneirismo em declarar que

“O intrincado conceitual existente para observar a escola, para abordá-la como unidade do sistema escolar, servia normalmente para comunicar o que nela não existia, para elencar suas deficiências e carências. A parte da teoria social que deveria dar conta da escola, caso seja certo que se trate de uma instituição, não parecia superar a dicotomia do normal e do patológico. **Ao contrário, começava a se nos impor uma**

realidade como ‘positividade’, não no bom sentido mas simplesmente no sentido existente.” (ESPELETA, J. e ROCKWELL, E., 1986, p. 10, grifo meu)

As autoras estabelecem o fundamento para que as teses e dissertações que estudei, e que as produções da área em geral, defendam que as escolas são espaços de criação de conhecimentos, de complexidade e singularidade. Abrem caminho para que argumentem a possibilidade de encontrar, nos relatos, uma lógica das práticas. Defendem o cotidiano como espaço de produção do conhecimento, coisa que, até então, marcamos ter sido eficientemente declarado apenas por Certeau – embora presente nos infintos debates já apresentados e em muitos outros - e não especificamente sobre a escola.

Como a idéia de fundação contraria a noção de redes que estou utilizando, portanto, é mais interessante pensar que o texto se coloca como importante contraponto à visão que o instrumental teórico retirado de Bourdieu para estudar a escola vinha permitindo/fomentando produzir a respeito dela. As autoras declaram algo que já vinha sendo questionado por muitos e que já aparecia em alguns trabalhos, mas não com a abordagem que elas lhe dão.

Nesse sentido, é possível, do lugar de onde estamos, afirmar que o livro também pontua a discussão de que para a antropologia o cotidiano é método e para os cotidianistas é epistemologia. E, mais que tudo isso, no contexto desta tese, ele é importante por ser uma referência quase unânime nos trabalhos da área, ao menos naqueles que eu investiguei, ou seja, é o fio de Ariadne.

Que nos guia no labirinto das idéias e palavras que se constituem como um jogo de dúvidas: razão X obscurantismo; norte X sul; mundo colonial, europeu, branco, masculino X “outros”; escrita X oralidade; ilustração X ignorância; consciência X alienação; verdade X falsidade, mentira, engano, erro; teoria X prática, cotidiano X estrutura social. São dicotomias que moram dentro do campo da ciência moderna e que, em meio a muitas outras ainda caminham por nossas rotas.

Nas rotas, segui as pistas das redes das teses e dissertações e construí uma alegoria de táticas e estratégias, premissas, idéias e noções - presentes nos estudos

nosdoscom os cotidianos em educação que pesquisei - que são alternativas ao pensamento hegemônico e que nos permitem menor enclausuramento sendo balisadoras aos estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação. São:

- as *inconclusões*, pistas e alegorias;
- as redes e tramas, “as redes são o cotidiano” (FERRAÇO, C., 2007, p. 77);
- as características que variam com as situações e com as relações que se estabelecem nas interações sociais;
- a opção pelo campo, ao invés do problema e da questão;
- a admissão de que toda sabedoria é também ignorância,
- a possibilidade de construção de um novo paradigma em substituição ao da ciência moderna, o do “conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, B. 2004) ou, apenas, o abandono da possibilidade paradigmática;
- a alternativa de pensamento e linguagem com a revalorização da retórica, das aporias;
- a busca de simetria entre as noções de saber científico e senso comum e o reconhecimento da indissociabilidade *saberpoder*;
- a realidade como interpretação;
- o abandono dos métodos de pesquisa apriorísticos e por receitas, em prol de um ‘método da desreceita’ ou ‘da metamorfose ambulante’, o “método em invenção” ou, ainda, as “metodologias plurais” (Victorio Filho, Becker, Boaventura e Nilda Alves)¹⁴⁹;

149 Eu gostaria de escrever algo especificamente sobre a questão das metodologias, o que parece impossível por diversos motivos. No entanto, não devo terminarr sem registrar que todas as fontes consultadas reconhecem os dois pontos que resume a tese de Victorio Filho:

1) “Olhar e sentir de pesquisador, que assume sua parcialidade, não se deixa incomodar pelo seu gosto, sob certo aspecto mesquinho, e não esmorece diante de sua **tibieza metodológica**.” (VICTORIO FILHO, 2005, p.42, grifo meu).

- o entendimento da “teoria como limite”, (ALVES, N., 2001);
- a declaração de intenções e intervenção do pesquisador aos sujeitos da pesquisa que se caracteriza, no texto escrito pela utilização do relato como recurso discursivo, pela polifonia¹⁵⁰ e multireferencialidade da pesquisa composta por uma “atitude” diante do cotidiano;
- a admissão da relação *praticateoriaprática* (ALVES, N. e GARCIA, R., 2001);
- o reconhecimento da precibilidade e databilidade de todo conhecimento produzido;
- o fim da preocupação com as divisões, classificações e seleções de palavras e conceitos para que se estabeleçam as possibilidades de multiplicações e nomadismos das palavras;
- a valorização das metáforas e o cuidado com as metonímias;
- o entendimento sobre as desvantagens que têm para os estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação os princípios de indivisibilidade para que seja multiplicado o princípio da “juntabilidade” (SGARBI, P. 2005);
- a busca da tranqüilidade em relação às incertezas e às ambigüidades.

Para os estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação, a produção acadêmica analisada sugere que está na hora de assumi-lo como um conhecimento: não hierárquico, *políticoemancipatório*, enredado como autoconhecimento, precível, situacional, indeterminado, modelado por bricolagem, datado, limitado, feito junto aos *objetossujeitos*, transitório e parcial (SGARBI, 2005, p. 76), que foge das dicotomias,

2) “Processo instigante e frágil, porquanto inebriado mais pela poesia que emana do ato de fruir do que respaldado pela ciência, acaba sendo, temo, ameaçado pela permanente sombra dos regimes outorgados de pesquisa com seus métodos sistematizadores que marcam e questionam, de uma forma ou de outra, os pesquisadores nos atos da experimentação. Contudo, **reconheço que o muitas vezes torturante diálogo com as formas tradicionais de estudo e pesquisa contribui para o encaminhamento da pesquisa no cotidiano.**” (VICTORIO FILHO, 2005, p.6, grifo meu).

Além disso, os estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação parecem assumir, também de forma geral, um dos princípios básicos da antropologia que é “seguir as pessoas com perguntas obtusas” (DA MATTA, R., 1986).

¹⁵⁰ Como na Dissertação de Tavieira (1998) em que múltiplas possibilidades de costura com as vozes dos sujeitos são experimentadas, prescindindo da linearidade e reinventando a potência da polifonia.

no qual a observação inventa o real cotidiano, que tem suas artes na retórica e no relato, utiliza hipóteses progressivas se houver, possui a teoria como limite, utiliza o princípio da juntabilidade (SGARBI, p. 49, art 4). Por isso, é um conhecimento não doutrinário e não replicável, não reprodutível, refutável, falseável, não paradigmático, que não descobre e não encobre, decifra e enigmatiza, não revela, não infere/conceitua/organiza/deduz/analisa, não quantifica.

É um campo, uma polemologia por admitir que sua produção é processo, que o debate é gerador de superação e não de consenso, por não “temer a luta” - como refere-se Ferrazo (2003) à canção de Milton Nascimento - por entender que a produção das redes de *sujeitosconhecimentossujetividades* é tecida no diálogo, na *unimultiplicidade* e não na obediência e na crença. É polemológico por que admite que a retórica existe como arte, e deve ser valorizada como técnica de apresentação de argumentos não devendo ser invisibilizada pelas lógicas de indução e dedução conceituais, por não aceitar dogmas ou dogmatizações mas estar num campo de disputas e reconhecemos todas as intervenções e todos os intervenientes que dão cor, som e cheiro à complexidade do cotidiano no que ele é, produz e reproduz.

Por fim, deixo que Ferrazo (2003) citado por Djenane Alves (2007), entre outros, finalize essa etapa por mim e por todos que enredei até agora.

“Eu penso o cotidiano enquanto eu me penso; eu faço parte desse cotidiano que eu penso; eu também sou esse cotidiano; eu não penso “sobre” o cotidiano, eu penso “com” o cotidiano; esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades, de pensar “com os cotidianos, de me pensar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo que busco conhecer os outros... mas eu também sou esses outros.” (p. 30,31).

Pedindo licença para entrar

Embora as páginas que se seguem finalizem essa tese, nenhuma das idéias aqui expostas merece ponto final. Os estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação estão na “ordem do dia”. Cada vez mais, é possível perceber em diferentes espaços o entendimento de que há no pensamento da cotidianidade e na vida cotidiana uma potência criadora e recriadora para a desinvisibilização das práticas emancipatórias *nasdas* escolas.

É com a tese, agora escrita, que peço licença para entrar na área de estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação. Poderia ter pedido no início, mas agora, ao final, é possível que vocês leitores me deixem entrar sabendo onde posso e se posso contribuir nessa polemologia. É hora de sair da tese e entrar no debate. Para sair, acho bom, ainda, dizer ao leitor – além de obrigada pela paciência – que reconheço que algumas vezes anunciei e não cheguei, pois as pistas nos desviam das rotas. Devia ter falado mais sobre as escolas, mas, nas teses e dissertações que enredei, elas tinham beleza e espaço enquanto Mefistófeles me chamava para a teoria.

Assumo que, entre as virtudes de uma tese inovadora, vícios epistemológicos foram revisitados, espero que sirvam de caminhos e sinais para outros. Sei que fui, às vezes, por demais enciclopédica e por vezes prolixa – pois falar muito é uma defesa contra a surdez dos que não querem ouvir... Outras vezes, fui epistemologicamente cega e não consegui sentir o mundo como imaginei fazer e me esforcei por tentar. Deveria ter falado mais das práticas pedagógicas e menos da ciência moderna, mas até os bons farejadores podem seguir pistas falsas.

Pedir licença para entrar no debate representa ter a humildade de pedir para ficar e declarar que há muito mais que aprender e construir do que me foi possível perseguir nesses quatro anos. Embora eu saiba que aprendi com os ‘cotidianistas’ mais que eles podem aprender comigo, sei que trouxe algo novo ao debate e essa era minha ‘hipótese como limite’. Agradeço a troca.

Com a citação abaixo, comparo meu campo com a escola, peço sua parceria para continuar por aqui e existir, *pensarfazeracontecer*.

“Dizia ele (Ferraço, 2001) que só podemos entrar nas escolas para pesquisar seus universos com a humildade de quem chega para dialogar, nunca com o distanciamento de quem pretende observar para julgar. Se esse tipo de pesquisa pressupõe proximidade entre pesquisador e universo pesquisado e pretende romper com as hierarquizações derivadas das diferentes funções na pesquisa, ela deveria pressupor a integração entre ambos, a pesquisa no/do cotidiano é feita entre parceiros. Portanto, só com os cotidianos – seus sujeitos de ação, seus modos de existir e de se manifestar – podemos fazê-la.” (OLIVEIRA, I., e SGARBI, P., no prelo)

Para entrar nas escolas pedindo licença e produzindo com os sujeitos da pesquisa como tentei fazer com meu relato dos relatos, muitos autores citam os quatro aspectos que Nilda Alves ‘inventou’ (2001) e que servem como orientação *políticoepistemicoteóricometodológica* à geografia das pesquisas. Eles têm sido pauta nas polemologias entrincheiradas *nosdos* relatos que pesquisei e, para a área de estudos e pesquisas *nosdoscom* os cotidianos em educação são “nós de inteligibilidade” (PAIS, J., 2007). Aprendendo com os livros, com as teses e dissertações a mergulhar no campo com todo o “sentimento do mundo”, pegando o hábito arraigado de começar pela teoria e virá-lo “de ponta-cabeça”. Inventando, para isso, novas lógicas que nos levem a seguir as pistas do que se repete e do que varia na vida cotidiana, numa busca infundável de novos saberes, novos dizeres e novos fazeres bebidos “em todas as fontes” (ALVES, N., 2001). Depois, com tudo isso, talvez, e só talvez, estejamos preparados para a tarefa de “narrar a vida e literaturizar a ciência” e assim, como sugeriu Ferraço ver, nas reações dos outros, dos sujeitos também autores (FERRAÇO, C., 2007) de nossas pesquisas se tivemos êxito em narrar *com uma atitude nosdoscom os cotidianos*.

Enfim, quero apontar três caminhos que me pareceram interessantes para que eu mesma, ou alguém, possa seguir ou usar como pista. O primeiro, é a possibilidade que antevejo de enriquecer o repertório polemológico com a busca de novas referências que tragam *outrasnovas* contribuições para a cotidianidade, na arte, na literatura e em todas as áreas de conhecimento.

Segundo, é importância que pode vir a ter para a dinamização dos debates a intensificação de trocas, em relação à produção acadêmica, entre as redes da UERJ, da UFF, da UFES e da UNICAMP e outras que a eles venham se juntar. Penso que

precisamos desenvolver uma forma de nos lermos mais. Rezende (2007) seria beneficiada pela leitura de Veríssimo, Torquato (SILVA, R., 2007) da de Palma (2006), outros da leitura de Vieira (2000), de Longhi (2005) e de N. Oliveira (2004).

O terceiro é o retorno aos clássicos, que possibilita criar novas possibilidades de leituras e inventar novos usos das referências que são de algum modo *fundadorastecelãs* das redes dos estudos *nosdoscom* os cotidianos.

Estou ciente de que indicar pistas para caminhos de outros é um grande risco, reconheço que cada um tece suas redes de acordo com seus desejos e possibilidades e que meu trabalho pode ter ficado embaralhado em outras teias. Entretanto, sei que as escolhas de leitura são complexas, individuais, únicas, reforçam nossas identidades (e claro, a identidade da área de estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação também) e nos enredam a outros *sujeitosconhecimentos...* Quero reforçar a afirmação de que a discussão não é uma disputa de hegemonia, ao contrário, o que a cotidianidade desperta é uma discussão que pode ter, como ensinou-me a dissertação abaixo,

“um lado Pollyana, a personagem sempre otimista do romance, e do outro Hardy, a hiena pessimista de Hanna Barbera.” (GARCIA, A, 2003, p. 179,180)

Conforme já defendi (muito?) na Parte 2, termino, sem concluir, pela necessidade de reconhecer os limites do *espaçotempo* da tese e com a percepção de que, por ora, fazer *melhoréimpossível*. Mas, acima de tudo, com a intenção de levar-nos a discutir em *outrasnovasredes*, considerando a importância disso para que reconheçamos a existência de uma polemologia nos estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação. Percebo alguns elementos relevantes para isso.

- Sendo ou não científicas, as teses nas áreas de conhecimentos que tangenciam as ciências humanas e sociais têm, cada vez maior dificuldade em apoiar-se numa teoria única e universal;
- A relação entre sujeito/objeto/método, por mais cientificista que possa ser a postura do pesquisador, é, na atualidade, fruto de necessárias atenção e discussão;

- Discutir a existência de um saber que existe na vida de todo dia, na cotidianidade, é, já, condição *sine qua non* para qualquer campo de pesquisa, mas, é imprescindível debater o assunto, se for um estudo ‘cujo objeto é o social’;
- Por fim, está na hora da comunidade acadêmica, em geral, ampliar sua discussão com os estudos *nosdoscum* os cotidianos nas bases claras e autênticas de um debate – outra polemologia – sobre visões diferentes e conhecimentos diferentes. Assumir um debate político, epistemológico, teórico e metodológico (embora para nós, ‘cotidianistas’ isso tudo, quando junto, seja muito mais do que separado) e, não mais, questionando sua existência ou sua “cientificidade”, mas pelo simples amor pela sabedoria.

No romance “A Fera na Selva” Henry James nos apresenta um amor vivido diariamente à espera de algo grandioso, que não acontece. Assim é a vida dos cientistas que esperam fazer grandes descobertas, quando, muitas vezes, o grande está, como disse Ferraço, no “miudinho da escola” (FERRAÇO, C., 2003). Nascido americano e morto inglês em 1916, com sua arte de narrar com muito mistério, um labirinto cotidiano de idéias (loucas?) sem fatos, apenas incertezas. Apresenta o livro com a frase que escolho para terminar o meu:

“Trabalhamos no escuro – fazemos o que podemos- damos o que temos. Nossa dúvida é nossa paixão e nossa paixão é nosso dever. O resto é a loucura da arte.” (JAMES, H. 1986).

Referências Bibliográficas

- ALVES, D.S.. Arte e vida: as tramas dos currículos tecidos em redes pelo T.A.P.A-UFES no cotidiano do centro de artes. 2007. 182f.Dissertação (Mestrado em Educação)-UFES, Vitória, 2007.
- ALVES, M. P. Práticas Cotidianas e a Escola Pública em Volta Redonda - Cidade - Bairro - Escola: subalternidade e gestão escolar, Tese de Doutorado, UFF, Niterói, 2007.
- ALVES, N.. Imagens das escolas. In: _____; SGARBI, P. (orgs). Espaços e imagens na Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____ Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. e ALVES, N., Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes, Rio de Janeiro, DP & A, 2001.
- _____ Tecer conhecimento em rede, In: ALVES, N.; LEITE, R.G. (Orgs). O sentido da escola. .Rio de Janeiro: DP&A, 2001
- ALVES, N.; LEITE, R.G. (Orgs). O sentido da escola. .Rio de Janeiro: DP&A, 2001
- _____. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: _____ (Orgs). O sentido da escola. .Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____ A Invenção da escola a cada dia. In:_____ (Orgs). A invenção da escola a cada dia. Rio de Janeiro: DP&A, Rio de Janeiro, 2000.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. ; SILVA, T. T. (Orgs). Currículo, cultura e sociedade. 5 ed. São Paulo : Cortez, 2001.
- APPADURAI, A. Anxieties of tradition in the era of globalization, Unesco/UCaM, Rio de Janeiro, 1999.
- ÁRIES, P. História da morte no Ocidente – Rio de Janeiro: Ediouro, 2003
- _____ História social da criança e da família: 2.ed.Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981
- AZANHA, J. M. P. Uma idéia de pesquisa educacional, São Paulo, EDUSP, 1992.
- BANNELL, R. I. Habermas & a Educação. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.
- BARLETTO, M. Uma Experiência De Curso De Formação De Pedagogas – Diálogos Entre Diferentes Trajetórias, Tese de Doutorado, UFF, Niterói, 2006.
- BARTHES, R. Aula, Rio de Janeiro, Ed. Cultrix, 1978.

- BARZUN Darwin, Marx , Wagner: critique of a heritage, New York, Anchor, 1958.
- BATESON, G. Steps to an Ecology of Mind. New York: Ballentine, 1972.
- BAUMAN, Z Identidade, Rio de Janeiro, Zahar, 2005.
- _____. Modernidade e Ambivalência, Rio de Janeiro, Zahar, 1999.
- _____. O Mal-estar da Pós-Modernidade, Rio de Janeiro, Zahar, 1998.
- BECKER, H. S. Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Zahar, 1993.
- _____. “Children’s Conception of money: concepts and Social Organization” IN: Maines, D. R. org Social Organization and Social Process: Essays in Honor of Anselm Strauss, New York, Aldine de Gruyter, 1991.
- _____. “A School is a Lousy Place to Learn Anything In” IN: Doing Things Together: selected papers, Illinois, Northwestern University Press, 1986.
- _____. Sociological Work: method and substance, Chicago, Aldine, 1970.
- _____. Outsiders: studies in sociology of deviance, New York, The Free Press, 1963.
- _____. (org) The Other Side: Perspectives on Deviance, Nova York, The Free Press/ MacMillan, 1963.
- BECKER, H. S., GEER, Blanche, HUGHES, E.C. & STRAUSS, A L. Boys in White: student culture in medical school, Chicago, University of Chicago Press, 1961.
- BENSAÏD, D. Marx, o Intempestivo – Grandezas e misérias de uma aventura crítica, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999
- BERGER. P., & LUCKMANN, T. The Social Construction Of Reality: A Treatise In The Sociology Of Knowledge. An Anchor Book, New York, 1966.
- BERMAN, M. Tudo que é Sólido Desmancha no Ar: A Aventura da Modernidade, Cia das Letras, São Paulo, 1996.
- BHABHA. H. K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG 2ª ed., 2003.
- BOORSTIN, D. J. Os Descobridores: de como o homem procurou conhecer-se a si mesmo e ao mundo, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989.
- BORGES, E. M. F. Saberes docentes: Produções das/nas práticas cotidianas, Dissertação, UERJ, Rio de Janeiro, 2006.
- BOURDIEU, P. Os Usos Sociais da Ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico, INRA/UNESP, São Paulo, 2003/2004.

_____. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1998.

_____. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. Trad. Sérgio Miceli, Mary Amazonas Leite de Barros, Afrânio Catani, Dnice Barbara Catani, Paula Monteiro, José Carlos Drumond. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

_____. *In other word. Essay towards a reflexive sociology*. Stanford: CA: Stanford University Press, 1990.

BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C. E PASSERON, J.C. *A Profissão do Sociólogo – Preliminares Epistemológicas*, Petrópolis-RJ, Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. e WACQUANT, L. *A nova bíblia do Tio Sam*. Disponível em http://www.dhnet.org.br/fsmrn/biblioteca/60_pierre_bourdieu.html - Acessado em 18 e3 julho de 2005.

BRANDÃO, C. R. *“Casa de escola” cultura camponesa e educação rural*, São Paulo, CBL, 1983.

BRITO, S. R. C. De. *Regular Noturno: possibilidades de reinvenção – uma experiência em Angra dos Reis*. 2006, 172f. Dissertação (Mestrado em Educação).UFF, Niterói, 2006.

CARDOSO, Ruth C. L. *A Aventura Antropológica, Teoria e Pesquisa*, São Paulo, Paz e Terra, 1986.

CARRIERI, A. V. *Cotidiano escolar e políticas curriculares: táticas entre professores consumidores*, Dissertação, UNICAMP, Campinas, 2007.

CARVALHO, J. M.. *A formação contínua de professores: acompanhamento de processos ou formação para ação* In: SCHWARTZ, C. M. et al (Orgs). *Desafios da Educação Básica : A Pesquisa em Educação*. Vitória : EDUFES, 2007.

CARVALHO, R. M. de *A Corporeidade e Cotidianidade: interfaces na formação de professores*, 191f., Tese de Doutorado em Educação UERJ, Rio de Janeiro, 2006.

CASTRO, C *O Espírito Militar – Um Estudo de Antropologia Social na Academia Militar das Agulhas Negras*, Rio de Janeiro, Zahar. 1990

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CLIFFORD, J *Rutes Travel and translation in the late twentieth century*, Harvard Press, 1997.

CLIFFORD, J & MARCUS, G. *Writing Culture – The Poetics and Politics of Ethnography*, Los Angeles, University of California Press, 1986.

- COMAS, J. et al. Raça e Ciência I. São Paulo : Perspectiva, 1960.
- CORCUFF, P.. As novas sociologias: construção da realidade social. Tard. Viviane Ribeiro. São Paulo : EDUSC, 2001.
- CORTÁZAR, J. Histórias de Cronópios e de Famas, 2ª edição, Ed Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1973.
- CÔRTEZ, A. S. B., O Panóptico De Yone: Astúcias E Táticas Contra O Poder Disciplinar Nos Espaços De Controle Da Escola., Dissertação, UFF, Niterói, 2004.
- COSTA, M. S. Aprendendo a ensinar com alunos e alunas marcados pelo fracasso escolar: alinhavando retalhos da caminhada, UFF, Niterói, 2004
- COX, Maria Inês Pagliarini e ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de Orgs Cenas de Sala de Aula, Campinas, Ed. Mercado de Letras, 2001.
- DARWIN, C. A Origem do Homem e a Seleção Sexual, São Paulo, Hemus, 1982.
- DELBONI, T. M. Z. G. F. A Formação Continuada Como Lugares Praticados: As Reuniões De Área No Sistema De Ensino De Vitória, Dissertação, UFES, VITÓRIA, 2006.
- DESCARTES, René. Discurso do Método; Meditações; Objeções e repostas; As paixões da alma; Cartas. Introdução de Gilles-Gaston. Prefácio e Notas de Gérard Lebrun. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979 (Os Pensadores)
- DOUGLAS, M. Pureza e perigo, tradução: Mônica Siqueira Leite de Barros e Zilda Zakia Pinto, São Paulo: Perspectiva, 1966.
- DUBNER, S. J.; LEVITT, S.D.. Freakonomics: o lado oculto e inesperado de tudo que nos afeta: as revelações de um economista original e politicamente incorreto. Trad. Regina Lyra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005. 7º reimpressão.
- DUBY, G. Idade Média, idade dos homens: do amor e outros ensaios. Trad. Jônatas Batista. São Paulo : Companhia das Letras, 1989.
- DUBY, G., ARIÈS, P., LADURIE, E.L. e LE GOFF, J. História e Nova História, Lisboa, Teorema, 1986.
- DURHAM, E. “A Pesquisa Antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas”, IN:: Cardoso, R.C.L. A Aventura Antropológica, Teoria e Pesquisa, São Paulo, Paz e Terra, 1986.
- ECO, Umberto. Como se faz uma tese. Tradução Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- ECO, U. Kant e o Ornitorrinco. Rio de Janeiro: Record, 1998.

ECO, A Linha e o Labirinto: as estruturas do pensamento latino, In: DUBY, (org.). A Civilização Latina – Dos Tempos Antigos ao Mundo Moderno. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989, p. 24-48.

ELIAS, N. Mozart, Sociologia de um Gênio, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1995.

_____. O Processo Civilizador, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1995.

_____. A Sociedade de Corte, Lisboa, Editorial Estampa, 1987.

_____. Os Estabelecidos e os Outsiders, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2000.

EZPELETA, Justa; ROCWELL, Elsie. Pesquisa participante. São Paulo: Cortez, 1986.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. In: REVISTA DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO. Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, v. 28, n.98, jan/abr.2007.

_____ Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____ . Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, N; LEITE, R.G (Orgs). O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERREIRA, M. M. e AMADO, J. org Usos e Abusos da História Oral, Rio de Janeiro, Ed. FGV, 1996.

FILÉ, V. O QUE ESPANTA MISÉRIA É FESTA! narrativas e memórias nas redes educativas do samba Tese de Doutorado, UERJ, Rio de Janeiro, 2006.

_____ O tamanho do mundo. In: _____(org). Batuques, fragmentações e fluxos. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FOOTE-WHITE, W. Street Corner Society: Social Structure of an Italian Slum, Chicago, University of Chicago Press, 1955.

FOUCAULT, M. Isto não é um cachimbo. Trad. Jorge Coli. [S.I.]: www.sabotagem.cjb.net, 2004.

_____. A ordem do discurso, São Paulo, Loyola. 1996

_____. As palavras e as coisas. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. Vigiar e Punir: O Nascimento da Prisão, Petrópolis: Ed. Vozes, 1986.

_____. Power and Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977, Colin Gordon ed., Londres, Harvester, 1980.

_____. Microfísica do poder. 10ª ed. Org. e Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, P. Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FUJIMURA, J.H. Como conferir autoridade ao conhecimento na ciência e na antropologia. In: SANTOS, B.S. (Org). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

GALLO, S.. Transversalidade e educação não disciplinar. In: ALVES, N.; LEITE, R.G. (Orgs). O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

GARCIA, A.. Em busca das escolas na escola: por uma epistemologia das “balas sem papel”. In: REVISTA DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO. Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, v. 28, n.98, jan/abr.2007.

_____ Escolas e culturas: As possibilidades emancipatórias dos/nos currículos praticados, Dissertação, UERJ, Rio de Janeiro, 2003.

GARCIA, A.; LOBO, R. A.. Currículos oficiais e currículos praticados: a diversidade vai à escola? In: OLIVEIRA, I. B. de; SGARBI, P. (Orgs). Redes culturais diversidade e educação. Rio de Janeiro : DP&A, 2002.

GARCIA, R. L.. (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____ Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: _____ (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____ Do baú da memória: histórias de professora. In: ALVES, N.; LEITE, R.G. (Orgs). O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GEERTZ, C. Nova luz sobre a Antropologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____ A Interpretação das culturas, Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1978.

GERLIN, N. M. Fiando Textos E Contextos: A Narrativa Tece O Trabalho De Professoras Em Bibliotecas Escolares, Dissertação UFES, VITÓRIA, 2006

GIDDENS, A. Modernidade e Identidade, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2002.

_____ Em Defesa da Sociologia, UNESP, São Paulo, 2001.

_____ Mundo em Descontrole, Ed. Record, Rio de Janeiro, 2000.

_____ As Conseqüências da Modernidade, UNESP, São Paulo, 2ª ed., 1997.

_____. Para Além da Esquerda e da Direita, UNESP, São Paulo, 1995.

_____. A Transformação da Intimidade, UNESP, São Paulo, 1993.

GIDDENS, A., BECK, U. e LASH, S. Modernização Reflexiva: Política, Tradição e Estética na Ordem Social Moderna, UNESP, São Paulo, 1995

GINZBURG, C. O Queijo e Os Vermes: O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição, Cia Letras, São Paulo, 1ª ed. 1987, 2006.

_____ Os andarilhos do bem: feitiçaria e cultos agrários nos séculos XVI e XVII. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

_____.. Mitos, Emblemas e Sinais, São Paulo, Cia Letras, 1989.

GIRELLI, D. P. “O DIREITO AO GRITO”: Os Múltiplos Espaçostempos Do Cotidiano De Uma Escola Pública Do Interior E As Marcas Dos Alunos Migrantes Nos/Dos Currículos Realizados, Dissertação UFES, 2006

GOETHE, Fausto. Trad. Luiza Neto Jorge. Lisboa : Estampa, 1984.

GOFFMAN, E. A representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis, Brasil:Vozes, 1983

_____ Manicômios, Prisões e Conventos. São Paulo, Perspectiva, 1974.

_____ Frame Analysis. New York: Harper and Row, 1974.

_____ La mise en scène de la vie quotidienne. Paris: Les Éditions de Minuit, 1973.

_____ Interaction ritual. New York, Pantheon Books, 1967.

_____..

HABERMAS, J. Agir comunicativo e razão destrancendentalizada, Ed. Tempo Brasileiro, 2003.

_____ Racionalidade e comunicação, Ed. 70, Lisboa, 2002.

_____ . Consciência moral e agir comunicativo, Rio de Janeiro, ed. Tempo Brasileiro, 1989.

_____ . A crise de legitimação no capitalismo tardio, Rio de Janeiro: ed. Tempo Brasileiro, 1984.

_____ . Técnica e Ciência enquanto Ideologia, In: HORKHEIMER, ADORNO, BENJAMIN, e HABERMAS Textos Escolhidos, São Paulo, Ed. Abril, 1975.

HALL, S. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade, 9ª ed., DP&A Editora, Rio de Janeiro, 2004.

_____ “The Local and the Global: Globalization and Ethnicity” e “Old and New Identities, Old and New Ethnicities” IN: HALL, King, A D. Culture, Globalization and the World-system – Contemporary Conditions for Representation of Identity, New York, MacMillan, 1993.

_____ “The Local and the Global: Globalization and Ethnicity” e “Old and New Identities, Old and New Ethnicities” IN: King, A D. Culture, Globalization and the

World-system – Contemporary Conditions for Representation of Identity, New York, MacMillan, 1993.

_____. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade, 9ª ed., DP&A Editora, Rio de Janeiro, 2004.

HELLER, A O Cotidiano e a História, 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

_____. Sociologia de la Vida Cotidiana, Ediciones Peninsula, Barcelona, 1977.

HILL, C. O mundo de ponta-cabeça: idéias radicais durante a Revolução Inglesa de 1640. Trad. Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HOUSSAYE, J. As facetas do poder. In: OLIVEIRA, I. B. de (Orgs). A democracia no cotidiano da escola. 3. ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2005

HUGHES, E.C. The Sociological Eye, Chicago, Aldine, 1970

JANSON, H. W. e JANSON, A. F. Iniciação à História da Arte, São Paulo, Martins Fontes, 1996.

JESUS FILHO, J. M. de. O ponto cego e a invenção da realidade. In: ALVES. N. ; GARCIA, R. L. A invenção da escola a cada dia. Rio de Janeiro: DP&A, Rio de Janeiro, 2000.

JOAS, H. “Interacionismo Simbólico” IN: Giddens, A. e Turner, J. org. Teoria Social Hoje, Unesp, SP, 1996.

JOSGRILBERG, F. B. Cotidiano e Invenção: Os espaços de Michel de Certeau, Coleção Ensaio Transversais, Escrituras Editora, São Paulo, 2005.

JOYCE, J. Ulisses. Trad. Antonio Houaiss. Rio de Janeiro : Civilização Moderna, 1966.

JAMES, H. A Fera na Selva, Rocco, Rio de Janeiro, 2ª ed., 1986

KANDINSKY, N. Do Espiritual na Arte. Trad. Maria Helena de Freitas. Lisboa : Arte e Sociedade, 1987.

KANT, I: Crítica a razão pura. Tradução por Valério Rodhen e Udo Baldur. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

KUENZER, A. Z. e MORAIS, M. C. M. Temas e tramas na Pós-graduação em educação, In: REVISTA DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO. Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, v. 26, n.93, set/dez.2005.

KUHN, T. (1998) A Estrutura das Revoluções Científicas, São Paulo, Perspectiva.

KUSCHNIR, K. Antropologia da Política, Rio de Janeiro, Zahar, 2007.

_____. O Cotidiano da Política, Rio de Janeiro, Zahar, 2000.

LADURIE, E. L. R. Montailhou: cátaros e católicos numa aldeia francesa 1294-1324, Lisboa, Edições 70, 1975.

LARSON, G. Bride of the far side, Kansas, Universal Press, 1993.

LATOURET, B. A Esperança de Pandora – Ensaio sobre a realidade dos estudos científicos. São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 1999.

LE GOFF, J O Maravilhoso e o Quotidiano no Ocidente Medieval, Edições 70, Lisboa, 1985.

_____ Para um novo conceito de Idade Média, Lisboa, Ed Estampa, 1980.

LEFEBVRE, H. A Vida Cotidiana no Mundo Moderno, Ed. Ática, São Paulo, 1991.

LÉVY, P. O que é virtual? São Paulo, Ed 34, 1996.

LÉVI-STRAUSS, C. Raça e História. 3.ed. Lisboa : Editorial Presença, 1952.

LONGHI, A. J., A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas: uma abordagem reflexiva, Tese De Doutorado, UNICAMP, Campinas, 2005.

MACEDO, R. C. M de. Caminhando por entre práticas escolares cotidianas: currículo e emancipação nas salas de aula. 2005. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação)-UERJ, Rio de Janeiro, 2005.

MACIEL JUNIOR, E. O que é e como é ser sendo com necessidades educacionais em contextos escolares e não-escolares: o sujeito fenomenológico-existencial constituído e/ou inventado na/da educação especial, Dissertação, UFES, 2006.

MAINES, D. R. (org) Social Organization And Social Process: Essays In Honor Of Anselm Strauss, .New York, Aldine de Gruyter, 1991.

MANHÃES, L. C. S. Angra das Redes: Formação de Educadores e Educadoras no Sul Fluminense. Tese de Doutorado, UFF, 1999.

MARCUS, G. Ethnography through Thick & Thin, New Jersey, Princeton University Press, 1998.

MARX, K. O 18 Brumário de Luis Bonaparte

MARX, K O Capital: Crítica da Economia Política, Livro I, Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira. 1976.

MARX; K. ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. Universidade popular 4º ed. São Paulo: Global Editora, 1984.

MASUCCI, F.. Antologia de pensamentos. São Paulo : Edigraf, s/d.

- MATOS, O. C. F. A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo. São Paulo: Editora Moderna, 1993.
- MATURANA, H. A ontologia da realidade, Belo Horizonte, UFMG, 2002.
- MEAD, G.H. Mind, Self And Society. New York: Basic Books, 1934
- MEAD, M. Coming of age in Samoa. New York: Morrow, 1928.
- MILLS, C.W. A Imaginação Sociológica, Rio de Janeiro, Zahar, 1965.
- MONTEIRO, S. C. F.. Aprendendo a ver: as escolas da/na escola. In: ALVES, N.; SGARBI, P. (orgs). Espaços e imagens na Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs). Currículo, cultura e sociedade. 5 ed. São Paulo : Cortez, 2001.
- MORIM, E.. Articular os saberes. In: ALVES, N.; LEITE, R.G. (Orgs). O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MORIN, E. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- NAJMANOVICH, D. O sujeito encarnado: questões para a pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001
- NETO, J. P. e FALCÃO, Maria do C. COTIDIANO: conhecimento e crítica, 2ª ed., Editora Cortez, São Paulo, 1987.
- NYE, Joseph Jr O Paradoxo do Poder Americano: Por que a única superpotência do mundo não poder prosseguir isolada, São Paulo, Ed UNESP, 2002.
- OLIVA, A. Ciência e Sociedade, Do Consenso à Revolução, Porto Alegre, EDIPUCRS, 1999
- OLIVEIRA, I. B. de e SGARBI, P. Estudos do cotidiano & educação, Coleção Temas & Educação, Ed Autêntica, no prelo.
- OLIVEIRA, I. B. de. O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação. In: SCHWARTZ, C. M. et al (Orgs). Desafios da Educação Básica : A Pesquisa em Educação. Vitória : EDUFES, 2007.
- OLIVEIRA, I.B..Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. In: REVISTA DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO. Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, v. 28, n.98, jan/abr.2007.
- OLIVEIRA, I. B. Boaventura e a Educação, Belo Horizonte, Ed Autêntica, 2006
- OLIVEIRA, I. B. de. Sobre a democracia. In: _____(Orgs). A democracia no cotidiano da escola. 3. ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2005

_____ Alternativas emancipatórias em currículo, Ed Cortez, São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, I. B. de. Pensando o currículo na educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, I. B. de, PAIVA, J. (orgs) Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, I. B. de; DINIZ, R. R. . Teorizando e praticando a relação prática/teoria/prática: redes de fazeres, poderes e saberes nas escolas, no sindicato e na academia. In: _____(Orgs). Ação sindical, ação educativa e produção acadêmica. Rio de Janeiro : DP&A, 2004.

OLIVEIRA, I. B. de. Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, I. B. de. Aprendizagens culturais cotidianas, cidadania e educação. In: _____; SGARBI, P. (Orgs). Redes culturais diversidade e educação. Rio de Janeiro : DP&A, 2002.

OLIVEIRA, I. B. de; SGARBI, P.. Da diversidade nós gostamos, já que toda unanimidade é burra. In: _____(Orgs). Redes culturais diversidade e educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, I. B. e ALVES, N., Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes, Rio de Janeiro, DP & A, 2001.

OLIVEIRA, J. A. de Tensões de experiências (re)visitadas: Trabalho pedagógico e trajeto de formação do professor, Dissertação, UNICAMP, Campinas, 2005.

OLIVEIRA, N., Educação entre fios e rendas. Dissertação, UFF, Niterói, 2004.

ORTIZ, R. Mundialização e Cultura, São Paulo, Ed Brasiliense, 1995.

PACHECO, D. C. AVALIAÇÃO TROPICAL: Prova que gosto tens? , Dissertação, UERJ, Rio de Janeiro, 2001.

PAIM, I. M. As novas faces da desigualdade no cotidiano escolar, Tese de Doutorado, UFF, Niterói, 2003.

PAIVA, Jaciara S. de (Sobre)Vivências: Um Estudo Fenomenológico-Existencial Acerca Dos Modos De Ser Sendo Crianças E Adolescentes Em Situação De Rua, Dissertação UFES, Vitória, 2006.

PAIVA, Jane. Educação de Jovens e adultos: Direito, Concepções e sentidos, Tese de Doutorado, UFF, Niterói, 2005.

PAIS, J. M. Cotidiano e reflexividade. Revista Educação e Sociedade Volume 28, Jan/Abr 2007, CEDES, Campinas, Cortez.

PAIS, J. M. Vida cotidiana: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PALMA, L. V. No Morumbi, Entre Meninos, Meninas E Tambores: Reflexões Sobre A Educação A Partir Da Vivência No/ Do Cotidiano De Uma Ong Em São Paulo, Dissertação, UNICAMP, Campinas, 2006.

PASSOS, M. C. P. A Leitura Como Prática Cotidiana - Histórias De Leitura De Educadores Populares, Dissertação, UERJ, Rio de Janeiro, 1999.

PEREIRA, I., A (Des)Constituição, De Uma Professora A Partir Da Reflexão Do Próprio Trabalho Pedagógico. Ou, Da Provisoriedade Das Certezas Pedagógicas..., Dissertação UNICAMP, Campinas, 2003.

PÉREZ, C.L.V.. Cotidiano: história (s), memória e narrativa Uma experiência de formação continuada de professores alfabetizados. In: GARCIA, R. L (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PESSOA, V. I. F. As vozes das professoras sobre suas formações: estudo realizado com professoras de uma escola pública de ensino fundamental da periferia de Rio Branco no Acre, Dissertação, UNICAMP, Campinas, 1999.

PLASTINO, C. A. O quinto rombo: a psicanálise. In:SANTOS, B.S.(Org). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

_____ A crise dos Paradigmas e a crise do conceito de paradigma. In: BRANDÃO, Z. (Org.). A crise dos paradigmas e a educação. São Paulo: Cortez Editora, 1994

PRATT. M. L. Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação, Bauru, EDUSC, 1999.

PRIORE, M. Del ; NEVES, Maria de Fátima ; ALAMBERT, F.. Documentos de história do Brasil: de Cabral aos anos 90. São Paulo : Scipione, 1997.

NETTO, J. P. e FALCÃO, M. C. Cotidiano: conhecimento e crítica. São Paulo : Cortez, 1989.

RIBEIRO, R. M. Etnias e educação: trajetórias de formação de professores frente à complexidade das relações étnicas no cotidiano escolar, Tese de Doutorado, UNICAMP, Campinas, 2001.

REED-DANAHAY, Deborah Education and Identity in Rural France, Cambridge University Press, 1996.

REZENDE, D. Mergulhando na complexidade do cotidiano: a construção de alternativas curriculares e a formação de professoras numa escola pública. UERJ, Rio de Janeiro, 2007.

RIBEIRO, R. M. B Etnias e educação trajetória de formação de professores frente à complexidade das relações étnicas do cotidiano escolar, Tese de Doutorado, UNICAMP, Campinas, 2001.

RODRIGUES, A. Por diferentes caminhos da vida cotidiana: a escola rural como sonho possível, Dissertação, UFF, Niterói, 2004.

ROMÃO, E. S. Licenciaturas encanto e desencanto do cotidiano da sala de aula, Dissertação, UNICAMP, Campinas, 1996.

RORTY, R “Global Utopias, History and Philosophy” – Pluralismo Cultural, Identidade e Globalização, Unesco, UCaM, Rio de Janeiro, 1996

SACHS, I (1996) “El desafio ambiental” in: Salomón, J J, Sagasti y Sachs, Céline Una búsqueda incierta. Ciência, tecnologia y desarrollo, México, CIDE.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. G de; NUNES, A. J. Introdução: para ampliar a canône da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, B.S.(Org.). Semear outras soluções: Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, B.S.. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.v. 4.

_____ (Org.) Semear outras soluções: Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2005.

_____ (Org). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

_____ Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____(Org). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

_____ Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural . Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2003.

_____ O fim das descobertas imperiais. In: OLIVEIRA, I. B. de; SGARBI, P. (Orgs). Redes culturais diversidade e educação. Rio de Janeiro : DP&A, 2002.

_____ A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 3. ed. São Paulo : Cortez, 2001.

_____. A construção multicultural da igualdade e da diferença.Coimbra: Oficina do CES – Centro de Estudos Sociais, nº 135, Janeiro/1999.

_____. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. Sao Paulo : Cortez, 1995.

_____ Subjectividade, cidadania e emancipação . Revista crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n.32, p. 144-152. jun. 1991.

_____ Introdução a uma Ciência Pós-Moderna, Porto, Ed Afrontamento, 1989.

- SARAMAGO, J.. Ensaio sobre a cegueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SCHUARTZ, L. F. Norma, Contingência e Racionalidade – Estudos preparatórios para uma Teoria da Decisão Jurídica. Rio de Janeiro: Renovar, 2005.
- SCHÜTZ, A. The problem of social reality. COLLECTED PAPERS. The Hague Martinus Nijhoff. 1962.
- SEVERINO, A. J. Filosofia da Educação, Coleção Aprender e ensinar, São Paulo, Ed FTD, 1994.
- SILVA, R.T..Educação popular na favela: uma pesquisa no/do/com o cotidiano do Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha. 2007, 120f. Dissertação (Mestrado em Educação)-UERJ, Rio de Janeiro, 2007.
- SILVA, T.T. e MOREIRA, A. F. Org (1995) Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais, Petrópolis, Vozes
- SIMMEL, G. Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade. Tradução Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.
- _____. Sociologie, étude des formes de la socialisation, P.U.F., 1999
- _____. On individuality and social forms. London: The University of Chicago Press, 1971.
- SIMON, R. e GIROUX, H.. Cultura Popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, A. F. ; SILVA, T. T. (Orgs). Currículo, cultura e sociedade. 5 ed. São Paulo : Cortez, 2001.
- SGARBI, P. A avaliação pensadassentida a partir de uma epistemologia do cotidiano. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- SPRADLEY, J. P., Participant Observation, Holt, Richard & Winston, 1980.
- SOUZA, G. H. S.. Educação de jovens e adultos: estudo de caso no centro de estudos supletivos / SENAI. 2005.111f. Dissertação. (Mestrado em Educação). UERJ, Rio de Janeiro, 2005.
- SOUZA, M. E. V. Culturas, Realidades E Preconceito Racial No Cotidiano Escolar, Tese De Doutorado, UNICAMP, Campinas, 2003
- SOUSA, M O S Relações escolares o estudo do cotidiano de uma escola pública, Dissertação, UNICAMP, Campinas, 1992.
- STADEN, H. A verdadeira história dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens, encontrados no Novo Mundo, A América, e desconhecidos antes e depois do nascimento de cristo na terra de Hessen, até os últimos dois anos passados quando o próprio Hans Staden de Holberg, em Hessen, os conheceu e agora os traz ao

conhecimento do público por meio da impressão deste livro (1548-1555), Rio de Janeiro, Dantes, 1998, Trad Pedro Sússekind.

STRAUSS, A. Espelhos e Máscaras: a busca da identidade, São Paulo, EdUSP, 1999.

_____. “Portrait and conversation” IN: Maines, D. R. org Social Organization and Social Process: Essays in Honor of Anselm Strauss, .New York, Aldine de Gruyter, 260-265, 1991.

SÚSSEKIND, F.. Ler para ver. IN:_____. Tal Brasil, qual romance ?. Rio de Janeiro: Edições Achiamé, 1984.

SÚSSEKIND VERÍSSIMO, M. L. “A construção da carreira acadêmica e das perspectivas profissionais no contexto de licenciatura em ciências agrícolas da UFRRJ; Um estudo etnográfico sobre as estratégias metacognitivas. 2002, 112f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Agrícola). UFRRJ, Seropédica, 2002.

_____. & BICALHO, M. F. Feiticeiras e Inquisidores: uma aldeia camponesa na França no século XVI, Rio de Janeiro, Access, 1991.

TAVEIRA, E. B. Saberes de alunos e alunas do ensino noturno: questão para escola? 106f. Dissertação (Mestrado em Educação)-UFF, Niterói, 1998.

VASCONCELOS, M. D..Pierre Bourdieu: a herança sociológica. In: Educação & Sociedade ano XXIII, 78, abril, 2002.

VARANI, A. Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais, Tese de Doutorado, UNICAMP, Campinas, 2005.

NETO, A.J.V..A teoria da ciência de Kuhn e a sociologia de Bourdieu: as diferenças. In: Educação e Realidade. Porto Alegre : Palmarinca. v.18(2), jul/dez.1993. p. 57-61.

VELHO, G. “Anselm Strauss: Indivíduo e Vida Social” IN:: Strauss, A Espelhos e Máscaras: a busca de identidade, São Paulo, EdUSP, 1999.

_____. Nobres & Anjos, um estudo sobre tóxicos e hierarquia, Rio de Janeiro, FGV, 1998.

_____. Projeto e Metamorfose, antropologia das sociedades complexas, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1994.

_____. org. Individualismo e Cultura – Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor,1981.

VELHO,G. e Kuschnir, Karina “Mediação e Metamorfose”, Mana, vol.2, nº 1, p. 97-108, 1996.

VELHO, Otávio org O Fenômeno Urbano, Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, 4ª edição, 1987.

VERÍSSIMO, A., Shakespeare e a reinvenção da Escola ou a Escola e a reinvenção de Shakespeare, Dissertação, UFF, Niterói, 2004.

VICTORIO FILHO, A.. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. In: REVISTA DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO. Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, v. 28, n.98, jan/abr.2007.

_____ A ARTE NA/DA EDUCAÇÃO: A INVENÇÃO COTIDIANA DA ESCOLA, Tese de Doutorado UERJ, 2005.

_____ A.. Alguns caminhos para uma vida bonita. In: GARCIA, R. L (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VIEIRA, A. L. M. Produções de Espaço - Tempo no Cotidiano Escolar Um estudo das marcas e territórios na Educação Infantil Dissertação, UNICAMP, Campinas, 2000.

WAIZBORT, L. As Aventuras de Georg Simmel, São Paulo, Editora 34, 2000.

WILLIS, P. Aprendendo a Ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução social, Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

ZALUAR, A. “Teoria e prática do trabalho de campo: alguns problemas” in: Cardoso, R.C.L. A Aventura Antropológica, Teoria e Pesquisa, São Paulo, Paz, 1986

ZUMTHOR, P A Holanda no Tempo de Rembrandt, Coleção A Vida Cotidiana, Cia Letras, Rio de Janeiro, 1989.