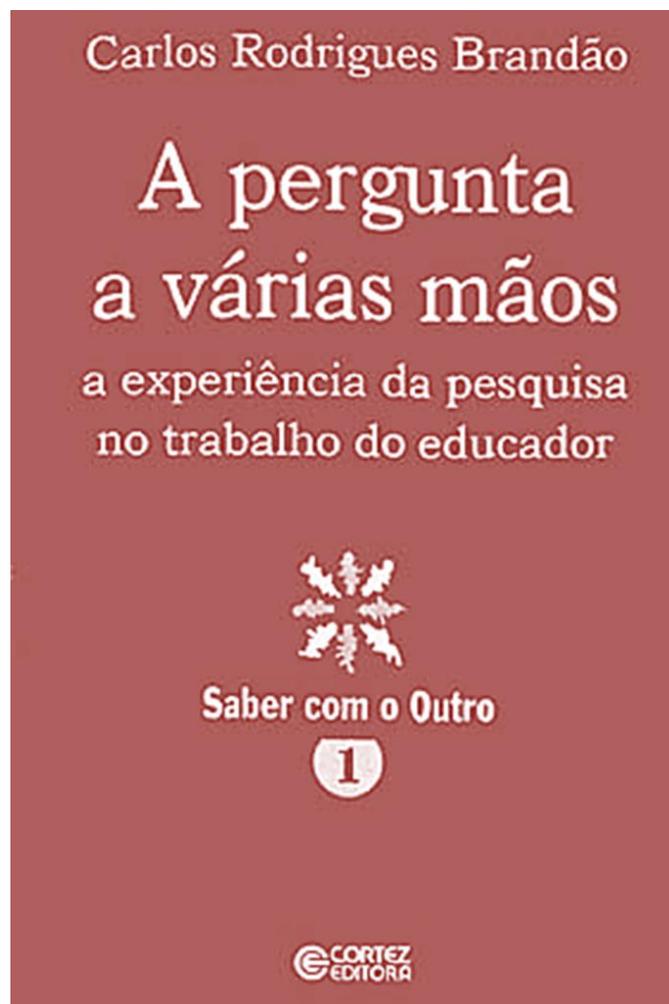


***A PERGUNTA A VÁRIAS MÃOS***  
***a experiência da partilha através da***  
***pesquisa na educação***



***Carlos  
Rodrigues  
Brandão***

*Or gar peri tou epitychóntos o logos, allá peri  
Aquilo que se diz quando se fala não trata de algo  
sem importância, mas do modo segundo o qual  
convém vivermos.*

**Platão**  
**República<sup>1</sup>**

*Todo mundo tem a incerteza do que afirma*

**João Guimarães Rosa**  
**(sem haver lido Ilya Prigogine<sup>2</sup>)**

---

**1** Esta epígrafe eu a encontrei como epígrafe do capítulo IV – *a vida segundo o espírito, do volume I do livro: antropologia filosófica*, escrito por Henrique C. da Lima Vaz. Está na página 239. Ousei fazer pequenas mudanças apenas por um desejo de sonoridade. Creio que ele me perdoará e espero que vocês também. Substituí “discurso”, logo a primeira palavra, por “aquilo que se diz quando se fala”. Por outro lado, pluralizei o último verbo. Substituí “viver” por “vivermos”. Creio que Platão e Henrique não teriam objeções. Não sei os professores de gramática.

**2** Está logo no primeiro parágrafo de *Lá, nas campinas*, uma dos contos de *Tutaméia – terceiras estórias*, na página 97 na 6ª edição da Editora Nova Fronteira, do Rio de Janeiro.

## ***O que é e não é este livro***

Este não é um livro de teorias sobre como se pensa cientificamente. Não é também um livro sobre como quem pensa assim deve realizar, na prática, algum tipo de pesquisa científica no campo das ciências humanas e sociais e, de maneira ainda mais motivada, na educação. Embora em alguns momentos ele possa pretender dizer algo a este respeito, ele não é um convite ao exercício prático de elaboração de projetos e de realização de investigações seguindo esta ou aquela teoria e segundo esta ou aquela opção metodológica. Ele é bem o que o seu nome que dizer: *A pergunta a várias mãos*. Uma seqüência de reflexões *sobre* e de relatos *de* experiências vividas por mim em meio a outras pessoas. Um livro à volta do compartilhar a aventura do saber e dirigido mais a educadores que pesquisa do que a pesquisadores que de vem em quando educam.

Acredito que deve haver alguma diferença entre: “como se pensa o fazer da pesquisa científica” e o: “como se faz a pesquisa científica que se pensa”. Deve haver uma outra, bastante próxima, entre: “como se faz uma pesquisa” e o: “como nós vivemos a pesquisa que fizemos”. Os estudos e relatos de *A pergunta a várias mãos* trabalham entre estes intervalos e outros. Aqui estão alguns depoimentos, alguns relatos de experiências realizadas e também alguns exercícios de leituras críticas sobre acontecimentos do trabalho da investigação na prática de educadores.

Ele não é um livro escrito de saída como uma unidade. Cada capítulo foi antes vivido, redigido e posto por escrito em um momento próprio e para responder a uma finalidade concreta. Alguns são os inevitáveis textos de congressos. Mas outros são escritos de oficina e antes de virem viver neste livro, foram objeto de encontros e estudos com equipes de educadores em alguma sala de aulas de alguma escola de periferia. Assim sendo, diferentes uns dos outros, mas bastante convergentes, entre o primeiro capítulo e o último o que unifica os escritos de *A pergunta a várias mãos* é o fato de que todos envolvem perguntas e dilemas surgidos ao longo de partilhas concretas e, em alguns casos, quase cotidianas, *de/entre* pesquisas realizadas por diferentes tipos de pessoas dedicadas à educação de crianças, de jovens e de adultos.

É também o fato de que todos os capítulos são o resultado direto ou indireto de diálogos com pessoas devotadas à educação em escolas e em outras unidades de ensino da rede pública. Educadoras e educadores situadas nos níveis da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio (casos mais raros) e de programas de alfabetização e de educação e jovens e adultos (casos bastante comuns). Mesmo considerando que praticamente todos os interlocutores de nossos debates são educadores com alguma formação superior, não raro, pós-graduada, o contexto de nossos encontros e o teor de nossos dilemas quase nunca

envolvia problemas do dia-a-dia da própria universidade. Procedíamos quase todos dela, mas debatíamos à sua margem. Às vezes, à sua sombra.

O que unifica ainda o que se lerá a seguir, é que fora os dois primeiros capítulos e alguns momentos inevitáveis de outros, devemos considerar quase tudo o que escrevi aqui como “trabalhos de oficina”. Logo se verá que a maioria dos capítulos envolvem questões saídas dos dilemas da prática e buscam ora respostas também práticas, ora outras perguntas às perguntas que me iam sendo feitas. Com alguma diferença frente ao que se produz de forma costumeira na Universidade, o que escrevi são relatos de convivências e entre convivências.

De outra parte, mesmo quando trabalhando o que parecem ser questões bem metodológicas, em alguns pontos de encontro entre pedagogia-e-pesquisa, não é uma dimensão mais diretamente técnica o que fundamenta o que dialogávamos “lá e então” e o que escrevi “aqui e agora”. Há bem mais a preocupação em pensar a *dimensão social da pesquisa*, enquanto um entre outros instrumentos de criação solidária do conhecimento e da ação político-pedagógica (no sentido “Paulo Freire” da palavra), do que a intenção de propor teorias pos-modernas e métodos inovadores e confiáveis de trabalho na pesquisa. Quando isto acontecer, entre uma página e outra, é porque foi antes a questão refletida foi vivida em um momento de diálogo entre pessoas que descobriram a pesquisa sobre a educação como uma dimensão e um dilema da própria experiência do ser educador. Existem já muitos livros sobre epistemologias, metodologias e técnicas de pesquisa científica no trabalho da pessoa que educa. Em algumas passagens faço referência a alguns destes livros e os recomendo.

***Do número ao nome, do caso à pessoa, da solidão à partilha – alguns dilemas e alternativas da pesquisa na educação*** deve ser considerado como uma espécie de “abertura autobiográfica”. Isso mesmo. Pois narrando caminhos e descaminhos que vivi quando era estudante, e que vivo até hoje, desde quando misturei o seguir ainda estudando com o ser já um professor, comento de maneira alguns dilemas de teoria e de prática<sup>3</sup> que enfrentei e continuo atravessando junto com outras tantas pessoas de minha geração e de outras.

Dentre os pensadores que tenho lido e relido nos últimos anos, encontro uma surpreendente ressonância com as idéias de Boaventura de Souza Santos. Ele e Paulo Freire deviam ter se conhecido e convivido aqui no Brasil, quando Paulo estava entre nós e enquanto Boaventura investigava algumas favelas próximas ao lugar onde nasci, no Rio de Janeiro. Terá isto acontecido? Embora não encontre

---

<sup>3</sup> “Teoria é quando todo mundo sabe tudo, mas nada funciona. Prática é quando ninguém sabe nada, mas tudo funciona. Aqui neste lugar nós integramos a teoria com a prática: ninguém sabe nada e nada funciona”. Escrito, há muitos anos, na porta de um dos laboratórios do Instituto de Física da UNICAMP. Não comparto integralmente com esta idéia, mas, como dizemos os antropólogos: “eis uma brincadeira boa para se pensar”.

nos livros de Boaventura citações de Paulo, e, creio, vice-versa, acredito que o pensamento de ambos é bastante convergente em tudo aquilo que importa de fato. Em ***Entre Paulo e Boaventura*** procuro trazer para o campo de uma ciência fora do alcance do “desperdício da experiência” algumas idéias dos dois autores, quando elas convergem para o tecido em que se entrecosturam a pesquisa social e a educação. Este é o capítulo dois de nosso livro.

***Tingido a várias cores, tecido a vários fios – dimensões múltiplas e interativas na prática cotidiana da pesquisa*** procura fazer a ponte entre escritos ao redor de dilemas das escolhas múltiplas e diferenciadas escolhas da vocação da pesquisa. É um texto ousado e de vez em quando tenho medo dele. Digo porque. Nós nos acostumamos a acreditar que pesquisa é “a científica”, em qualquer uma de suas formas. Algumas destas “formas” podem ser discutíveis, mas o legítimo como conhecimento confiável é o que começa e acaba dentro dos padrões e das normas do que – ora com o olhar mais aberto e generoso, ora com ele mais fechado e rigoroso – consideramos como “o mundo da ciência”, no singular ou no plural. E eu quero defender aqui, por causa de tudo o que leio dentro e fora do “mundo da ciência”, e por causa de tudo o que vejo acontecer à minha volta e com o que aprendo sempre, que as “outras pessoas” também pesquisam. Que artistas plásticos, cineastas e poetas também investigam. Que um filósofo, quando dedica meia vida à reflexão sobre o dilema do destino da pessoa humana, vive uma experiência de prática da pesquisa tão legítima quanto a de um biólogo em seu laboratório, ou a de um psicólogo em uma escola - que de vez em quando ele transforma em um laboratório).

Após um início amplo e algo generalizado, procuro inverter a pergunta que em geral se faz quando nos livros em que se tenta estabelecer critérios de qualidade para as diferentes modalidades da investigação científica. Em geral se pergunta: “com que fundamentos e através de quais procedimentos deve ser pensado e feito o que se pensa e faz quando se pesquisa?” Esta é uma excelente perguntas e muitos livros de qualidade nasceram dela e de suas parentas e vizinhas. Mas há outras. Há o que se pergunta quando se deixa de olhar “o que há teoricamente para ser feito?” e se pergunta: “quando olho à minha volta e procuro apreender o que vivem, como algum tipo de pesquisa, os educadores com quem dialogo aqui e agora, o que é eu vejo concreta e cotidianamente acontecer?” Vejamos bem. Ao invés de falar desde uma certeza a ser ensinada, esta pergunta convida a uma pesquisa sobre a própria pesquisa. Assim, ela não estabelece de maneira antecipada o que é e o que não é, sob quais critérios, uma pesquisa participante, por exemplo, mas prefere interrogar: “que diferentes estilos de trabalhos de pesquisa a que os seus praticantes dão o nome de “participante” estão sendo exercidas aqui e agora, entre nós e outras pessoas?”

Esta é a porta de entrada da casa do pensar desde onde defendo a idéia de que a experiência da pesquisa é bastante mais abrangente e diferenciada do que

em geral se descreve e classifica nos livros sobre o assunto. Defendo o suposto de que as linhas de demarcação entre o “legítimo” e o “ilegítimo”, entre o “válido” e o “não-válido”, entre o “confiável” e o “não-confiável”, são bastante mais complexas, mais fecundamente interativas e, ao mesmo tempo, bastante menos rígidas do que em geral se afirma. Sobretudo quando se defendem modelos únicos ou um campo muito restrito de escolhas aceitáveis como uma investigação científica.

***A pesquisa da comunidade na escola – escritos de oficina para pensar a pesquisa socioantropológica nas escolas de Porto Alegre***, foi elaborado no Rio Grande do Sul durante um tempo de convivência em uma longa e inesquecível “pesquisa de equipe” sobre o Movimento de Alfabetização. Retomo a experiência de inúmeras manhãs e tardes á volta da mesa com educadoras de escolas da rede pública de Porto Alegre, e ao redor da questão da “pesquisa socioantropológica” realizada como parte das atividades pedagógicas semestrais. Considero situações concretas destas pesquisas, destaco alguns procedimentos descritos com detalhes e procuro refletir como um certo “olhar antropológico” poderia fertilizar esta experiência de criar programas de trabalho em sala de aulas a partir de um conhecimento prévio e sensível da vida da comunidade onde a sala de aulas e a escola estão situadas..

***O pensado e o vivido – perguntas sobre o dizer da vida e a vida que se vive***, foi escrito durante o mesmo período do texto anterior. Retomo aqui a questão candente da pesquisa socioantropológica. E mais do que no capítulo anterior, ao fazer perguntas e buscar respostas a respeito desta prática de enlace entre a escola e a comunidade, aproximo da educação o aporte de algumas idéias e procedimentos de pesquisa da tradição antropológica. Começo a pensar a partir da idéia de que quanto mais uma alternativa de pesquisa sobre as pessoas, sobre os grupos sociais ou comunitários, sobre as instituições humanas e sobre as comunidades de acolhida de escolas, ganha um estilo qualitativo e sensível à vida cotidiana e a visão que dela têm os atores com quem se vai interagir e a quem se vai entrevistar, tanto mais podem ser bastante fecundas algumas teias de conceitos e de idéias sobre a identidade, a vida simbólica, os imaginários sociais e, enfim, a cultura.

Faço então algumas perguntas, que partindo das situações mais concretas e operativas acabam desaguando nas situações mais associadas a: “visões de”, “representações de”, “construções de identidades”, “criações sociais de culturas”. Esboços apenas, mas espero que úteis e fecundos.

A equipe de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre proporcionou, ao longo de pelo menos quatro anos, uma troca de idéias de que aprendi muito. Durante este tempo procurei dialogar com suas integrantes algo de um olhar sobre a criança não tanto a partir de seu comportamento genérico ou dos seus ciclos genéticos de desenvolvimento intelectual e afetivo, tal como de costume a Psicologia os estuda, mas através de seus *círculos da vida* em

cada *ciclo de vida*. A esta carinhosa provocação as pessoas da equipe da SMED/POA responderam com uma riqueza de relatos e de vivências refletivas de um inesquecível valor para mim. ***Olhar o mundo, ver a criança idéias e imagens sobre ciclos de vida e círculos de cultura*** coloca no papel apenas uma fração do que vivemos em tardes e manhãs de Porto Alegre. Tenho uma muito pequena familiaridade com a *educação infantil*. Não fossem alguns encontros de trabalho com a equipe a ela dedicada na Smed/POA e jamais eu teria pensado em escrever algo sobre alternativas de percepções e de pesquisas a respeito *de* crianças, *para* as crianças e, de modo especial, *com* as crianças.

A *pesquisa participante* tem assumido vários rostos, bem sabemos. E ela tem sido vivida de maneiras tão diversas que, de vez em quando, parece que todo o mundo a está praticando de algum modo. Uma boa parte do que se faz neste sentido não tem a ver tanto com a participação de um trabalho de pesquisa em um momento de lutas de uma “causa popular”. Tem a ver, bem mais, como a qualidade das relações entre as pessoas que investigam e as pessoas que são investigadas. Entre antropólogos nos perguntamos: “será que vamos passar gerações etnografando indígenas e escrevendo sobre eles? Ou virá o tempo em que eles próprios terão aprendido a pesquisar as suas vidas e a escrever as suas histórias. Há alguns anos Darlene, uma mulher indígena do povo Bacairí tornou-se mestra em educação pela Universidade Federal do Mato Grosso. E a Universidade Estadual também do Mato Grosso abriu há anos cursos de nível superior para estudantes vindos de diferentes nações indígenas. Os tempos mudam”.

E será que a mesma pergunta não poderia ser feita com relação às crianças? E não deveria ser feita às próprias crianças? Se elas vivem o que através de incontáveis investigações imaginamos conhecer cientificamente, porque não perguntar a elas o que elas sabem sobre o como vivem? Porque não dialogar com e entre elas sobre o que vivem e o que querem, antes de investiga-las ou de realizar “experimentos” com/sobre elas? Porque não aprende a viver pesquisas *com* elas, ao invés de apenas investigações experimentais *sobre* elas? Romântico? Mas o que pensar do longo tempo em que as mulheres não podiam (ou não deviam) realizar estudos sobre o corpo, a vida e a identidade das mulheres?

Durante os anos entre 1996 e 1997 participei da pequena equipe de assessores convidados a uma pesquisa realizada pela então Coletivo do Serviço de Educação de Jovens e Adultos – SEJA, da mesma Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Não foi a primeira vez que me vi em tal situação. No entanto, as ocasiões anteriores tinham sido vividas junto a movimentos populares ou a setores de igrejas associadas à teologia da libertação, e semeadoras de comunidades eclesiais de base. Poucos anos mais tarde parte da mesma equipe de SEJA transferiu-se para o Movimento de Alfabetização da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. Resolvemos realizar uma investigação a respeito da identidade e dos depoimentos de vida de alfabetizados e educadores de alfabetização de vários

municípios do Estado. Esta foi uma experiência de uma inesperada surpresa, pois acabei sendo não um assessor, mas um dos integrantes da própria equipe de realização da pesquisa. ***Histórias de MOVA e de SEJA – a respeito de quem fazer as perguntas e com e em nome de quem buscar as respostas*** reconta e detalha, a partir de um novo feixe cruzado de perguntas geradoras de pesquisas, a maneira como uma pesquisa pode conter um bom índice de “participação” dentro do âmbito de uma equipe de trabalho<sup>4</sup>.

Acrescentei a esta versão “nas nuvens” um capítulo em que aproximo Paulo Freire e Boaventura de Souza Santos.

Quero ter a esperança de que, de um capítulo ao outro, ***A pergunta a várias mãos*** consiga tornar transparente e acreditável pelo menos uma boa parte das palavras, das idéias, das imagens e das ações sociais em que cremos, tantas e tantos de nós, quando decido escolher termos e exagerar as vezes em que palavras nem sempre oficialmente científicas se repetem ao longo das páginas do livro. Elas são, por exemplo: *pessoa, partilha, solidário, compartilhar, interagir, conectar, dialogar, participar, participante, criar, equipe, construir, comunidade, comunidade aprendente*, comparecem em várias páginas dos capítulos deste livro. E é mais do que evidente o fato de que ele, não sendo um manual de “como se faz” na prática da pesquisa, não é também um livro neutro, objetivo e desprovido de escolhas. As escolhas de métodos são evidentes e as opções de sentido social ao destino do trabalho de criar o saber através de praticar a pesquisa, mais ainda.

E este seria o momento de retomar o título escolhido para nomear os quatro livros desta quadrilogia de escritos sobre a pesquisa na educação, e viver um momento de professor reflexivo ao longo de suas palavras. “*Criar*” significa que a pesquisa científica não deve ser pensada e posta em prática como um momento único ou isolado, em nome de e a serviço de qualquer interesse em lidar com o saber como uma forma de poder através da ciência. Não deve ser colocada apenas ao serviço do fortalecimento de paradigmas de conhecimento e, menos ainda, da exclusiva progressão individual de carreiras acadêmicas. Ao contrário, ela deve ser vivida como um momento de um fluxo progressivo de construção e de aperfeiçoamento de dimensões da conectividade entre as múltiplas e complexas esferas de realização da compreensão humana realizada através da ciência.

“*Outro*” significa que mesmo quando em aparência uma pesquisa é um exercício solitário, o seu sujeito de criação é também e, essencialmente, um outro alguém individual ou coletivo que não eu mesmo. É quem comigo a pensa e vive. E, então, a unidade menor de um trabalho de pesquisa não deve ser um indivíduo, mas a equipe de que ele faz parte e que dá, através deste pertencer, o primeiro sinal de sentido à sua própria prática como pessoa e como educador. E para mais

---

4 A pesquisa do MOVA/RS foi publicada pela CORAG, de Porto Alegre, em 2001 com o

além dela, o “outro” é também e é prioritariamente aquele que está do “lado de lá” do meu lugar cultural e do de minha equipe. É aquele a quem eu investigo e de quem, por motivo algum, eu devo me servir como um “objeto”. Seja ele um objeto de “minha pesquisa”, de “minha carreira” ou, com mais razões, de qualquer interesse ou destinatário que não seja a partilha da felicidade entre todas as pessoas e povos. Pois “ele” é a quem a pesquisa, a educação e eu servimos.

Depois de “criar” e “outro”, bem cabe aqui uma outra palavra impressa com exagero assumido neste livro: “experiência”. E ela quer sugerir aqui uma vocação de sentido bem mais existencial do que epistemológica. Bem mais de vivência do que de ciência. Experiência tem a ver com “vivência consciente”, bem mais do que com “experimento controlado”. Assim, que esta palavra fundadora da própria investigação científica, venha lembrar que o ofício da pesquisa é bem mais aquilo que se *vive* no contínuo de vidas dedicadas a construir mundos sociais através da criação solidária de saberes, do que algo que se *faz*. E algo que às vezes se “faz” tão raro e tão estranho às práticas do cotidiano, que só se faz bem e de maneira confiável quando sob o exercício de cuidados de controle que separam, primeiro, a pesquisa da vida e, depois, o saber da ciência da recriação da própria vida.

Finalmente, a palavra “partilha” e suas companheiras<sup>5</sup> (partilhar, compartilhar, coletivizar, socializar, conectar, interagir) significam que tal como as outras dimensões da vida social, a ciência e os seus momentos de pesquisa são ou devem ser algo tão estranho quanto possível às teias da posse e do poder. Em uma outra direção bem diversa, elas devem realizar-se como algo integrado, tanto quanto possível, no círculo do dom e da reciprocidade.

Todo o conhecimento necessário e vocacionalmente partilhável, quando se torna uma propriedade, submete-se ao mundo do interesse e à lógica do mercado. E por este desvio da vocação do saber, submete à utilidade dos negócios de compra e venda, uma expressão do conhecimento humano a respeito dos mistérios da pessoa, da vida, da sociedade e do mundo, que só por ser algo com que se pensa e com que se dá sentido ao que se vive, não pode ser de modo algum algo que se possua, compre ou venda.

Alguns fundamentos do semeio a seguir no chão de idéias das páginas seguintes podem ser reunidos agora:

### **Primeiro**

O que o ser humano pode fazer e criar com o seu conhecimento começa a ser, em nossa era, algo compreendido como de um alcance inacabável e inimaginável. Se houver tempo de vida humana no planeta Terra por séculos e por milênios ainda, este alcance poderá tomar a direção de uma compreensão de profunda harmonia entre todas as coisas – pessoas e sociedades humanas incluídas – e o

Todo de que são parte. Este seria o caminho da realização do saber como plena humanização e de consagração da experiência humana como uma fecunda e assumida partilha do mistério da Vida. O que o ser humano pode fazer com o bom uso de seu conhecimento é nada menos do que a construção do primado da compreensão, da solidariedade, da justiça, da igualdade e do seu desaguadouro: a partilha felicidade entre todas as pessoas e todos os povos da Terra.

Por menor e mais limitado que seja qualquer trabalho de interação entre pessoas através do saber e da atividade social que, como sentido e significado, ele deve orientar, um tal ofício do conhecimento não deve aspirar menos do que somar-se a todo o fluxo de estabelecimento do bem e da paz através, também, do saber da ciência.

É finito e perversamente provisório o que o ser humano pode criar e fazer quando o pensamento que poderia gerar o dom da partilha e a compreensão da paz, gera o poder, a cobiça e o primado da lógica do interesse instrumental e do mercado sobre a vocação de uma ética da comunicação amorosa entre pessoas e povos. Devemos crer nisto porque é muito difícil ser educador sem acreditar profundamente neste valor da vida e da ação social. Todo o saber gerador do mal que, após haver extinguido o direito humano à compreensão e à felicidade, pretenderá extinguir também as condições de reprodução da vida na Terra, precisa ter como contraparte uma vocação de pesquisa e de saber que seja o seu exato oposto. Não há saber neutro, não há ciência neutra e não há pesquisa neutra. De perto ou de longe, direta ou indiretamente, elas são emancipatórias e realizam a vocação da experiência humana, ou conspiram contra ela. Numa direção e na outra chegamos a um momento da história humana em que, mais do que nunca, o lugar da ciência e o das tecnologias de ação social e de socialização da natureza são centrais e cruciais.

## **Segundo**

Mais do que em todas as épocas anteriores, nesta época de nosso tempo, pensada como a “era do conhecimento” ou a “era da consciência”, o lugar da educação é tão nuclear e crucial quanto o da ciência. Mais do que nunca somos e serão os outros o que fizermos conosco e entre eles através da educação que nos faz e a eles.

Assim, podemos pensar que a razão de ser da educação não é apenas o ato de capacitar instrumentalmente produtores humanos através da transferência de conhecimentos consagrados e em nome de habilidades aproveitáveis. Antes disto e para muito além disto, ela é o gesto de formar pessoas na inteireza de seu ser e de sua vocação de criar-se a si mesma e partilhar com outros a construção livre e responsável de seu próprio mundo social de vida cotidiana.

---

5 “companheiro” vem do Latim: *cum panis*, aquele que come o pão comigo.

Destinada a pessoas humanas no singular e no plural e, não, ao mercado de bens e de serviços ou mesmo a um poder de Estado, a educação não é uma atividade provisória e antecipadamente calculável segundo princípios de uma utilidade instrumental. Uma utilidade instrumental cujo lugar de destino é apenas o trabalho produtivo, principalmente quando o exercício deste trabalho serve ao poder e aos interesses do mundo dos negócios.

A educação é uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente, de novo, no singular e no plural de cada um de seus sujeitos: pessoas e povos. Assim sendo, o seu sentido é mais o de recriar continuamente comunidades aprendentes geradoras de saberes e, de maneira crescente e sem limites, abertas ao diálogo e à intercomunicação. A educação não gera habilidades, ela cria conectividades, e o que há de instrumental e utilitário nelas é apenas a sua dimensão mais elementar. Um alicerce, um chão sobre o qual se pisa ao andar e acima do qual resta construir toda a casa do ser.

Ainda que represente uma escolha de saberes, de sentidos, de significados, de sensibilidades e de sociabilidades entre outras, a educação não pode pré-estabelecer de maneira restrita “modelos de pessoas”. Não pode pré-criar “padrões de sujeitos” como atores sociais antecipados e treinados para realizarem, individual e coletivamente, um estilo social de ser. Só é humano o que é imprevisível, e toda a educação que humaniza trabalha sobre as suas incertezas a respeito não tanto dos seus princípios, mas do destino daqueles a quem educa. Considerada como uma prática social destinada a gerar interações de criação do saber através de aprendizagens onde o diálogo livre e solidário é a origem e o destino do que se vive e do que se aprende, a educação deve começar por tornar os educandos progressivamente co-autores dos fundamentos dos processos pedagógicos e da construção das finalidades do próprio aprender.

Pela mesma razão, a educação deve formar pessoas livres e criativas o bastante para se reconhecerem co-responsáveis pelas suas próprias escolhas. Inclusive aquelas que, fruto do diálogo com os educadores, sejam diversas ou mesmo opostas às deles.

### ***Terceiro***

A razão de ser do ofício das ciências e, de maneira especial, das ciências da pessoa, da cultura e da sociedade (pedagogia incluída) não é estabelecer certezas irremovíveis e explicar dimensões da realidade através de leis e teorias inquestionáveis. Ela deve estar francamente aberta a campos conectivos, interativos e transformáveis de busca e de criação de significados.

Não cabe à ciência dizer o que há e como é o que existe segundo versões únicas e auto-proclamadas como definitivas, mesmo quando aperfeiçoáveis. Cabe a ela estabelecer diálogos de fertilidade e complexidade crescentes entre nós e o que existe. Entre nós e as diferentes formas e alternativas de compreensão do que

existe. E entre nós mesmos - seres da natureza, da cultura e da sociedade - através dos múltiplos tipos de conhecimentos sobre o que existe e sobre aquilo que precariamente construímos para realizar uma entre as várias possíveis compreensões humanas do que existe. Do que existe e do que imaginamos, múltipla e diversamente, que existe dentro de nós, entre nós e entre nós e as várias dimensões da vida e do cosmos.

#### **Quarto**

Qualquer que seja o campo preferencial em que opere, como a educação, por exemplo, nenhuma ciência é neutra ou “pura” em si mesma, vimos já. Aprofundemos esta desconfiança fecunda. Ela fala através de pessoas que são sujeitos de escolhas e de preferências. Pessoas e grupos de pessoas alter e auto-identificadas como atores culturais socialmente revestidos de algum poder de falar em seu nome, através dos princípios, processos e produtos de alguma de suas versões. Ela fala em nome de. Portanto, fala sempre desde um lugar social como: uma confraria de especialistas, uma comunidade relativamente autônoma, o poder político de um estado, o mercado de bens ou a interação entre pelo menos dois destes lugares sociais de construção e de destino do saber.

Em sociedades regidas pela desigualdade, pelo arbítrio, e pelo controle ilegítimo da liberdade, a exclusão dos “outros que não nós” e a submissão do saber e do trabalho humano a fontes de poder e de interesse situados fora dos direitos essenciais da pessoa, não existe a possibilidade de uma ciência isenta e objetivamente neutra e imparcial.

Fazer-se ou pensar-se neutro em um tal mundo de vida cotidiana quase sempre significa tomar o partido daqueles que, por boa consciência ou por má fé, crêem ou fazem com que se acredite que, entre o conhecimento científico e os direitos humanos à felicidade, há uma separação legítima. E que neste intervalo a ciência serve a si mesma e ao puro e desinteressado incremento do saber legítimo e consagrado. As intenções e os usos do conhecimento transformado em interesse de posse ou em poder social, estão situados fora do âmbito do ofício do cientista e não lhe cabe decidir o destino de suas descobertas. Esta é a ilusão fundadora de algumas outras. Uma ciência de pesquisas críticas ao mesmo tempo em que desvela dimensões da realidade, desvenda a falácia de uma tal suposta neutralidade do pensar científico.

#### **Quinto**

Devemos reconhecer os vínculos de partilha ou de submissão da ciência e, em seu interior, da pesquisa científica, com respeito ao lugar social que a abriga. O círculo de cultura que define no todo ou em parte a sua vocação e que se apresenta como seu beneficiário exclusivo ou preferencial.

Devemos compreender que se o saber existe, é também ou essencialmente ele o que nos torna humanos. O saber, a emoção e a busca sem limites de sentidos e de significados para nós mesmos, para os mundos que criamos, para a vida e o universo, eis o que nos torna pessoas humanas e sempre mais humanizáveis, como seres do diálogo e da reciprocidade. Eis os termos em que o próprio conhecimento e todas as alternativas culturais de sua recriação, para além de critérios apenas epistemológicos, só fazem sentido quando representam alguma forma de trabalho dialógico e destinado ao compartilhar crescendos de compreensão da vida e da felicidade na vida.

Apenas por uma doença cultural do espírito, de que ainda não nos conseguimos curar e que de tempos em tempos, aqui e ali, parece ampliar o seu poder sobre nós, pode-se aceitar que o trabalho da pesquisa científica seja submetido a interesses em que a individualidade se perverte em individualismo e se apropria do conhecimento como uma forma de posse, de poder ou de prestígio de uma pessoa ou de uma confraria fechada.

Devolvidas a comunidades humanas regidas pelo direito à diferença, à escolha livre e à reciprocidade responsável, a ciência, a pesquisa e a educação aspiram serem plurais. Aspiram multiplicar atores e autores, ampliar cenários de circulação criativa do saber entre círculos do dom e da troca. O que é o exato oposto dos circuitos sociais do ganho, da posse e do poder. Aspiram a uma multiplicidade convergente das diferenças. E sonham tempos de novas integrações entre os diversos campos e domínios das ciências (as da natureza, da vida, da pessoa e da sociedade) e novas (ou a redescoberta das antigas) interações entre o saber científico e outras esferas de conhecimento e de sensibilidade. Esferas do saber como as das artes, das espiritualidades, da filosofia e das tradições populares. Aquelas que adiante nos esperam com o nome de “conhecimento do senso comum”.

### **Sexto**

Os escritos de *A pergunta a várias mãos* partem de uma escolha. Eles pretendem ser um entre tantos aportes à criação de, e ao empoderamento das pequenas e múltiplas comunidades de pensamento crítico e de criação de conhecimentos compartilhados. Eles partem de que a investigação científica associada a alguma dimensão de trabalho do educador, deve servir em primeiro lugar à sua razão de ser propriamente pedagógica. Ela está no propiciar condições de um aprendizado mais complexo e ativo, mais participativo, mais crítico e mais criativo a um número crescente e aberto de todas as pessoas. Ela deve ser um instrumento a mais na difícil passagem do conhecimento consolidado que se acumula em direção ao saber que se aprende enquanto se vive a experiência de cria-lo em situações de diálogo.

Mas uma outra razão de ser da pesquisa na educação deve ser acrescentada à primeira. Ela é francamente social, no ser também pedagógica. Pois ela deve servir à multiplicação de equipes, de grupos, de comunidades sociais e de suas redes cada vez mais alargadas e abrangentes de pessoas reflexivas dentro, à volta e fora da escola. Unidades culturais de criação de saber responsáveis por pensar o seu mundo e agir sobre ele através do aprendizado que se vive quando se participa da construção social e solidária do que se pensa.

Vivemos um momento de redescoberta da reciprocidade, da formação de cooperativas de trabalho e de troca de bens. Vivemos um difícil tempo de fortalecimento e da dispersão dos movimentos sociais resistentes aos e contestadores ativos dos interesses do mercado e do poder do Estado a ele subordinado. Este deve ser o momento de nos perguntarmos se não estamos maduros o bastante para incorporarmos o saber, a ciência, a tecnologia e a educação a essas redes de vida comunitária cujos sujeitos e elos são nada menos do que “nós mesmos”. Se este não é o momento de pensarmos o saber que se cria com o pensar que se vive através de se aprender a praticar a ciência, como um bem e um dom preciosos demais para estarem continuamente sob o controle de eternos “outros”, alheios à sua prática e senhores de seus resultados e proveitos. Aqueles para quem o saber, a ciência e a educação são, no seu limite, uma mercadoria como outra qualquer.

### ***Sétimo***

Depois de tantos anos às voltas com o que narro e discuto ao longo dos capítulos do livro, deve ser muito grande o reconhecimento devido a muitas e muitas pessoas de todo o País por onde andei intermináveis viagens durante todo este tempo. Mas, de maneira especial, pessoas, equipes de trabalho e instituições do Sul do Brasil. De Santa Catarina, como as educadoras e os educadores de Blumenau, de Brusque, de Indaial do Sul e de Itajaí e de Rio do Sul, para mencionar as municipalidades onde estive em tempos mais recentes. E, com maiores motivos de presença, as pessoas das secretarias de educação, das escolas, de unidades de EJA e MOVA e de universidades do Rio Grande do Sul, com quem convivi por uma única vez, em alguns casos mais raros, e em outros – e eles foram tantos - durante muitas vezes ao longo de vários anos.

Deixo em silêncio os nomes de pessoas queridas junto a quem aprendi bem mais do que imagino haver ensinado alguma coisa. Disse isto a algumas delas várias vezes. Posso escrever agora e da maneira mais verdadeira possível. As pessoas da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e, de maneira especial, a pequena equipe do Movimento de Alfabetização, o MOVA/RS. Depois, a equipe ampliada que criamos e em que convivemos por pouco mais de dois anos enquanto fazíamos a pesquisa de que falo aqui em um dos capítulos. A mesma equipe, nos tempos em que era o SEJA da Secretaria Municipal de Educação de

Porto Alegre. Assim como a equipe do MOVA/Porto Alegre e a equipe de EJA. As pessoas da coordenação pedagógica de mais de um mandato, e a equipe que conseguiu me trazer de volta à educação infantil.

Em pelo menos dois capítulos falo das experiências de escolas de Porto Alegre com a “pesquisa socioantropológica”. Estive em algumas destas escolas e foi ali, na “linha de frente” do trabalho da educadora, que me vi às voltas com o melhor aprendizado do que eu pensava saber (porque havia lido sobre) e descobri que não sabia.

Devo também bastante a equipes de municípios vizinhos a Porto Alegre. Foram vários encontros de congressos e simpósios e, melhor ainda, dos dias de estudo e de trabalho à volta da mesa, em Alvorada, Esteio e Gravataí, Canoas, Sapucaia e Cachoeirinha Vale o mesmo para as equipes de Caxias do Sul, de Passo Fundo, de Getúlio Vargas, de Santo Ângelo, de Bagé, do Rio Grande (defronte da pequenina São José do Norte, do outro lado da Lagoa dos Patos, onde minha mãe nasceu há 85 anos) , de Cachoeira do sul e de algumas outras cidades gaúchas.

Em um âmbito tão mais familiar em minha vida, pois ele é o do mundo da universidade, devo agradecer bons momentos às pessoas da “Salesiana” de Cachoeirinha, da Universidade de Passo Fundo e, de maneira especial, às professoras e aos professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Não penso em agradecer, como na rotina dos finais de “introdução”. Penso em lembrar nomes de equipes e recordar o rosto amigo de suas pessoa. Penso nisto para começar este livro confessando por escrito o que disse antes e direi adiante, várias vezes, de maneira mais vaga e abstrata. Vale para mim o que estarei dizendo como um valor para todos. Nada do que fiz ou pensei foi sozinho. Nada é propriamente meu que não tenha sido, antes e depois, um dentre os momentos de diálogo e de reciprocidade de que já falei bastante até aqui. E que de continuarei falando, ora como um antropólogo, ora como um educador, ora como um poeta, ora como a simples pessoa que você que me lê agora pode chamar de Brandão, ou de Carlos. Estejamos juntos!

**DO NÚMERO AO NOME DO CASO À PESSOA  
DA SOLIDÃO À PARTILHA**  
*dimensões múltiplas e interativas na prática da pesquisa*

*Tens a medida do imenso?  
Contas o infinito?*

...  
*Tens a medida do sonho?  
Tens o número do tempo.*

...  
*Sabes ainda meu nome?*

**Hilda Hilst**  
**Cantares**

***Sobre alguns caminhos percorridos até aqui***

Quero começar estas anotações sobre experiências com a pesquisa, pensadas e vividas junto a pessoas dedicadas à educação no Rio Grande do Sul com algumas lembranças e algumas confissões. Sobre o assunto que nos reúne aqui, devo dizer que desde o começo me vi às voltas com alguns dilemas. Cedo descobri que não eram apenas meus. E hoje descubro que eles não estão serenamente resolvidos dentro de mim e nem quando olho á minha volta. Pois vejo que também não estão até agora decifrados e resolvidos nas comunidades de pensamento e de trabalho que são também as minhas. Partilhamos de algumas diversas e mesmas dúvidas. Conversamos muito a respeito e buscamos juntos não tanto soluções definitivas – pois elas não existem – mas pelo menos perguntas mais críticas e mais sábias, em busca de respostas mais claras e mais inteligentes. Às vezes, depois de tantos estudos, tantas leituras, tantos encontros e desencontros, parece mesmo que andamos em busca de respostas difíceis de serem perguntadas.

E é com os meus-nossos dilemas que desejo iniciar este diálogo sobre questões, modelos e experiências da pesquisa científica, da participação da pesquisa e da pesquisa participante.

Logo a seguir quem me leia verá que não tenho certezas bem fundadas sobre qualquer questão tratada aqui. Não tenho, menos ainda, fórmulas prontas e sugestões de métodos infalíveis de trabalho. Não me afiliei a teoria científica alguma que possa julgar excelente, exclusiva ou “a melhor de todas”. Não acredito nisto e tal como pessoas que vão de Paulo Freire a Humberto Maturana, estou com o coração e a cabeça abertos a qualquer novo olhar, sentimento, idéia, teoria ou sistema de pensamento. Trago aqui apenas algumas reflexões sobre experiências partilhadas. Se em algum dos escritos que nos esperam, caso você aceite caminhar

comigo a aventura das páginas seguintes, eu tomar o ar de quem oferece receitas infalíveis sobre métodos inquestionáveis, desconfie de mim. Mas me acredite quando eu refletir com você as dúvidas que partilho com as pessoas e as idéias em que eu creio.

### ***Neutralidade ou subjetividade: um primeiro dilema***

Lembro haver escrito em algum lugar que iniciei o meu envolvimento com isto a que damos nomes como “pesquisa”, “pesquisa científica”, “investigação experimental”, “pesquisa social” em situações diversas e de algum modo contrárias. Por exemplo, comecei o meu aprendizado dentro da universidade, já em 1962, no curso de Formação de Psicólogos da Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mas logo a seguir, já em fins de 1963 ingressei no Movimento de Educação de Base, um dos então “movimentos de cultura popular” dos difíceis e inesquecíveis “anos sessenta”. Não apenas a respeito de teorias e de procedimentos de pesquisa aprendi muito em um lugar e no outro.

No meu curso universitário comecei a aprender que a pesquisa científica era uma rara tarefa humana pautada pela objetividade, pela neutralidade e pelo rigor. Tanto as ciências como a nossa – aos olhos de alguns professores e autores de livros que líamos então, uma ciência do comportamento, mais do que da pessoa humana – quanto qualquer investigação confiável realizada em seu nome, deveriam pairar acima do tecido polêmico das visões de mundo e das ideologias, dos projetos sociais e políticos, dos sonhos ou das fantasias utopias que então floresciam entre nós, jovens estudantes. Seus fundamentos assim como as suas finalidades deviam ser universais e deviam configurar um campo próprio, o “científico” e, se possível, rigorosamente inquestionável de conhecimentos a respeito de seus restritos temas de estudo: o comportamento da pessoa humana, a estrutura e o funcionamento da sociedade, os processos sociais da cultura.

Aprendi no Movimento de Educação de Base e, depois, junto aos movimentos sociais populares que não é nada disso. Ou se é, não é bem assim. Antes de haver lido Robert Kuhn e Pierre Bourdieu (eles só me viriam vários anos mais tarde), comecei a aprender, entre a teoria dos estudos e as experiências da vida, que de maneira muito semelhante ao que acontece em outros sistemas de sentido, como a filosofia, a religião, a arte e a política, também a ciência parte escolhas. Também ela pensa sempre desde um lugar social de valor político. Também ela estabelece as supostas verdades que objetivamente pretende descobrir e consagrar a respeito da pessoa humana, da vida e do universo, sobre os fundamentos de valores prévios e em nome de propósitos que podem ir da contribuição da física à felicidade humana e à paz mundial, a uma bomba destruidora jogada sobre duas adormecidas cidades do Japão. Quando isto aconteceu, eu tinha cinco anos de idade. Depois de matar mais de cinquenta milhões de crianças, mulheres e homens, uma guerra estava

acabando. Outras iriam começar um pouco adiante. Porque? Em nome do que? De quem? Até quando? Alguém de um país perdedor (mas houve vencedores nela?) chamado Theodor Adorno, escreveu então isto sobre a educação:

*A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira tarefa de todas da educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio nem ser possível nem necessário justifica-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção.*

Aprendi que o desenvolvimento científico de conhecimentos a respeito da identidade, da inteligência, da aprendizagem e das emoções de pessoas como você ou eu, poderia estar fundado em um persistente desejo de decifração de quem somos e de porque e como somos, para a partir daí pouco a pouco contribuir a criar aquilo que nos possa fazer, e aos outros que virão, pessoas mais sábias, mais amorosas e mais equilibradamente fecundas e felizes. Ou, ao contrário, a contribuição da psicologia poderia servir a induzir pessoas a serem não como sonham ser, mas como uma propaganda perversa as condicionaria a sonhar e a desejar. Poderia servir a estabelecer o receituário do controle das mentes e dos corações. Na verdade talvez fosse bem mais frágil e pequena a linha de fronteira entre o que a ciência pode aportar como a sua parte no esforço para construirmos juntos o “mundo justo e livre, solidário, fraterno e igualitário” em nome do qual vivíamos intensamente – os estudantes militantes de então – a maior parte de cada dia daqueles anos, e o “admirável mundo novo” de que os acontecimentos no Brasil a partir de abril de 1964 deram uma pálida e boa imagem.

Aprendi uma lição nunca esquecida. Aprendi que se alguns resultados e usos do trabalho científico foram e seguíam sendo empregados para fabricar os armamentos, argumentos e os conhecimentos de uma Terra e de nações e sociedades regidas pela expropriação (a da natureza e a entre pessoas), pela apropriação, posse e uso desiguais dos bens do planeta e dos serviços e sentidos de vida com que pessoas como nós criam os seus mundos, nem sempre e nem para sempre deveria ser assim. Se muitos projetos científicos embutem e ocultam uma vocação ideológica uma intenção e uma intenção política de controle, de domínio de territórios e vidas e de mentes humanas, outros projetos de pesquisa científica poderiam tomar uma direção diversa. Poderiam partir de uma declaração clara e honesta de seus fundamentos e de seus propósitos, não apenas epistemológicos, mas também políticos e sociais. Poderiam começar o seu trabalho pela própria crítica dos modelos de fazer ciência que eles consideram como inadequados ou mesmo perversos. Poderiam inverter relações de domínio através do saber e criar cenários crescentes de diálogo entre as pessoas e entre as pessoas e a natureza através, também, do conhecimento científico e de suas aplicações tecnológicas.

Esta foi uma primeira diversidade de visões a respeito da missão da ciência e da pesquisa científica que eu vivi e, um pouco mais seguro, mas não tanto, vivo até hoje. Em minhas aulas e nas orientações a estudantes e grupos de investigadores sociais defendo o saber científico sem tréguas. Falo dele como uma fração importante daquilo que em algum momento da evolução da vida nos fé seres humanos. Falo dele como um saber importante e inevitável, entre outros. Entre outros sistemas culturais de criar perguntas e buscar respostas, como: os das tradições populares contidas nas várias etnociências de povos que vão de indígenas Ianomâmi aos pescadores patrimoniais de São José do Norte; os das filosofias e visões sistemáticas de mundo de outros povos, como os do Oriente; os dos sistemas de crenças religiosas ou espirituais, quaisquer que sejam; os das artes e dos ofícios sábios dos incontáveis artesãos de todos os povos do Mundo.

Falo a respeito da ciência e, de maneira especial, das ciências humanas (como a psicologia, a psicanálise, a semiologia e a pedagogia) e das ciências sociais que me são mais próximas (como a antropologia, a sociologia, a ciência política, a demografia, a história, a linguística e a economia, entre outras), como alguém que as pratica há muitos anos porque acredita na direção de seus motivos e no imenso valor de suas dúvidas e descobertas. Defendo uma motivação tão pura e justa quanto possível. E sempre é possível um pouco mais. Defendo uma atitude séria, competente, honesta e rigorosa em todos os momentos de uma pesquisa, qualquer que seja a sua dimensão. Qualquer que seja a sua duração e qualquer que sejam as suas intenções (um aporte a um trabalho comunitário, um artigo científico, uma dissertação de mestrado e ou uma tese de doutorado).

Mas não acredito inteiramente que, em nome disto, devemos desconfiar de nós mesmos e antepor entre nós e os outros todo um aparato experimental e objetivante nem sempre necessário. Desconfio de uma objetividade em si mesma “neutra” e impessoal. Aprendi com a prática da vida o que vários anos depois vim a ler em livros de teoria científica e de biografia de grandes pesquisadores. Primeiro cientistas da matéria/energia e da vida, como Einstein, Heidelberg, Prigogine e Maturana me disseram que entre o astro e o telescópio e entre o vírus e a microscópio estão cientistas, Isto é, estão pessoas treinadas para o que fazem, mas pessoas. Seres humanos que são olhos e áreas cerebrais únicas de percepção do que é visto. O telescópio multiplica o olhar, mas ainda é um olho humano quem vê o que olha. Os números e as teorias dão um chão seguro à compreensão do que é visto ou experimentado através de instrumentos, mas é uma mente humana quem dá um sentido ao que o olho descobre ou a imaginação inventa quando constrói uma interpretação objetivamente pessoal ao que a pessoa pensa. É uma mente humana quem pensa, mas um coração a dirige.

Tudo está ligado a tudo e tudo o que em um plano da vida parece separado, em um outro, mais profundo, mais compreensível, está unido. As oposições com que a ciência moderna trabalha não conduzem a integrações posteriores. Não nos

têm levado a uma percepção mais completa, mais verdadeira e mais totalizadora de qualquer coisa que tenha se constituído como um “objeto de pesquisa”. Ao contrário, uma vez estabelecida a lógica de uma teoria científica que opera por disjunções do “real” a que ela se dedica, ela tenderá a fracioná-lo cada vez mais. A dividir em partes uma unidade antecedente e a progressivamente sub-dividir as partes em partes até o ponto em que não apenas o todo original se perde de vista, mas até mesmo a unidade de cada parte fracionada. A maneira como até hoje as várias “psicologias” são escalonadas em um curso qualquer de formação de educadores é bem uma mostra disto. Terminado o curso, o que foi feito da criança, onde está o adolescente, de que maneira compreender a pessoa inteira, íntegra, e harmoniosamente plena e total, quando da criança, do adolescente e de suas pessoas restaram fragmentos de: “comportamento”, de “inteligência”, de “motivação”, de “aprendizagem”? Só percebo o que importa, isto é: planos totais de seres em conexões com campos e sistemas totalizantes de interações, como a inteireza de uma criança em relação com a integridade de seu mundo de cultura e de vida social cotidiana, quando parto de um olhar-o-real resistente a tudo o que me separa e desiguala daquilo que eu desejo não tanto analisar objetivamente, mas compreender interativamente.

Depois, os cientistas e pensadores que lembrei aqui, e tantos outros, me ensinaram que a mente e o coração do cientista pensam e sentem idéias e emoções pessoais e aprendidas. Pensam idéias e sentem imagens solidariamente partilhadas em alguma cultura presente e ao mesmo tempo estável e mutante em um momento da história de um a sociedade. Pensam o que partilham com uma “comunidade científica” às vezes aberta ao saber dos outros, às vezes tão fechadas como uma pequena confraria religiosa que os cientistas sociais gostam de chamar de “fundamentalista”. E também sentem e pensam saberes não científicos, crenças religiosas, valores éticos e espirituais. Refletem dentro de, ou em luta com ou contra ideologias políticas. Sistemas com que podemos comungar em maior ou menor grau, contendo críticas do presente e projetos de futuro. Toda a ciência pensa desde um lugar ao mesmo tempo geográfico (o Brasil), geopolítico (o Terceiro Mundo) e social (uma casta, uma classe, uma confraria, uma comunidade de trabalho e de pensamento). Vou retornar a este ponto adiante. E é desde dentro – ou, de vez em quando, em alguma “área de fronteira” – a partir de mundos sociais e de cenários culturais que os cientistas experimentam, observam e pensam fatos ou teorias sobre o mundo da natureza, ele mesmo cada vez mais reclamado como um outro campo de subjetividades em uma sempre aberta comunicação com os seres humanos, como defendem filósofos e cientistas em um número crescente. Sobre o mundo da vida, onde o diálogo de um encontro entre sujeitos diferentes, mas não necessariamente desiguais é, por maiores razões, ainda mais e mais reclamado. E sobre mundos interiores e interativos da pessoa, da cultura e da sociedade. E neste último plano da existência de uma maneira absoluta tudo o que

há é o encontro entre sujeitos individuais ou coletivos, de tal maneira que a própria expressão: “objeto de pesquisa”, resulta estranha e indevida. Não é mesmo?

Enquanto em meu curso de Psicologia na universidade eu era treinado para operar experimentalmente construindo um fosso de neutralidade-objetividade entre eu e meus “objetos de pesquisa”, comecei a aprender e praticar no Movimento de Educação de Base um tipo de “pesquisa de realidade social” a que dávamos então o nome de estudo de área . Estranha e fascinante a experiência que eu vivia então, no começo dos anos sessenta. Trabalhávamos com um semelhante rigor na escolha da amostragem e na montagem-aplicação-tabulação-análise dos questionários. Eram inventários com uma maioria de perguntas objetivas e fechadas a respeito de indicadores das “condições de vida” de grupos domésticos populares. Meu primeiro aprendizado com esta ferramenta de pesquisa foi na Ilha de Itaparica. Ao contrário dos meus cinco longos anos de estudos práticos e teóricos na PUC do Rio, em doze dias aprendemos algo da teoria e dos procedimentos metodológicos do estudo de área; escolhemos uma pequena comunidade próxima ao local onde realizamos o nosso “treinamento de educadores”, fizemos uma rigorosa amostragem, construímos um modelo de questionário, realizamos uma pesquisa prévia, aplicamos os questionários, tabulamos e ordenamos dos dados e procedemos a um ensaio de “análise crítica dos dados”.

Um rigor de objetividade e um predomínio de um estilo quantitativo na pesquisa de “dados da realidade” não nos obrigava, no entanto, a uma atitude individual e coletiva de distanciamento e de forçada neutralidade. Não nos víamos diante de “objetivos de pesquisa”, mas de pessoas e de famílias de uma comunidade popular de pescadores. Uma “gente do povo” em nome e a serviço de quem nos reconhecíamos como educadores. Direta ou indiretamente eram eles os sujeitos de nossa prática e os destinatários das informações e do conhecimento que a pesquisa do estudo de área nos revelava.

Eram os tempos em que a experiência pioneira da primeira equipe de Paulo Freire com o levantamento do universo vocabular ousava abrir uma primeira porta voltada ao que anos mais tarde veio a receber nomes como autodiagnóstico, pesquisa-ação, pesquisa participação, investigação-ação-participativa.

Assim eu fui aprendendo, ao mesmo tempo, dois estilos de investigação em alguma coisa próximos, em tudo o mais, bastante desiguais.

### ***Quantidade objetiva ou qualidade intersubjetiva: um segundo dilema***

Dentro e fora da universidade, todas as pesquisas de que participei ou que fiz por conta própria, foram do começa ao fim investigações de estilo quantitativo. As pesquisas solitárias da psicologia – como o meu trabalho de conclusão de curso – obedeciam com rigor ao modelo clássico do trabalho experimental: revisão detalhada da bibliografia sobre o assunto; elaboração de um modelo experimental confiável; escolha meticulosa de um grupo experimental e outro de controle; aplicação controlada e neutra dos procedimentos metodológicos; redução dos dados a um teste estatístico de hipótese, análise sucinta e impessoal dos resultados . Ainda que operando sobre algo tão sutil como a qualidade do afeto ou a construção da identidade de uma categoria de pessoas, aprendemos a acreditar que o que valia para a física valia para a biologia e para a psicologia.

Guardadas as proporções e respeitadas algumas diferenças, aprendíamos que de todo mistério da pessoa humana restava ao olhar do investigador a sua fase visível, observável objetivamente, controlável experimentalmente e redutível primeiro a números e, depois, a formulas. E de tal maneira isto era curricularmente levado a sério, que em cinco anos de curso estudávamos um ano de matemática, dois de estatística – inclusive a “estatística inferencial” dos testes de qui-quadrado e seus semelhantes – e mais dois pesados anos (anos inteiros, não semestres) de “métodos e técnicas de pesquisa”. Um de nossos professores repetida vezes sem conta o mote: “o que não se conta não se escreve”. O que significa mais ou menos o seguinte: “tudo o que você não puder reduzir a números e a fórmulas precisas, não escreva, porque não tem valor científico algum”.

Ali se praticava com seriedade e obsessivo rigor um modo de fracionar, objetivar, experimentar, mensurar e analisar o comportamento de animais e o comportamento de seres humanos que bem cabe neste momento de reflexão de Ken Wilber, um dos cientistas da pessoa mais empenhados em trazer para o campo da compreensão da mente e do todo da pessoa humana, um olhar bastante mais integrativo. Um, olhar que começa por colocar em dúvida a possibilidade de que um sujeito experimentador possa compreender algo de um objeto observado ou experimentado, situado fora dele e passível de ser controlado por ele..

*A Realidade Final era o que poderia ser medida, e o homem europeu iniciou a sua busca frenética.*

*Implícitas nessa busca havia duas outras idéias, que se soldaram na da quantidade: a Realidade era objetiva, e a Realidade poderia ser verificada. Todo o conhecimento seria reduzido a dimensões objetivas, às qualidades objetivas “primárias” do número, da posição e do movimento, ao mesmo passo que os aspectos subjetivos, as qualidades “secundárias” das emoções, dos sentidos e das intuições seriam completamente exterminadas, pois eram fundamentalmente irrealis. A*

*“verdadeira observação”, como dali a pouco declararia Conte, “há de ser necessariamente externa ao observador”. A irritante pergunta do dualismo do sujeito e do objeto não foi respondida pela nova ciência, foi simplesmente evitada: o sujeito proclamou-se irreal.*

Mas não tão “irreal”. Ou pelo menos nada “irreal” em outros galhos e ramos da davam diferentes flores e outros frutos na mesma árvore da ciência ocidental. Pois eis que na sala ao lado do mesmo Instituto de Psicologia Aplicada da PUC do Rio de Janeiro, do qual fui “monitor” durante um ano, até quando ingressei no Movimento de Educação de Base, algum professor-psicanalista nos ensinava a maneira como Sigmund Freud e outros elaboravam trabalhos de não menos credibilidade. Trabalhos derivados de experiências de um outro tipo nos relacionamentos sujeito-objetividade, e no trato da questão delicada da “neutralidade-objetividade-mensuração”. Escritos que vieram a se tornar bastante mais conhecidos e polêmicos do que os artigos da psicologia experimental dualista e objetivamente.

Ali estavam pessoas que não se consideravam menos “cientistas”, e que buscavam compreender os mistérios da pessoa humana com base na escuta atenta da fala livre de seus sujeitos, e no registro cuidadoso dos sonhos, dos delírios e dos devaneios (isso mesmo) de homens e mulheres deitadas em um sofá. Não havia neste método clínico nenhum número ou teste de hipóteses que tornasse uma maneira pessoal de ser e de depor sobre si mesmo algo controlável, mensurável e, então, passível de ser analisado com confiança. E o que dizer da maneira como Jean Piaget procedia em seus notáveis estudos sobre a gênese e do desenvolvimento da inteligência, do sentido ético e de outros componentes tão complexos da pessoa humana?

As pesquisas solidárias dos estudos de área dos movimentos de cultura popular observavam um modelo também estatístico, já descrito aqui quando falei sumariamente sobre a experiência da Ilha de Itaparica. Mesmo quando dirigido a resolver problemas humanos e a tomar a feição de uma pesquisa aplicada dentro de um trabalho de educação popular, o estudo de área deveria ser praticado de acordo com parâmetros objetivos e, portanto, quantitativos. Conhecíamos à distância a existência de outros modelos de investigação. Já em 1962 traduzíamos do inglês alguns artigos de antropologia social, e alguns de deles foram importantes em nossos estudos sobre a cultura e a cultura popular. Mas um conhecimento confiável a respeito da realidade social deveria ser procurado com o rigor da objetividade do acesso e do controle dos indicadores quantificáveis desta mesma “realidade”.

Se a cultura era então para nós a categoria fundadora do pensamento e da ação pedagógico-política. Se ela era, entre o marxismo e a antropologia cultural, algo tão fugidio aos números e aos modelos quantitativos. Se havia toda uma tradição consolidada de investigação de “realidades sociais” com base em trabalhos

de campo segundo modelos de pesquisa qualitativa da antropologia e mesmo da sociologia, como em todas as tendências derivadas do interacionalismo simbólico . Então porque durante tanto tempo nos parecia mais importante quantificar que porcentagem de mulheres e de homens de uma comunidade popular acham que “alguma coisa a gente deveria fazer para mudar a nossa vida”, do que ouvir o que e como pessoas falam sobre as suas condições atuais de vida, quando podem dizer de maneira mais livre e dialógica a alguém que as ouve o que pensam e sentem, ao invés de responderem a pergunta ao estilo “sim” ou “não”? E porque não nos aventurávamos a elaborar uma compreensão do que afinal isto significa, através de uma cuidadosa análise de depoimentos pessoais vividos em situações interativas?

Um embrião desta alternativa vinha do Nordeste. Pois um dos momentos do trabalho inicial da alfabetização de adultos no mundo rural nordestino envolvia uma pesquisa solidária com os futuros alfabetizadores e os alfabetizados, levantando através de conversas livres com outras pessoas de sua comunidade o seu universo vocabular de palavras geradoras, o seu universo problemático de temas geradores. Não apenas as palavras, como em uma pesquisa de fonética, mas frases. Não somente frases soltas, mas o feixe de sentidos que elas geravam. E este material coletado pelas pessoas que mais adiante iriam retoma-lo como instrumentos de aprendizado da leitura e da escrita, era obtido em diálogos bastante pessoais e era tratado como algo que de fato traduz, mesmo quando de maneira ainda muito simples, muito sumária, o que e como se vive “aqui”. E também como as pessoas representam isto como idéias, imaginários, ideologias, visões de “si”, de “nós” e “do mundo”.

Junto com tantas e tantos outros educadores de minha geração, comecei a compreender que métodos de trabalho científico não são únicos, não são exclusivos e nem sequer são sempre os mais adequados a qualquer situação. Ou será que você olha uma bactéria, a sua vizinha de rua, a sua rua inteira e as estrelas do Cruzeiro do Sul usando o mesmo microscópio? Ou o mesmo olho-nu? Pode até ser que isto aconteça em casos estritamente controláveis, como nas pesquisas médicas e farmacológicas cujos resultados podemos ler em qualquer bula de remédios alopáticos. Mas as dimensões da vida que vão das pessoas humanas às suas culturas e delas aos cenários sociais sobre os quais as nossas pesquisas se debruçam, são diversas o bastante para caberem dentro de um mesmo molde de busca de conhecimento.

A origem da palavra “teoria” é inocente e interessante. Ela vem do verbo grego *theorein* e queria dizer mais ou menos: “ir aos jogos ver o que acontece desde um certo lugar no estádio”. Daí, “teoria”: perceber algo do real desde uma certa posição de idéias, desde um certo lugar próprio da cultura das ciências. “Método” que dizer mais ou menos “caminho”, uma direção por onde se vai para se chegar a algum lugar previsto. Quando a teoria – o olhar com que se percebe – e o método de trabalho – a maneira como se ordena e instrumentaliza o olhar que vê

para que ele olhe de forma correta o que há para ser visto – são muito restritos, corre-se o perigo de se ver demasiadamente bem uma fração muito pequena da dimensão do real (a pessoa humana, a educação brasileira, a cultura dos indígenas Tapirapé, a história do Descobrimento do Brasil, as razões da evasão escolar em São José dos Ausentes). Pior do que isso, pode-se ver tão bem e exclusivamente uma fração descolada de seu contexto, que a rigorosa explicação dos detalhes compreenda e diga muito pouco a respeito das causas e dos motivos mais abrangentes e mais profundos a respeito do que se procura ver, perceber, compreender e analisar ou interpretar.

Um dos mais importantes psicólogos humanistas de nosso tempo, Abraham Maslow, disse uma vez que se a única coisa que você tem é um martelo tenderá a tratar todas as coisas como pregos . Passei anos de minha vida de iniciante em pesquisas entre martelos e pregos. Aprendi aos poucos que posso carregar na caixa de ferramentas chamada “método”, alicates, chaves de fenda, trenas, furadeiras, plainas e mais outros instrumentos. Aprendi mais tarde que melhor do que bem melhor do que minhas máquinas são as minhas mãos. E quem as dirige não são as ferramentas de que me valho, mas o meu coração e a minha mente, que dão sentido à madeira que trabalho, às ferramentas e às minhas mãos.

Não foi apenas por este caminho que ano após ano as ciências humanas e sociais foram descobrindo que bem ao contrário do que pensavam os “físicos sociais”, seres humanos, grupos humanos, dilemas humanos e criações humanas não são “coisas”. Não se comportam como “coisas” e não podem ser reduzidos a lógicas operacionalistas e mecanicistas com que “coisas” são definidas cientificamente e experimentalmente investigadas. São campos complexos de interações onde a relação viva e dotada de sentido e sensibilidade vale mais do que a norma. Onde a acontecimento do cotidiano e a sua sempre presente imprevisibilidade vale mais do eu a estrutura formal do acontecer. Onde a trajetória da história social das pessoas de todos os dias vale tanto ou mais do que a história ilusória grande política de alguns homens montados a cavalo. Onde, enfim – e tal como os físicos começam a desconfiar que talvez se passe no Universo e os biólogos começam a acreditar que certamente se passa na Vida – as “coisas” humanas e sociais têm não apenas causas, mas provavelmente também alma.

Ora, para que esta palavra não assuste, podemos dizer que seres e contextos interativos de seres humanos possuem algo mais do que a relação mecânica entre pessoas e processos relacionais reduzidos à mecânica da aparência. Algo que alguns sociólogos do passado chegaram mesmo a chamar de “espírito”. Uma dimensão múltipla e muita complexa de interioridade, de subjetividade e de intersubjetividade. Aquilo de que nem é preciso falar muito. Sim, porque cada um de nós sabe e sente “o que é” e o que entretece dentro de si e nos muitos fios de saberes, de sentidos, de significados e de sensibilidades com que a cada instante nós nos vemos envolvidos entre as tramas e as teias da urdidura disto a que damos,

como uma bela metáfora, o nome de tecido social. Nada menos do que o lugar que, com muito mais do que refletem os estudos reducionistas da pessoa e da sociedade, criamos como o mundo de vida social. Um mundo misterioso e irreduzível demais para caber na análise sumária que toma a máquina como um modelo do mundo e toma a robô como modelo da pessoa humana. Por outro lado, um mundo de relações sociais injustas, desiguais e até perversas demais para poder ser apenas contemplado ou reduzido a uma elegante interpretação científica boa para congressos em Paris.

Foi assim que entre estudante de algumas e professor das mesmas e de outras universidades, eu aprendi a compreender e procurar aceitar um ponto de vista e o seu oposto. Durante anos, como disse, pratiquei a experiência de pesquisas rigorosamente quantitativas. Depois, dentro e fora do mundo da universidade, entre antropólogo e participante de trabalhos dos movimentos populares, eu aprendi a trabalhar primeiro com alternativas de pesquisa de campo fundadas na vivência interativa direta com o “outro” e na observação participante. Mais tarde (mas não tanto) me vi envolvido de corpo e alma com uma experiência de criação de novos saberes em que o “outro”, sujeito de minha investigação científica, passa a ser também um praticante direto de nossa pesquisa. E, juntos, diferentes e buscando reduzir o que em nós é ainda desigual, criamos e vivemos uma pesquisa participante.

Sabemos bem e sem receios hoje em dia, que qualquer que seja o estilo de escolha da escrita do relato de uma pesquisa, e também a teoria de fundamento de uma experiência de trabalho de campo, toda a investigação que envolve alguma dimensão de uma abordagem qualitativa centrada na observação participante representa uma notável abertura de horizontes frente a todos os procedimentos antecedentes.

Antes de qualquer outra coisa, a ousadia da escolha pessoal dos procedimentos da observação participante devolve a mim a confiança em mim mesmo. Descubro que eu sou objetivo sem precisar abrir mão de minha subjetividade, desde que saiba lidar com ela não como algo que deva ser mecanicamente controlado, mas como um fator a ser levado em conta como um dos componentes da própria situação de pesquisa. Como de resto, em tudo o mais na vida. Eu, uma pessoa: este instrumento afetuosamente subjetivo e, talvez por isso mesmo, o mais desafiadoramente confiável. Imperfeito e aperfeiçoável, sou para mim mesmo e no diálogo com outros uma pessoa vocacionada a fazer-se crer através do que e do como conhece quando interage consigo mesma e com os seus outros. Através de como aprende a trabalhar com seriedade e criativo rigor as suas próprias percepções. Através de como transforma vivências metodologicamente interativas em registros de fatos e de dados. Através de como aprende a lidar com teorias e a pensar também teoricamente os mistérios da vida social que procura compreender para melhorar a sua própria maneira de estar presente, de participar

e de agir junto a outras pessoas para transformar o mundo em que vivem no mundo em que sonham viver.

Se acredito que devo crer em mim mesmo e nas pessoas com quem convivo para tomar decisões, as vezes de uma tão grande importância, no correr de minha e de nossas vidas, ao longo dos dias de nosso cotidiano e ao longo dos anos (espero que muitos, espero que fecundos) da tessitura das biografias que, entretidos, tecemos, porque não deveria ser assim, pelo menos em parte, pelo menos como uma porta de entrada, no meu trabalho como um pesquisador? Como uma educadora que pesquisa?

Não mais uma suposta neutralidade artificial estabelecida arbitrariamente como um “contexto objetivo de investigação”. Não mais a mediação dos aparelhos, o recorte impessoal da escolha de uma “amostra” e o rigor dos números, como a leitura única ou a preferencial de meus “achados” sobre o outro e seu mundo constituem o meu critério de confiança científica. Também eu, minhas imagens, meu “jeito de ver-e-compreender”, minhas idéias postas em diálogo com outras, de outros; meus olhos, meus ouvidos, o meu nariz, somos todos frações de seres, seres e sujeitos sociais confiáveis.

Vimos muitas linhas acima como relação entre as pessoas é a porta de entrada do conhecimento sobre as pessoas. Em meio a afetos e idéias traduzidas e, falas e outros gestos do corpo, da voz, e do olhar, a comunicação eu-outro não é perigosa, não é desconfiável e não é uma ameaça ao saber do senso comum que nos une e torna possível vivermos em uma mesma cultura. Vivida com maturidade, ela não compromete tanto esse algo chamado de “objetividade científica”. Ao contrário, por ser o que há de mais densamente humano entre nós, ela é o próprio chão da confiança no saber e do seu correspondente conhecimento científico. Um dia alguém me contou que Maurice Merleau-Ponty teria dito algo assim: “o olho que vê o mundo é o mundo que o olho vê”. Este pode ser um ponto de vista subjetivista em exagero, com o qual alguns budistas, alguns poetas e mesmo alguns cientistas provavelmente concordem. De qualquer maneira, vimos linhas acima que entre a estrela, o telescópio e o computador existe o olho humano e às vezes até mesmo míope de um astrônomo. E quero recordar agora que é este olho, mais do que a máquina com que ele olha, quem vê e percebe o que a mente procura compreender para si mesma e, depois, busca tornar cientificamente compreensível para os outros.

### ***A descoberta do “outro” onde antes só havia “isso”***

Por muito misterioso que isto possa parecer, não é apenas de campos da filosofia humanista, da fenomenologia e de outras tendências de ciências da pessoa humana e de sua vida social que por toda a parte surgem novas concepções a respeito de uma outra postura de procura de conhecimentos através da pesquisa

científica. E eu durante anos fui sendo educado na universidade a aprender com os cientistas da natureza os procedimentos corretos da experiência da investigação, fundados na oposição sujeito/objeto e em tudo o que decorre dela, de repente comecei a reaprender, com os mesmos físicos, químicos e biólogos, mais ou menos os contrário. A oposição sujeito/objeto é uma construção arbitrária de um modo entre muitos outros de praticas a ciência. O verdadeiro conhecimento científico - como, na verdade, em todos os outros planos da vida e do pensamento - nasce bem mais de integrações do tipo: sujeito/objeto, parte/todo, objetividade/subjetividade, neutralidade/participação, do que de oposições que nos excluem daquilo de que somos parte viva e ativa, como pessoas que sentem e pensam e como cientistas que pensam e sentem. Vejam vocês esta passagem quem eu trago de um artigo de Fritjov Capra. Ele começa com a citação de um dos cientistas da natureza mais conhecidos e mais laureados, e termina com os místicos.

*Na teoria quântica os “objetos” observados só podem ser entendidos em termos da interação entre os processos de preparação e de medida, e o final desta cadeia de processos está na consciência do observador humano. O elemento crucial da teoria quântica é o fato de o observador humano ser necessário, não apenas para observar as propriedades de um objeto, mas até para defini-las. Na física atômica, jamais podemos falar da natureza sem falarmos ao mesmo tempo de nós mesmos. Como disse Heisenberg: A ciência natural não se limita a descrever e explicar a natureza; é uma parte da interação entre a natureza e nós.*

*Na física moderna, portanto, o cientista não pode representar o papel de um observador distante, mas se envolve com o mundo que observa . John Wheeler (1974 – the universe as a home for man – CRB) vê o envolvimento do observador como a característica mais importante da teoria quântica, tendo por isso sugerido a substituição da palavra “observador” por “participante”. Trata-se outra vez de uma idéia bem conhecida de qualquer estudioso da tradição mística. O conhecimento científico nunca pode ser alcançado pela simples observação, exigindo a plena participação de todo o ser. Por isso a noção de participante é fundamental para as tradições místicas do Oriente .*

E alguns milhares de anos mais tarde, entre algumas tendências das ciências humanas, no Ocidente. Pois diante dos dilemas que as ciências da natureza enfrentavam, alguns dentre os mais importantes cientistas começaram a

estabelecer, ora olhando para o infinitamente pequeno (a “desmontagem” do átomo), ora para o infinitamente grande (a arquitetura do universo) os pilares de toda uma nova compreensão de todas as coisas. E, mais uma vez, ela começa por algo que nós, os que trabalhamos e buscamos conhecimentos e compreensões no campo das ciências humanas e das ciências sociais, enfrentamos também: o que fazer quando eu sou aquilo que desejo conhecer e interpretar? O que fazer quando eu sou como aquilo que desejo conhecer e interpretar? O que fazer quando eu faço parte daquilo que desejo compreender e interpretar? O que fazer quando eu me recuso a tratar como um “meu objeto de conhecimento” aquilo que eu quero conhecer e interpretar?

Retorno por um momento ao mesmo Ken Wilber que nos deixou páginas atrás, e às pessoas que ele chama a um diálogo que agora é também nosso. Eles falam da física, onde a oposição sujeito/objeto pareceu sempre ser tão mais radical e tranquila, ao mesmo tempo, do que na pedagogia ou na antropologia social. Eles falam a partir das descobertas revolucionárias da Teoria da Relatividade e da Teoria dos Quanta. Vejamos como.

*Mas a questão crucial residia em que o dualismo central de sujeito e objeto, de observador e evento, se revelou insustentável, e não se revelou insustentável por causa da opinião arbitrária de determinado grupo de filósofos, senão pela própria autoridade da física. Bronowski compedia os aspectos essenciais da relatividade afirmando que: “A relatividade deriva essencialmente da análise filosófica que insiste em que não há um fato e um observador, mas uma junção dos dois numa observação... que o evento e o observador não são separáveis. E Erwin Schroedinger, fundador da mecânica quântica, di-lo sem cerimônia sujeito e o objeto são apenas um. Não se pode dizer que a barreira entre eles caiu, em resultado da recente experiência nas ciências físicas, pois essa barreira não existe .*

Ora, entre os anos sessenta/setenta, um dos pensadores que mais influenciou toda uma geração de estudantes e profissionais cristão, de Betinho a Paulo Freire, passando por Leonardo Boff, Frei Betto e Marcos Arruda, não foi um físico quântico, um epistemólogo ou um cientista social. Pierre Teilhard de Chardin foi um paleontólogo, um rigoroso cientista de seu tempo, a que aqui e ali líamos também como um profeta de nosso tempo. Pois bem, anos antes de Capra, Morin, Maturana e tantos outros, ele escrevia isto:

*Por uma dupla razão, que duas vezes o faz centro do Mundo, o Homem se impõe ao nosso esforço para ver, como a chave do Universo.*

*Subjetivamente, para começar, somos inevitavelmente centro de perspectiva em relação a nós mesmos. Terá sido ingenuidade, provavelmente necessária, da Ciência nascente, imaginar que podia observar os fenômenos em si, como se eles se desenrolassem independentemente de nós mesmos. Instintivamente, físicos e naturalistas operaram de início como se o seu olhar mergulhasse do alto sobre um Mundo que a sua consciência podia penetrar sem por ele ser marcada ou sem modifica-lo. Começam agora a se dar conta de que as suas mais objetivas observações estão todas impregnadas de convenções escolhidas de partida e também de formas ou hábitos de pensamento desenvolvidos no decorrer da evolução histórica da pesquisa. Tendo chegado ao ponto extremo de suas análises, eles já não sabem se a estrutura que atingiram é a essência da Matéria que estudam ou antes o reflexo de seu próprio pensamento*

Então a distinção consagrada entre sujeito e objeto, entre subjetividade de quem conhece e objetividade do como se deve conhecer na pesquisa, não é tão absoluta e nem perene, mesmo nas ciências mais neutras e objetivas? Não, ela não é. Aliás, ela provavelmente nem existe! E foi por caminhos assim, alguns bem próximos de meus campos de estudos e dos trabalhos que fazia, dentro e fora da universidade, ora por outros mais distantes e que por onde fui ensaiando a saber andar (e até hoje ando aos tateios, entre erros e acertos) que eu aprendi que a se a observação participante - que vivi em várias pesquisas científicas como um estudante e um professor de antropologia - me devolve a confiança em mim mesmo, como uma pessoa criadora de procedimentos e resultados confiáveis elaborados sob a forma de um estilo de conhecimento científico, a pesquisa participante alarga este desafio de confiança. E a confiança (em quê, em quem, em nome do quê, de quem, contra o quê e contra quem) é a questão essencial de todo o gesto criador de algum tipo de conhecimento. Ora, como a discussão a respeito dela tem tido uma ênfase mais metodológica e política, e como frente à desconfiança persistente da academia os seus praticantes assumem, no mais das vezes, uma aguerrida atitude defensiva, uma dimensão mais relacionalmente humana a seu respeito quase sempre fica deixada de lado.

Na verdade, um estudo atento da história da trajetória das várias ciências e, de maneira especial, das “ciências do espírito”, humanas e sociais, revelará que a oposição sujeito/objeto, com todas as suas derivadas: subjetividade/objetividade, pessoalidade interativa/neutralidade metodológica, qualidade/quantidade e

outras, foi e segue sendo uma construção arbitrária e, em alguns casos autoritária mesmo. Tanto assim que em ciências sociais muito próximas, como a sociologia e a antropologia social a tendência para “um lado ou o outro” tende a ser hoje em dia bastante relativizada. Se entre antropólogos persiste uma resistência assumida à oposição metodológica e interativa sujeito/objeto e aos métodos “duros”, em que há um predomínio do “fechado”, do “dado” e do “número”, contra o predomínio etnográfico do “aberto”, do “discurso” e do “nome”, entre sociólogos cresce dia a dia a abertura a teorias, métodos e posturas tidas durante muito tempo como subjetivas, parciais, interpretativas de significados de falas, de interações, de vidas (como nas histórias de vida) e de acontecimentos, por oposição à análise de dados, de funções, de posições sociais e de estruturas regulares e formais (se é que isto existe).

Como em suas origens (e até hoje, em muitos e muitos casos) o antropólogo “pesquisador de campo” trabalhava com prioridade em situações em que histórica e culturalmente a distância entre o sujeito-que-pesquisa (“eu”) e os objetos-da-pesquisa (os outros, os negros, os selvagens) era muito grande, tal imensa distância (ora vivida como entre diferentes, ora pensadas como entre desiguais) foi encurtada metodológica através da observação participante tão característica do que chamamos até hoje de “método etnográfico” (etnografia = descrição de um ethos, de um/uma “etno”, de um modo de ser, de um modo peculiar de vida, de uma cultura), ou “método antropológico”.

Eu mesmo, investigando rituais de negros ou a vida cotidiana de camponeses de Goiás, de Minas Gerais e de São Paulo, vivi a experiência da imersão (mais do que o simples uso) nestes métodos de trabalho e num “olhar etnográfico” ao longo de todos estes anos. Convivi com as pessoas das comunidades pesquisadas. Em vários casos (e ao longo de vários anos) morei com elas. Trabalhei com elas, Festei entre elas, fui a seus casamentos, batizados e velórios. Comi em suas casas, perguntei sobre seus sonhos. Registrei detalhes mínimos – e, aos olhos de outros, supérfluos e desnecessários – do correr dos gestos e das falas de dias e dias da vida. Ouvi histórias e estórias, confissões e denúncias, “causos” e crenças, visões de vida e do mundo. Fotografei seus gestos do trabalho e do ritual. Gravei suas falas, seus silêncios. Compartilhei dores e alegrias. Vi, vivi, ouvi, registrei, ordenei, estudei, interpretei, escrevi. Na introdução de alguns livros citados aqui desço a detalhes sobre os meus procedimentos metodológicos.

Na sociologia das origens, ao contrário. O objeto-da-pesquisa era um outro-como-eu. E como era muitas vezes nula a distância relacional, foi preciso criar um distanciamento empírico, metodológico, derivados de teorias amplas e “duras” (“hard” dos americanos do Norte) e suas técnicas: a amostragem grande e rigorosa, a quantificação de dados objetivamente investigáveis, o inquérito sociológico e a entrevista estruturada (um saco!).

Mas em todas as vertentes sociológicas do interacionalismo simbólico, assim como nas vertentes da psicologia humanista, uma interação entre subjetividades foi sempre um modo científico de trabalho tido por bastante confiável.

Quero trazer aqui, em uma longa citação literal, um depoimento de um psicólogo. Eu o li muito nos anos sessenta e aprendo com ele até hoje. Gostei de haver encontrado, tantos anos depois – pois foi em junho deste ano - um texto em que Carl Rogers fala sobre os seus pontos de vista a respeito do trabalho do investigador. Eu o trago aqui porque ele foi sempre (como Martin Buber, como Paulo Freire, como Ernani Maria Fiori, como Humberto Maturana e como tantas e tantos de nós) um defensor radical do princípio do diálogo como o fundamento de qualquer interação humana. Qualquer uma, seja ela vivida como interação amorosa, docente, científica ou mesmo política. Como daqui em diante estarei trazendo a palavra “diálogo” e suas consequências para o nosso debate acho que esta passagem vem bem a calhar. Ainda mais quando me esforço a acreditar que e o debate oscila todo o tempo entretecendo a questão da postura e da identidade pessoal do quem somos nós, no singular e no plural, quando somos pessoas que pesquisamos e educamos-nos-educamos-enquanto pesquisamos, com a questão de teor propriamente científico (em nome de que teorias, correntes de pensamento científico e/ou pedagógico e estilos de práticas da investigação estamos falando sobre algo e fazendo algo) e com a questão do domínio do político (em nome de que de que projeto de vida social e de que alternativa de poder falamos, pesquisamos e criamos saberes. Bem sabemos que para teóricos e investigadores defensores de estilos mais cientificistas, a dimensão pessoal deve ser controlado (que o sujeito-da-pesquisa se controle para saber controla o objeto-da-pesquisa), a dimensão científica deve ser objetivamente trabalhada e a dimensão política deve ser banida do contexto do trabalho da ciência, o que na opinião de outro significa assumir uma postura política através da ciência. Vamos ao Rogers, que ora de perto, ora de mais longe, foi uma das influências primeiras de Paulo Freire. Ele diz isto no último item de um artigo intitulado: algumas reflexões referentes aos pressupostos atuais das ciências do comportamento. O item tem este nome: algumas mudanças possíveis nas ciências do comportamento .

Imagino que entre aquelas e aqueles que como nós acreditam que o diálogo é não um instrumento de trabalho, mas a finalidade do aprendizado da comunicação entre pessoas, a questão da desigualdade em qualquer pressuposto do diálogo é o grande problema. Avançamos muito – e tudo ainda é apenas o começo – quando substituímos a desigualdade pela diferença como um valor de qualificação que substitui na educação e deveria substituir em tudo o mais, escalas de posições hierárquicas entre desiguais, por círculos de escolhas e de situações entre diferentes. Leiamos juntos.

*Encerrarei aqui meus comentários. Pode parecer que as afirmações que fiz sobre o conhecimento e a ciência, e sobre as ciências do comportamento em particular, acrescentem muito pouco às nossas concepções atuais. Contudo, gostaria de mencionar alguns dos resultados que tal visão da ciência pode ter, especialmente se transmitida a nossos estudantes universitários e às pessoas mais jovens da área.*

*1. Tentaria abolir o temor da especulação subjetiva criadora. Ao conversar com estudantes de Psicologia, percebo que este temor é muito profundo. Ele os afasta de qualquer descoberta importante. Ficariam chocados com os escritos de Kepler em sua busca mística e fantasiosa de semelhanças e padrões na natureza; não são capazes de reconhecer que, frequentemente, é desta especulação fantástica que surge a verdadeira ciência. Como diz Bronowski: “as analogias pelas quais Kepler tentou ouvir o movimento dos planetas e a música das esferas são, para nós, forçadas, Mas serão elas mais artificiais do que o fantástico vôo de imaginação através do qual Rutherford e Bohr encontraram um modelo para o átomo, dentre todos os lugares possíveis, no sistema planetário?” (1956, pp. 22-23). Estamos desesperadamente necessitados de um curso sobre “como cuidar e nutrir idéias recém-nascidas”. Em nosso desejo de ser rigorosos, muito frequentemente estrangulamos a idéia recém-nascida, ao invés de criar condições para seu crescimento e desenvolvimento.*

*2. Colocaria ênfase no comprometimento disciplinado, no comprometimento pessoal disciplinado, não na metodologia. Seria uma ênfase muito saudável às ciências do comportamento se pudéssemos admitir que o descobrimento e a criação de novos conhecimentos resultam da dedicação pessoal do indivíduo disciplinado e de mente aberta à sua pesquisa. Nenhum artifício de laboratório ou método estatístico pode fazer isto.*

*3. Acabaria com muitos “deves” na seleção de hipóteses. Por exemplo, está profundamente inculcado na maioria dos cientistas do comportamento que “devemos” nos preocupar apenas com os fatores observáveis no comportamento. Até recentemente, isto tendeu a inibir o trabalho relacionado com sonhos, fantasias, com o pensamento criativo. (Na pedagogia durante muito tempo*

*isto foi pior ainda – CRB). Isto fez da maioria dos psicólogos, cientistas de pequeno calibre, ocupados apenas com os mais simples problemas da ciência do homem.*

*4. Deixaria o campo livre ao pensamento fenomenológico, na ciência do comportamento, ao nosso esforço para compreender o homem, e talvez mesmo os animais a partir de dentro. Reconheceria que nenhum tipo de hipótese tem qualquer virtude especial para a ciência, salvo apenas em seu relacionamento com o padrão significativo que exista no universo. Desta forma, uma hipótese baseada na fenomenologia teria um lugar nas ciências do comportamento, tal como uma hipótese baseada na química, na genética ou no comportamento. Desenvolveríamos uma ciência mais ampla.*

*5. Acabaria com aquelas hipóteses que são escolhidas apenas porque existem meios de medir as variáveis envolvidas.*

*6. Colocaria em seu devido lugar a maquinaria da comprovação, a maquinaria da verificação empírica de hipóteses. O método não ocuparia o lugar tão central como núcleo da ciência do comportamento.*

*7. Colocaria ênfase na intenção e não apenas da significância estatística segundo critérios rigorosos.*

*8. De um modo mais geral, se a imagem da ciência que tentei sugerir tivesse uma aceitação global em nosso campo, daria uma nova dignidade à ciência do homem e ao cientista que se dedica a este estudo. Não permitiria que se esquecesse que o cientista é um ser humano, fazendo-nos reconhecer que a ciência é, nada mais, do que o prolongamento de seres humanos dedicados.*

*9. E, talvez, mais importante do que tudo o que foi dito, conservaria o objeto das investigações das ciências do comportamento considerado como um ser humano com sua subjetividade, e não meramente uma máquina, não simplesmente como um objeto ou uma seqüência determinada de causa e efeito. Não teríamos receio de encarar o homem como um ser humano real (nas palavras de Kierkegaard) com mais para a sua vida do*

*que pode ser condensado em um modelo mecânico. Receio que, a menos que possamos caminhar nesta direção, as ciências do comportamento tenham condições de virem a se tornar uma ameaça maior e mais devastadora para a sociedade do que foram as ciências físicas.*

Um pouco adiante e na mesma década outras pessoas estarão levando este programa de atitudes científicas e humanistas a um ponto ainda mais extremo. Vejamos bem. De um lado há todo um crescente e envolvente processo de recriação de antigas e de criação de novas formas de integração, de interação e de abertura à indeterminação (a busca de múltiplos significados onde havia antes a procura de leis únicas, inflexíveis), que venham a superar as dicotomias do pensamento, sobretudo ocidental, que até um certo momento fizeram avançar muito todos os campos do conhecimento científico, mas que de agora em diante são a própria barreira ao seu avanço e à sua urgente humanização.

Carl Rogers une-se a muitas outras pessoas do mundo das ciências para exigir uma ciência fundada na confiança essencial em nós mesmos e, não, no deslocamento dela para métodos e máquinas que supram o que a nossa mente, os nossos desejos e as nossas motivações não conseguem realizar. Do físico quântico em Boston à professora-pesquisadora em Gravataí, investigamos uma “realidade” com o todo de nós mesmos. Não somos máquinas pensantes que se servem de máquinas mecânicas ou eletrônicas e não devemos toma-las como o modelo de como devemos proceder. Ao contrário, usamos máquinas e números para estabelecer no diálogo conosco, com nossos outros e com a vida, graus de confiança em um conhecimento que é fruto de nossa imaginação, de nosso pensamento criativo, de nossa fantasia científica e de nossas ousadias em ultrapassar fronteiras, derrubar cercas e ousar o novo e o inusitado.

De outro lado há todo um também envolvente e crescente processo de maturidade cidadã no mundo da ciência. No mundo das ciências e, mais ainda, nas áreas de tangência entre elas e a educação e outras práticas sociais. Práticas que são os nossos ofícios e a nossa escolha pedagógico-política, destinadas a realizar, a partir também das grandes e das pequenas descobertas científicas, o desenvolvimento sustentável de economias subordinadas não aos desejos delirantes do capital, mas a uma ecologia profundamente humanizadora; a liberdade, a justiça e a harmonia entre grupos sociais, nações e povos; e - afinal - a partilha não-excludente da felicidade entre as pessoas,

Sabemos agora que somos apenas o “um lado” (o dos sujeitos) de um todo, em todos os planos da sociedade, da vida e do universo. “Um lado” cujo o “outro lado” não é o dos “objetos” passíveis de serem arbitrariamente “objetivados” pelo e para o nosso conhecimento. Mas o múltiplo e complexo lado de outros sujeitos que nos desafiam a aprender a substituir a manipulação pela comunicação, o controle-

do-outro pela interação-com-o-outro, e a transferência de informações entre pessoas desiguais, pela troca de conhecimentos entre pessoas diferentes.

Quando penso sobre isto e revejo os meus próprios passos, tendo a acreditar que estamos vivendo agora uma passagem que sintetizo assim , falando apenas sobre aquilo que nos motiva mais perto neste diálogo:

*1º passo – uma nova relação da pessoa-que-conhece com ela própria.*

Tenho insistido aqui que a adoção de alternativas qualitativas, de métodos fundados em escolhas intersubjetivas, de processos de pesquisa científica fundados na interação entre sujeitos, de que a observação participante é um bom espelho, não são o resultado acadêmico de inovações epistemológicas, ligadas apenas a inovações nas teorias e metodologias do conhecimento. É bem mais do que isto. É o resultado de uma extraordinária convergência de pontos de vista sobre afinal quem somos nós, seres humanos. Quem somos e como pensamos, sentimos, nos relacionamos e vivemos. É toda uma imensa questão existencial e não apenas científica, vivencial e relacional, e não apenas teórica e metodológica.

Não é um novo método fenomenológico, qualitativo, interativo-subjetivante o que está diante de nós. É uma outra compreensão a respeito de nós mesmos como seres da vida e como sujeitos do conhecimento, o que torna afinal possível a emergência de outros métodos e outras ferramentas de trabalho científico e pedagógico. Somos, quero lembrar uma vez mais, pessoas e pensadores confiáveis, não porque sonhamos, imaginamos, devaneamos, pensamos, dialogamos, transgredimos e ultrapassamos limites. Somos confiáveis, podemos acreditar não apenas em nossas mentes racionais, mas no todo sensiente-pensante de nós mesmos, porque sentimos e pensamos, imaginamos e devaneamos, saltamos fronteiras, desconfiamos dos saberes consagrados (“tudo o que é sólido desmancha no ar”), dialogamos e transgredimos.

Todo o conhecimento objetivo é um saber que passa objetivamente em e através de uma subjetividade. Toda a neutralidade da ciência vive dentro do desejo de ser verdadeiro em uma pessoa, mais do que num artifício de método interposto entre ela e o-que-ela-conhece-objetivamente. Um método científico é uma seta entre outras apontando um caminho entre outros. As técnicas de pesquisa e os procedimentos experimentais são o calçado que eu uso e o bastão que eu carrego ao caminha. Mas quem caminha pelo conhecimento sou eu, uma pessoa, e o caminho por eu vou, bem sei, não é nunca único. Há em qualquer domínio do real dimensões e conexões entre partes constitutivas e entre elas e o todo que as constitui sempre muito mais densas e mais profundas do que a “objetividade dos dados” pode alcançar. E o que ela não alcança é justamente aquilo que a minha séria e dedicada (nos termos de Rogers) imaginação deve ousar compreender.

*2º. passo: uma nova relação entre pessoas que conhecem.*

Se vocês não me exigirem a indicação da referência completa, posso lembrar que um dia vi um dia escrita em algum lugar esta frase atribuída a Jean Piaget (espero que seja dele): “eu não acredito em pesquisa solitária; eu acredito em pesquisa solidária”. O que remete a uma frase de música de Milton Nascimento, da qual também não tenho indicações precisas, creiam. Ele diz assim: “o solitário não gosta da solidão”.

Fui treinado em estilos de pesquisa muito rigorosos, como narrei aqui, e muito solitários. Cada um de nós na sua “experiência de pesquisa” por conta própria. De um lado eu e meu orientador (quando havia um); de outro, os meus objetos de pesquisa. Quando trabalhávamos em equipes elas eram ou arranjos de pesquisadores solidários dentro de um amplo projeto com alguns temas e momentos comuns, ou grupos bem hierarquizados de investigadores. Um pouco mais adiante, e mais nos movimentos de cultura popular do que no âmbito da universidade, comecei a aprender a conviver com equipes onde as desigualdades objetivas de posições iam sendo substituídas por diferenças interativas de vocações. Estávamos ainda meio longe da pesquisa participante, mas já a caminho dela. Mesmo quando havia (e quase sempre havia) um alguém mais qualificado, a figura de um “círculo de cultura” entre educadores-investigadores era nossa melhor fotografia. Começamos a constituir pequenas ou médias equipes de pessoas devotadas aos mesmos propósitos. Dissolvíamos as desigualdades de conhecimento e trabalhávamos buscando um máximo de “escuta do outro”, quem quer que ele fosse. Dividíamos tarefas, mas procurávamos respeitar o princípio de que os momentos e as questões essenciais fossem partilhados por todas e todos da equipe.

Entre a dinâmica de grupo trazida a nós por educadores como Lauro de Oliveira Lima e os círculos de cultura de Paulo Freire, começamos a estabelecer entre nós unidades de aprendizagem solidária e de co-criação de conhecimentos que um pouco mais tarde estenderíamos aos limites de um “outro ampliado” através da pesquisa participante. O princípio desta passagem da pesquisa solitária ou de grupos hierarquizados para a pesquisa solidária da equipe entre diferentes vocações pessoais frente aos objetivos comuns, era uma espécie de extensão das idéias sugeridas por Rogers, linhas acima.

Vivíamos então o alvorecer e vivemos agora a manhã do tempo em que entre a física e a filosofia se descobre que a ciência está passando de ser uma experiência objetivamente controlável e analítica em busca de regularidades únicas e leis definitivas, para uma aventura motivada e multi-cênica do espírito humano em busca de múltiplos significados de compreensão das interações e integrações de campos interconectados do real. Entre marxistas, humanistas cristãos e fenomenólogos, aprendemos a desconfiar de ciências únicas, de teorias únicas e de

versões únicas (ou as mais verdadeiras) dentro de uma teoria. Continuamos desconfiando, e agora com mais razões.

Principalmente no caso das ciências humanas e sociais, tudo o que temos a colocar à volta da mesa de um diálogo inacabável, são “leituras-de-leituras” de frações menores ou maiores de alguma dimensão do “todo do real”. Mesmo diante dos mesmos dados objetivos de uma quantificação bem realizada a respeito de um tema bastante restrito, como: “a relação entre nível econômico da família e o rendimento de meninas e meninos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série nas escolas da rede pública municipal de Esteio”, várias leituras e várias interpretações pessoais ou de grupos de pessoas de uma mesma equipe de educadoras são possíveis. Possíveis e desejáveis. Seja devido à uma escolha pessoal de uma teoria pedagógica ou de antropologia social, seja (e sempre é) por causa de uma maneira individualizada de se compreender e interpretar o que “se lê do real”, o que temos para viver como conhecimento científico em qualquer campo do saber são visões, interpretações, compreensões, atribuições pessoais/coletivas de significados.

E o que torna interessante viver uma pesquisa e partilha-la com outras, é a diferença nelas e entre elas. Diferença que pode mesmo ser a divergência de pontos de vista e de posições de leitura crítica, mesmo quando haja um enorme desejo de se chegar a “pontos e conclusões comuns”. Se estas idéias são confiáveis, pelo menos como um ponto de partida, então a experiência do trabalho científico através de equipes solidárias de criação partilhada do conhecimento tenderá cada vez menos uma exceção. E isto vale até mesmo para os cenários mais acadêmicos. No Brasil e em outros países as instituições financiadoras de projetos de pesquisa cada vez mais privilegiam os “projetos integrados”, as “pesquisas temáticas” onde equipes de pessoas com vários níveis acadêmicos partilham um diferenciado trabalho comum de investigação. Alguns exemplos deste livro envolvem trabalhos de que participei e que foram realizados por equipes de pesquisa solidária. Elas realizam uma experiência bem mais próxima do que estarei chamando neste livro de participação pesquisante, do que de formas assumidas e completas de algum estilo de pesquisa participante. Em alguns momentos esperam que vocês vejam como estarei defendendo o fato de que cada modalidade de prática de criação partilhada de conhecimentos através da pesquisa no trabalho docente realiza uma dimensão de trabalho ao mesmo tempo científico e pedagógico com um valor em si mesmo. Não acredito que o modelo mais acabado e mais consequente, desde um ponto de vista político, seja a pesquisa participante, e todas as outras alternativas são formas mais imperfeitas ou de menor valor em um trabalho, mesmo um trabalho de educação popular.

O que nos leva ao terceiro passo.

*3º. passo: uma nova relação entre pessoas que conhecem, pessoas através de quem conhecem o que conhecem e a realidade que umas e outras aprendem a conhecer e reconhecer .*

Este bem poderia ser um outro nome, mais descritivo e complicado para aquilo a que temos chamado aqui e ali de: autodiagnóstico, pesquisa participante, pesquisa-ação, investigação-ação-participativa, pesquisa-ação-participante.

Na minha experiência do passado e de agora, este foi e tem sido o passo mais difícil, o de maiores certezas e de melhores dúvidas. Comentei linhas acima como a pesquisa participante nasce do reconhecimento de um absurdo. Ora, porque não quebrar de uma vez (mas com toda a cautela do saber científico) a barreira que separa a pessoa e/ou a equipe erudita de pesquisadores de uma realidade social e as pessoas e grupos humanos que vivem e criam com as suas interações sociais esta realidade a ser conhecida? Porque não chegar a esta última ruptura com a oposição sujeito-objeto na pesquisa social, se até mesmo os físicos se descobrem uma subjetividade por detrás dos aparelhos e se abrem a um diálogo em direção a uma crescente intercomunicação entre subjetividades diferentes em busca da comunicação possível, com as estrelas, os planetas e a ordem cósmica do universo? Se entre os investigadores da natureza cada vez mais se chega ao ponto em que há um reconhecimento de que daqui em diante os caminhos das ciências são transdisciplinares e abertos a múltiplas interpretações e diferentes teorias postas em diálogo? Se, como vimos e veremos ainda, entre grandes físicos, físico-químicos, químicos e biólogos cresce a consciência de que a ciência oficial do Ocidente tem muito mais a ganhar do que a perder em um diálogo aberto e humilde com as místicas do Oriente, com as artes de todo o mundo e com as tradições populares? Com aquilo que adiante Boaventura de Souza Santos estará chamando de “senso comum” Com aqui que você que me lê agora sente e pensa quando lê e pensa o que lê com a pessoa inteira que você é e, não, apenas com a sua “face” ou o seu “lado” de educadora.

E aqui temos também uma razão que não se espante da ser francamente política. De que neutralidade se alimenta o Doutor em Física que vende o saber aprendido na universidade a uma grande empresa de armamentos? Se campos do conhecimento direta e motivadamente dirigidos à morte e à destruição são reputados como lugares cientificamente confiáveis, porque até por conta dos riscos que ali se vive, ramos da ciência e da tecnologia operam com um máximo de rigor e de objetividade, em nome do que condenar como algo precário de um ponto de vista operacional ou teórico um modelo de pesquisa que procura trazer para o lado do sujeito-em-diálogo o “outro” até aqui passivo e tomado como “objeto de pesquisa” a respeito de sua realidade social? Que Paulo Freire dialogue sobre isto conosco, uma vez mais<sup>6</sup>.

---

6 De maneira inesperada alguns dados sobre as citações deste capítulo desapareceram. Espero que quem me leia as recupere por mim. Os textos de onde elas foram extraídas estão na bibliografia ao final.

**O PENSADO E O E O VIVIDO**  
***perguntas sobre o dizer da vida e a vida que se vive***

*A apreensão do significado e interpretação que o aluno tem dos temas/situações significativas precisa estar garantida no processo didático-pedagógico, para que os significados e interpretações dados possam ser problematizados. Mas, na perspectiva de uma educação dialógica, não serão apenas os significados e interpretações do tema pelos alunos os que têm que ser apreendidos e problematizados. São, também, aqueles que o professor é portador que precisam estar presentes no processo educativo. O diálogo a ser realizado refere-se a conhecimentos que ambos os sujeitos da educação, aluno e professor, detêm a respeito do tema, objeto de estudo e compreensão*  
**Demétrio Delizoicov**<sup>7</sup>.

***Pesquisa, partilha***

Uma idéia já bastante conhecida de todos nós merece ser lembrada aqui. Ela foi um ponto de partida na inclusão da *pesquisa sócioantropológica* entre as atividades pedagógicas nas escolas públicas da rede municipal de Porto Alegre. Ela é também um princípio fundador das propostas a serem sugeridas neste capítulo.

A idéia é a seguinte: incorporar a prática contínua da pesquisa em um plano de trabalho pedagógico não equivale a inserir nele uma nova metodologia de trabalho, um novo recurso didático. Significa, ao contrário, um esforço para alterar a lógica e a estrutura de toda uma alternativa de prática de aprendizagem-ensino a partir da integração de um complexo de atividades dialógicas que se abrem à passagem de uma docência baseada na transferência de saberes prontos e pré-definidos em um currículo disciplinar, para uma co-docência fundada no exercício de construção de saberes, de currículos e de situações interativas de vivência e partilha do conhecimento entre alunos e professores.

A prática da pesquisa como eixo do trabalho na escola em todas as suas etapas, dentro e fora do contexto exclusivo da sala-de-aulas, é um passo importante na transformação de uma turma-de-alunos-com-seus-professores *desiguais* quanto ao saber que acumulam, em equipes-de-alunos-e-professores

---

<sup>7</sup> Este parágrafo com que inicio a parte de minhas críticas e sugestões ao processo da *pesquisa sócio-antropológica* praticada em Porto Alegre, é de um texto recente escrito pelo professor Demétrio Delizoicov para o *Curso de Planejamento e Organização do Ensino na Escola Cidadã*, realizado em Porto Alegre entre 16 e 18 de novembro deste ano. Trata-se de um texto em xerox, com o título: ***dinâmica da sala de aula – momentos pedagógicos***, e constitui o primeiro parágrafo da página 1.

*diferenciados* de acordo com a maneira como participam *de* e contribuem *para* um exercício solidário de busca e de criação de saberes construídos e partilhados. Construção de saberes não tem nada de etéreo ou exagerado aqui. Não tem nada a ver com deixar de lado todo o conhecimento culturalmente acumulado em “partir do zero” em busca de “outros saberes. Tem a ver com a idéia de que toda a atividade por meio da qual professores e alunos se lançam a fazer perguntas e buscar, juntos, as respostas e a sair da transferência de conhecimentos-conhecidos, para uma procura ativa e recíproca de conhecimentos-a-conhecer, representa uma vivência de criação de saberes. Dentro desta idéia está a de que a pesquisa na docência também não algo olímpico e impraticável, a não ser em algumas unidades “de ponta” do “ensino superior”. É algo múltiplo e extremamente diferenciado. Envolve planos, níveis, propósitos e dificuldades muito variados e faz parte da experiência cotidiana de todas as pessoas.

A passagem progressiva de um ensino centrado no dizer-a-palavra-sabida para uma aprendizagem fundada no buscarmos-juntos-a-palavra-que-nos-diga-algo, através de uma qualquer alternativa de investigação partilhada, transforma uma turma passiva de alunos em uma comunidade ativa de criação de aprendizados. Ela funda a *comunidade aprendente*, não tanto pelos conteúdos disciplinares que articula, mas através dos processos interativos por meio dos quais o “ensino de” se funde na “aprendizagem através de” e gera, passo a passo, experiências de vivências dialógicas do saber.

Há um princípio ético, ecológico e político, mais do que apenas pedagógico aqui. Ético porque acredita que a razão de ser do aprender não é saber coisas úteis, mas compreender gestos de valor humano. Ecológico no mais original sentido da palavra, porque acredita que aprender algo é integrar sentimentos e saberes orientados ao “cuidado da casa”, a começar pelo lar interior da pessoa de cada um de nós, até todos espaços-tempos da vida que compartimos na por agora única morada comum disponível à vida e à espécie humana. Política também no sentido mais original do termo, porque acredita que a experiência da cidadania antecede em cada pessoa o dever corresponsável de recriar e gerir a *polis* em que vive, para, estão, reconhecer-se como o sujeito de direitos na e através da comunidade de vida que comparte.

Nos termos dos relacionamentos entre a escola-na-comunidade e a comunidade de acolhida da escola, a *pesquisa sócioantropológica*, assim outras modalidades de investigação no trabalho docente, não deve ser entendida como um puro recurso metodológico “da escola”. Um instrumento a mais a ser dirigido instrumentalmente a “conhecer melhor a comunidade”. Ao contrário (mas aos poucos, passo a passo), esta proposta, ainda nascente e tão experimental, deveria ser compreendida e praticada como uma ponte *de* e *entre* mútuos conhecimentos. Isto é, ela é um instrumento ágil, frágil e também aprimorável de ida-e-volta. Um caminho de mão no desejo de estender da escola à comunidade onde a escola

existe, o exercício de um intercâmbio que deveria gerar, também, boa parte dos eixos de idéias de qualquer projeto de ação pedagógica dentro da escola das salas-de-aulas.

Entre quem pergunta e quem responde é importante dissolver cada vez mais a relação de poder que dá a quem pesquisa o direito de saber-para-si-e-para-os-seus-usos-próprios, aquilo que tem a ver com frações de intimidades da vida e dos imaginários sobre a vida de pessoas que nem por “não estarem na escola”, devem ficar à margem do que ela elabora e propõe. Toda aquela pessoa que responde a um questionário, tornar-se uma coautora do trabalho de investigação social que o gerou. Que gerou e que vai gerar: idéias sobre idéias; análises sobre representações; interpretações sobre modos de ser, sentir e pensar; complexos temáticos e conceitos geradores.

É importante pensar em que dimensões uma *pesquisa sócioantropológica* pode ser também uma experiência de *pesquisa participante*. Ou, dito de uma maneira mais inocente e inacabada: de uma *participação do senso comum da comunidade nos diálogos da-e-desde a escola e a cultura escolar, através da pesquisa*. Incorporar a discussão sobre pesquisas da comunidade em reuniões de pais-e-mestres e em coletivos escolares, e estar atento, desde então, à “escuta do outro”, poderia ser um bom começo. Criar meios para que pessoas interessadas da comunidade de acolhida tenham acesso à leitura e a intervenções oportunas no processo e nos produtos da pesquisa, seria um outro. Produzir relatórios destinados à compreensão direta de pessoas e de grupos de pessoas situados fora à margem da cultura escolar, e fazê-lo circular entre instituições comunitárias, será um terceiro passo. Há outros ainda e descobri-los é uma outra boa pesquisa.

Um procedimento semelhante, a ser aprendido entre estudos e práticas e a ser realizado aos poucos, semestre após semestre e ao longo da própria história das ações curriculares da escola, tem a ver com o trabalho de integração entre as pesquisas. Alguns exemplos anteriores sugerem que outros tipos de investigação *na e através da comunidade* podem estar sendo continuamente realizados em diferentes situações e por diversas equipes, algumas delas *de* alunas e alunos, outras envolvendo, também, os estudantes. Um cuidado especial deve ser tomado, para que de um momento para o outro as pessoas da escola não invadam as da comunidade com uma verdadeira “chuva de pesquisas”. Assim, se o *conhecimento do mundo* deve começar por um *conhecimento do mundo da comunidade de acolhida*, o planejamento semestral ou anual de atividades escolares pode envolver uma programação integrada de investigações nela e sobre ela. De uma maneira adequada e viável, um “arquivo dinâmico de pesquisas e levantamentos sobre a comunidade e a região” pode começar a ser feito. Tudo o que se levantou e arquivou, de notícias esparsas de jornal a pesquisas socioantropológicas anteriores, vai aos poucos compondo este arquivo-vivo, disponível a todos, de professores da escola a pessoas da comunidade.

Uma pesquisa de 2001 pode se apoiar em dados e em experiências de pesquisas socioantropológicas e de outros estilos, realizadas nos anos anteriores. Não é raro que algumas comunidades tenham sido objeto de boas investigações patrocinadas por instituições locais, no local ou de fora. Por uma ONG com atuação no local; uma instituição pública, municipal ou estadual; o IBGE; uma equipe de universitários; uma mestranda em serviço social; um doutorando em educação, e assim por diante. Pesquisar “o que existe sobre aqui” em diversos lugares de ação social e de investigação social e conseguir cópias deste material para incorpora-lo ao “acervo de conhecimentos sobre a comunidade e a região”, multiplica os recursos a serem utilizados individual ou coletivamente em vários momentos<sup>8</sup>.

Fazer com que diferentes pesquisas arquivadas na escola possam interagir inteligentemente quando consultadas e “cruzadas”, nos momentos em que se está nos trabalhos prévios à realização de uma outra, é um procedimento muito adequado. Isto vale em cinco dimensões: a dos “tempos cruzados”, a dos “espaços cruzados”, a “temas cruzados”, a dos “tempos e temas cruzados”, a dos “espaços, tempos e temas cruzados”.

*Tempos cruzados:* se antes de realizar em 2001 o projeto de uma nova *pesquisa sócio-ambiental* a equipe se dispuser a consultar com cuidado os dados originais e os documentos pedagógicos das pesquisas de 98, 99 e 2000, novos “achados” poderão ser incorporados. A equipe poderá “ler”, para a elaboração de um novo *complexo temático*, não apenas os dados “daquela pesquisa naquele ano”, mas os dados cruzados de pesquisas de anos anteriores, confrontados com a “pesquisa atual”.

O que mudou? Em que direção? Como as pessoas do lugar avaliam o que mudou e o que não mudou? Em que a escola teve ou não um papel aí? Guardadas as proporções, isto é mais ou menos o que acontece quando elaboramos um *curriculum vitae*. Acaso “esquecemos” ao escreve-lo em 2001 tudo o que aconteceu de importante nos outros anos? Ele não “diz algo” justamente porque estabelece uma trajetória de eventos em uma “trajetória de vida”? Porque não fazer o mesmo com pesquisas socioantropológicas? Deveriam as anteriores serem descartáveis depois de servirem ao “planejamento daquele ano”?

---

<sup>8</sup> Com a multiplicação de investigações públicas e de interesse acadêmico, muitas vezes uma cidade, um bairro, uma instituição popular em uma comunidade, um estilo ou padrão popular de vida em uma comunidade, uma pessoa popular notável de uma comunidade, são “objetos de pesquisa”. Um dos primeiros conselhos que dou a meus orientandos quando resolvem pesquisar em algum lugar social é perguntar: “o que é que você já descobriu, organizou e leu a respeito deste lugar, suas instituições e sua gente, desde a pequena literatura e os escritos de memorialistas locais, até dissertações e teses?” Alguns voltam e se espantam quando descubrem o quanto já se escreveu sobre “a minha comunidade de pesquisa”.

*Espaços cruzados:* Como será que as equipes de escolas de comunidades vizinhas estão realizando as suas pesquisas? Por que experiências e processos de trabalho e de aprendizagem estão passando? A que resultados estão chegando e como os empregam na programação curricular? O que aprender com elas e o que ensinar a elas? De que maneira, integrando relatórios de/entre investigações participativas de várias comunidades, seria possível estender nossa interpretação de “realidade social” a um âmbito maior do que “cada comunidade?”

*Temas cruzados:* há uma dissertação de mestrado sobre a “história do povoamento de Belém Velho”; há um TCC de estudantes de Serviço Social a respeito de “problemas de qualidade de vida e a ação de movimentos de moradores em Belém Velho”; há um repertório acumulado de “dados distritais” do IBGE; há uma bem realizada investigação sobre “ecologia e povoamento de Belém Velho”, feita por duas turmas da escola coordenadas por professoras de História e de Ciências Naturais, com a assessoria voluntária de uma geógrafa e um militante ambientalista; há três anos de pesquisas sócioantropológicas; há um trabalho de coleta e arquivamento de “notícias sobre Belém Velho, Belém Novo e Restinga”, de jornais, revistas, boletins e outros; há um notável manuscrito “inédito” de um velho morador de quase cem anos, intitulado: “lembranças e saudades do Velho Belém Velho”; há um registro de 30 anos de história visual de Belém Velho, feito e se fazendo, ano a ano, por um criativo farmacêutico e fotógrafo amador.

Uma atividade escolar destinada a recontar a “história de Belém Velho”, ou uma nova *pesquisa socioantropológica* ganhariam muito se começassem e se seguissem o seu curso com a leitura atenta e cruzada de todo este “material” acumulado. Um exercício constante de ver e ler não um “material de pesquisa ou de levantamento” de cada vez, mas os momentos e os eixos convergentes de todas as pesquisas, uns pelos outros, uns através dos outros.

Quase sempre quando depois de anos de economia uma professora da rede pública pensa dedicar as próximas férias a uma viagem à Escandinávia (ou aos países andinos da América do Sul, ou, no limite – das economias – ao Pantanal Mato-grossense) ela provavelmente vai estar interessada em ver filmes e álbuns e em ler, entre a história de e o turismo sobre, o máximo de documentos que encontre. Porque não sobre Belém Velho?

Ganha-se com isto muito em compreensão densa “da realidade”, e os estudantes aprendem desde cedo como se procede na pesquisa científica. Por outro lado, em um plano de dimensão mais humana e mais criadoramente social, ao invés de se ter, ano após anos, um repertório descartável de entrevistas e de “falas significativas”, que a memória esquece após o seu uso pedagógico, o que se pode fazer crescer é todo um “laboratório de memória e história de Belém Velho”. O seu preço é irrisório e o seu valor, inestimável.

*Tempos e temas cruzados:* o mesmo procedimento pode ser estendido a algo mais do que “a comunidade da escola”. A sua história mais remota e mais próxima

é um momento de histórias circunvizinhas no tempo e no espaço. É possível estender o olhar das perguntas a temas-tempos cruzados e interativos. Se há um interesse em se conhecer mais a fundo algo da “história natural da Restinga”, um enorme acervo de estudos sobre regiões estuarinas do Guaíba poderia adensar bastante o valor de compreensão.

*Tempos-espacos-temas cruzados:* Se eu fosse motivar os meus estudantes a uma investigação sobre a Revolução Farroupilha, começaria por um intrigante estudo de memória social com as pessoas mais velhas da comunidade. Como eles imaginam o que houve? Como contam sobre como contaram o eles o que houve? Quem são os seus heróis? São os nossos? Porque as pessoas da comunidade comemoram de outros modos a Revolução Farroupilha?

Depois iríamos procurar nos escritos dos documentos do passado, nos velhos livros de memórias gaúchas e gauchescas, na literatura oral guarani e kaingang, na literatura oral e escrita popular e na também na erudita, e nos velhos livros de história onde os avós das professoras de agora aprenderam a história e as estórias, não tanto a verdade dos fatos, mas as diferentes versões dos diversos sentidos de verdade dos fatos. É importante saber quem foi Bento Gonçalves. Mas é tão importante saber quem ele foi, quanto é importante saber quem é, aqui e agora, um múltiplo e polissêmico “Bento Gonçalves” na memória e na mitologia das diferentes culturas “do lugar”. De resto, qual é o Bento Gonçalves mais verdadeiro “aqui”? O que os livros confiáveis dizem que existiu, que foi assim e que isto ou aquilo? Ou o que as pessoas vivas com quem convivam criam e recriam como um personagem, uma metáfora, uma imagem?

### ***A parte e o todo, a fala e contexto da fala***

Sei que o que vou sugerir aqui tem todos os vícios e também algumas virtudes do “olhar do antropólogo”. Que estas sugestões sejam relativizadas quando lidas em um contexto de educação e de educação em nível de *ensino fundamental*. Lembro aqui o livro de Roberto Da Matta, sugerido em uma nota de rodapé anterior. Nele se verá que *relativizar* é um termo comum entre estudiosos da cultura, como ele e eu. Comum demais, às vezes. Ele não é empregado para sugerir que “tudo é relativo”, mas para lembrar que cada fração cultural de qualquer expressão da vida cotidiana popular só faz sentido pleno quando lida e compreendida de dentro para fora. Do centro para a periferia e dela para o exterior (onde eu estou situado) do todo de vida e de cultura de que é parte, antes de ser interpretada ou analisada por quem veio investiga-la, de longe ou de perto. E só faz mais sentido ainda, se for “lida” *nos* e *entre* os eixos e planos de interações do complexo sistema de relações socioculturais de que cada dimensão do que se investiga, entre o pensado e o vivido, é parte.

Assim, podemos destacar setores sociais de valor sociológico ou mesmo pedagógico nas “falas” das entrevistas: o da vida comunitária, da educação, da saúde, do trabalho, da segurança e da violência, da religião, da etnia, etc. Mas não se deve perder de vista que na vida cotidiana das “pessoas do lugar”, assim como na maneira como elas pensam-e-dizem algo sobre esta “vida” e seu mundo, todos estes setores sociais estão interligados. São estrutural, imaginária e historicamente interconectados, interagem uns com os outros e uns através dos outros.

Isto não quer dizer que em cada pesquisa realizada ao longo de um ano pelos educadores, ou por turmas-e-equipes de docentes e discentes de uma escola, as pessoas tenham que se envolver com uma “análise do todo”. Uma complicadíssima investigação artificialmente holística, onde cada aspecto escolhido para ser conhecido e compreendido através de um estudo mais ou menos específico, tenha que estar referenciado a todos os outros. Estou sugerindo apenas que uma atenção especial deve ser dada a este aspecto, de modo a que não venhamos a realizar no trabalho de pesquisa aquilo que estamos aprendendo superar no trabalho docente de sala de aula: não fragmentar, não separar, uns dos outros, saberes e interações-entre-saberes. Não opor e colocar em gavetas à parte, os diferentes conhecimentos de e entre as áreas didáticas do conhecimento científico, filosófico e artístico. Sabemos que isto é bem desafiador, mas os novos paradigmas emergentes que batem à porta das ciências e abrem as janelas da educação, estão chegando para nos acordar para a idéia de que cada conhecimento só atualiza o seu pleno significado quando conectado com campos e planos mais e mais integrados de compreensão.

A *pesquisa socioantropológica* representa e consolida uma conquista importante na educação. Acreditamos cada vez mais no valor da experiência do investigar no trabalho docente, na passagem de uma *pedagogia tradicional de transferência e acumulação de conteúdos prontos*, para uma *pedagogia de processos de mútuas aprendizagens através da construção e trocas de saberes solidariamente construídos*<sup>9</sup>. Acreditamos cada vez mais que a experiência de

---

9 Deveria haver falado sobre isto a muitas páginas atrás, mas sempre é tempo. Que não se imagine ilusoriamente que “criar ou construir saberes e/ou conhecimentos” é inventar do nada novos conteúdos na sala de aulas. Isto é simplesmente impossível. “Criar saberes” tem aqui um duplo sentido. Primeiro: na diferença entre o aluno obrigado a aprender através de “prestar atenção ao que o professor diz”, decorar e devolver na prova o que o professor quer, e o aluno convocado a partilhar co outros e seus professores de situações ativas, interativas, partilhadas de busca, de leitura inteligente, de debates na sala de aulas, onde importa muito mais o que se fez para se saber do que o que se soube sem fazer nada a não ser “prestar atenção”. Um professor que lê com inteligência para aprender *de* um “outro” algo que não sabia, aprende *com* um “outro”; cria com ele, através do diálogo com ele, *o seu próprio saber*. O aluno também.

Segundo: na diferença entre a escola onde se aprende o que já está pronto e disponível para se saber, e aquela que usa saberes prontos e disponíveis como material de pesquisa para a criação de outros saberes.

fazer isto com um sentido crítico e destinado a criar pessoas que aprendam saberes aprendendo a fazer com os saberes a sua própria vida, através da sua participação na gestão participativa da transformação de seu mundo, dá à atividade da pesquisa um valor ainda mais complexo<sup>10</sup> e mais renovador. “Renovador” tomado aqui como algo de fato mais aberto à criação de novos olhares e de novas compreensões entre alunos e professores, do que à reduplicação daquilo que já é conhecido e consagrado.

Uma das observações que poderiam ser feitas a respeito da *pesquisa sócioantropológica*, é que ela talvez reduza demais as suas próprias descobertas. Pois podemos desconfiar que deveria resultar em uma simplificação algo empobrecedora, o resumir entrevistas completas em *falas destacadas*, e o sintetizar inúmeras falas escolhidas em um pequeno conjunto de modelos de falas inseridas no *complexo temático* e tematizadas de imediato no contraponto com a perspectiva dos educadores (*visão da comunidade X visão dos educadores*) para serem remetidas a uma *problematização* de que se extraem *conceitos*, como conjunto de palavras significativas e “geradoras”<sup>11</sup>.

Afinal, os trabalhos de preparação prévia da pesquisa, de observação sistemática de dados e aspectos da comunidade, assim como das entrevistas de campo, parece ser sempre muito cuidadoso e completo. Uma entrevista de 45 minutos com uma mãe-de-família em sua casa contém um mundo de vivências partilhadas. Um repertório único e partilhado de pensamentos e de palavras vividas antes para serem depois ditas, cujo sentido integral em boa medida se perde quando de um todo de sentimentos e de pensamentos ditos a uma outra pessoa separam-se, primeiro, os períodos. E a seguir destacam-se deles algumas frases escolhidas pelo que antecipadamente foi pré-determinado como os tipos de enunciados que importam e que deveriam ser “destacados”, selecionados e dispostos como uma tabela ou uma escala de idéias. De idéias-matrizes de temas

---

10 “Complexo” tem aqui o sentido de algo mais densamente interativo e integrado de eixos de relações, do que poderia aparecer a uma primeira vista. Em alguns momentos costumo associar as palavras “complexo” e “diferenciado”. Faço isto para sugerir que a “visão de mundo de um pai e operário entrevistado, os dados obtidos em uma pesquisa sócio-antropológica, assim como a redação de uma aluna de 9ª série em geral possuem e articulam mais símbolos, mas idéias e imagens, mais sentimentos e mais inteligência do que um olhar apressado e “simplificador” poderia descobrir “ali”. Integram interiormente – como a própria vida, como a própria cultura, qualquer que ela seja – mais elementos, mais significados, mais interações entre um domínio de relações naturais, ambientais, sociais e culturais do que imaginamos. Criam eixos de sentidos mais ricos e bem mais densos do que, na pressa dos dias e dos fatos, nos dispomos a ver.

A leitura de alguns trabalhos de Edgar Morin poderia ajudar a compreender estas idéias, através do que ele vai chamar de “pensamento complexo”. A SULINA, de Porto Alegre publicou em Português dois dos quatro volumes de seu: **O Método**. O número 3: **o conhecimento do conhecimento** e o número 4: **as idéias**

11 Utilizo aqui, neste momento, o *complexo temático* da Escola de 1º Grau Décio Martins Costa, como um exemplo.

geradores, segundo um esquema antecipado pela equipe, mais do que de acordo com uma provável lógica cultural de sentidos e de sentimentos da cultura da comunidade e dos tipos de pessoas que interagem com os professores durante as entrevistas.

Quero sugerir aqui que ao lado dos usos normativos dados aos resultados da pesquisa de campo na criação de *complexos temáticos*, deveriam ser ousados alguns processamentos mais abrangentes e mais integrados. Algumas idéias já foram sugeridas no capítulo anterior e no item anterior capítulo. Algumas outras sugestões poderiam ser as seguintes.

1<sup>a</sup>. Substituir aos poucos as breves “falas selecionadas” por “idéias significativas”. Criar um *universo imaginário*, mais aberto e mais profundo do que o *temático*. Estas “idéias” envolveriam parágrafos completos de “falas”, em que um pensamento de alguém, reconhecido como bastante significativo, seria escrito na sua íntegra e com todo o conjunto de frases e de falas que ele envolve para “dizer algo”.

Assim, na busca do que é de fato gerador-como-um-tema, estaríamos saindo da fala-*slogan* para a frase-idéia na construção das *redes temáticas*. A maneira como a “visão dos educadores” seria escrita, também poderia ser bastante mais completa. Poderia cuidar de ser menos reducionista e mais condutora de uma interpretação ou de um “contraponto dialógico” mais compreensível. Assim, lidas de maneira mais generosa, cada entrevista e as passagens convergentes de várias entrevistas transcritas, haveriam de gerar *complexos significativos de visões e de idéias*. Apenas em um momento seguinte tais *complexos* seriam desdobrados em *frases geradoras*, desde onde seria possível obter *palavras-chave*, *conceitos-eixo* essenciais para o desdobramento de *redes temáticas*. Que esta proposta não seja algo mais complicado, sendo algo mais complexo e bem mais amplo e integrado do que alguma seqüências de listas de conceitos escolhidos, e de um *complexo temático*.

2<sup>a</sup>. Realizar um trabalho de processamento da pesquisa que, aos poucos venha a ser intermediário entre a transcrição de entrevistas e a escolha de “falas significativas”, cujo valor acumulado poderia ser bastante proveitoso. Em uma grande folha de papel, ou até mesmo em algum programa de computador adequado ao caso, quadros (caselas) de tamanho suficiente para conterem um período de pelo menos 10 linhas devem ser traçados. Na direção das colunas são escritos, nos quadros de cima, títulos ou sínteses dos *complexos significativos de visões e de idéias*. Exemplos: ‘relações sociais e vida comunitária’; ‘a educação e a escola’; “crítica da qualidade de vida”; questões relacionadas ao cuidado dos filhos”; “avaliação crítica de mudanças na vida comunitária”; “percepção do outro” (gênero, etnia, origem cultural, etc); “motivação e pré-disposição para a participação na vida social”. Nos primeiros quadros das linhas são escritos os nomes ( ou as simples iniciais) e dados mínimos das pessoas entrevistadas.

Tomando cada entrevista transcrita, as passagens relevantes, correspondentes a cada *complexo* são escritas, se possível através de períodos complexos significativos.

Um bom modelo disto pode ser encontrado no modo como são transcritos pequenos “trechos de falas” em bons livros e em boas teses e dissertações resultantes de pesquisas qualitativas, onde é importante a transcrição de passagens integrais de momentos de um discurso.

Feito isto, agora se tem um mapa-de-síntese do todo das entrevistas. Lidas as caselas na vertical, se revê o que todas as pessoas entrevistadas disseram de mais relevante sobre cada tema da entrevista, transformado agora em um tema da *rede* e do *complexo significativo de visões e de idéias*. Mais do que apenas frases fragmentadas, obtêm-se um conjunto de falas mais completas e em interações com outras, tema após tema. Lidas as caselas na horizontal, preserva-se uma visão sintética do que disse cada pessoa entrevistada a respeito de cada tema.

3<sup>a</sup>. Pensar em uma leitura das entrevistas mais sensível às pessoas e à cultura de onde elas provém. Nem sempre isto acontece, mas algumas vezes uma pré-leitura de teor político, ou de valor pedagógico-cidadão pré-estabelece categorias antecipadas de visões e de versões do “outro”. Não é tanto a coerência interna do seu pensamento, a beleza ingênua de suas palavras, a criatividade pessoal de visão de mundo o que importa, então. O que importa é a correspondência entre algumas falas e um esquema de palavras-e-frases como falas de teor crítico, diretamente utilizáveis em um *complexo temático* integrado em um planejamento de um currículo escolar crítico e de conseqüente vocação cidadã. Atenção com isto!

A simples idéia de que existem visões e versões populares “mais críticas” e “menos críticas”(como de fato existem, claro, entre “eles” e entre “nós”) pode justificar uma opção de escolhas pedagogicamente aceitáveis e oportunas, desde um ponto de vista político-pedagógico. Mas escolhas cientificamente imperfeitas, desde um ponto de vista de uma Sociologia do Conhecimento ou de uma Antropologia Cultural. Este procedimento pode reduzir muito as versões e visões de pessoas que são-vivem-sentem-e-pensam assim, porque acumulam todo um lastro de vida e de opções de vida. Um lastro de escolhas pessoais diante da persistência da exclusão social. Algo ao mesmo tempo tão comum (pois acontece com tantas pessoas e famílias), mas tão originalmente pessoal (pois em cada uma isto é uma história pessoal e irrepetível), como: o terem migrado de Bagé para Porto Alegre; o haverem resolvido “vir viver aqui”; o terem ingressado há dois anos na Renovação Carismática Católica; o haverem optado por votar “no Tarso Genro”; o terem optado por um trabalho autônomo clandestino, já que “não tem emprego mesmo”; o resolverem se mobilizar de todas as maneiras possíveis para que os três filhos estudem “apesar de precisar dos mais velhos pra ajudar no trabalho; o escolherem a religião, através de uma igreja, e não a política direta ou um movimento social, como forma de participação, etc.

Um olhar de pesquisador apressado e com idéias sobre o “outro” algo pré-estabelecidas, pode deixar na penumbra todo este complexo de imposições sociais *sobre a vida* e também de corajosas decisões pessoais *de vida*, em nome de um esquema de valores da/sobre a pessoa onde algo pre-identificado como: “consciência social”, ou como “visão crítica da realidade” torna-se uma espécie de orientador de tudo o mais. Pois mesmo que este critério deva ser o ordenador de outros, é preciso lembrar que mesmo ele é, em cada pessoa, em cada grupo humano, em cada cultura, uma construção de vivências. Uma elaboração ideológica de relações, de significações da realidade e de opções de orientação da vida cotidiana e da história de vida bastante mais complexa e bastante mais interligada do que “eles” e também “nós” em geral imaginamos e acreditamos.

Dentro de um ideário pedagógico onde o *diálogo* funda e define a didática em todos os seus planos e em todos os seus momentos, e levando em conta que todo o trabalho de pesquisa nem se opõe e nem antecede ou sucede a prática docente, mas deseja ser uma seqüência de seus momentos dentro e fora da sala de aulas, devemos reconhecer que na *investigação sócioantropológica* na comunidade de acolhida, importa “o que eles – seus sujeitos, suas pessoas, seus grupos humanos, quaisquer que sejam – têm a nos dizer”. E não, ou não apenas, o que nós desejamos antecipadamente que eles nos digam.

Tanto nos momentos antecedentes da pesquisa quando durante a sua vivência no campo e durante os trabalhos de “tradução” de seus resultados em um planejamento escolar, uma seqüência mais sensível de perguntas poderia ser pensada mais ou menos deste modo:

\* O que é que os depoimentos, o que é que os testemunhos “falados” nestas entrevistas nos estão querendo dizer?

\* O que é que, dentro e a partir da lógica, da simbólica e das sensibilidades das pessoas e da(s) cultura(s) desde onde elas pensam o que pensam e nos dizem o que dizem, aquilo que foi “falado” na entrevista significa algo?

\* Antes de estabelecer graus de consciência crítica nas falas, o que é que elas querem significar em suas convergências e nas suas diferenças de pessoa a pessoa, de grupo social a grupo social, dentro de uma mesma comunidade?

\* Como é que no seu todo e em suas relações culturais, categorias muito importantes para pensar “a realidade” - *comunidade, trabalho, participação, família, violência, educação* - significam algo peculiar a cada autor-ator de falas das entrevistas (Dona Maria do Rosário); a categorias de autores (uma mulher pobre, migrante, esposa e mãe de filhos na escola), antes de significarem alguma coisa para nós, em nossas análises e interpretações?

\* Como é que repertórios de palavras e de idéias se entrelaçam para “dizer algo” aos entrevistados e a nós, através deles? Exemplos: *pessoa + direitos humanos + família + educação + trabalho + participação + felicidade*.

4<sup>a</sup>. Realizar a todo o momento, na pesquisa e em outras atividades pedagógicas, o *entrelaçamento entre os tempos e os espaços das relações*.

Conheci faz muitos anos um professor de Ensino Médio de uma escola em Recife que dava as suas aulas apenas com o jornal do dia. Os “livros de História” eram para leituras complementares. A caminho do “colégio” ele passava na banca e comprava um jornal. Escolhia uma notícia qualquer – no Brasil, na América Latina, no Oriente Médio, no Vietnã – e reconstruía com os seus alunos uma compreensão de história-de-vinda-e-ida... ou, ao contrário, uma viagem de ida-e-vinda, se a notícia era local. Um acontecimento importante na Ásia Menor levava a reflexão com os alunos à história da região, ao jogo recente das ações imperialistas no Mundo e na região, à questão do colonialismo, a como ele aconteceu e continua acontecendo, em outros termos, aqui na América Latina. Como o Brasil viveu e vive isto ainda hoje. Como algum momento especial da “História de Pernambuco” revela este fenômeno sociopolítico, como isto provoca tais e quais questões no Recife de agora, como, em quê e porquê algo cuja análise começou na Ásia, só se explica dentro de uma análise de jogos de poder em âmbito internacional. Mas, por outro lado, como isto afeta, de maneira concreta e cotidiana “a vida de todos nós”. Mesmo antes de se falar em “globalização”, o professor Sílvio sabia que ensinar História é fazer com que se compreendam as relações e as determinações entre planos e esferas de gestos, de atos, de palavras, de poderes, de motivos que vão do que acontece “em minha rua”, ao que está acontecendo em Brasília, em Nova York ou em Jerusalém, e entre os entrecruzamentos entre “tudo isto”.

Uma *pesquisa sócioantropológica* pode ser um instrumento de grande valia para uma educação não apenas de diálogo entre pessoas-que-constroem-o-saber-de-que-aprendem, mas entre planos de relações, significados e saberes que são aprendidos. Seria um empobrecimento muito grande se a descoberta da comunidade pela escola representasse um fechamento progressivo a outras esferas da vida humana. Gosto de sonhar uma pesquisa assim, através da imagem de uma praça dessas até onde se chega e de onde se sai por várias ruas e avenidas. Os segredos do que acontece na praça estão nela, em boa parte. Mas para estarem nela – nos diferentes relacionamentos entre as diferentes pessoas, os grupos humanos e as instituições sociais *da* ou *na* comunidade - eles precisam ser compreendidos nos intervalos de conexão entre a comunidade (ou a “praça”) e o bairro. E entre eles e a região, e a cidade, e a “grande-cidade” das cidades à volta, e o Rio Grande do Sul, e o Brasil de antes e de agora, e o MERCOSUL, e o Continente, e a presença e o poder dos Estados Unidos da América, e o G-8, e a Organização das Nações

Unidas, e as desigualdades Norte-Sul, e as outras diferenças e desigualdades, de antes e de agora.

Como tornar uma “realidade da comunidade” não um lugar redutor, mas um ponto de partida e um primeiro eixo de compreensão dos jogos e das tramas, dos acordos e conflitos em todos os planos e esferas, que abarcam e desenham, em um mesmo tecido comum de história humana, o que vivem e dizem as pessoas de Belém Velho?

Em um dos seus escritos de ***a interpretação das culturas***, Clifford Geertz lembra uma coisa muito sugestiva e importante quando se pensa, ao mesmo tempo, o cotidiano e a história<sup>12</sup>. Cada um de nós convive em todos os dias e ao longo da vida, com as seguintes categorias de outras pessoas, desde o ponto de vista de cada pessoa: a) aqueles com quem dividimos um tempo e um espaço de vida, nossos *consócios* que compartilhem círculos geográficos e sociais do mundo durante pelo menos parte de um tempo de vida e de história comum em que nós também estamos “ali” (nossos familiares, vizinhos, amigos, companheiros, conhecidos, pessoas do mesmo bairro, do mesmo circuito próximo da mesma cidade, etc); b) aqueles com quem dividimos um mesmo tempo, mas não necessariamente um mesmo espaço, nossos *contemporâneos*, pessoas do mesmo tempo de vida que o nosso, mas que viveram sempre em uma outra cidade, longe, em um outro país, em outros círculos sociais, mesmo que alguns deles (um estadista, um pensador, uma artista de cinema, uma educadora) possam ser ou possam ter sido tão importantes em nossas vidas; c) aqueles com quem partilhamos um mesmo espaço, mas não um mesmo tempo, nossos *antecedentes* (os que viveram “aqui” antes de nós) ou os nossos *sucessores* (aquelas que estarão “aqui” quando já houvermos ido; aquelas e aqueles que de uma ou outra maneiras deixaram algo “para nós” e aqueles e aquelas para quem haveremos de deixar algo, em alguma dimensão de uma cultura comum que partilhamos em tempos diferentes; d) finalmente, aqueles com quem não compartilhamos nem um tempo e nem um espaço, e para os quais as palavras *antecedentes* e *sucessores* somente se aplicam um sentido humano muito amplo.

Talvez seja mais simples lembrar que uma reflexão crítica das “histórias” da História que estamos continuamente aprendendo e ensinando a nossos alunos, são um entrelaçamento de círculos e de planos espaciais e temporais que enlaçam *consócios* (como as pessoas da escola e da comunidade de acolhida com quem convivemos e a quem, com quem ou para quem investigamos), *contemporâneos* (tão mais presentes e importantes nos ensinamentos de História de hoje do que no passado) e *antecedentes*. Isto poderia ajudar a estabelecer os enlaces entre os diferentes círculos: os da vida, os da sociedade e o da história.

---

12 Está no capítulo 1 de ***a interpretação das culturas***, editado pela Zahar, do Rio de Janeiro, em 1978.

Pois a mesma coisa que vale para um estudo e uma pesquisa de campo sobre o *meio ambiente da comunidade*, vale também para uma *pesquisa sócio-antropológica* nela. Tudo o que investigamos e descobrimos faz algum sentido quando pode ser relacionado a outros planos e círculos de relações menos abrangentes (um pequeno “nicho ecológico” do todo da natureza do bairro, ou uma família na comunidade) e mais abrangentes (a ecologia da região de Porto Alegre próxima à Lagoa dos Patos, a região social *da* e *ao redor* da Restinga, de Belém Novo e do Lami, Porto Alegre, o Rio Grande do Sul).

Compreender algo em sua dimensão própria ganha sempre um valor bastante maior quando clareia e torna compreensíveis os eixos-e-feixes críticos de relações que situam a dimensão de mundo natural ou social investigado em contextos relacionais mais amplos. Como compreender a “história da Escola Municipal Aramy Silva fora da história da educação em Porto Alegre e pelo menos, ainda, no Rio Grande do Sul e alheia à história cultural da região e da comunidade de acolhida porto-alegrense onde ela foi fundada e existe até hoje?

Um dos grandes ganhos daquilo a que damos um nome muito genérico e até mesmo meio impróprio: *pesquisa qualitativa*, reside no fato de que através desta abordagem da busca de conhecimentos confiáveis sobre o mistério da pessoa humana, da sociedade em que ela vive, da cultura que ela tece e em que se enreda para viver e conviver, nós devolvemos a confiança a nós mesmos.

As abordagens experimentais, científicas, comportamentalistas, quantitativas, ou que nome tenham, partiam de uma separação fundadora da relação de conhecimento. De um lado o sujeito do conhecimento (o investigador, ou a sua equipe), de outro, o objeto de pesquisa (os outros e seus mundos, de camundongos a crianças). Partiam também do suposto (em parte verdadeiro, claro) de que para se conhecer algo objetivamente – isto é, sem os desvios pessoais da subjetividade – é necessário que o investigador se arme de todo um instrumental objetivante e, portanto, redutor da dinâmica da própria vida. É fundamental uma “atitude neutra”. É essencial reduzir maneiras de ser, sensibilidades, sentimentos, formas de viver e de conviver a conjuntos objetivamente observáveis, experimentais e quantificados de reações. Reduzir sonhos, anseios e devaneios, assim como “fatores de inteligência” ou identidades pessoais a comportamentos expressivos, redutíveis a números, explicáveis através de fórmulas. Tanto a pessoa quanto a sociedade, tanto a aluna de 5ª série quanto a escola no seu todo “funcionam” como realidades de padrão mecânico. Tudo o que elas contém pode e deve ser dividido em unidades mais e mais simples, para que se chegue ao nível mais molecular de sua explicação. A identidade pessoal cabe dentro da personalidade; a personalidade cabe dentro da aprendizagem; a aprendizagem cabe dentro da inteligência; a inteligência cabe dentro do comportamento. O comportamento é expressivo, é visível e é controlável pelo investigador. De tudo o que uma criança é e vive, sente e sonha, o comportamento

é a sua mostra. O seu retrato. Porque nos ocuparmos do imponderável quando podemos explicar através do visível e do objetivamente quantificável?

Pois um dos fundamentos das *abordagens qualitativas*<sup>13</sup> está na convicção de que nós próprios, pessoas humanas, sujeitos interativos de uma pesquisa, situados de um lado e do outro do gravador na hora de uma entrevista, somos confiáveis. Podemos confiar em nossa personalidade-na-pesquisa. Podemos confiar em nossos saberes e valores, em nossos sentimentos e em nosso modo de ser e de sentir-e-pensar, enfim, desde que intencionalmente sinceros e teórico-metodologicamente (mas sem muita complicação hermenêutica) estejamos preparados para nos relacionar com o outro “na pesquisa”. Para interagir de maneira ao mesmo tempo pessoal e objetiva, com pessoas, com famílias e com outros grupos humanos em uma comunidade local de sujeitos sociais, de sentidos, de símbolos, de sentimentos, de significados e de socialibilidades (os “sete esses da vida cotidiana) em busca não de verdades absolutas. Elas existem? Em busca solidária da partilha de interações de suas vivências e saberes (as dos diferentes atores culturais da comunidade) com os nossos saberes vividos (os de professoras-co-investigadoras) para chegarmos juntos a compreensões e a interpretações confiáveis a respeito do não apenas “sócio-antropológico” de suas vidas e de seus cenários sociais de vida, mas da maneira como eles vivem “isto” e sentem e refletem sobre “isto” entre eles e, quando possível, para nós.

Um outro fundamento dos *estilos qualitativos* quase o aproxima das *abordagens participativas*, ou *participantes*. É que se a “invenção do qualitativo” na prática da pesquisa científica nos devolve a confiança em nós mesmos, como uma pessoa inteira em busca do saber da ciência e, não, um instrumento controlável a mais na sua prática, a opção *participante* nos devolve a confiança no *outro*. Aquele com quem eu falo, a mãe-de-aluna com quem converso na entrevista é, a seu modo, em seu mundo cotidiano, tão confiável quanto eu. Tenho os meus saberes e ela os dela. São diferentes, mas não desiguais. Muito pouco eu posso conhecer de sua vida e de seu mundo social se não puder contar com ela. Se não puder confiar nela como, espero, de algum modo ela deverá também confiar em mim. E uma boa porção dos fundamentos de todas as *abordagens participativas*

---

13 Em várias passagens dos escritos deste livro se verá que prefiro este nome: *abordagens qualitativas* (no plural) do que este outro: *métodos qualitativos*. Mais do que um método, o *qualitativo* é uma escolha fundada em uma leitura teórica, é um estilo de relacionamentos, é uma abordagem de fenômenos (da pessoas, da sociedade, da história, da cultura, da vida). Tal como acontece no campo das próprias *abordagens quantitativas*, não existe método único (nem mesmo o *dialético*, marxistas!), não existe abordagem única e não existe sequer teoria única. Não existem leis únicas e nem fórmulas únicas (nem a da relatividade). Existem relações, integrações e interações de fenômenos. Existem aproximações a uma verdade dos fatos, sempre múltipla e sempre provisória e existe a sempre desafiante possibilidade de múltiplas interpretações, seja a respeito da origem do Universo, seja a respeito da aprendizagem na escola.

está na possibilidade real de construção de um “nós confiável”. E é mais este processo de construção solidária de um enlace de confiança entre as pessoas do sistema de educação através de uma escola e as pessoas da comunidade de acolhida da escola, o que torna possível a *pesquisa sócio-antropológica*. Torna possível e indispensável ao próprio trabalho escolar mais o processo de investigar do que os produtos da investigação.

E este é um passo inicial em toda uma compreensão de que, dentro e fora da sala-de-aulas, e da escola à dimensão da comunidade de acolhida e dela ao bairro, à cidade (pedagógica, se possível) e a círculos de vida mais e mais amplos, somos entre nós e lidamos através de nós (onde o “nós” abarca os “outros”, o “eles”) mais com interações abertas entre pessoas totais do que com relações previsíveis entre sujeitos e objetos de estudo. Lidamos bem mais com relações vividas entre feixes e teias de acontecimentos socioculturais, do que com “coisas sociais” entre estruturas formais e fatores socioeconômicos determinantes. Pois uma coisa são estruturas estruturadas (Pierre Bourdieu) que conformam e consolidam todas as dimensões do mundo social da vida cotidiana. Uma coisa são os “fatores determinantes” do que acontece a cada dia na Restinga e ao longo história de Porto Alegre ou do Rio Grande do Sul. E outra coisa somos nós, pessoas situadas de um lado e do outro dos muros e fossos de sociedades ainda excludentes, injustas e desiguais. Mas pessoas dotadas de reflexão (e não só os “professores reflexivos” dos livros) e capazes de descobrirem que são elas as que a cada dia constroem a Restinga e o Reio Grande do Sul.

Se pensarmos em termos de uma compreensão antropológica, sociológica e histórica, os nossos temas de estudo na escola, estas interconexões ganham mais razão de ser ainda. Pouco a pouco aprendemos a relativizar as histórias de longos ciclos, centradas em grandes feitos, grandes momentos e grandes heróis, para nos voltarmos às múltiplas histórias culturais de *antecedentes, contemporâneos e consócios* como nós mesmos. Nós, ao lado das tantas pessoas “sem nome em placa de rua”, mas desde um passado remoto os verdadeiros heróis da “nossa história”, porque as gerações de mulheres e de homens construtores cotidianos do que esteve e do que está aí como uma cultura. A nossa cultura. Habitantes de carne-e-osso da criação de cotidianos que são, de uma comunidade de Belém Velho a Porto Alegre e de Porto Alegre ao Rio Grande do Sul, ao Brasil, a outros amplo círculos de nosso Mundo, antes e agora, criadores de sociedades, de culturas e de histórias, tanto ou mais do que os heróis montados a cavalo. E então poderemos descobrir, junto com as inumeráveis pessoas das muitas comunidades populares, que aqueles heróis esporadicamente aparecem em momentos de uma história cujo dia-a-dia somos nós, as pessoas comuns, quem constrói e, portanto, quem pode dar sentido e transformar.

Não só Caetano Veloso, mas também as pessoas do dia-a-dia da educação deveriam estar clamando por uma “história mátria”. E ela começa em qualquer comunidade popular e se estende, através de todas e de todos nós, a todo o mundo.

Sobre isto um dia um poeta e professor mineiro da UNICAMP escreveu estas palavras com que eu quero terminar este item e chegar às crianças e seus mundos.

*Um projeto de futuro que seja nítido e efetivo só pode nascer da recuperação do que o passado significou e da constatação do presente ao qual este passado nos trouxe. Necessário conhecer nossas história e esgotar, sem medo, o reconhecimento das nossas condições presentes. Mas, quando logarmos visualizar nitidamente como gostaríamos de ser e de viver, quando colocarmos para nós um projeto de futuro, nesse momento nosso presente começará a mudar. Afinal, a caminhada para o que virá se faz agora, na negação de um estado-de-coisas vivenciando como inaceitável (experiência) e em nome de um desejo de futuro feito em necessidade (esperança)<sup>14</sup>.*

### **As crianças: onde? quando? como?**

Dos anos sessenta para cá quase sempre a pesquisa social na *educação popular* foi um assunto de adultos, entre adultos e para adultos. A mesma coisa aconteceu com as experiências de *pesquisa participante*. No momento em que algumas propostas com o mesmo sentido são estendidas a todos os níveis e esferas da educação, como deveriam ser pensados o lugar e a participação de crianças, de adolescentes e de jovens em atividades que vão de “pesquisas prévias” aos planejamentos da escola?

Tudo sugere que as destinatárias do trabalho docentes que começa, ou que recomeça a cada ano na *pesquisa sócioantropológica*, são as crianças-e-adolescentes de uma escola de *educação infantil* e de *ensino fundamental*. Mas são justamente , elas as que acabam findando do lado de fora dos trabalhos de realização da pesquisa de campo, de tratamento de seus dados, de criação do *complexo temático* e de construção do planejamento escolar.

Por outro lado, observamos entre nós o crescimento da idéia de que cada vez mais as alunas e os alunos de uma escola deveriam ser co-participantes de tais atividades. Deveriam, pelo menos, estar incorporados de uma maneira mais ativa e mais criativa nas negociações realizadas durante os momentos decisivos de um

planejamento de atividades pedagógicas. Em alguns casos tem havido um começo de experiências de partilha de momentos do processo da pesquisa, com os estudantes-destinatários dos produtos da mesma pesquisa.

O que eu quero propor aqui é algo ainda antecedente aos esforços por integrar também as alunas e os alunos na realização da pesquisa e em momentos de seu desdobramento. Tem a ver com o desafio de uma abertura do diálogo entre todas as pessoas da escola nos momentos reais de tomada de decisão. Voltemos por um momento alguns passos atrás. Quando se observa todo o acontecer de uma pesquisa da escola junto à comunidade, descobre-se que crianças e adolescentes estão ausentes na maior parte das ocasiões. Estão ausentes ou estão na penumbra do que acontece, quando aparecem, por exemplo, nas falas das mães sobre a vida de seus filhos e as preocupações delas para com eles. O trabalho da investigação é decidido entre adultos, educadores. O processamento da pesquisa é realizado como conversas entre duas (professora e uma mulher da comunidade) ou mais de duas (professor e um casal) pessoas adultas. O tratamento da pesquisa é um assunto entre professores, entre adultos. Finalmente, o “mundo da comunidade” é descrito, é avaliado e é analisado não apenas por adultos, mas desde vivências e desde testemunhos e pontos de vista de pessoas adultas. Assim, tendo como destinatárias preferenciais as crianças, os adolescentes e os jovens da comunidade na escola, praticamente toda a pesquisa acaba sendo um assunto de adultos, entre adultos, sobre adultos e para adultos.

Ora, não será estranha a elaboração de alternativas de trabalho escolar através de leituras críticas da realidade vivida, pensada e falada de uma comunidade através de vários intercâmbios entre pessoas adultas, onde as pessoas com quem se vai depois estar trabalhando pedagogicamente estão ausentes como participantes, como protagonistas e até mesmo como os sujeitos essenciais dos temas tratados?

Até aqui temos convivido com uma contribuição das ciências humanas muito desigual e muito contraditória neste campo do conhecimento. Há um excesso de pesquisas, de teorias e de práticas provenientes da psicologia em todo um vasto campo de intercâmbios de experiências de teor terapêutico e/ou pedagógico com crianças e com adolescentes. E há até hoje um notável parcimônia de estudos correspondentes, desde o ponto de vista das ciências sociais, a começar pela área de fronteira entre um campo e o outro: a psicologia social. Nem a antropologia, nem a sociologia, nem mesmo a história acostumaram-se tradicionalmente a olhar a criança em seus mundos e em seus ciclos de vida, com um interesse genuíno e consistente. As exceções do passado em meu campo de estudos, por exemplo, a Antropologia Social são raras e notáveis. E os poucos trabalhos em que as crianças aparecem com destaque são quase sempre dedicados ao estudo de povos tribais e

de aspectos de culturas indígenas. Felizmente, de alguns anos para cá temos visto estar sendo publicado um número crescente de artigos e de livros onde crianças e adolescentes de nossas sociedades aparecem como protagonistas.

É provável que o domínio da Psicologia no que toca a atenção da ciência às crianças e ao adolescente, ao lado das enormes e indispensáveis contribuições passadas e presentes, deixou como herança pelo menos dois limites que agora toca superarmos juntos, educadores, psicólogos e cientistas sociais.

O primeiro é o fato de que a criança e o adolescente investigados são foco de atenção justamente pelo que têm de “problemático”, de *psico, antropo ou socialmente* “fora da regra” ou “à margem” de alguma dimensão da normalidade. Crianças indígenas e mesmo meninas e meninos das comunidades camponesas do País são objeto de estudo na inteireza de suas vidas e de seu modo cultural-infantil de ser. Não posso afirmar isto com segurança, pois não tenho um conhecimento objetivo a respeito. Mas acredito que haja mais estudos sobre “meninos de rua” e sobre a “violência nas escolas” do que a respeito da vida cotidiana das crianças em suas comunidades, e sobre estratégias infantis e adolescentes para a criação de relações felizes na escola.

Assim também procedeu a Psicologia na maior parte de seus estudos. E é provável que se assim foi até agora, é porque assim deva ser. Mas não tanto. Lembro-me, entre outros, de Abraham Maslow. Antecipando-se de alguns anos à própria Psicologia Humanista e, mais ainda, às correntes da Psicologia Transpessoal, ele reclamava uma atenção da pesquisa dirigida também ao estudo de como são e vivem as pessoas realizadas e felizes<sup>15</sup>. Pessoas resolvidas o bastante para poderem deslocar de si mesmas para os outros uma parte importante dos motivos de suas vidas. Ora, se nos estudos psicológicos a respeito da aprendizagem aprendemos tanto investigando “crianças com dificuldades para aprender” quanto crianças “sem problemas” ou mesmo “super-dotadas”, porque, quando se trata de uma compreensão mais abrangente e mais totalizante a respeito do ser da pessoa humana e, de maneira mais direta, da criança e do adolescente, há mais estudos fundados em casos clínicos, através da análise de “desvios”, “problemas”, “carências”, do que estabelecidos sobre pesquisas de pessoas criativas e plenas de

---

Papirus, de Campinas

15 Em uma coletânea recente de estudos de Psicologia Transpessoal foi publicado um artigo clássico de Abraham Maslow: *uma teoria da motivação: raízes biológicas da vida dos valores*. Nele Maslow apresenta a sua teoria através de 13 princípios. O primeiro deles introduz a categoria “metamotivação”, que será o fundamento do estudo. Ele diz assim: *os indivíduos auto-realizadores (mais maduros, mas plenamente humanos) que já satisfizeram de maneira adequada suas necessidades básicas, passam a ser motivados de maneiras mais elevadas denominadas “metamotivação”*. Está na página 135 do livro: ***Além do Ego – dimensões transpessoais em psicologia***, organizado por Roger Walsh e Frances Vaughan e publicado em Português pela Cultrix/Pensamento, de São Paulo, em 1998

um sentimento de auto-realização? Como as correntes de medicina que de tanto procurarem compreender os mistérios do corpo humano através da análise da doença, acabam por não saber mais o que é a saúde.

É também algo semelhante ao que acontece sobretudo na *mídia*, quando as favelas do Rio de Janeiro, os loteamentos clandestinos de São Paulo ou as periferias populares de Porto Alegre são apresentados como antros da bandidagem e de violência. Algumas dezenas, centenas talvez de “foras da lei” convivem com milhares de pessoas e de famílias devotadas ao trabalho e à busca de uma vida digna para pais e filhos, agora e no futuro, se possível. E este olhar rotulante dos de fora, entre o medo e o preconceito esquecem o que mostram alguns documentários mais sensíveis e alguns estudos menos apressados sobre os morros do Rio ou os mocambos do Recife. Por debaixo da aparência perversa de um mundo entregue ao desmando e à violência, o que há na verdade é uma comunidade entre o medo e a humilhação bastante mais solidária e participativa do que a dos “condomínios fechados” das beiras ricas das grandes cidades.

E isto nos remete ao segundo limite. Até hoje uma parte importante dos estudos sobre o todo ou sobre dimensões da vida e do psiquismo de crianças e de adolescente ainda os mantém quase confinados experimentos realizados em momentos especiais de trabalho em salas de aulas ou, pior ainda, em laboratórios ou cenários equivalentes.

Não conheço outro escritor brasileiro que escreva sobre as crianças com tanto carinho e tanto conhecimento quanto João Guimarães Rosa. Dificilmente haverá um canto de ternura pela infância igual a *Miguilin*. Mas é de outro escrito de Guimarães Rosa que quero falar<sup>16</sup>. Um dos pequenos contos das *Primeiras Estórias* acontece dentro de uma escola. Raro em Rosa, raro na literatura brasileira. Como em todos os anos anteriores, uma equipe de estudantes de um colégio de cidade do interior é selecionada para preparar a apresentação de uma peça de teatro durante a festa de formatura de mais uma turma. Os escolhidos entre todos vivem o seu momento de glória durante todo o tempo dos ensaios. É exigido do professor-diretor da peça um segredo absoluto sobre o drama a ser apresentado. O menino herói da estória deveria ser o “ponto”. Um dos alunos, Zé Boné, é excluído da equipe de atores-estudantes por parecer parvo, atrapalhado da cabeça. Posto do lado de fora da felicidade efêmera, eis que ele vai inventando uma “sua peça” que conta e reconta aos outros. Desdenham dele, mas querendo ou não o ouvem, escutam.

Pois bem. Chega o dia esperado. O teatro da escola cheio de gente e a peça vai começar. Mas eis que o estudante-ator principal precisa viajar as pressas por

---

16 *Miguilin* é uma das novelas de ***Manuelzão e Miguilin***, editado originalmente e durante anos de reimpressões pela José Olympio, do Rio de Janeiro, com belas ilustrações de Poty. As edições mais recentes são da Nova Fronteira. *Pirlimpisquice* está em ***Primeiras Estórias*** cuja história editorial é a mesma de ***Manuelzão e Miguilin***.

problemas de família. Quem o poderia substituir senão o “ponto” que, escondido, “da a deixa” aos que esquecem o começo de suas falas. Assustado ele sobe ao palco. Abrem-se as cortinas e quando o ator de emergência vai dizer a primeira fala, o que acontece? Ele, ou melhor, ele não havia aprendido o começo da peça, umas quadras de versos dedicadas à Virgem Maria. Não sabendo lembrar o começo da peça “oficial” e, sem saber o que fazer na urgência de dizer algo diante de todo, lembra de falar o começo da farsa que o colega “bobo” havia inventado. Um susto enorme entre todos e pânico no diretor. E então os outros atores-alunos “entram na dele” e se representa o que não era para ser. Professores e padres gritam: “abaixem os panos”, mas nem os panos obedecem. Enguiçam nas roldanas. Gritam os alunos da platéia por Zé Boné. Grande vaias.

*A vaia recomeçou. Agüentávamos. – “Zé Boné! Zé Boné!” – aqueles gritavam também, depois de durante, dessa vaia, ou nos intervalos. – “Zé Boné!”... Foi a conta.*

*Zé Boné pulou para diante, Zé Boné pulou de lado. Mas não era de faroeste, nem em estouvamento de estripulias. Zé Boné começou a representar!*

*A vaia parou total<sup>17</sup>.*

E então recomeçaram todos a dizer a outra peça e a representar o outro drama. E tudo terminou entre estrondosos aplausos.

Assim foi. E o que aconteceu? Ora, aconteceu o que sempre acontece, apenas que no breve conto, de uma maneira exagerada e, por isso mesmo, exemplar. Inesquecível. O menino excluído disse aos outros de sua turma o que era de todos. O pequeno drama “maluco” era uma fração do que eles, entre eles, jovens do mundo na escola, estão sempre fazendo. Falando ente eles, criando as suas pequenas e, às vezes, fortes e terríveis regras de vida. Estão inventando e tornando comuns os seus mitos, suas estórias, os seus “aquilo em que crer enquanto se é como nós, ente nós”. Estão tomando as palavras, as coisas e os símbolos de um mundo que partilham conosco, adultos, para criarem a parte de vida e de cultura que é deles: crianças, adolescentes, jovens. A peça proposta pela escola invade e, ao mesmo tempo, dialoga com este outro pequeno consagrado mundo de partilha de sentimentos, de sentidos de vida, de significados de um “nós” (podemos chamar: de identidade social), de saberes próprios de que cada turma de alunos de uma sala de aulas ou de uma escola se nutre para viver a experiência de quem é e do que cria para ser assim como é, pelo menos durante um breve tempo de existência.

---

<sup>17</sup> Uso aqui a edição das obras completas de João Guimarães Rosa, publicada em dois volumes pela Nova Aguilar, do Rio de Janeiro, em 1995. A passagem de *Pirlimpitico* está na página 420.

Se eu trouxe aqui a lembrança deste pequeno notável conto de Guimarães Rosa, foi por considera-lo a melhor metáfora desses “dois mundos de vidas e de culturas” que continuamente se cruzam, se encontram e se entrecrocamos na sala de aulas, na escola e nos territórios sociais de fronteira entre ela e a comunidade de acolhida. Há uma cultura própria. Há sistemas de viver e pensar que não são apenas das crianças, mas que pertencem aos pequenos mundos-de-intervalo que elas logram criar e recriar no universo de símbolos, sentidos e poderes dos adultos em que são convocadas a viverem. Convivemos com as crianças e os adolescentes quase sem perceber isto. E, no entanto, “isto” é o mais importante de cada ciclo da vida delas e deles. Pois é o que eles criam para viverem frações de suas próprias vidas nas brechas dos ensinamentos dos adultos sobre quem eles são, como devem ser, como devem pensar, o que devem falar e como devem viver.

Toda a relação de ensino-aprendizagem não se passa apenas dentro dos esquemas simples entre a mente, o sentimento, o mundo e o saber, pensados por Piaget e estendidos por Vygotsky. Passa-se também como um maravilhoso e difícil trabalho de negociação de poderes de dizer e de pensar entre a cultura da escola representada por uma professora-diante-de-uma-turma-de-alunos, ou pela equipe docente responsável pelo ensino desta turma, e a ou as variantes culturais criadas e recriadas dia-a-dia por uma múltipla, complexa e em geral conflituada equipe social de criação de formas próprias de viver, a que a escola dá o nome de: turma de alunos. Palavras de um lado e do outro estão sendo a todo o momento negociadas, ditas, enunciadas, postas em comum; às vezes impostas (“menino, não é assim que se fala! é assim!). A cada aula se encontram e confrontam os termos do falar correto a língua erudita da professora, e os falares da criação adolescente local, em geral tidos como “errados” ou imperfeitos, mas, de qualquer modo, uma “fala da língua” para ser dita e compreendida entre eles, apesar de nós.

Junto com a fala e através dela, aí vão entre professora e seus alunos todos os outros gestos da voz e do corpo, os tantos saberes e significados cuja aquisição da sentido ao que chamamos aprendizado e estabelece a diferença entre a criança educada (e promovida) e a que “não aprendeu”. E, então, as professoras de várias escolas de Porto Alegre, de Alvorada, de Gravataí, de Caxias do Sul, de Esteio, de Passo Fundo com quem estive nestes últimos anos começaram a descobrir o que os professores e padres da escola do Zé do Boné nunca tinham se tocado. Algumas formas musicais adotadas por adolescentes e jovens das periferias e, de maneira especial, o *hip-hop* contém algo mais do que ritmo e emoção para noites de festas<sup>18</sup>. Contém a estética de uma ética do menino e da menina daqueles lugares.

---

18 Entre pensadores da educação de agora, lembro que Marília Spósito tem artigos notáveis sobre este tema: *hip-hop* e outras formas musicais-culturais entre jovens de periferias de São Paulo. Eu os conheci por ocasião do seu exame de Livre Docência na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Não os conheço publicados, mas espero que tenham sido.

Fala sobre eles, com eles e através deles de uma maneira que até agora a escola não conseguiu alcançar. Raul Seixas é, para o bem e para o mal, um educador da juventude brasileira cujo poder de convencimento e de diálogo devemos compreender, para não apenas invejar. Lobão, Cazuzza e outros cujos nomes me fogem - pois pessoalmente “sou de outro tempo” - e estou mais para Elomar do que para Tom Jobim e bem mais para Tom Jobim do que para Paralamas do Sucesso - são outras pessoas cujas falas foram apropriadas por infinitas redes e teias de criação cultural dos jovens a quem, a bem da verdade, as pequenas peças da cultura escolar que propomos devem parecer algo sem graça e fora de moda.

Quando foi permitido a crianças e a adolescentes trazer uma parte de suas músicas, de seus gestos, de suas experiências de partilha de um modo de vida que se traduz como aprendida de outros e também como criação artística própria, o diálogo entre “elas “ e as professoras abriu portas e janelas até então desconhecidas, ou apenas desconfiadas. Ora, se nós abrimos os nossos congressos municipais e estaduais colocando no palco, antes da “fala do palestrante”, as “pessoas do lugar” e a mostra de suas culturas populares, inclusive as criadas e apresentadas por crianças, adolescente e jovens, porque não fazer também isto como uma prática de sala de aulas. Não como uma apropriação domesticadora da cultura escola sobre uma experiência cultural das “crianças da comunidade”. Mas como um princípio de diálogo. Um por-em-comum o que nós criamos e temos para viver e para dizer quem somos, para então pensarmos juntos como criar na escola e através dela os saberes e os sentidos de vida que, por haverem sido antes partilhados com um mínimo de poder, podem agora ser acreditados e vividos em comum, nas e através das diferenças com que nós os aprendemos, acreditamos neles e os tornamos uma parte daquilo com que nos comunicamos conosco mesmos, com nossos outros e com a própria vida.

Em um artigo sobre crianças neste mesmo livro, estarei lembrando que temos até hoje dificuldades em conviver com as crianças como os etólogos e biólogos aprenderam a fazer com os macacos. Salta-los da jaula, livra-los do laboratório e ir ver como eles são e como vivem lá. Lá nos lugares “naturais” do ambiente de natureza e de cultura de que são parte. Bem sabemos as crianças com quem lidamos no dia-a-dia da escola vivem o cotidiano das/nas suas comunidades de maneiras próprias e criativamente originais. Mesmo quando, como tem sido tão comum agora, seus lugares de vida sejam muito pobres e violentos. Mesmo quando obrigadas a se tornarem trabalhadores precoces que também estudam.

Subordinadas à autoridade social, jurídica e familiarmente afetiva de seus pais e de outras pessoas adultas, elas vivem boa parte do que nós chamamos de “infância-e-adolescência” às voltas com a questão de como negociar os termos desta necessária (mesmo?) sujeição imposta e tida até aqui como inevitável à harmonia da vida social e ao aprendizado socializador da infância. Uma questão mais do que importante na vida das crianças e dos adolescentes não é tanto o

aprender e o “crescer e desenvolver-se”. É o saber, a cada ciclo social de vida, como conviver com outras pessoas iguais a elas. Os outros da mesma geração e dos mesmos circuitos das escolhas da vida cotidiana. Como criar tempos-espacos próprios ou apropriados no interior de um mundo de relacionamentos, de símbolos, afetos e significados, que vai da volta da mesa do jantar (quando ela existe na casa) até os limites dos lugares e cenários onde uma criança pode se aventurar a ir... ou a sonhar.

Do meio para o final dos anos oitenta, fiz uma longa pesquisa em uma pequena comunidade rural da Serra do Mar, no município de São Luis do Paraitinga, em São Paulo. O estudo de campo era sobre as relações entre a cultura camponesa e a escola rural. Ao contrário de outros estudos de campo sobre o tema, em minha pesquisa quem menos aparecia eram a escola e os seus professores<sup>19</sup>. E quem mais aparecia eram crianças, jovens e seus tempos e lugares da vida. Descobri de novo o que todos sabemos. Quando olhadas com cuidado fora dos tempos e dos espaços formais, como a família, a igreja ou a escola, onde crianças e adolescentes convivem entre elas e conosco, submetidos a regras de códigos sociais-socializadores impostos como as gramáticas-da-vida-do-menino e as gramáticas-da-vida-da-menina, vemos que elas estão permanentemente empenhadas em criar os seus próprios mundos nos mundos em que são criadas.

A um olhar mais “oficial”, parece que a vida de uma criança se desenvolve nos círculos do grupo doméstico, do grupo escolar e do grupo religioso. Claro, essas são agências culturais de socialização da maior importância. Mas a um olhar mais livre – mais cúmplice das crianças do que de mães e professoras – descobrimos ao menos duas coisas.

A primeira: ao lado dos lugares domésticos e institucionais onde as crianças têm que viver, ou devem viver em cada ciclo de suas vidas, existem e elas recriam continuamente círculos apropriados de relacionamentos criados por elas para serem vividos entre elas. Ao longo da vida das crianças e dos adolescentes, os *círculos de idade* (como os grupos de meninos por-volta-dos-nove-anos) e os *círculos de interesse* (como um time infantil de futebol ou um grupo estável de meninas-e-meninos ao tempo em que o desejo pelo “outro gênero” começa a ser significativo) são tão ou mais importantes do que o círculo socioafetivo da família, e provavelmente mais significativos do que o círculo sócio-produtivo da escola.

Eu me lembro pouco e sem muita saudade das “horas de aulas” de meus anos de estudante-de-escola no Rio de Janeiro. As exceções são poucas e fugazes. Mas

---

19 Dois livros de meus relatórios de pesquisa foram editados. O primeiro se chama ***a partilha da vida***, foi editado pela CABRAL, de Taubaté e é uma antropologia da vida e dos símbolos do cotidiano em uma comunidade camponesa. O segundo em uma versão resumida publicada pela FTD, de São Paulo e uma edição recente e completa, da SULINA, de Porto Alegre. Chama-se: ***o trabalho de saber – cultura camponesa e educação rural***.

lembro com muita saudade os mínimos com detalhes das vivências livres ou semi-livres das “turmas” e dos “grupos de amigos” e, um pouco mais tarde, dos de “de amigos-e-amigas”, onde à margem do olhar de pais e de professoras vivíamos o melhor de nossas vidas. Ou, ainda, as nossas “verdadeiras vidas”. Isto porque as outras “vidas” eram as que tínhamos que viver e, as nossas, livres, contestatórias, inconfessáveis algumas vezes, eram as que criávamos para com-viver quem éramos, ou quem sonhávamos poder ser.

A segunda. Quando um aluno diz que “as melhores horas numa escola são a da merenda, a do recreio e a da saída”, ele está confessando de maneira sincera uma outra verdade cultural. Boa parte do tempo de vida das crianças e dos adolescentes está dedicada a encontrar maneiras de escapar de. Criativas estratégias do sair fora do controle dos âmbitos formais do poder dos adultos sobre eles, para os momentos e lugares de relativa livre criação de vivências e culturas propriamente infantis no difícil “mundo dos adultos”. Quando alguns educadores descobriram esta evidência universal, boa parte das pedagogias tradicionais começou a se abrir a um esforço no sentido de aproximar os tempos-espacos-e-relacionamentos escolares das vivências socioculturais de criação infantil. A “Escola da Ponte” do Norte de Portugal que Rubem Alves tornou tão conhecida entre nós, é um estabelecimento de muitas aprendizagens e de poucos ensinamentos que, depois de Summerhill, resolveu levar isto ao extremo possível.

Agora podemos perguntar: quais os motivos pelos quais uma pesquisa de campo na comunidade de acolhida da escola cujas crianças deverão ser os destinatários diretos de seus resultados e efeitos, não torna presente a experiência infantil na/da cultura investigada? Porque as visões de realidade, as suas interpretações e as sugestões de possíveis superações em esfera comunitária, não partem da existência, dos modos de vida e de como os problemas da comunidade afetam as crianças e são vividos por elas? Porque as crianças não falam a quem, depois de haver falado sobre elas, nas entrevistas da pesquisa, irá falar a elas?

Podemos pensar que a *pesquisa sócioantropológica* realizada por professoras de crianças e de adolescentes, poderia, entre um ano e outro aprender a olhar o mundo sociocultural da *comunidade de acolhida* - e também as suas extensões - dando uma atenção especial aos tempos e os espaços das vivências de criação original das surpreendentes sub-culturas infantis. Se isto for possível, ao invés de se falar entre adultos sobre as crianças, poderia se falar entre adultos e crianças a respeito de crianças e de adultos. E, então, mais do que elas, nós teríamos muito que aprender.

Porque não convidar as alunas e os alunos da escola a que sejam coparticipantes em momentos criativos de pesquisa comunitária? Uma pesquisa onde a própria idéia de “comunidade”, ao invés de estar situada na oposição convergente: escola X comunidade, estaria desdobrada em diversos círculos conectivos e interativos de relações: a sala de aulas, os outros lugares de vivência

da/na escola, a escola tomado no seu todo, os diversos lugares da vida entre a escola e a comunidade, ou outros locais de vida e trabalho na comunidade, os feixes de extensão da comunidade em direção de campos de intercomunicação mais amplos.

O *Estatuto da Criança e do Adolescente* contém um grande avanço. Um avanço ainda precário e mais teórico do que vivenciado na prática, neste País de excluídos onde as crianças ainda são as maiores vítimas de tudo o que classifica e discrimina, também, as pessoas adultas e recria injustiças entre os adultos. Um dos pontos fortes do ECA é que retira dos pais, em boa medida, o poder tutelar de responderem jurídica e socialmente pelos seus filhos. Isto significa que as crianças passam a ser senhoras de suas próprias pessoas, de suas vidas e de seus direitos.

Tantos anos depois, não estaria na hora de fazermos algo semelhante na educação?

### ***Comunidade de acolhida, comunidade aprendente, comunidade educadora***

Duas expressões felizes de Jaqueline Moll, escritas quase ao final de seu livro, ***histórias de vida histórias de escola – elementos para uma pedagogia da cidade***, poderiam nos ajudar a concluir este pequeno ramallete de idéias<sup>20</sup>. Elas são: *comunidade educadora* e *cidade educadora*. Dou a ela a palavra:

*A comunidade educadora, entretecida nos meandros da convergência entre a ação voluntária e os sujeitos, a ação organizada a partir das instâncias do movimento comunitário e a ação do poder público, constrói-se provocativamente em um projeto pedagógico que envolve crianças, jovens e adultos em um destino que é comum e é tecido para além de determinações do poder e dos interesses econômicos, nas teias da solidariedade.*

...

*A possibilidade de existência desta comunidade educadora define-se pela circulação de saberes, pela disposição pessoal e coletiva para resolução dos problemas concretos, pela participação e pelo próprio patrimônio de vida comunitária a ser tematizado e evocado como elemento pedagógico<sup>21</sup>*

Podemos evocar Paulo Freire. Podemos evocar Jurgen Habermas outros educadores, em um texto que o tempo todo teve o diálogo como o chão e o céu de

---

20 2000, Editora VOZES, Petrópolis. As citações e idéias estão entre as páginas 186 e 189.

21 Op. cit. pg. 187.

uma proposta de pesquisa como trabalho docente *dentro da e através da* escola cidadã.

Pois ao lembrar Habermas, Jaqueline Moll recoloca ante os nossos sentimentos uma oposição até hoje não superada. A que coloca de um lado o *mundo do sistema*, o das instituições do poder e da lógica do mercado, como aquelas que subordinam a razão de ser do saber-e-aprender ao competir-e-ter. E que coloca, do outro lado, *mundo da vida*. O universo amorosamente interativo onde são construídos sem cessar os horizontes cotidianos e da história das relações entre pessoas para quem ser e conviver são a razão de aprender-e-saber<sup>22</sup>

Realizada, no limite, como uma *cidade educadora*, a *comunidade educadora* se instala e cresce quando além da procura-e-oferta de outros bens e serviços entre as suas pessoas ela assume a responsabilidade pela formação educacional de todos. E pela incorporação de todos àquilo que, mais do que tudo nos torna humanos e faz com que entre nós circule o saber<sup>23</sup>.

Em dimensões bastante mais simples, estive falando aqui de *comunidade aprendente* ao me referir àquilo em que deverão pouco a pouco se transformar as nossas salas-de-aulas e as nossas escolas. E falei de *comunidade de acolhida* como aquela em que uma escola está e a que deve se estender. Com a expressão trazida por Jaqueline Moll talvez as duas “comunidades” anteriores pudessem ser pensadas uma pela outra. Não sei bem se este nome: *comunidade de acolhida*, não é um tanto romântico e sonhador demais. Mas eu apenas quis lembrar que o lugar físico, o lugar socioambiental, o lugar sociocultural onde uma escola está e existe, é uma comunidade que a acolhe. Uma comunidade de que a escola passa a fazer parte, mesmo quando tenha passado o maior tempo de sua existência esquecida disto.

Restabelecer, e nunca apenas através dos momentos de uma pesquisa, os vínculos essenciais com as pessoas, com os grupos humanos e com as instituições sociais do mundo-mais-imediato onde a escola existe, é apenas um primeiro passo para que ela revigore o próprio sentido de sua existência. O ser um lugar onde pessoas diferentes se encontram para conviverem juntas experiências de aprender-ensinar-aprender através da construção solidária de seus saberes. Isto é, de idéias e de valores da vida que passam a ser seus desde quando tradições de conhecimento são acordadas de onde estão – livros, revistas, cd-rons – e colocadas à volta de uma gente reunida para viver o saber humano como o aprender a dialogar entre seres humanos.

E se o destino destes círculos de enlaces é o criar sentidos e sentimentos que nos irmanem no romper de fronteiras em todos os níveis e planos, então que a *comunidade aprendente* se estenda a toda a *comunidade de acolhida* e que, juntas

---

22 Op. cit. pg. 17.

23 Jaqueline Moll cita neste momento a *Carta de Cidades Educadoras, da Declaração de Barcelona, de 1990*

e multiplicadas em tantas mais, elas se constituam como comunidades de uma mesma múltipla e diferenciada *cidade educadora*.

**TINGIDO A VÁRIAS CORES  
TECIDO A VÁRIOS FIOS:  
*dimensões múltiplas e interativas  
na prática cotidiana da pesquisa***

*A liberdade do homem e a contingência da história excluem definitivamente a idéia de que um fim, mesmo longínquo das ciências da cultura possa ser a construção de um sistema fechado de conceitos no qual a realidade é cercada numa ordem definitiva, e a partir da qual ela possa, doravante, ser deduzida. O curso de acontecimento imprevisível que vai à procura da eternidade transforma-se infinitamente. Os problemas da cultura que comovem os homens são postos sempre de novo e sob outros aspectos e, assim, permanece variável o campo daquilo que, na corrente infinita do individual, recebe sentido e significação para nós, tornando-se um indivíduo histórico, como também são variáveis as relações de pensamento sob as quais o objeto de ciência é considerado. Assim, os princípios das ciências da cultura permanecem mutáveis num futuro sem limites.*

**Maurice Merleau-Ponty** <sup>24</sup>.

***Não saber ... pesquisar***

Afinal, quem pesquisa? Quem pode fazer pesquisa? Quem deve fazer pesquisa? Quem diz que pesquisa? Quem pode/deve ser pesquisado? O que é estar fazendo uma pesquisa? Quando se pesquisa? Pra que? Em nome de quem? A

---

24 Está nas páginas 15 e 16 de **textos selecionados**, uma seleção de textos de Maurice Merleau-Ponty traduzida e com introdução de Marilena de Souza Chauí e Pedro de Souza Moraes. Volume da coleção Os Pensadores, editado pela Nova Cultural, São Paulo, em 1989.

mando de quem? Para quem? A serviço de quem? Porque? Com quem? Como? Quando?

Quero trazer até aqui algumas idéias muito simples e, por isso mesmo, em geral não escritas. nos livros sobre a pesquisa social e, de maneira mais motivada, sobre a pesquisa na educação. Quero falar sobre alguns silêncios, pois desejo alargar o olhar com que nos acostumamos a pensar o que vemos. Assim devo trabalhar também com alguns exemplos situados em territórios de fronteiras. Eles são com frequência os melhores para se pensar, pois são o cenário das coisas e causas menos estabelecidas.

Tanto é assim que começo dizendo que a melhor definição de *pesquisa* que conheço não é uma definição. Não parece ser e nem foi escrita por algum reconhecido filósofo da ciência. Nos capítulos anteriores procurei dizer como e com quem aprendi alguns alargamentos para o significado e a prática da experiência da pesquisa. Neste, antes de proceder a uma classificação centrada mais no que vejo estar sendo vivido e realizado à minha volta do que em princípios formais de epistemologia, pretendo pensar uma outra dimensão desse mesmo alargamento de horizonte. Sei que pessoais mais obedientes a escolas mais rigorosamente formais de pensamento científico, ou a alguma visão das coisas destas ávidas em estabelecerem descontinuidades e oposições entre desigualdades de valor, onde outras procuram lidar com continuidades e convergências entre diferenças de vocações, provavelmente considerarão meu esforço uma aventura pouco acreditável. O que escrevo a seguir tem muito a ver com diálogos entre Rubem Alves e eu.

A definição mais convincente de pesquisa é um reconhecimento quase assustado; uma confissão dita em tempo de outono da vida, um exercício afetivo, bem mais apenas rigoroso de classificação; é um quase desabafo de alguém que se vê envelhecendo e, assustado, agradece.

Quando Roland Barthes proferiu a sua conferência de ingresso no Collège de France, ele escolheu como tema de sua aula: a “aula”. Isto mesmo. Ele tomou o tema de seu ofício – ser professor e “dar aulas” - como assunto de sua aula magna. Ao concluí-la, ele disse um último parágrafo do que veio a ser, mais tarde, um de seus livros. Escrevo do que ele disse ao finalizar por enquanto a primeira parte. Ele disse isto:

*Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe; isso se chama pesquisar<sup>25</sup>.*

Eu não apenas gosto muito desta maneira de dizer o que é a pesquisa. Eu creio nela. Pois o que eu vivi e sigo vivendo dentro e fora da sala de aulas me fez

acreditar no que Barthes escreveu. Por isso mesmo esta não é a primeira vez em que começo um texto sobre a educação como partilha na construção de saberes com essas duas linhas. Espero que não seja a última.

Então há uma idade, um momento de começo de vida às voltas com o ensino em que “se ensina o que se sabe”, ou o que se pensa que se sabe, e mais adiante se descobre que era pouco, demasiadamente pouco, sempre. Barthes não deu e eu não saberia bem que nome dar a este tempo da vida do ensino anterior à pesquisa. Talvez possa dizer: “o tempo da prepotência” ou, quem sabe? a idade da inocência”.

Mas “vem em seguida outra” que é quando descobrimos que não sabemos ainda, ou que não sabemos bastante o que vamos ensinar. Então se pesquisa. Investigamos. O professor “faz a sua pesquisa”. E eu espero que bem antes de ingressar em algum curso de pós-graduação. Podemos dar também a esta “idade” da vida e do ofício da docência, um nome. E ele poderia ser: “o tempo da ciência”. Porque não? Porque menos do que isto? E entre uma inocência prepotente e a paciência de quem busca o saber que não tem ainda através da pesquisa em uma ciência, talvez esta seja também a diferença entre ensinar o que se sabe e ensinar o que se veio a saber. A diferença entre os tempos do mesmo verbo: saber, não é ocasional. Ela sugere que o segundo momento transita entre fluxos, entre construções contínuas e sequentes, mais efêmeras umas, um pouco menos outras, de saberes que a professora aprende para poder viver o ensinar. Isto é: o reaprender com o outro.

Roland Barthes nos empresta até aqui duas sugestões de uma sugestiva importância. A primeira: quando se ensina o que ainda não se sabe, se pergunta. Quando se pergunta, de alguma maneira o ato seguinte é uma forma ou uma experiência de pesquisa. É um levar a outros em diálogo comigo as minhas perguntas em busca das deles e, se possível, de repostas que ele se deu e, agora, diz a mim. Perguntas que me faço a mim mesmo e, então, um “eu” que não sabe conversa com um “me” que reflete, e esta pode ser uma conversa de um enorme valor. Perguntas estendidas a outras pessoas de meu convívio cotidiano – meus colegas de ofício, meus alunos, um orientador (paciente, espero) de tese. A outras pessoas situadas fora do alcance da voz ouvida entre olhares e, por isso, um tanto mais distantes, mas presentes em minha vida sobretudo depois do celular e do correio eletrônico, A outros ainda, os autores dos livros e dos artigos que consulto. Na maior parte das vezes, quando pesquiso para saber o que não conhecia e para ensinar o que penso estar, então, sabendo agora, combino todos estes e até mesmo mais alguns procedimentos.

---

25 O livro é *Aula*, editado pela editora Cultrix em 198X. A citação está na página Y e o grifo em: *pesquisar* é dele.

A segunda: todos temos perguntas cuja busca de respostas – de verdades, de saberes, de significados - cabem de um modo ou de outro em alguma dimensão da pesquisa em nosso campo mais ou menos aberto de ciência e de suas vertentes e tendências científicas.

Ou, em temos de agora, cabem em algum lugar da integração entre diferentes campos do saber e entre tendências do pensamento que, alguns anos antes, pareciam divergentes ou mesmo antagônicas. Se assim é, de alguma maneira podemos estar, e na verdade estamos sempre pesquisando, mesmo quando pensamos que não, ou quando alguém nos diz que: “ainda não”. Vamos nos arriscar a pensarmos que mesmo quando na maior parte dos casos a busca de respostas a algumas perguntas formuladas de uma maneira objetiva e sistemática, não tenha o perfil completo do que deveria ser uma *pesquisa científica*, em alguma dimensão, com alguns propósitos e dentro de alguns limites em qualquer campo do conhecimento humano, sempre se está pesquisando a partir de quando alguém tem perguntas e procura, com inteligência e método, alguma resposta. Ao se dirigir a educadores, Paulo Freire costumava repetir uma mesma idéia que já estava presente na prática das primeiras experiências de seu método de alfabetização. Eu ouvi de viva voz dita por ele esta mesma idéia e li em várias passagens de seus escritos a sugestão de que o ensino e a pesquisa são mais do que duas faces de uma mesma moeda. São momentos intersequentes de uma mesma vivência da relação ensino-aprendizado. Realizam a mesma prática pedagógica.

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino, porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar e constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade<sup>26</sup>*

Paulo Freire terá aprendido cedo que “vem em seguida uma idade em que se ensina o que não se sabe”. Esparramados por outros de seus escritos e em entrevistas publicadas, está presente a idéia de que estes momentos intersequentes e contínuos da prática educativa, abrangem todos os seus praticantes. Ora envolvem um momento aprendente de quem leciona, como quando o professor pesquisa para aprender *o que* ensina e investiga para aperfeiçoar *o como* ensina. Ora envolvem o trabalho dos que se educam, como quando estudantes são incentivados a co-aprenderem, individual ou coletivamente, através do emprego de algum modelo simples e oportuno de pesquisa por meio da qual descubrem o que sabem e criam o que aprendem. Ora envolve o trabalho em que um lado e o

outro do que pretendem realizar juntos e situados em posições diferentes, educadores e educandos partilham uma mesma experiência de investigação dentro ou fora da sala de aulas. Uma experiência situada em um campo único do saber curricular, como o da Matemática, por exemplo. Situada em algum domínio conectivo de integração entre saberes curriculares, como o que coloca a Matemática em diálogo com as Ciências Naturais. Ou situada no desejado terreno das interações entre os conhecimentos curriculares e os saberes das fronteiras às quais ele se pode abrir, o aprender a Matemática com e como a História da Matemática, a Filosofia Platônica, a Astronomia e a Música. Iremos nos reencontrar com estes “voos” páginas adiante.

Posso dizer agora que deixei incompleto o último parágrafo da aula sobre a “aula”, de Roland Barthes. A razão é esta: o que ele diz a partir do “e isto é pesquisar” talvez não tenha tanto a ver com o rumo que as idéias aqui propostas deverão tomar daqui para frente. Acho que devo transcrevê-las, no entanto. Barthes conclui a sua aula e o último parágrafo do que escreveu dizendo estas palavras:

*Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e um máximo de sabor possível.*

Será mesmo assim? Será sempre assim? Se for, esse deve ser o saber do tempo do outono da vida. O tempo do pensamento sendo vivido na idade talvez mais fecunda da existência de quem reflete e imagina, depois de haver pesquisado. Então é quando se sabe o que fica, e se ensina com aquilo que, depurado e tornado profundo sem haver envelhecido, é agora revisitado com a sabedoria da memória que cria ao invés de apenas rememorar. E o que se esquece daí em diante (ou será que sempre?) não é o que se sabe; é o que não se precisa mais saber. Esta é a única “idade” da vida para cuja experiência Roland Barthes deu um nome. Traduzido do Latim ele é: “sabedoria”. O conhecimento da imaginação para além do saber da própria ciência.

Trouxe Roland Barthes a esta página e logo adiante irei trazer o exemplo de artistas e escritores de literatura, para sugerir duas coisas. Elas me parecem importantes, se de fato estamos motivados a um esforço para alargar o nosso entendimento a respeito das relações entre a pesquisa e a docência no trabalho do

professor. Primeira: há mais maneiras confiáveis de se viver uma pesquisa do que as que estão situadas dentro do que chamamos em geral de: investigação científica. Segunda: de várias maneiras estamos sempre vivendo experiências de criação de busca respostas às nossas perguntas e a de outras pessoas. Respeitadas as proporções e os propósitos, podemos dar a elas diferentes sentidos para um mesmo nome: pesquisa.

Qualquer pessoa quando reflete sobre suas próprias experiências de cada dia e do fio de sua vida, reconhece que mesmo nas dimensões mais simples e mais cotidianas, algumas formas embrionárias do exercício da investigação estão presentes. Dentro, nos intervalos e fora dos momentos em que alguém se reconhece como exercendo o “ser professor”, ele está às voltas com as perguntas que se faz a partir de si mesmo. As que se pergunta quando provocado por outras pessoas. As que pergunta junto com ou através de outras pessoas. Até mesmo o que pergunta e, de algum modo, investiga para saber e para utilizar contra os saberes e os valores de outras pessoas.

Sugerindo formas, tempos e ritmos diferentes de envolvimento com alguma busca de respostas, todos os dias convivemos com as perguntas que em cada momento de atenção ou de estudo buscamos solidária ou solitariamente, quando lemos um livro para saber “alguma coisa” ainda não sabida, ou conhecida de maneira insatisfatória. Ninguém lê nada impunemente, porque o simples abrir um livro abre também a possibilidade de que o saber de um outro saia dele e venha a mim. Perguntas que ele fez e agora são minhas. Respostas que ele dá, ou deixa de dar às perguntas que me levaram ao seu. Perguntas que aprendo com ele a fazer em busca de repostas que pensei que conhecia até começar a descobrir com ele que ainda não sei.

Perguntas cujas respostas poderão remeter, em pequena, média ou grande escala, a alguma alternativa de investigação científica, filosófica, espiritual, artística. ou mesmo a procuras de significados abertas a outros campos de saber e do valor. Estou defendendo uma abertura nem sempre anunciada em livros e manuais sobre a investigação no trabalho do educador. Acredito que muito embora no mundo da Educação estejamos envolvidos de maneira exclusiva ou preferencial com questões e estudos de um modo ou de outro reconhecidos como científicos, podemos alargar o que consideramos até aqui uma forma legítima de “fazer pesquisa”. Podemos ousar isto em consonância com um tempo em que das próprias ciências da natureza nos chegam novos paradigmas de conhecimentos abertos a integrações entre diversas teorias de uma mesma ciência e entre ciências de domínios até então muito diferentes; abertos a novas interações entre a ciência e as outras modalidades culturais de criação de conhecimentos; abertos também à incerteza e à indeterminação como um princípio teórico e metodológico fundador

do próprio pensamento científico. Este pode ser um motivo pelo qual podemos devemos reconhecer que a arte do investigar com propósito, inteligência e método as múltiplas e complexas dimensões da pessoa, da vida, da cultura, da sociedade, da matéria e do universo em busca de respostas, é também legítima em outros domínios do pensamento humano. Domínios não antagônicos aos da criação científica e nem estranhos a ela.

Durante muito tempo as ciências, entre elas as sociais, julgaram poder compreender os relógios mecânicos que habitavam o universo, a vida, a pessoa e a sociedade e explicar a sua razão e o seu funcionamento através de leis. Através de leis formuláveis como fórmulas matemáticas, se possível. Oscilavam então entre a Física e o Direito. Descobriram que não é possível, ou que pelo menos nem sempre é possível. Os próprios físicos sussurraram que se o universo não é e nem funciona como uma máquina, mas é um todo orgânico, integrado, interativo, imprevisível, e de cuja decifração o sujeito-pesquisador participa dialogicamente, então provavelmente o psiquismo e a vida social, por mais razões, deveriam começar a ser compreendidos e investigados e uma outra maneira. Não mais a relação experimental e analítica entre um sujeito de conhecimentos e um objeto do conhecimento, em busca de leis, mas uma interação compreensiva entre dois sujeitos em busca de significados. Oscilam agora entre o pensamento complexo, a fenomenologia e a poesia.

Assim, que nos fale uma artista plástica. Fayga Ostrower foi também uma educadora e alguns dos livros que deixou escritos contém notáveis lições de pedagogia. Certa feita ela ofereceu um curso sobre a pintura para uma equipe de operários de uma gráfica. Foi quando fez uma “descoberta” cuja densidade didática é tão interessante que eu quero transcrevê-la aqui em dois parágrafos. O que está escrito no segundo, como se verá a seguir, provavelmente não se aplique de maneira integral quando se está trabalhando em sala-de-aula com crianças ou com adolescentes e jovens. No entanto, em um plano mais alto penso que tudo tem bastante o que ver com as preocupações de quem ensina.

*Menciono o problema da complexidade, cujas possíveis soluções me ocuparam por bastante tempo, pois considero-o relevante para a educação. Reflete-se na visão pedagógica e nos métodos didáticos a serem adotados, revelando também a motivação íntima do educador, mola-mestra do ensino. Por exemplo, sempre entendendo o que seria desejável, necessário mesmo, tentar educar o maior número possível de pessoas, sou radicalmente oposta às tendência de “popularização” da arte – entre outros, os famosos cursinhos de meia dúzia de aulas fáceis. Respostas prontas para tudo, ou, antes, respostas pré-fabricadas para problemas também pré-fabricados. Alega-se constituir esta*

*forma uma forma de ensino acessível às massas e único método prático de educação. Ao contrário, vejo um método de deseducação, ligado a uma atitude, no mínimo, de indiferença para com aqueles à quem se dirige o ensino. O próprio vocabulário usado revela o descaso pela individualidade das pessoas. Educação para as massas, “massas”, como se num coletivo humano se lidasse com algo amorfo e moldável e não com grupos de indivíduos. Na pseudo-simplicidade, nessa redução simplista de problemas a um denominador comum mais baixo, falsifica-se tudo o que pode ser natural curiosidade, indagação e questionamento autêntico a respeito dos fenômenos da vida. O saber se reduz a fórmulas ocas, inúteis. E não só faz-se de conta que já se chegou a todo o conhecimento de todas as respostas, como também se desestimula o processo de aprendizagem através de indagações e hipóteses. Elimina-se o ser inteligente e sensível das pessoas.*

...

*Em outra consideração me ocorreu para as aulas: ainda que situações experimentais, era indispensável que os exercícios a serem feitos na aula fossem compreendidos pelo grupo como atuações. Jamais deviam ser confundidos com atividades simuladas ou lúdicas, um fazer-de-contas ou jogos, ou talvez ainda, com situações terapêuticas, de descarga de emoções. Para eu poder ensinar aos operários, nossas reuniões teriam de Ter, de início, uma caracterização de trabalho produtivo, trabalho em conjunto, onde todos pudessem contribuir e sentir estar ganhando algo de importante para a vida<sup>27</sup>.*

### **Outros olhares, diferente e tão nossos**

Sabemos que não é somente no mundo universitário ou nos centros de “altos estudos” que se pratica algum tipo de pesquisa competente e reconhecida como uma contribuição legítima para o crescimento do conhecimento humano e também para a melhora de alguma dimensão da vida de pessoas e do planeta. Outros intérpretes da experiência humana também gastam noites e dias investigando algo. E para quê? Não para produzirem um novo método de trabalho em Educação, nem para escreverem um novo artigo cujos resultados dialoguem com os de outros em seu campo de ciência. Pesquisam para escrever um romance, para criar um filme, para estabelecer um espetáculo de teatro antropológico ou de

dança, para recuperarem com um grupo de dançadores negros do Congo ou do Moçambique algo de sua memória esquecida<sup>28</sup>.

Um dos livros mais conhecidos no Brasil é *Os Sertões*, de Euclides da Cunha. Poucos outros têm sido objeto de teses, livros e artigos como ele. Pois bem, muitos anos após a morte do autor, foi publicada como um livro a sua “caderneta de campo”. A seu modo ele fazia a sua pesquisa para depois escrever um livro cujo objetivo não era rigorosamente histórico ou sociológico<sup>29</sup>. Vejamos duas passagens em que o autor de *Os Sertões* escrevia para ele mesmo o que via à sua volta.

*(modo de trajar do jagunço e do gaúcho, ambos vaqueiros) – Não lhe escapa nada do que acontece na zona em que age.*

*Por meios brandos consegue-se dele tudo contanto q. não lhes fira o sentimento da honra. Nunca andam descalços, usam alpercatas (\*dizem pracata) e em geral sapatos – Os jagunços porém andam sempre de pés no chão. Equilibram-se bem no cavalo, mas sem elegância. A sela de montaria, feita por eles mesmos, imita o lombilho do Rio Grande – é mais curta e saliente em seus extremos e não tem os apetrechos daquele. Os assessórios da sela mt.º reduzido: uma manta de pele de bode ou ovelha, um couro curtido de veado, ou vaqueta, colete com modelo do nosso, de couro também, alguns são de gato-do-mato com o pêlo para fora p.<sup>a</sup> os dias de festas; peito espécie de gravata plastron sem*

---

27 Está no capítulo I – *encaminhamento didático*, nas páginas 20 e 21 de: **Universos da Arte**. Cito a 9ª edição, de 1993, da Editora Campus.

28 Ver, por exemplo: ***Da criação ao roteiro - o mais completo guia da arte e técnica de escrever para televisão e cinema***, de Doc Comparato, publicado em 1999 pela Editora Rocco, do Rio de Janeiro. Ver também ***Me alugo para sonhar – oficina de roteiro***, de Gabriel Garcia Marques, da Casa Jorge Zahar Editorial, do Rio de Janeiro, em 1997. Tenho recomendado a orientandos meus que estendam o seu olhar em busca de métodos e de técnicas de trabalho a textos de teatro, de cinema e de televisão. Não devemos esquecer que algumas conhecidas teorias e alguns muito aplicados métodos de pesquisa em sociologia e em antropologia tomam termos e imagens do mundo do teatro como referência. O sociólogo interacionista simbólico Ervin Goffman segue uma tendência próxima e tem vários livros em Português. O mais conhecido é: ***A representação do eu na vida cotidiana***, publicado pela VOZES de Petrópolis, em 1987. Victor Turner, um dos mais importantes antropólogos da atualidade difundiu uma técnica de pesquisa tomada de empréstimo de um filme japonês. Deu a ela o nome de *Social Drama*. Ela foi e segue sendo praticada com proveito nas mais diferentes situações da pesquisa etnográfica. Ver: ***O processo ritual – estrutura e anti-estrutura***, da VOZES, em 1974.

29 A *Caderneta de Campo* foi publicada pela Cultrix, de São Paulo, em convênio com o INL, do MEC, em 1975, como edição preparada por Olimpio de Souza Andrade.

*dobras; perneiras estreitas de couro resistente e guarda-pés na frente dos estribos de ferro e esporas grandes.*

*Dizem: onde passa o boi passa o cavalo com o vaqueiro<sup>30</sup>.*

*Os canhões cuidadosamente apontados para não atingirem os sitiante próximos, atiram granadas e schrapnells certos no antro falmívono – e a fuzilaria não cessa e cada bala que ali cai parece reacender a insânia formidável dos fanáticos. Tem a mais sólida, a mais robusta têmpera, essa gente indomável. Os prisioneiros feitos rebelavam-se de um modo notável. Ainda não consegui lobrigar a mais breve sombra de desânimo em seus rostos, onde se refletem privações de toda a sorte, a miséria mais funda; não tremem, não se acorbadam e não negam as crenças ensinadas pelo evangelizador fatal e sinistro que os arrastou a uma desgraça incalculável (Antônio Conselheiro – CRB).*

*Mulheres presas na ocasião em que os maridos caíam mortos na luta e a prole espavorida desaparecia na fuga aqui têm chegado, numa transição brusca do lar mais ou menos feliz para uma praça de guerra inimiga – e não lhes diviso no olhar a mais breve sombra de espanto e em algumas o rosto bronzeado e de linhas firmes é iluminado por um olhar de altivez estranha e quase ameaçadora. Uma destas mulheres foi trazida à presença do general:*

*- Onde está o teu marido?*

*- No céu.*

*- Que queres dizer com isto?*

*- Meu marido morreu<sup>31</sup>.*

No Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo estão guardados os originais das folhas de um texto aos pedaços a que o seu autor deu, para uso próprio, o nome de: Boiada. Não é um livro e nem um artigo etnográfico. São as anotações a mão, depois retrabalhadas a “máquina de escrever, que o autor de Grande Sertão, Veredas, foi fazendo durante a viagem a cavalo com Manuelzão e outros vaqueiros dos Gerais de Minas, no ano de 1954. Anotações criteriosas de João Guimarães Roda, algumas delas dignas de um bom “diário de campo”.

Após o grande sucesso de seu romance: O Nome da Rosa, Umberto Eco fez publicar um pequeno livreto onde ele descreve os procedimentos de sua pesquisa teórica e bibliográfica sobre o tema do livro. Assim também procedeu Mário Vargas Llosa, quando veio da Europa ao Brasil e viajou por cidades e sertões das

---

30 Op. cit. pg. 19

vizinhanças de Canudos em busca de informações e depoimentos a respeito de Antônio Conselheiro. Uma pesquisa para o seu romance *A Guerra do Fim do Mundo*. De uma maneira semelhante, Marguerite Yourcenar dedicou-se por um longo tempo a pesquisa documental e empírica para escrever o seu livro *Memórias de Adriano*, tal como ela narra no epílogo do romance.

Tenho também um caso pessoal para narrar. Uma vez fui procurado no Departamento de Antropologia, por três estudantes de Artes Cênicas da mesma UNICAMP. Elas eram de uma equipe de Teatro Antropológico coordenada pelo professor Otávio Burnier<sup>32</sup>. A turma de estudantes de sua disciplina propôs-se preparar uma série de pequenas peças dramáticas a serem criadas sobre o estudo de tipos brasileiros. Equipes de dois a quatro alunos-pesquisadores-atores distribuíram-se na investigação de campo dos tipos escolhidos. Uma delas foi para o Acre e conviveu dois ou três meses com povos indígenas, em suas aldeias. Uma outra anotou, fotografou, gravou, enfim, conviveu sistematicamente com internos do Hospício do Juquerí, em São Paulo. A equipe que me procurou veio em busca de “dicas” e de dados a respeito de festas e rituais de negros no Brasil, pois sabia que durante anos estudei essas pessoas e este tema. Fiquei impressionado com a seriedade da proposta das alunas de teatro. Com a maneira ao mesmo tempo criativa e rigorosa com que elas se apropriaram de métodos de pesquisa e de técnicas de coleta sistemática de dados, da Antropologia, para obterem o conhecimento necessário à montagem de sua parte na seqüência de peças teatrais da turma<sup>33</sup>.

É provável que uma etnografia escrita por elas não fosse aceita para a publicação em uma revista especializada em Antropologia. “Isto não é pesquisa científica”, poderiam alegar os relatores da revista. E imagino que eles apresentariam provavelmente razões convincentes, desde o ponto de vista da teoria com que fundam o chão de seus métodos de trabalhos destinados a delimitar, descrever, investigar e produzir uma interpretação antropológica de uma dimensão de uma cultura. “Porque não?”, responderiam as moças da UNICAMP e também Vargas Llosa. “E porque não abrir o círculo daquilo que vocês e nós entendemos como sendo a realidade social, ora de maneiras bem próximas,

31 Op. cit. pgs. 63 e 64.

32 Existe uma importante escola de teatro, hoje consolidada em vários países, que trabalha com o “Teatro Antropológico”. Não os conheço de perto, mas sei que existem trabalhos desta linha publicados em Português. De outra parte, ver; ***Grande Sertão: Veredas – o romance transformado – semiótica da construção do roteiro televisivo***, escrito por Osvando J. de Moraes e publicado pela Editora da Universidade de São Paulo, com o apoio da FAPESP, em 2000.

33 Tenho recomendado a orientandos meus que estendam o seu olhar em busca de métodos e de técnicas de trabalho a textos de teatro, de cinema e de televisão. Não devemos esquecer que algumas conhecidas teorias e alguns muito aplicados métodos de pesquisa em sociologia e em antropologia tomam termos e imagens do mundo do teatro como referência. Citei antes o sociólogo interacionista simbólico Ervin Goffman.

ora mais distantes, e que a vocês e a nós aparecem como desafios ao conhecimento?” “Porque não aceitar que podemos praticar a descoberta da realidade através de sistemas de idéias que partem de supostos diferentes, que buscam respostas desigualmente semelhantes, e que afinal traduzem isto com palavras, com imagens ou com gestos que são, de um modo ou de outro, leituras de leituras da vida e da sociedade?”

Sei que o seu pensamento neste caso pode ser considerado radical, mas este seria até mesmo elogio a Roland Barthes, cujo testemunho quero trazer aqui de novo. Muitas páginas antes de concluir sua “aula” com o parágrafo transcrito acima, ao falar sobre como a Literatura produz saberes e cria significados, ele lembra que, ao contrário do que imagina, ciência humana alguma é realista tanto quanto ela. Vejamos.

*A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusóe (que eu li pelo menos umas seis vezes na minha juventude, que acabo de reler e que, mais do que Os Argonautas do Pacífico Ocidental, foi um fator importante por minha escolha pela Antropologia Social – CRB) há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse lugar indireto é precioso. Por um lado ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que provisionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir esta distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de*

*alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens*<sup>34</sup>

Nada menos do que isto. E, em sua medida e nos seus termos, é também a isto que as ciências almejam chegar. Seja a Física Quântica que descobre que a matéria é energia e que a energia é o imprevisível, a dança e a poesia. Seja nas ciências sociais, quando pelo menos nas vertentes da Antropologia Social em que me sinto mais em casa a cada dia descobrimos que aquilo a que um dia demos o nome de “realidade” é, na verdade, uma leitura de mundo que as pessoas que a vivem contam para elas, sobre elas e entre elas. E, quando não conseguem escapar de quem vem de fora, contam também ao investigador social que pesquisa. E ele ouve histórias de histórias, leituras de fatos e feitos vividos e pensados, mitos entremeados de crenças e saberes que são os sentidos provisórios da vida de uma cultura. E sobre o quais, de acordo com o arranjo dos dados a que a sua teoria obriga, ele faz a sua leitura de leituras. E, desde quando vamos descobrindo que, mais do que pensam os monistas, os saberes crescem quando saem de si e se enlaçam entre as suas diferenças, dizer a alguém que o seu texto empírico “está muito literário”, aos poucos passa da crítica ao elogio.

Gaston Bachelard é considerado como um pensador da ciência e da pesquisa cuja leitura, entre quem o aceita e quem não, é rigorosamente essencial. Pode-se não concordar com ele, mas é impossível pretender conhecer os fundamentos das epistemologias de nosso tempo sem conhecer seus trabalhos. O que talvez fuja ao conhecimento de algumas pessoas é que o mesmo Bachelard possui uma obra “diurna” e ela é sobre os fundamentos filosóficos de uma ciência ao mesmo tempo rigorosa, confiável e transgressiva<sup>35</sup>. E possui uma obra “noturna” de não menor valor. E ela a escreveu para propor nada menos do que uma fenomenologia do devaneio. Em seus livros “diurnos” o rigoroso filósofo da ciência pensa a credibilidade do conceito e discute os fundamentos do método científico. Os livros “noturnos” esquecem os conceitos que pensam com idéias a racionalidade objetiva de um mundo dado a ser experimentado e compreendido, e estabelecem o primado do devaneio, que sonha as imagens com que o espírito se estende subjetiva e fenomenologicamente para além da experiência científica e abrindo-se a alguma experiência poética atinge dimensões de compreensão “que a própria razão não

---

34 *Aula*, op. cit. pgs. 18 e 19.

35 Aí estão os seguintes livros traduzidos para o Português: ***Filosofia do novo espírito científico – a filosofia do não***, 1972, Editorial Presença, Lisboa, ***A formação do espírito científico***, 1996, Contraponto, Rio de Janeiro. Há um bem cuidado volume dedicado a Gaston Bachelard na Coleção Os Pensadores, da Abril Cultural. A primeira edição foi a de 1978, em São Paulo. Ali estão dois textos do Bachelard “diurno” e um do “noturno”.

conhece”<sup>36</sup>. Uma experiência e a outra não são opostas e não há entre elas um juízo de qualidade, de confiabilidade. Abrem-se ao real que seus olhares, suas sensibilidades, suas teorias e seus métodos constituem e geram conhecimentos que são, uns, os do cientista e, outros, os do artista<sup>37</sup>.

Assim, ele começa o primeiro livro da “série noturna”, com a seguinte epígrafe: *Método, Método, que queres de mim? Não sabes que comi o fruto do inconsciente?*<sup>38</sup> Mas logo a seguir ele propõe um método de trabalho. O “método fenomenológico” que, para os seus efeitos, ele estabelece da seguinte maneira:

*Segundo os princípios da fenomenologia, tratava-se de trazer à plena luz a tomada de consciência de um sujeito maravilhado pelas imagens poéticas. Essa tomada de consciência de um sujeito maravilhado pelas imagens poéticas. Essa tomada de consciência, que a fenomenologia moderna quer acrescentar a todos os fenômenos da psique, parece-nos atribuir um valor subjetivo durável às imagens que muitas vezes encerram apenas uma objetividade duvidosa, uma objetividade fugidia. Obrigando-nos a um retorno sistemático a nós mesmos, a um esforço de clareza na tomada de consciência a propósito de uma imagem dada por um poeta, o método fenomenológico leva-nos a tentar a comunicação com a consciência criante do poeta. A imagem poética nova – uma simples imagem! – torna-se assim, simplesmente, uma origem absoluta, uma origem da consciência. Nas horas dos grandes achados, uma imagem poética pode ser o*

---

36 Os livros do “Bachelard Noturno” foram publicados em uma quase série pela Martins Fontes, do Rio de Janeiro. O primeiro é ***A poética do devaneio*** (1988). Outros três livros essenciais são: ***O ar e os sonhos – ensaio sobre a imaginação do movimento***, ***A terra e os devaneios da vontade***, ***A terra e os devaneios do repouso – ensaio sobre as imagens da intimidade***, todos editados em 1990. Ver ainda: ***A água e os sonhos***, de 1997. A Editora Estúdios Cor, de Lisboa, publicou ***A psicanálise do fogo***, em 1972.

37 Bachelard nos abriu dois caminhos para fazermos, do mundo, nossa provocação. Dois caminhos estranhamente iguais em perfeição: de um lado, o da epistemologia, que é o universo científico explorado e legitimado pela reflexão (o diurno); do outro, o do devaneio poético (o noturno). Ambos vão dar no mesmo trevo, onde se compõem a função do real e a função do irreal: o saber e a criação. Hilton Japiassu, ***Para ler Bachelard***, 1976, Francisco Alves, Rio de Janeiro, nas páginas 9 e 10. Devo esta lembrança afortunada a minha orientando de Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Sueli Teresinha de Abreu Bernardes. Um outro livro que pode ser lido com grande proveito é: ***Gaston Bachelard: o arauto da pós-modernidade***, de Elyana Barbosa, publicado pela Editora Universitária Americana, de Salvador, em 1993.

38 Foi tomada por Bachelard de ***Moralités légendaires***, de Jules Faforge, edição de Mercure de France, na página 24, sem maiores indicações.

*germe de um mundo, o germe de um universo imaginado diante do devaneio de um poeta*<sup>39</sup>.

Entre dois investigadores atuais e consagrados, eis-nos diante de um semiólogo que ousa dizer que se existe uma realidade nada é mais realista no seu conhecimento do que a criação científica; e eis-nos frente a um epistemólogo que defende a criação de um método subjetivo, sensível e confiável o bastante para poder apreender nada menos do que o modo como o poeta conhece o mundo. E o limite do que ambos podem estar sugerindo seria: “podemos afinal desconfiar do cientista, mas não do poeta”. A não ser que o cientista aprenda aos poucos a sentir o seu pensar como um poeta. O que já estão praticando e dizendo que estão aprendendo vários cientistas da natureza.

Voltemos alguns passos. O tempo todo estamos situados ao mesmo tempo aquém e além do que já sabemos. E estamos em busca de novos conhecimentos através da atenção motivada de formas de olhar, de imaginar, de estabelecer perguntas e coloca-las em contextos teóricos e metodológicos de pesquisa de respostas, de dar consistência e credibilidade às nossas descobertas e de refletir a seu respeito e gerar alguma forma de expressão adequada.. A observação criteriosa da maneira como uma artista-gravadora ofereceu certa feita um curso sobre a percepção da arte a um grupo de operários fabricantes de livros em uma gráfica, revela uma destas integrações entre atitudes pedagógicas, teorias de conteúdos e métodos de ensinos que vale a pena conhecer e aprender. Ora, isto vale para nós também e, com as mesmas e outras razões, serve para repensar as diferentes possibilidades de fazer com que o trabalho em que professores e alunos interagem dentro e fora da sala-de-aulas converta-os - de um lado e do outro -em aprendizes de investigadores. E não ao acaso e nem apenas em alguns momentos. Se entre a feira de sábado e a escola de segunda feira estamos de algum modo sempre investigando algo, a sós ou com alguém, porque não tornar alguns momentos disto uma prática assumida?

Podemos aprender bastante para um alargamento de nossa compreensão a respeito das relações entre a pesquisa e o ensino na escola, abrindo o leque de nossas leituras.Podemos aprender a nos abrir às diferentes alternativas de pesquisa científica e da investigação em outros campos, como a psicoterapia, a filosofia, a literatura, a música, o teatro, o cinema, as artes plásticas, as tradições populares. Insisto em lembrar que de maneira indireta, mas convergente com s propósitos da pesquisa qualitativa em educação alguns dos melhores livros são textos a respeito da criação de peças teatrais, de vídeos documentais e de roteiros de cinema de ficção. Infelizes os que não podem contemplar a realidade de seu

---

39 Gaston Bachelard, op. cit. pg. 1.

mundo, a não ser olhando para fora (e às vezes também para dentro) desde um único lugar e através de uma única janela.

Faço aqui uma sugestão neste sentido. Eu a vivi e a vivo até hoje, pois na beira dos 63 estou me integrando em uma nova equipe, no Departamento de Ciências Florestais da ESALQ/USP para começar uma nova pesquisa de campo nas montanhas do Sul de Minas. Procedi assim sempre que pude e vou proceder assim de novo. A sugestão é esta. Antes de partir para o levantamento de uma bibliografia especializada, relativa ao seu tema de investigação, estenda por um momento o seu olhar. Vejamos um exemplo.

Suponha que voe esteja interessada em uma investigação de médio curso, quali/quantitativa, com leituras teóricas, buscas de documentos de várias ordens, aplicação de questionários, entrevistas junto a alunos, professores, pais de alunos, observações participativas em contextos de sala de aulas, de espaços-outros da escola e de territórios de fronteira escola-comunidade. Uma pesquisa cujo título (por enquanto) é: *indisciplina na sala de aula e violência na escola em três estabelecimentos da rede pública de educação de Cachoeira do Sul*”.

Muito bem. Seu tema, que você deve problematizar como uma questão que faça interagirem os atores de um “problema de pesquisa” é: *indisciplina e violência*. Seus cenários (o *locus da pesquisa*, como dizemos também): são determinadas salas de aulas, determinados espaços-outros, determinadas áreas de fronteira escola-comunidade em certas escolas da rede pública de educação. Seu cenário ampliado é a cidade de Cachoeira do Sul. Seus atores de referência são: *estudantes meninos e meninas das séries e salas de aulas das escolas escolhidas, professoras e professores deles, outras pessoas da escola diretamente relacionadas a elas, mães, pais e eventualmente outras pessoas dos grupos domésticos e das redes de parentes e da vizinhança deles, grupos de idade e grupos de interesse em que eles vivem o seu dia-a-dia fora da escola*.

Parte da sua questão e pesquisa é tentar inventariar, descrever, compreender e analisar: *entre quem, em que momentos, como, em que contextos, sob que fatores diretos e indiretos, em nome do que ocorrem situações de indisciplina nas salas de aula e de violência nas escolas*.

Pois bem, seu conteúdo operativo e seus cenários de operação são: *a educação, a escola, a sala de aulas e locais de enlace vida escolar-vida comunitária*. Seu contexto de trabalho e de pensamento é a educação. Mas as suas questões não acontecem apenas nos seus cenários de escolha. *Indisciplina e violência acontecem também em casa, nos clubes, no time de futebol, na igreja e na religião, nos círculos de vida da vida comunitária, e assim por diante*. Ou seja, o processo e os atores que vivem de algum modo, em outros cenários sociais e dentro de outras situações socioculturais, são os mesmos e são outros. Deve haver uma ampla e fecunda bibliografia em campos vizinhos ao seu: *na Antropologia, na Sociologia (sempre atenta a questões relativas a jovens, bem mais do que a crianças), na*

Psicologia (a mesma coisa ao contrário), na Comunicação (estudos sobre revistas de quadrinhos, cinema, teatro, televisão e outros meios), na História (há hoje em dia estudos notáveis sobre a vida de crianças e jovens em várias era das histórias da humanidade), no Serviço Social (as assistentes entendem muito mais de meninos-de-rua do que nós, educadores), na Filosofia, na Teologia (isto mesmo) e na Geografia. Não precisa percorrer todos estes campos de estudos. Escolha os seus e acredite em sua intuição a este respeito.

Antes de voltar à “biblioteca da Faculdade de Educação”, ouse ir a outras. Definidos os seus problemas do olhar crítico, estabelecidas as suas questões, formuladas as suas perguntas, faça outras: “e como é que isto acontece com os mesmos atores em outros cenários? “E com outros atores em outros cenários?” Ouse mais. Procure ver em autobiografias<sup>40</sup> e em biografias de grandes homens e mulheres, mas também de pessoas comuns, como os tempos da “vida de escola” forma vividos e são narrados. Leia literatura, poesia. Reveja filmes, como o *Ao mestre com carinho* (norte-americano), *O jarro* (iraniano), *Nenhum a menos* (chinês), *Madadaio* (japonês), *A sociedade dos poetas mortos* (norte-americano) e outros. Viaje com as suas perguntas terras e situações próximas e mais distantes das suas. Depois volte a elas.

Busque alguns livros clássicos e recentes sobre fundamentos da Educação ou assuntos correlatos. Folheie com atenção as páginas da bibliografia. Veja como em vários casos um autor de amplos vãos e de fundos mergulhos no assunto leu e refletiu temas e questões situadas fora de seu campo específico. Podemos descobrir algumas coisas surpreendentes quando também nos momentos de uma pesquisa alargamos, como alguns bons e criativos autores de idéias e de textos, o olhar que pergunta. Estou convencido de que os momentos mais férteis e os grandes saltos de qualidade que vemos acontecerem nas diversas experiências de pesquisas em Educação, sobre a Educação, para a Educação e através da Educação, têm resultado de um aprendizado de alternativas de pensar e de investigar provenientes de outros campos das ciências humanas de algum modo sempre relacionadas com a Educação. Provenientes também de outros diferentes campos da criação de pensamentos e de imagens a respeito da vida e da pessoa humana, da sociedade e da cultura. De cada uma delas e das muitas maneiras como elas interagem e entrecem juntas o tecido de algo a que damos o nome de educação.

### ***A chegada do outro***

Um exemplo muito conhecido é a chegada e a difusão entre educadores e pesquisadores da educação de um olhar - mais do que apenas um método - de

vocação qualitativa. Uma atitude do conhecimento típica das práticas e dos estudos clínicos, desde pelo menos o século XIX, como na Psicanálise ou na Psicologia Humanista. Um modo de ver, coletar dados e interpreta-los também usual diferentes tradições de pesquisa de tradições teóricas e metodológicas da História, da Linguística e da Antropologia. Os estilos qualitativos não chegaram à Educação e à escola de uma vez. Não chegaram como quem substitui ou torna menos oportunos e menos confiáveis outros procedimentos anteriores de investigação<sup>41</sup>. Não chegaram vindos de um campo único do conhecimento e, menos ainda, de uma única teoria sobre a pessoa, a escola, a educação e a vida social. Tal como sucedeu antes em outros domínios do conhecimento, a “qualidade” e o “qualitativo” começaram a ser pensados e postos em prática, quando algumas mudanças importantes aconteceram na Educação. Nela e no diálogo entre os educadores e outros pensadores, pesquisadores e agentes de práticas sociais relacionados a pessoas, grupos humanos, instituições sociais e culturas.

Assim, começam a ser aprendidas e aplicadas na Educação, na Pedagogia e entre os saberes com quem ela dialoga, as teorias e as metodologias atentas às relações sociais e simbólicas em escala local, pessoalmente interativa e cotidiana. A observação participante, o cuidadoso registro etnográfico, a entrevista livre, os questionários abertos, a análise do discurso, os estudos de caso, a história de vida, o emprego de métodos expressivos e de técnicas projetiva surgem entre nós e se difundem quando emerge toda uma outra maneira de perceber o próprio complexo e tão interativo “universo da educação”.

---

40 Acaba de sair uma, excelente: **Alfabetto – autobiografia escolar**, de Frei Betto, publicada este mês, em 2002, pela Ática, de São Paulo

41 A este respeito, a observação oportuna de Theodor Adorno, cujo modelo próprio de análise social poderia sugerir um rancoroso crítico das alternativas quantitativas.

*O problema da relação entre a análise quantitativa e qualitativa em sociologia é de uma imediata atualidade. Os elementos do conhecimento que se fazem de ponte entre os métodos estatísticos e a sua adequada aplicação a determinados conteúdos, são em geral de natureza qualitativa. Hoje, precisamente na América do Norte, onde os métodos quantitativos alcançaram o seu atual elevado desenvolvimento, já se reconhece a necessidade da análise qualitativa, não somente como integração, mas como elementos constitutivo da investigação social empírica.*

*Sem negar o perigo da superficialidade implícita nos métodos cada vez mais profundamente vinculados ao princípio ciência é medida, é necessário tomarmos cuidado com uma aristocrática atitude de superioridade diante deles. Na medida em que a vida contemporânea está altamente estandardizada por efeito da concentração do poder econômico levada ao extremo, em que o indivíduo é bastante mais importante do que ele confessa, os métodos estandardizados e, em certo sentido, desindividualizados, são, de uma só vez, tempo a expressão de uma situação efetiva, e um instrumento adequado para descreve-la e entende-la.* Está nas páginas 123 e 124 do capítulo: **sociologia e investigación social empírica**, do livro **La sociedad – lecciones de sociologia**. Tenho em mãos apenas uma cópia xerox do capítulo, sem maiores indicações de origem.

O “qualitativo” não chega ao mundo da educação como uma moda e nem ao acaso. Não chega pronto em pacotes. De formas diferentes e em momentos diferentes ele começa a acontecer quando educadores e outras pessoas dedicadas à pesquisa em educação, enfrentam a realidade de algo novo. Quando, por exemplo, descobrem a subjetividade da pessoa da estudante, onde antes havia a função sócio-pedagógicas do aluno. Quando se dão conta de que a vestimenta da função-didática-professor recobre o corpo, os gestos, os desejos e o espírito da pessoa viva de alguém que é “também uma professora”. É quando se pede ao professor reflexivo que conte a sua história de vida. Quando a pesquisa da educação e na escola desvela o acontecimento da experiência interativa do/no cotidiano, ali mesmo onde antes se olha e se viam apenas as estruturas formais do poder legítimo do/no ensino escolar. A alternativa da “qualidade” emerge quando pouco a pouco se começa a dar atenção às previsíveis e às imprevistas relações interpessoais vividas entre palavras e outros gestos de crianças, de adolescentes, de jovens e de adultos percebidos como seres humanos e polissemicamente conectivos na escola, mais do que como regularidades socialmente objetivas destinadas a viver na escola a sua única razão de “estar ali”. Pessoas agora percebidas como atores de múltipla vocação cultural em quem o “ser estudante” é uma entre outras dimensões da vida, da identidade e da própria aprendizagem. A pesquisa qualitativa e a análise do discurso tornam-se importantes quando a qualidade subjetiva do que cada pessoa diz quando fala é tão importante ou mais do que o número de vezes em que estes ou aqueles indivíduos anônimos escolheram esta ou aquela fala como a sua opinião a respeito de algo<sup>42</sup>.

Quando começam a ver e dar importância devida às reciprocidades de símbolos e de significados existentes nos ritos e mitos, crenças, saberes e modos peculiares de ser dos grupos culturais de idades e de interesses. Unidades presentes no cotidiano da Educação, por meio das quais as diferentes culturas na escola entrecruzam e dialogam com a cultura da escola. De uma maneira ainda mais visível, a “qualidade” como um valor de conhecimento surge quando as

---

42 É muito interessante notar como já no final dos anos oitenta estava acesa e de fogo alto a polêmica entre as duas abordagens. Assim, entre vários outros, lembro três artigos importantes publicados na série “temas em debate” do número 66 do *Cadernos de Pesquisa*, do CEDES, de Campinas. O próprio título deles e a polaridade entre os dois últimos são coisas sugestivas: *como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa*, Menga Lubke, *o falso conflito entre tendências metodológicas*, Sérgio V. de Luna, *por que o conflito entre tendências metodológicas não é falso*, de Maria Laura Barbosa Franco, publicada no mesmo número dos *Cadernos de Pesquisa* em 1988. O artigo de onde tomei esta lembrança oportuna deve ser também lido com proveito. Ele é o: *a pesquisa como prática discursiva – superando os horrores metodológicos*, escrito por Mary Jane Spink e Vera Mincoff Menegon. De resto, os outros artigos do livro organizado pela mesma Mary Jane merece ser consultado. Ele é o: *práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano*, publicado pela Editora Cortez, de São Paulo, em 1999.

múltiplas histórias que por um momento relativizam a “grande história” pátria dos livros oficiais, são descobertas como instâncias de um cotidiano de “gente como a gente” que cria, vive e pensa a história que para eles tem, de fato, um sentido. Histórias pessoais e coletivas de vida que desvelam pessoas e grupos humanos, e que são também as de educadores, onde habitava antes a categoria social “professor”<sup>43</sup>. Uma função escolar por muito tempo estudada como a de um alguém carregado de normas e postos, mas sem um rosto visível e, entre saberes e competências, sem uma alma viva e falante.

O deslocamento não é, de uma maneira formal: do “objetivo” para “subjetivo”; da “oposição sujeito-objeto” para a comunicação entre “dois sujeitos interativos através de suas diferenças”; da “análise da quantidade” para a “compreensão da qualidade”. Ele está situado na tomada de consciência de que quando eu convoco aquilo que procuro estudar, a sair do “lado da coisa e da estrutura formal” para o “lado da relação e do acontecimento vivenciado”, a minha interpretação, qualquer que ela seja e de onde quer que venha, não pode mais ser dada através de um discurso axionático-dedutivo e inevitavelmente redutivo, mas em uma compreensão fundada na aventura assumida da intersubjetividade. Nada sei sobre um outro que de alguma maneira não esteja fundado em um diálogo com este outro. Nada sei sobre como ele é e sobre como pensa quem é que não me venha de uma abertura de minha pessoa e, não apenas, da estratégia de meus métodos, à mais profunda inteireza deste “meu outro”, jamais um ser-objeto cuja fala meus métodos objetivos não raro mais antecipa e pré-determina do que torna objetivamente pessoais e verdadeiros. A “qualidade” começa a nos dizer algo, quando descobrimos que toda a entrevista é uma conversa e que toda a conversa é um desafio ao diálogo aberto com o outro e, não apenas, um controle sistemático da fala de um outro segundo os usos de meus interesses científicos “sobre” o outro e “através” do outro.

A necessidade sempre muito problemática de tornarmos confiáveis e comunicáveis as nossas idéias e as nossas descobertas científicas nos obriga a um compromisso ora enganador, ora genuíno com a objetividade. Mas, ela existe, tenho perguntado isto desde várias linhas acima. E como não tenho respostas, penso que continuarei perguntando. O fato mais do que evidente é que a objetivação inevitável faz fronteiras muito mal definidas com a subjetivação mais deplorável: a que transforma o que existe socialmente vivo em algo que, para ser explicado, precisa tornar-se significativamente inanimado. Concluo este momento de reflexão trazendo o testemunho de um psicanalista, o que, devo confessar, é uma experiência rara e sempre meio desconfiada em meus escritos.

---

43 Assim, por exemplo, a série de artigos de *Vidas de Professores*, organizada por Antônio Nóvoa e publicada pela Porto Editora, de Porto. Tenho a Segunda edição, de 2000.

Wilfred Ruprecht Bion foi um psicanalista indiano que estudou e clinicou a vida inteira na Inglaterra. Esteve no Brasil e orientou seminários algumas vezes. Sua estranha e pouco conhecida teoria e seu método de trabalho no consultório não são muito difundidos entre nós. Há uma passagem de um dos seus seminários Bion procura estabelecer uma diferença entre o pensamento que calcula e o pensamento que pensa o sentido. De algum modo ele aproxima o primeiro não de critérios de máxima objetividade, mas da possibilidade de um quase delírio semelhante ao de seus pacientes psicóticos. Restaria perguntar a ele se classificar alguém como “psicótico” já não é um exemplo de “pensamento que calcula”. Vejamos por um instante o que ele vem nos dizer:

*O cientista cujas investigações incluem a essência da vida, encontra-se numa situação paralela à dos pacientes que descrevo. O colapso no equipamento do paciente para pensar leva à dominância de uma vida mental em que o universo se povoa de objetos inanimados. A incapacidade dos seres humanos, mesmo dos mais avançados, de fazer uso dos pensamentos, porque a nossa capacidade para pensar é embrionária, significa que o campo de análise científica se constrange, pela deficiência humana àqueles fenômenos que apresentam as características do inanimado. Supomos que a limitação psicótica se deve à enfermidade, mas a do cientista não (...)*

*Parece que nosso equipamento rudimentar para “pensar” os pensamentos é adequado quando os problemas se associam com o inanimado, mas não quando o objeto da investigação é o fenômeno da própria vida. Diante das complexidades da mente humana, o analista deve ser prudente a empregar mesmo um método científico aceito. Sua fragilidade deve estar mais próxima da debilidade do pensar psicótico do que um exame superficial chegaria a admitir<sup>44</sup>.*

Esta lenta e irreversível “chegada” dos estilos qualitativos não vem também de polaridades recentes. Devemos não esquecer que as ciências humanas e, de maneira especial, as sociais, ressurgem entre meados e fim do século XIX,

---

44 Esta passagem está na página 14 de ***Learning from experience***, editado em 1991 pela Maresfield Library, de Londres. Tomei-a não do original, mas do trabalho: ***Sem memória e sem desejo***, elaborado por Sueli Teresinha de Abreu Bernardes como documento de final de curso no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás, em 2002.

deslocadas por inteiro ou em alguma dimensão da Filosofia, tomando desde os primeiros passos uma ou outra de duas direções<sup>45</sup>.

Uma delas parte de uma concepção monista a respeito da ciência. Qualquer que seja o seu campo de atuação, os mesmos fundamentos e as mesmas regras devem, com pequenas variações, ser aplicadas por igual a todas as variantes de uma mesma forma padrão de conhecimento. Seu melhor modelo é o das ciências naturais matematizadas. Assim o processamento da investigação deve ser guiado por preceitos que valem para a Física, a Biologia e a Sociologia. Tal como fazem os químicos ou os astrônomos, acontecimentos sociais devem ser reduzidos a fatos experimentais ou rigorosamente observáveis. Fatos divididos em frações passíveis de serem medidas e reduzidas a fórmulas que expliquem regularidades de uma maneira tão próxima à da Física quanto possível. As escolhas políticas dos trabalhadores brasileiros, o suicídio entre franceses ou as variações de opções eróticas entre jovens da Finlândia devem ser procuradas mais em fatores processos externos, mecânicos e mensuráveis, do que ao abstrato dos imaginários, das ideologias e dos sentimentos dos seus sujeitos.

Há diferenças bem grandes neste modo de ver e pesquisar e interpretar a vida humana e a sua dimensão social. Mudanças importantes ocorreram e seguem ocorrendo nesta direção do pensar a ciência e do produzir teorias e métodos para através dela reduzir a leis e a sistemas formais de explicação a pessoa e a sociedade. Os modelos mais rigorosamente quantitativistas preservam formas menos rígidas de objetivação matematizante da pesquisa social. Não devem ser confundidos com o uso complementar de números e proporções indispensáveis a momentos de ordenação de classes de dados em pesquisas qualitativas ou de vocação dual.

A segunda direção aceita o pluralismo científico e o defende como algo tão inevitável quando o reconhecimento de que dimensões diversas da realidade são estrutural, interativa e qualitativamente diferentes. Não se reduzem umas às outras. Não se explicam mecanicamente umas pelas outras. Não podem ser compreendidas segundo um mesmo padrão teórico e processual de busca de pesquisa e de interpretação. Se são interativas e, em alguma medida,

---

45 Quando digo “por inteiro ou em alguma dimensão”, quero estar sendo bastante objetivo e quero estar lembrando coisas simples, mas de vez em quando esquecidas. A Antropologia Social não é a única rama de seu campo. Entre filósofos e antropólogos de antiga ou recente vocação filosófica, está viva e floresce uma Antropologia Filosófica. Algo semelhante obriga ora uma aproximação fecunda, ora um desnecessário estranhamento entre sociólogos e filósofos sociais. Vale o mesmo para as psicologias, inclusive as mais comportamentalistas, e as várias abordagens de temas semelhantes entre filósofos de profissão. Quantos estudos e artigos experimentais deveriam ser somados ou mesmo multiplicados, para que a sua compreensão fosse equivalente à de um único livro: *Fenomenologia da percepção* de Maurice Merleau-Ponty? Há uma boa edição recente publicada em 1999 pela Martins Pontes.

interconectadas, é mais através da peculiaridade de suas diferenças e da originalidade dos sistemas de que são parte, do que através de uma uniformidade de fundo, sobre supostas e ilusórias diversidades.

Ora, o fato essencial do fator humano e do fator social é que em ambas as dimensões do real, a identidade e as interações dos e entre os atores de um acontecimento incorporam a subjetividade e só podem ser compreendida através de uma compreensão da interioridade de/entre sujeitos. Seres humanos não apenas agem respondendo a determinantes externos, mas geram gestos e criam fatos causados não pelo poder puro e simples de fatores de várias ordens, mas pelo modo como eles são percebidos como fenômenos carregados de saberes, sentidos e sentimentos. E que, portanto, só podem ser investigados e compreendidos a partir de sua realidade como significado. As coisas têm causas, mas as causas têm “alma”. A subjetividade só se reduz a uma outra subjetividade. Cada cultura ou modo social de ser, de viver e de partilhar múltiplos significados para os diferentes planos da realidade e da existência, é uma complexa tessitura de símbolos e de algum modo só se explica de dentro para fora a partir da compreensão intersubjetiva de suas razões. Uma demorada depressão econômica pode aumentar aqui ou na Europa o aumento da “taxa de suicídios”. Mas cada suicida vive a solidão de sua própria morte e – deixando bilhetes ou não – cada um dota de razões partilháveis, mas subjetivamente suas, o seu último gesto de reciprocidade em um mundo que, mesmo entre os mais desesperados, nunca deixa de ter sempre sede de ritos, mitos, imaginários, sentimentos e sentidos.

Aprofundemos um pouco mais estas observações tomarmos de novo o exemplo do ofício do antropólogo. Seu “trabalho de campo” representa um caso quase limite de prática científica através de abordagens bastante interpessoais, qualitativas, integrativas (várias técnicas conectadas a um mesmo método de trabalho) e subjetivas. Algumas vezes um dos seus maiores desencantos está não tanto nas dúvidas sobre a objetividade de sua coleta de dados e da confiabilidade de sua interpretação. Isto é sempre importante e muitas horas e páginas entre nós foram e seguem sendo a este respeito. Mas existe uma outra questão de qualificação da objetividade entre investigadores não apenas de culturas (a matéria prima da Antropologia) mas de vidas culturais e de estilos de vidas humanas em/atraves de suas culturas. E a questão é esta: “como fazer com que as experiências sociais e simbólicas da vida cotidiana que investigo e interpreto não se transformem em coisas inanimadas quando virem o meu texto?” Como colocar no papel a dramaticidade de um ritual, de uma vivência interativa entre pessoas de uma escola, de um drama social, sem que a passagem de uma situação a outra não transforme algo vivo em algo inanimado? Sem que a passagem inevitável do “vivido deles” ao “vivido por mim entre eles”, e do “vivido-anotado-pensado-por-mim-para-mi” para o “escrito-por-mim-para-vocês-como-um-texto-científico”, não perca em seu afã de objetividade científica, justamente aquilo que há “ali” de

mais objetivo: a realidade processual, viva e dramática do que vi sendo vivido e sendo representado na mente e nos gestos de homens e de mulheres que investiguei vivendo-e-pensando o que “coletei” e, agora, escrevo?

Em um outro plano, a chegada dos estilos qualitativos à pesquisa em/da educação chega mais ou menos junto com os estilos participativos. E isto nos remete a dois eixos de aberturas entre polaridades mais convergentes em suas diversidades do que divergentes em suas oposições. Um eixo de abertura ocorre na esfera mais epistemológica da questão. E ele é o que vai da experiência controlada à observação participante e, assim, da oposição entre o sujeito-que-investiga e o objeto-que-se-investiga, à intercomunicação entre dois sujeitos situados em posições diversas de um mesmo processo de conhecimento. Já falei bastante sobre isto e o pior é que terei de falar de novo, mais adiante, aqui e em outros capítulos. O outro eixo de abertura vai da pesquisa de poder acadêmico à pesquisa participante, na dimensão mais propriamente política da questão. “Político”, aqui, com sentido de gestão do poder em qualquer esfera de relações em que ele opere. Comento algo sobre o primeiro eixo agora. Deixo o segundo para outros momentos deste capítulo e dos próximos.

O que algumas novas maneiras de pesquisar e de interpretar os dados de uma investigação estão renovando no campo da Educação, tem a ver também com um aprendizado mais ou menos igual ao que alguns anos antes outras ciências da pessoa e da cultura aprenderam a praticar entre os povos indígenas que, bem ou mal, foram os seus primeiros “objetos de estudo. Ir até “lá” e conviver. Estar atento a tudo e, principalmente, ao que parece “natural” e trivial. Olhar com a atenção exagerada e procurar compreender o que dizem as palavras e também os rostos. O que as vidas falam, quando podem se dar a entender tal como são, o que é sempre tão difícil. Olhar com densidade e procurar desvelar das várias pequeninas vivências do dia a dia, o ser de crianças que quando jovens, entre a casa de palhas, a aldeia e a floresta, já haviam aprendido com os “outros” de seu mundo cotidiano praticamente todo o saber necessário para virem a ser reconhecidos como um verdadeiro: “alguém daqui”.

No seu sentido mais original, a palavra teoria significava para os gregos “ir aos estádios e observar de algum lugar os jogos que estavam acontecendo”. O sentido mudou, mas não tanto. Teoria ainda é algo em princípio muito simples: é a escolha de um ponto de vista entre outros, a partir do qual e com cujos recursos você dirige e educa o olhar da mente a perceber com os sentidos e a compreender com a reflexão, o que está acontecendo. Métodos de investigação não antecedem mudanças do olhar ou de pontos de vista. Mas quando surgem podem ajudar a que isto aconteça. Quando o que você quer apenas contemplar a harmonia de uma noite estrelada, bastam os seus olhos. Se eles estiverem como os meus, será bom usar óculos. Se você pretende examinar com mais detalhes uma constelação, vai precisar de um bom binóculo. Se você deseja examinar de mais perto uma única

estrela, procure um telescópio. Mas se o seu objetivo é descobrir nova Galáxias, vá viver noites sem sono em algum grande Observatório. Dos olhos nus saem poemas sobre as estrelas. Do observatório relatos sobre novas descobertas em Astronomia. De um modo ou de outro, novos saberes sobre o mistério do Universo foram descobertos e postos por escrito.

Ora, da mesma maneira como podemos julgar as pesquisas de Umberto Eco e das estudantes de Artes Cênicas da UNICAMP como algo proveitoso entre artistas, mas sem valor como uma forma de conhecimento competente sobre a pessoa, a cultura e a sociedade, assim também sabemos que os estilos “qualitativos”, associados ou não aos “participantes”, nem sempre são acreditados nas ciências sociais e nas pesquisas de educação como valores de competência conhecimento científico. Tendências teóricas e metodológicas de tradição mais cientificista relutam em aceitar que trabalhos baseados em observações participantes, em histórias de vida e em alguma forma de análise do discurso, sejam objetivamente confiáveis. Nos intermináveis debates sobre estas diferenças, sempre haverá alguém reclamando a legitimidade de sua escolha teórico-metodológica e considerando as outras escolhas como ilegítimas cientificamente, ou pelo menos como menos confiáveis. Sugiro pensarmos sobre isto fazendo perguntas um pouco diferentes das que têm sido feitas entre nós a este respeito.

A melhor coisa na Educação e a melhor experiência que se vive na escola, é que elas podem ser um lugar da cultura onde todos podem e devem estar se fazendo, e fazendo aos outros perguntas. Fazendo perguntas e buscando respostas o tempo todo. Em um mundo onde dos livros de escola aos noticiários de televisão, tudo à nossa volta parecem ser respostas prontas a perguntas que nem sempre nós fizemos, podemos pensar a escola como um sábio e frágil lugar cultural de múltiplas vivências de reciprocidades de saberes resultantes do pleno direito à pergunta: qualquer que ela seja; onde quer que ela apareça; por qualquer razão que ela exista; de quem quer que ela venha.

Perguntas abertas ao escândalo de ficarem sem respostas por alguns dias, enquanto o professor “pede um tempo”, descobre que não sabe e então, pesquisa. Perguntas inesperadas que uma vez ou outra rompem com a ordenação antecipada do que existe encerrado no currículo. Ali, onde a própria expressão: “grade curricular” já é tão sugestiva do que “encerra”. A respeito de tudo o que está duplamente contido na disciplina (a disciplina e a disciplina-da-disciplina), ou consolidado na materialidade da matéria, e que ao transgredir como o inesperado da poesia do não conhecido a gramática normativa que estabelece de antemão “o que se deve saber”, por um momento gera a algazarra de idéias a partir da qual a sala de aulas e a escola dão um passo além. Mas também as perguntas nossas, de professores. Perguntas que ao atravessarem de maneira inesperada os temas transversais do ensino obrigatório, dão a vida do novo ao que, por estar previsto e já pensado, de alguma forma estava morto.

Ora, dentro do mundo cultural das interações entre pessoas diferentes, através da diversidade de idéias e de imagens, a que damos os nomes de: “escola” e “educação”, é o intervalo de fronteiras nunca definidas entre o que já se sabe e o que não se sabe ainda - naquilo que os alunos por enquanto desconhecem e a professora não sabe até agora - aquilo que constitui a própria substância viva do trabalho de aprender-e-ensinar. Porque é sobre o que não-se-sabe que se abre no trabalho docente o desafio da prática da procura e da pesquisa. A busca solidária, mas em alguns momentos solitária também, de conhecimentos e de descobertas que estendem mais e mais o imaginário e o cotidiano da educação até limites inacabáveis do saber e do ofício da pergunta.

Por debaixo de uma simples mudança exterior de paradigmas científicos e de métodos de investigação, com uma predominância crescente entre nós das alternativas interativas, intersubjetivas (o outro é também uma subjetividade em relação comigo), dialógicas, integrativas, compreensivas e tendentes a uma vocação transdisciplinar, o que está acontecendo é uma passagem de uma acumulação de saberes reflexos, em que uma dimensão inerte da realidade objetivada é refletida no meu conhecimento, para uma integração entre conhecimentos reflexivos, em que a presença chamada a ser ativa e interativa de uma dimensão do real me obriga a refletir com ela e a pensar e pensar-me através dela. Pois se a minha ação sobre ela em uma investigação científica produz um conhecimento “objetivo” a seu respeito, o seu dar-se a saber a mim desafia-me a pensa-la não apenas como a coisa que conheço, mas também como o ser de uma dimensão de um diálogo possível entre sujeitos diferentes, a começar pela crítica fecunda da qualidade de relacionamento que estabeleci com “aquilo que conheço” para chegar a conhecê-lo. E a reconhecer-me também.

### ***Um exemplo inesperado: a pesquisa-ação***

Pouca gente que faz da pesquisa científica uma parte importante de sua vida é tão solitária quanto o antropólogo. Desde as distantes fotografias de Bronislaw Malinowski e de Francis Boas, a imagem que se tem dele é sempre a de uma pessoa branca, sozinha dos seus e solitária entre os “primitivos” que foi investigar em alguma ilha da Papua Melanésia ou num canto escondido da Floresta Amazônica. Mudaram os tempos e os lugares, mudaram os temas e as cenas das pesquisas, mas a imagem de um “pesquisador de campo”, sozinho do começo ao fim, ainda retrata o “ofício do etnólogo”. Mesmo quando participam juntos de uma “equipe de pesquisa” - e eu me vi entre elas várias e inesquecíveis vezes<sup>46</sup> - na prática do

---

46 O volume 4 de nossa série será uma viagem a relatos de “pesquisas de campo” bem ao estilo da Antropologia, indo do mais absoluto pesquisador solitário ao mais investigador solidário, participante de/em equipes. Em um momento estarei tomando uma pesquisa concreta e procurando estabelecer, passo a passo, os procedimentos metodológicos, os

trabalho de campo cada um vive a sua experiência. Cada um “fica na sua”. De fato não é usual uma observação participante coletiva e nem uma entrevista. Menos fácil ainda é praticar uma “análise estrutural da narrativa” ou proceder a uma “descrição densa de um ritual” entre três ou quatro pessoas. “Conviver com o outro que investigo” parece ser obrigatoriamente uma interação dual: ele e eu. Como na casa de caboclo da música sertaneja: “um é pouco, dois é bom, três é demais”. Nem sempre, na verdade.

Na direção oposta da solitária observação participante nada deveria ser mais solidário e coletivo do que a pesquisa participante. Falo agora pela minha experiência e através de depoimentos de vários outros diferentes “pesquisadores participantes” do Brasil e da América Latina. Vivemos sempre um dilema: quando mais uma investigação tende a ser participante tanto mais ela acaba precisando ser quantitativa. Tudo leva a crer que uma objetivação-quantificável permite traçar objetivos claros e operativos. Uma entrevista é arte-ciência de uma única pessoa, e mesmo construí-la de forma mais objetiva (as “entrevistas fechadas”) deságua em uma interpretação bastante individualizada. Mas um bom questionário pode ser “bolado”, criado, testado, aplicado, quantificado, ordenado e analisado em volta da mesa, entre algumas ou mesmo várias pessoas.

Lembro-me de que nas duas mais completas experiências de pesquisa-ação-participante de que fui um dos integrantes, foi justamente esta objetivação-quantificável o que permitiu um estendimento da participação. Sociólogos, antropólogos, educadoras, agentes de pastoral, mulheres e homens lavradores de pequenas comunidades rurais de Goiás puderam criar algo juntos porque dispunham de critérios objetivamente uniformizantes enquanto possibilidade de compreensão. Era diante de números dispostos em tabelas e gráficos rigorosos. Depois de dias e noites dedicados a lidar com os “números do questionário” antes do advento do computador, tínhamos diante de nós uma realidade vivida transformada em uma objetiva realidade pesquisada, ao redor da qual, agora sim, podíamos aportar as falas de nossas vivências semelhantes e diversas, e produzir uma “boa análise”.

Este foi sempre um desafio. Algumas vezes foram tentadas, com relativo sucesso, investigações de estilo participativo envolvendo histórias de vida e reconstruções da história social de movimentos populares ou de comunidades, com procedimentos bastante mais qualitativos e intersubjetivos. Muito embora esta questão nem sempre seja bem discutida em artigos e livros sobre a pesquisa participante e suas derivadas, ela está sempre presente. E poderia ser sintetizada nesta pergunta: como tornar participantes as abordagens qualitativas? Dita ao contrário a pergunta também faz sentido: como tornar as abordagens qualitativas

---

problemas enfrentados, os erros cometidos, os acertos encontrados e os resultados obtidos. Ele deverá ter como nome: *Ir, conviver, voltar, escrever – a pesquisa de campo.*

também participantes? Também incorporáveis como métodos e técnicas confiáveis e criativas em diferentes estilos de investigações participativas?

Um livro de tradução bastante recente para o Português e incorporado a uma coleção dirigida a educadores procura fazer mais do que trazer alguma resposta de “aproximação”, de “adaptação”. René Barbier, um dos mais conhecidos teóricos e praticantes da pesquisa-ação de “linha francesa” (mas existem linhas “nacionais” aqui?) tenta criar um estilo profundamente intersubjetivo, interativo, dialógico e afetivamente qualitativo em sua proposta de uma múltipla pesquisa-ação existencial, integral, pessoal e comunitária<sup>47</sup>. Depois de apresentar a história recente e os fundamentos da pesquisa-ação conhecida, ele estabelece no capítulo 2 uma: “nova pesquisa-ação e seu questionamento epistemológico”. Ora, este questionamento é feito em termos de uma crítica amorosa a um sociologismo objetivante da relação entre sujeitos envolvidos de um lado e de outro na prática da pesquisa-ação. Mas uma crítica em nome do quê? De uma subjetivação pessoalizante da relação entre um lado e o outro; de uma aproximação entre modelos mais sociológicos e exteriorizantes e estilos mais psicossociológicos, centrados na escuta sensível do outro, no diálogo desprovido do poder e na construção partilhada de sentido.

Chama a atenção, de uma maneira próxima ao olhar de outros cientistas sociais e educadores, Barbier passa a trabalhar no intervalo entre as tradições científicas consagradas e os novos modelos emergentes de pensamento e pesquisa. Como incorpora ao saber acadêmico as idéias de um Krishnamurti e uma substância teórica relevante, provinda de diversos sistemas de sentido orientais. Tal como tenho procurado enfatizar seguidamente aqui, o próprio critério de confiabilidade filosófica e científica de uma investigação não está apenas e principalmente no fundamento teórico, no emprego de métodos e na qualidade do produto final. Está bem mais no todo de seu processo de realização. E o que avalia este processo não é o rigor do método, mas a qualidade da interação entre as pessoas envolvidas na partilha de um trabalho face-a-face de criação de sentidos, inclusive através do uso de métodos científicos. Ao estabelecer os termos de sua pesquisa-ação existencial René Barbier fala o seguinte:

*Um pesquisador em pesquisa-ação existencial é, portanto, necessariamente implicado dessa maneira no cerne de um Eu/Tu buberiano (Martin Buber, 1969) que estimula toda a sua presença para o outro. Nada é mais exigente do que uma atividade de pesquisa assim definida. Ela exclui toda a forma de diletantismo ou de brilho espetacular. Ela pertence ao registro do secreto e do íntimo. Ela enfatiza uma reciprocidade de olhar para a essência*

do “rosto” de cada um no centro de uma vivência sensível de proximidade (Levinas, 1974). Onde é possível formar-se nesse tipo de pesquisa, na universidade e alhures? Que tipo de educação tem a não-competência e que tipo de instituição propomos a nossos jovens para que eles possam cumprir um tal destino<sup>48</sup>.

Barbier faz a pergunta e procura respostas. Mas eu quero sugerir aqui algumas outras, talvez um pouco mais aplicáveis ao cotidiano de nossos dilemas de pessoas dedicadas à educação de crianças, jovens e adultos que um dia descobrem, como Roland Barthes, que há um momento da vida “em que se ensina o que não se sabe” e, então, ou se repete o que se soube, ou se aprende a pesquisar.

1º. Toda a pesquisa de realização solitária pode ser também um trabalho destinado a ser posto “em volta da mesa”, a ser partilhado. A servir a algo mais do que um novo título ou um novo artigo dirigido ao círculo restrito dos que “são como eu e pensam como eu”. Nas ciências sociais e nas ciências humanas – aquelas de onde partem e a que se destinam todas - no dizer do mesmo Boaventura de Souza Santos com quem nos encontramos em outros capítulos – mesmo a “pesquisa pura”, a não-aplicável, é sempre passível de ser aplicada. E a abertura do sentido social de sua “aplicabilidade” deve ser medida pela ampliação generosa do círculo de pessoas convocadas a dialogarem entre elas através do que o escrito da pesquisa tem a dizer. Convenhamos, a não ser em raros e justificáveis casos de exceção, toda a pesquisa que gera conhecimentos intencionalmente dirigidos a confrarias muito restritas de interlocutores, é uma atividade científica negadora da razão de ser humana da própria ciência. Ela subordina a criação de saber à reprodução de círculos de poder a partir do saber que gera.

2º. Mesmo quando possamos acreditar (e devemos acreditar, passo a passo) que o horizonte da pesquisa solitária é a pesquisa em equipe e o horizonte da

---

47 O livro se chama: **A pesquisa-ação**, é o terceiro da série *pesquisa em educação*, da Editora Plano, de Brasília. Foi publicado em 2002.

48 Barbier, op. Cit. Página 102. Ele cita dois pensadores judeus cujas idéias – inclusive as da/sobre a educação – merecem ser lidas e relidas. Um deles é Martin Buber e o livro é o **Eu e Tu**, traduzido e publicado pela Editora Centauro, de São Paulo. Tenho comigo a 5ª edição, sem indicação de data. A excelente *introdução* de Newton Aquiles Von Zuben é datada de fevereiro de 1977. Buber tem escritos de rara importância para educadores. Três deles foram publicados pela Editora Perspectiva, de São Paulo. **Do diálogo e do dialógico**, de 1982, **Sobre a comunidade**, de 1987, com um importante artigo: *a educação para a comunidade*, e **Socialismo utópico**, com a segunda edição em 1986. Alguns livros de Emmanuel Levinas estão em Português e merecem ser lidos. Ver: **Totalidade e infinito**, da Edições 70, de Lisboa, com data de 1988, **Entre nós**, da VOZES, de Petrópolis, em 1997, e **O humanismo do outro homem**, também da VOZES, em 1993.

pesquisa em equipe é a pesquisa participante, isto é, a investigação estendida do grupo pesquisador à comunidade constituída por este grupo e mais os das pessoas investigadas, podemos pensar que o sentido de valor de uma investigação não está somente no envolvimento social de seus realizadores, mas no sentido de serviço e proveito dado ao processo do trabalho e aos seus produtos<sup>49</sup>. Uma forma de uma investigação ser participante está no “quem”-“como”-“porque”-“para quê” participa dela. Uma outra forma está na resposta a como uma pesquisa participa da vida e das possibilidades de transformação social da vida dos que dela participam como investigados, ou como pesquisados-pesquisadores.

3°. A palavra “transformação” não é aqui uma metáfora e nem uma ilusão. No campo de da educação pesquisa alguma é diletante, embora muitas possam ser prazerosas e gratificantes. Não se trata de pregar um utilitarismo pragmático, o que conspira de frente com a própria idéia ao mesmo tempo clássica e “emergente” do trabalho científico. Trata-se de pensar que tal como a própria educação, a pesquisa associada a ela existe porque é sempre possível pensar que pessoas, grupos humanos, corpus de idéias, culturas, comunidades, sociedades, nações, povos e a humanidade podem ir além de onde estão, podemos ser melhores, mais justos, mais fraternos e menos perversos e excludentes do que são. Podem, de dentro para fora, e devem ser dimensões transformáveis da realidade. Todo conhecimento autenticamente novo é renovador. Todo o conhecimento renovador é contestador. Todo o conhecimento contestador é uma porta aberta à transformação. Isto vale para a pesquisa que procura criar um meio de melhor de ensinar crianças não-videntes a aprenderem a ler e escrever. Vale para a investigação que pretende criticar “tudo que já se pensou sobre a educação até hoje” e propor um novo sistema de idéias. Um sistema falso, se for permanente, e verdadeiro se for efêmero, que logo a seguir deverá ser oportunamente objeto de crítica, de transformação ou de superação.

---

49 Sem poder citar os dados completos de origem, lembro que encontrei uma vez em um pôster de um simpósio sobre pesquisa em educação esta sentença atribuída a Jean Piaget: “*eu não creio na pesquisa solitária, acredito na pesquisa solitária*”. No entanto, o que pensar desta outra idéias de Gaston Bachelard,: *A ciência do solitário é qualitativa. A ciência socializada é quantitativa*. Está na página 297 do ***A formação do espírito científico***, já citado aqui. Lembro que este é um dos problemas de maior tamanho na *pesquisa participante*. Em minhas próprias experiência sempre vivenciei a teoria e a prática deste dilema. Minhas melhores pesquisas antropológicas e intensamente qualitativas e interpretativas foram trabalho solitários ou foram pesquisas partilhadas e consorciadas, nos termos da pequena classificação que estabeleci em outra passagem deste livro. As *pesquisa participantes* foram sempre de estilo “quali-quant” e o momento de suas escritas foi sempre envolvido em uma discussão partilhada antecedente, e em um trabalho de redigir bastante individual.

4°. O pensamento lógico é uma forma entre outras de criação do que gosto de chamar “os esses da experiência humana”: saberes, sentidos, significados, sensibilidades e sociabilidades. Entendo por sociabilidade, aqui, não apenas o aprender a viver de maneira ajustada em um mundo social, mas vir a saber como partilhar do processo ativo e crítico de criação de mundos sociais. O pensamento lógico é uma forma excelente disto, mas não é a única. A imaginação, o sonho, o devaneio são outras, e há mais. Em nosso campo de trabalho o pensamento derivado da pesquisa científica é uma forma entre outras de produção de conhecimento confiável e transformador/transformável de diferentes dimensões da realidade. Existem outras formas investigação confiável do mistério do humano, da vida, da vida social (educação incluída) e do universo. As diferentes artes recobrem outras dimensões. As diversas filosofias também e é urgente recoloca-las no seu lugar fundador de sistemas de compreensão do real, de crítica do conhecimento e de orientação do destino humano (ética e política incluídas). Vale o mesmo para as diversas espiritualidades, religiões e outros sistemas de sentido. Vale também para o caso das incontáveis tradições populares que são bem mais do que o “folclore do mês de agosto”.

5°. Sempre foi, mas de agora em diante será mais e mais ainda, um empobrecimento muito grande e indevido a recusa em pensar a ciência e a pesquisa como um alargamento crescente do olhar e da compreensão. Uma abertura a novas e inevitáveis integrações transdisciplinares entre ciências e campos diversos de uma mesma ciência. Uma abertura a antigas e novas interações entre o conhecimento científico e os saberes dos outros sistemas de sentido mencionados no item acima. Uma abertura a novas indeterminações, a partir da compreensão de que não há mais uma matemática, mas matemáticas; de que não há uma “física definitiva”, mas diferentes olhares dialógicos e transitórios entre diferentes compreensões “físicas” do universo, quantos mais teorias sociológicas, psicológicas e pedagógicas. Daqui a diante o valor de uma ciência não está na quantidade de saber exclusivo que ela produz e acumula, mas na qualidade dialógica dos saberes relativos que ela cria em confronto com outros saberes relativos. Se algo é bem e definitivamente conhecido, então não é uma boa forma de conhecimento.

6°. Métodos são pontes, não são formas. São caminhos de dupla mão que convergem a uma mesma múltipla praça simbólica de convergências, diferenças e divergências. Não há teorias únicas e sequer “melhores”, muito embora haja provisoriamente uma teoria através da qual pessoas e equipes de pessoas possam ver e pensar melhor. Métodos e técnicas “quantitativos” ou “qualitativos” podem ser mais bem compreendidos através das palavras que tenho preferido usar aqui: estilos, estratégias, alternativas, vocações, escolhas. É o complexo conjunto das

perguntas que vão do “o quê” ao “para que fins” o que determina (sempre de maneira relativa, pois outros podem pensar e fazer o contrário) qual o “método” a ser utilizado, em que circunstâncias. Pesquisas individuais podem ser francamente qualitativas e pesquisas-ação podem ser totalmente quantitativas.

7°. No caso das diferentes possibilidades de investigação no campo da educação, podemos partir do princípio evidente de que “muita coisa importante” sobre o que desejamos saber está não apenas na “realidade objetiva do real de suas vidas”, mas nas representações sociais, nos imaginários, nos devaneios e nas práticas culturais com que pessoas, famílias, grupos comunitários, grupos sociais, comunidades, classes, etnias, sociedades constroem e transformam sem cessar o seu: quem somos, como nos imaginamos, quem desejamos ser, como vivemos, como queremos viver, em que mundo estamos, em qual mundo queremos estar, e assim por diante. Assim sentido, as diferentes abordagens intersubjetivas, qualitativas e participantes são modalidades de abertura de uma escuta sensível a estas dimensões do pensado e do vivido cotidiano.

8°. Roger Barbier e outros (eu incluído) talvez tenham mais razões do que imaginamos. Uma das questões mais desafiadoras da relação pesquisa-docência está nas respostas a esta pergunta: “como transformar o trabalho de criar saberes através da pesquisa em uma atividade de partilha ativa e solidária do processo de criação, do produto-saber deste processo e do aprendizado que os seus participantes-praticantes adquirem e integram não apenas em suas mentes-mensuráveis (sobretudo no “dia da prova), mas no todo de suas pessoas? Esta pergunta remete a uma outra: “de que maneiras tornar este processo de transformação do próprio sentido da pesquisa no trabalho docente, um instrumento a mais na trajetória de transformações de pessoas e de mundos sociais a que a educação deve, sem sua medida e através de suas diferenças, servir?”

**OLHAR O MUNDO, VER A CRIANÇA**  
*idéias e imagens sobre ciclos de vida e círculos de cultura*<sup>50</sup>

*Não sei se as pessoas se sentem embaraçadas com o sentimento dessa indiferença, mas sou tocada por ela quando observo as crianças: vivem em um mundo que é delas. E tenho a impressão de que eu vivia em um mundo meu. Penso que a maioria dos escritores, mesmo “sérios, que falam da infância, enganam-se sempre com o assunto. Veem a criança sob o seu ponto de vista de adultos ou então fazem um esforço enorme para se colocarem no lugar do que imaginam ser uma criança. Tudo isto é muito sistemático, muito próximo de nossas próprias convenções. Penso que a criança se conduz muito vagamente na vida, com surpresas de jovem animal que vê – ou encontra – alguma coisa pela primeira vez; dos adultos que a cercam, cuja identidade nem sempre é muito clara, dizem-lhe que um, parece, é seu pai, que ele se chama “papai” (mas o que é para ela um pai?), que o outro é sua mãe e que o terceiro é a empregada, a cozinheira o carteiro; todas essas pessoas são “adultos” que têm a mesma importância e que, ao mesmo tempo, não estão muito vinculadas a ela; ela tem uma vida pessoal, a que tais pessoas não têm acesso. E essas relações, ninguém quer vê-las.*

*Marguerite Yourcenar - de olhos abertos*

***Um outro mundo em nosso mundo?***

Da longa passagem com que Marguerite Yourcenar abre este apanhado de idéias sobre as crianças e os seus mundos na cultura, coloco um pouco mais de luz sobre duas frases: vivem em um mundo que é delas; e essas relações, ninguém quer vê-las.

Pesquisadas, escritas e ensinadas, há idéias demais sobre as crianças. Há um exagero de experiências por todo o mundo; uma sobra de investigações de todos os tipos. Há estudos em demasia sobre elas. Há teorias que surgem a cada década, às vezes menos, algumas boas e úteis por muito tempo, e outras que de maneira afortunada envelhecem depressa. Há propostas em quantidade de psicologias e de pedagogias que sugerem “o que fazer com elas”. Isto é necessário e quase sempre os estudos e as propostas são bem-vindas. Mas a velocidade com que surgem e se repetem chega a ser assustadora.

---

<sup>50</sup> Estes escritos foram originalmente elaborados para diálogos com a *Equipe de Educação Infantil* da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Agradeço muito as idéias aprendidas em conversas longas com Judite, Cimara e Sônia, educadoras de crianças que souberam ensinar lembranças esquecidas em mim.

Há uma preocupação crescente hoje em dia a respeito desses pequenos e misteriosos seres que fomos e não seremos mais, mas a quem uma vez ou outra desejamos voltar em sonhos... ou através de pesquisas. Seres da vida – crianças – a quem nos toca, como adultos e como educadores o introduzir em uma cultura – a “nossa”, que haverá de ser a “deles”. Pequenos seres carregados demais de vida e dos desejos naturais da vida, a quem os nossos “métodos e técnicas de” educam e atormentam<sup>51</sup>. Mas seres humanos como nós, e tão diferentes que algumas vezes até parece que apenas um pouco melhor do que os animais e os loucos precariamente conseguem dialogar conosco, quando lhes fazemos as perguntas que, depois, são respostas mais frágeis e pouco precisas do que os seus brinquedos efêmeros. Ou quando são elas que nos fazem perguntas para as quais em geral não sabemos as respostas, ou as damos pela metade. Isto quando não são elas as que por conta própria nos desafiam com respostas difíceis de serem perguntadas.

Agora, nesta última esquina antes do fim-do-milênio, se acordarmos em considerar a “nossa época” como um século XX que também irá findar dentro de alguns dias, poderemos dizer sem sustos que houve mais estudos teóricos e mais pesquisas científicas a respeito da criança em nossa época do que na de todas as outras gerações juntas. Mas sabemos, ao mesmo tempo, tanto e tão pouco que não raro Comenius, Pestalozzi e Rousseau nos parecem tão contemporâneos quanto Piaget, Wallon e Vygotsky.

Antes de pensarmos assuntos que irão entretecer aqui a antropologia, a psicologia e a pedagogia, consideremos por um momento o que acontece em campos das ciências da vida mais nossos vizinhos do que temos imaginado até agora: a biologia e a ecologia.

Ali, a pesquisa do ser dos indivíduos e das espécies, assim como os estudos sobre o comportamento e os relacionamentos entre animais, dentro e fora dos limites da espécie, ganhou muito em qualidade e inovações nos últimos anos. Em parte isto se deve, sem dúvida alguma, ao instrumental de experimentação e de observação sistemática de detalhes ínfimos de seres da vida. Mas mudou mais por causa de algumas alterações radicais no contexto da pesquisa. E foi quando biólogos, etólogos e ecólogos descobriram que uma coisa é a vida e a conduta de um macaco preso em uma jaula. Um triste animal solitário, ou empilhado entre bandos de prisioneiros da ciência, metidos em uma gaiola de laboratório onde um ou vários representantes de uma espécie são observados metodicamente no infeliz indivíduo enjaulado ou no bando de outros bichos presos, arrancados de seus mundos. E uma outra coisa é a vida e o modo de ser e conviver dos mesmos animais quando afinal eles podem ser investigados e compreendidos em seu habitat natural. Isto é, pesquisados no interior dos tempos e dos espaços do mundo de natureza e liberdade de que eles são parte e de cuja permanente recriação

---

51 “Quer conhecer a vida selvagem? Tenha Filhos!”, escrito em um plástico no vidro

participam. Quem tenha visto e possa recordar agora algumas passagens do filme a montanha dos gorilas, sabe bem do que eu falo. E as novas pesquisas atingem o limiar de tais compreensões inovadoras, que alguns cientistas começam a se perguntar se, como nós, mas à maneira de cada espécie, os animais não teriam também uma cultura<sup>52</sup>.

Uma boa parte dos estudos clássicos e atuais sobre as crianças de ontem e de agora não fugiu muito à regra antiga de captura-las dos seus cotidianos de vida e de experiências peculiares do conviver entre elas e partilhar com os adultos de uma cultura, para as pequenas jaulas-salas, ou para as “situações de laboratório” onde em nome de uma constrangedora objetividade de pesquisa, acaba-se por comprometer ou mesmo destruir a única coisa de fato objetiva em tudo: a naturalidade interativa que atravessa a misteriosa subjetividade e a criativa intersubjetividade com que as crianças vivem os seus mundos e em nossos mundos, quando livres de nós por alguns momentos, elas conseguem ser o que são: crianças.

Um olhar generosamente científico e também pedagógico que aspire trazer algum frescor fecundante às interpretações que multiplicamos até aqui sobre as crianças, precisa de algum modo devolvê-las aos matos e aos montes, às trilhas secretas e às beiras de rio, aos cantos dos fundos dos quintais, aos momentos em que, sozinhas ou “com outras”, trancadas nos quartos elas vivem a criação invejável de fantasias que são verdades por um instante e às quais damos em geral o nome de “travessuras”, quando não, nomes piores, mais desconfiados ainda. É preciso devolvê-las aos lugares escolhidos para serem o pequeno paraíso de uma manhã, de um fim de semana, de uma metade de férias, e que somente é feliz porque separa por algum tempo a vida infantil da presença do adulto. E se em os lugares de agora isto não existe mais, pelo menos ir “até lá”, até os cantos da casa ou de um fundo de quintal onde elas ainda se refugiam.

Que esta não seja, entretanto, uma outra invasão. Pois se trata de ir ver e procurar compreender quem são as crianças onde, como e quando meninas e meninos – às vezes juntos, às vezes separados - experimentam entre eles próprios, entre eles próprios e para eles próprios, as vivências germinais de quase todas as interações que, adiante, irão recriar e reproduzir os campos cotidianos e históricos da vida social dos seres até aqui em geral considerados como “da cultura”: nós, os adultos<sup>53</sup>. Como as crianças vivem entre elas as suas vidas. Sabemos que uma idéia

---

traseiro de um automóvel estacionado em uma rua do Cambuí, em Campinas.

52 Assim, para citar apenas um exemplo recente, Matt Ridley, zoólogo, apresenta estudos muito reveladores sobre formas de solidariedade, conflito e solução do conflito entre animais, muito mais presentes e coerentes (do ponto de vista de quem?) do que estamos acostumados a considerar. Ver ***as origens da virtude – um estudo biológico da solidariedade***, 2000, Record, Rio de Janeiro.

53 Tal como em outros escritos meus, este conceito: *cultura*, vai aparecer aqui com uma exagerada frequência. Algumas vezes virá sozinho. Em outras, acompanhado: *cultura*

boa para pensarmos a diferença entre a psicologia e a sociologia, é a de que uma estuda o homem e os seus momentos, enquanto a outra estuda os momentos do homem. Esta mesma idéia pode ser pensada de outra maneira.

Sabemos que as contribuições de Piaget e de Vygotsky são decisivas para um novo olhar e para alguns caminhos renovadores nos trabalhos de pessoas dedicadas à educação com e através das crianças. Entre o construtivismo e o sócio-interacionalismo, temos aprendido a ver e a compreender as crianças em suas maneiras próprias de serem, ao longo do seu desenvolvimento e nas interações entre ele e a aprendizagem. Aprendizagem onde entramos nós, educadoras, convidadas por elas, ou não. O fato é que hoje em dia aprendemos muito sobre a vida infantil e a de adolescentes. Aprendemos a ver a criança de uma maneira bastante mais fecunda e mais integrada, envolvendo toda a dinâmica da subjetividade biopsicológica, interconectada com toda a dinâmica da objetividade sociocultural<sup>54</sup>.

---

*popular, cultura infantil, cultura dos adultos, símbolos e significados da cultura, etc.* Uma das melhores definições da palavra cultura, em seus sentidos mais atuais, foi desenhada por Tomaz Tadeu da Silva, na página 32 de seu excelente: **teoria cultural e educação – um vocabulário crítico**. Ei-la: cultura – *tem diferentes conotações e sentidos nas diferentes vertentes da teoria educacional crítica e pós-crítica. Para a análise neomarxista, a cultura é analisada como parte da superestrutura, ou seja, como pertencendo àquelas esferas sociais que se distinguem da base econômica: as instituições jurídicas e políticas, a ideologia, a educação. As diferentes perspectivas neomarxistas distinguem-se pela maior ou menor autonomia atribuída à superestrutura relativamente à base econômica. Na perspectiva de Bourdieu, a cultura, definida por gostos e formas de apreciação estética, é central ao processo de dominação: é a imposição da cultura dominante como sendo a cultura que faz com que as classes dominadas atribuam sua situação subalterna não à imposição pura e simples, mas à sua suposta deficiência cultural. A escola tem um papel importante na reprodução desta relação de dominação cultural. Na teorização introduzida pelos Estudos Culturais, sobretudo naquela inspirada pelo pós-estruturalismo, a cultura é teorizada como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação. A educação e o currículo são vistos como campos de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade.*

Esta última teoria é a que mais se aproxima – sem corresponder inteiramente – às idéias de Paulo Freire sobre a *cultura*, embora em seus primeiros escritos uma visão marxista esteja mais presente. Ela é também a mais convergente com a idéia de *cultura* com que penso aqui o mundo cotidiano da criança.

54 Um livro bastante utilizado na educação poderia ser lembrado aqui, pois as relações interativas entre a internalização do social pela pessoal, e a externalização criadora da pessoa sobre o social são trabalhadas com uma rara felicidade. Trata-se de **a construção social da realidade**, de Peter Berger e Thomas Luckmann, editado pela VOZES e já com várias reedições. Júlio Barreiro trouxe o modelo de análise deste livro para um estudo sobre o processo de conscientização na *educação popular*. Ver **educação popular e conscientização**, editado pela SULINA.

Há uma diferença importante entre a abordagem de Piaget e a de Vygotsky e ela atravessa pelo meio a diferença entre: o homem e os seus momentos e os momentos do homem. Em Piaget o eixo da compreensão sobre as transformações dos acontecimentos cognitivos ao longo do desenvolvimento da pessoa humana está centrado nos processos e estruturas do pensamento, através da análise criteriosa dos mecanismos internos que os/as geram e transformam. Na prática, ele está fundado sobre o entendimento de como processos interiores modificam, no interior de interações significativas da criança, as suas estruturas de pensar, de sentir e de atribuir sentidos aos sentimentos e aos pensamentos. Em Vygotsky o que importa é a mesma coisa, só que mais ou menos ao contrário. A sua pergunta primeira é: “como os processos interativos vividos entre as pessoas em definidos contextos socioculturais atuam sobre os mecanismos interiores de desenvolvimento da inteligência, da sensibilidade e da sociabilidade na criança?”

Assim, se em Piaget a balança das relações entre um polo e outro pende mais para o lado de como a natureza psicológica (a internalização) transforma-se em natureza sociocultural (a externalização), em Vygotsky ela pende para o lado de onde e como a natureza sociocultural transforma-se em natureza psicológica<sup>55</sup>. Ora, em uma tendência ou na outra – assim como nos vários esforços para integralas - a criança é considerada como um ser de relações, como um sujeito interativo “para dentro e para fora”. Como um alguém que aos poucos vai se tornando quem é e em quem se transforma, como um ator ativo e progressivamente consciente de suas interações com os seus outros dentro e ao longo de momentos, de situações, de cenários e de cenas socioculturais<sup>56</sup>. Mas mesmo agora, quando esta face cultural do mundo da criança e da educação se revela tão importante, temos um

---

55 Tomo de empréstimo esta feliz fórmula de Eda Maria Henriques, tal como a encontrei na página 36 do: **proposta pedagógica da educação infantil**, no **cadernos pedagógicos 15** da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

56 Nas ciências sociais existe uma vertente de pensamento que tomou o nome de *interacionalismo simbólico*. Ela tem entre os seus fundadores o filósofo e sociólogo norte-americano George Herbert Mead. Seu livro mais importante: **espírito, pessoa e sociedade** parece não existir em Português até hoje. O livro de Berger e Luckmann, sugerido aqui, segue mais ou menos esta direção. Ervin Goffman é um outro pesquisador bastante lembrado. Um livro recente, de José Carlos Tedesco trás uma excelente síntese desta tendência de estudos sociais. Sua leitura e a de alguns livros que ele indica poderá enriquecer muito a leitura de Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e outros. O livro se chama: **paradigmas do cotidiano – introdução à constituição de um campo de análise social**, e foi publicado pela EDUNISC em 1999. Um outro trabalho sobre todos os aspectos notável, é o **a invenção do cotidiano**, de Michel de Certeau. Em dois volumes o livro foi editado pela VOZES em 1994. A 7ª edição é de 2002. Um outro, na mesma direção, poderia ser ainda lembrado: **a sociabilidade do homem simples**, do sociólogo José de Souza Martins, publicado pela HUCITEC, de São Paulo, em 1998. Embora estes livros possam parecer leituras distanciadas do educador, eles constituem

conhecimento ainda bastante pequeno do que são as crianças e de como vivem propriamente, nos intervalos em que, no interior das culturas em que vivem e aprendem, as suas vidas nas frágeis e sábias subculturas que inventam para serem, em cada momento de seus ciclos pessoais e sociais de vida, aquilo que devem e desejam ser. Formas próprias de realização da vida como sistemas de símbolos e de significados, de gestos e de estruturas de interações que crianças de todo o mundo recriam e experimentam dentro de modo de vida e de culturas que são as nossas, a dos mundos sociais do poder dos adultos, e que oferecemos ou impomos a elas.

Pois bem, não seria este o momento de fazermos um esforço para integrar a contribuição da psicologia, centrada na interpretação das crianças e de seus momentos interiores e interativos de vida, ao longo do desenvolvimento biopsicológico e através da passagem individual de um ciclo de vida a outro, com o estudo transdisciplinar dos momentos interativos e culturalmente sociais do cotidiano infantil? Um cotidiano que envolve os tempos e os espaços construídos a partir de princípios e normas da cultura imposta pelos adultos-norma a todos os outros seres de seu mundo, pois as pessoas idosas são também vítimas deste acontecimento. Impostos, mas criativamente trazidos aos limites de transgressão e autonomia - mesmo quando frágil, mesmo quando efêmera - nos e através dos ciclos de vida e dos círculos de cultura onde grupos, turmas e equipes infantis criam e partilham teias e tramas dos arranjos possíveis dos símbolos e dos saberes-valores apropriados de fragmentos da cultura adulta e reinventados em suas endiabradas e encantadoras culturas infantis.

Isto existe? Como? Em que medida e com que graus de autonomia e de criatividade crianças e jovens em diferentes circuitos etários, criam e vivenciam formas peculiares de uma cultura? Em que medida elas constroem e fazem variar tempos e espaços de culturas próprias, nas brechas e diante do que é, oficial e antropologicamente, “a cultura”, porque é o modo de ser, de viver e de atribuir nomes e sentidos legítimos ao mundo. A um mundo que de uma maneira múltipla e diferenciada, bem mais do que temos imaginado, pertence a todos entre as suas diferenças, muito embora pareça ser uma propriedade quase exclusiva de um ser social chamado: “adulto” e de um dos seus representantes mais essenciais a qualquer tipo de sociedade e de cultura humana: “a pessoa que educa”.

Sabemos ainda tão pouco sobre a respeito da intimidade cotidiana de nós mesmos: brancos, ocidentais, homens e adultos (aqueles que há muitos anos foram e seguem sendo constituídos, por eles mesmos e para eles mesmos, como os sujeitos modelares da vida e da sociedade) depois de tantas sociologias, histórias e antropologias dedicadas ao estudo de nós mesmos. O que dizer da intimidade das

---

uma fonte fecundante para o aprendizado das questões aqui tratadas e, também, para uma compreensão mais alargada das interações sociais no cotidiano da escola.

crianças, que até bem pouco tempo abundavam nos mais diversos estudos da psicologia e continuavam sendo quase invisíveis para os cientistas da sociedade e da cultura?<sup>57</sup>

Um simples olhar sobre a bibliografia clássica e a atual da antropologia social revelará que a criança é uma notável ausente, ao contrário do que costuma acontecer na psicologia e na pedagogia. Alguns momentos dedicados à trajetória da vida, aos ciclos culturais dos cenários tempo-espacos sociais da vida podem surgir no relatório de algumas pesquisas de campo que ainda dão ao ser social: criança, um lugar visível. Mas ainda neste caso, o que interessa bem mais é o que a cultura dos adultos constitui para socializar crianças e adolescentes, entre estruturas formais de ensino e ritos de passagem, de que os nossos “exames finais” escolares e as nossas “festas de formatura” são bons exemplos. Aquilo que a cultura cria para incorporar à norma culta de seu mundo social os difíceis seres da vida chamados “crianças”, importa bem mais do que as experiências relativamente autônomas e peculiares por meio das quais elas a aventura do habitar entre e subordinadas ao controle das pessoas adultas, uma fração múltipla e extremamente rica de mundo feito por elas e, na maior medida, quase sempre para elas.

Pode parecer estranho, mas foi em pequenas pesquisas sobre rituais religiosos do catolicismo popular no Brasil, que eu me dei conta de uma realidade fascinante aos olhos do educador e, no entanto quase invisível em nossos estudos pois na verdade eu quase nunca a encontrava escrita em minhas leituras sobre o assunto. Falo da maneira como as crianças e adolescentes participam de diferentes cerimônias religiosas camponesas como personagens ora secundários, ora importantes. Como eles ocupam tempos e papéis relevantes em alguns casos, e como vivem as suas experiências também como um aprendizado<sup>58</sup>. E isto se multiplica em muitas outras situações. Nós as vemos e prestamos atenção quando isto acontece entre os povos indígenas. Mas as ignoramos quando entre nós.

Depois de alguns anos de investigações sobre culturas camponesas em Goiás, em São Paulo e em Minas Gerais, realizei em uma pequena comunidade rural da

---

<sup>57</sup> Como este assunto é bastante novo para mim, minha pesquisa entre livros e artigos sobre a experiência cultural das crianças indígenas é ainda muito precária. Tomei conhecimento de um livro que viria a ser publicado sob coordenação de Aracy Lopes da Silva, que nos deixou de repente e tão cedo. O livro contém vários artigos a respeito da *criança indígena*. Na proposta que me chegou às mãos, pude ler apenas o índice dos diferentes textos e uma súmula da idéia da publicação. Foi o suficiente para suspeitar de que ali estava um tipo de trabalho com que venho sonhando e sugerindo a respeito também de outras crianças. Curioso, é preciso que sejam indígenas para que as crianças deixem de ser objeto de estudos experimentais quantitativos, supostamente objetivos e “controlados”, para se abrirem a uma múltipla vida cotidiana tal e como ela existe “ali”, para ser vivida “naturalmente”.

<sup>58</sup> Ver, por exemplo, *os mestres da folga e da folia*, em **memória do sagrado**, publicado pela Editora Paulina em 1982.

Serra do Mar uma pesquisa dirigida a ver com um pouco mais de cuidado e a compreender o mundo infantil nas suas fronteiras com a escola. E nesta frágil área de fronteira, quem menos aparece é a própria escola e quem menos fala são os professores, e até onde isto é possível, tudo o que descrevo vem e volta das e às crianças<sup>59</sup>.

Mas foi em um livro fora do circuito universitário que me deparei com as imagens mais sugestivas a respeito do que escrevo aqui. É um pequeno livro ilustrado fartamente. Ele foi em parte idealizado a partir de criações infantis e foi escrito por um jovem mineiro de Belo Horizonte, que provavelmente não terá lido nunca um livro de Antropologia. Ele assina apenas o primeiro nome: Adelsin e, conversando com outras pessoas, gosta de brincar com o seu ofício. Pois se apresenta como é um “brinquedófilo”, um especialista em brinquedos e em brincadeiras infantis. O livro se chama: *Barangandão arco íris*, e é sobre brinquedos infantis feitos pelas crianças. Seu subtítulo é: 36 brinquedos inventados por crianças. Lendo-o, ou melhor, vendo-o – pois ele é todo fascinantemente ilustrado – me dei conta do que eu já vinha perseguindo faz tempo. Quando por um momento livres da presença e dos cuidados e controles dos adultos, as crianças estão sempre em busca de estreitar laços com os seus outros mais próximos: as outras crianças. Deixadas a si mesmas, elas estão o tempo todo formando, dissolvendo e recriando pequenos grupos. Pequenas unidades de “brincadeiras” e de um sério aprendizado socializador, onde elas criam e recriam situações, estratégias e equipamentos próprios para viverem as suas vidas em seus tempos e espaços, dentro de mundos sociais onde a cultura tida como legítima e para a qual se aprende em casa, na escola e na igreja, é a que mais se aproxima do que fazem as pessoas adultas e letradas. Formas de ser e de viver nunca livres de serem sustentadas por algum tipo de poder, inclusive o que procede do conhecimento. Culturas eruditas de pessoas educadas, onde, ao olhar das pessoas adultas, as crianças existem para serem transformadas em algo que não são, ou que não são ainda, onde elas devem ser educadas para virem a ser “alguém na vida”. Isto é, adultos socializados dentro dos padrões e segundo o modelo de “homem de bem”, “pessoa educada” ou “alguém pronto para a vida” antecipados pelos que as ensinam, capacitam e formam. Isto é: educam.

Mas quem cria um brinquedo e junto com outras pessoas brinca com ele, cria uma cultura. Cria um momento próprio e original de viver a seu modo a experiência de estabelecer pelo menos alguns termos de um existir por conta própria. E embora pareça apenas pitoresco a nós, acostumados a enxergar as relações produtivas de aprendizagem apenas ou principalmente no interior da cultura escolar, estas relações infantis criadoras possuem também uma dimensão pedagógica. Eu a sugeri antes e volto a ela de novo. Convoco o depoimento de

---

59 Ver *o trabalho de saber – cultura camponesa e escola rural*, editado pela

Paulo Freire. Em um escrito sobre a criança e seus mundos, que ele venha nos falar do menino dos fundos livres de quintal que ele foi em sua cidade, Recife, entre os cenários onde viveu “à sombra das mangueiras”.

*Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores.*

*A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe – o quintal amplo em que me achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quando mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais.*

*Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims – no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada, o amarelo-esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto. Foi nesse tempo, possivelmente, que eu, fazendo e vendo fazer, aprendi a significação da ação de amolegar.*

...

*Na medida, porém em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na “leitura” que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo.*

*Mas, é importante dizer, a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado*

*do que desajudado por meus pais E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão de meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração das palavras fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando supostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro negro; gravetos, o meu giz<sup>60</sup>.*

O que primeiro chamou a minha atenção nestas memórias sentimentais de Paulo, foram alguns detalhes. Também eu era íntimo de árvores. E o que mais me tocou foi a lembrança de algo que compartilhos e que me parece universal entre as crianças e os adolescentes. Os lugares da gratuidade dos adultos são os locais que as crianças evitam. Crianças só brincam em jardins arrumadinhos quando não têm uma outra alternativa. Mas os lugares das utilidades dos adultos são o puro lugar da gratuidade infantil: os fundos dos quintais (quanto mais misteriosos, mais cheios de árvores, de cantos “escondidos” e de trastes velhos, melhor); os pomares, onde é mais saboroso “roubar frutas” do que ganha-las; os sótãos e os porões; os quartos-de-despejos. Isto é, todos os lugares da casa, do quintal e da rua (quantas lembranças dos “terrenos baldios” da minha infância em Copacabana e da minha adolescência na Gávea!) e da vizinhança, cheios das “coisas velhas dos adultos” e distantes da presença dos próprios adultos.

Nas confidências de Paulo Freire todo um mundo é lido “ao revés”. As árvores são íntimas e são o lugar da delícia, mais do que muitas pessoas e os lugares “civilizados” da casa. Nada mais odioso do que uma sala “impecável” onde as crianças “não podem tocar em nada!”. Nada mais desgraçado do que um quarto-de-dormir cuja ordem rigorosa imposta pela mãe, sugere que “aquilo” é muito mais para ser “visto pelos outros” do que “vivido por nós”. E é difícil aos adultos compreenderem que na ordem das coisas, das palavras e dos gestos, “bagunça” e “algazarra” são apenas maneiras infantis e adolescentes criativas de dar ao mundo uma outra ordem.

---

60 Está entre as páginas 12 e 15 de ***a importância do ato de ler***, em um capítulo que tem o mesmo nome. Foi publicado pela Cortez Editora em 1995. Recomendo com ênfase a leitura de todo o capítulo. O sublinhado é meu. Escrevi para o *Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST*, um pequeno livro sobre Paulo Freire. É um livro escrito para crianças e foi distribuído entre os “sem-terrinha” de inúmeros acampamentos e assentamentos do MST durante uma semana de comemorações ao redor de Paulo, no ano de 2001. O livro tem este nome: ***história do menino que lia o mundo*** e é o número 7 da coleção “Fazendo História”. As edições até agora publicadas são responsabilidade do ITERRA, de Veranópolis. Levantei várias passagens em que Paulo Freire narra momentos de sua vida de criança e as fui colocando no livro.

Como no quintal do Recife, entre as árvores, os bichos (saltei do texto uma longa passagem em que ele fala amorosamente dos animais de sua infância) e o chão onde o menino Paulo brincava as fantasias que criava e aprendia um mundo ainda anterior ao sentimento do dever, o primeiro movimento da construção social de tempos e de espaços de uma cultura infantil - de cada experiência concreta de criação de uma cultura infantil – começa com uma reordenação dos termos da vida cotidiana propostos e/ou impostos pela ordem e a lógica da cultura dos adultos.

As horas são outras. São alheias ao relógio e atentas aos ritmos do corpo e do passar natural do dia e são regidas pela vocação cultural do brincar. De fato, o brincar da criança é o eixo central de sua experiência pessoal, familiar (entre irmãos) e grupal (dentro de grupos de idade e de grupos de interesse) de vida. Ela equivale à obsessiva importância que damos ao trabalhar nas culturas dos adultos. Eis como e porque uma árvore pode virar uma nave espacial, um castelo ou... uma árvore.

Como existem já vários bons estudos sobre estes temas, não devo me estender nestas figurações a respeito da extraordinária capacidade infantil de criar e compartilhar com outros, seus iguais em imaginação e fantasia, “mundos de finge”. Pequenos intervalos de cultura cuja realidade operativa gera gestos e emoções que o mundo da cultura-norma dos adultos esqueceu ou perdeu em sua inocência maravilhada, e cada vez mais necessita recuperar, entre a televisão e o videogame, pelas frestas dos imaginários perdidos e perversos.

### ***Criança, sujeito de pesquisa***

Para quem trabalha com a educação dentro da perspectiva comum às escolas cidadãs penso que poderá ser útil o compreender um pouco mais a fundo em quais mundos reais as crianças vivem a invenção dos seus cotidianos, dia a dia, ciclo a ciclo. Nas pesquisas sócioantropológicas realizadas nas e através das escolas, até aqui, a maneira como as pessoas das comunidades populares vivem o seu cotidiano e o avaliam, tem sido limitado quase sempre ao ponto de vista dos adultos. Pessoas adultas conversam sobretudo a respeito do mundo delas: dos adultos-norma. E conversam também sobre crianças, e pensam entre elas como as crianças são, como vivem, como interagem, como sentem, como pensam e, portanto, qual deveria ser a melhor educação para “elas”. Mas um grande ganho haveria de vir se o olhar de quem pesquisa fosse dirigido também à vida cotidiana das crianças habitantes das comunidades de bairros pobres e das periferias, onde está a maior parte das escolas públicas de Porto Alegre. Em um primeiro lugar, um olhar entre adultos algo mais sensível a respeito de crianças e de adolescentes. Alguma coisa próxima ao que entre antropólogos chamamos de “colocar-se do ponto de vista do outro” sem pretender de maneira alguma “ser ele” ou mesmo “ser como ele”. Em um segundo momento, uma olhar que sem se fazer criança – pois que está

investigando é uma pessoa adulta – vai às crianças e convive com elas como sujeitos de interação de conhecimento e, não, como objetos objetivos de estudo. Voltarei a isto logo adiante.

No dia a dia dos intervalos entre os tempos e os lugares da vida (a casa, o quintal, a rua, a vizinhança próxima), do estudo (a casa e a escola) e do trabalho (a casa, a rua, as oficinas) as crianças convivem os seus momentos de reciprocidades no interior de círculos de vida que acompanham e dão substância sociocultural aos ciclos da vida de cada pessoa, em sua individualidade, assim como nos de pequenos grupos humanos, de comunidades e da própria sociedade, tomada em uma de suas dimensões de todo. Não esqueçamos que as unidades comunitárias do cotidiano e da história também possuem os seus “ciclos de vida”.

Do ponto de vista da pessoa de uma criança, estes círculos de vida começam no grupo doméstico, que distribui e faz conviverem as pessoas de/em uma casa, ou no que mais se pareça com ela. Este primeiro grupo de referência muito forte na vida de uma criança em sua menor dimensão é composto por uma família nuclear apenas (pai-mãe-filhos), ou acrescida de residentes familiares adicionais, como o pai da esposa ou um irmão do marido, desde que residentes na mesma casa e habitantes das mesmas estruturas sociais do cotidiano. Bem sabemos que hoje uma proporção enorme de crianças vive em casas com algo menos do que uma família nuclear completa. Convivem com apenas a mãe; a mãe e mais dois irmãos da criança; a mãe e a mãe da mãe; a mãe e seu novo companheiro; o pai e sua nova esposa e mais dois filhos deles, e assim por diante. Lembro-me agora de quantas conversas pedagógicas com professoras de educação infantil e de ensino fundamental sobre este tema. Qual é a unidade familiar de fato em que podem estar vivendo toda ou parte de suas infâncias as crianças da escola? Em que proporção a família nuclear-padrão, a mesma que se toma como a norma nos livros escolares, é ainda o modelo social na vida cotidiana? Como vivem e dentro de que campos de interações as crianças cujos lares desde há tempos já não são mais o de uma “família normal?” Como lidar com estas diferenças na sala de aulas?

Neste primeiro círculo uma criança entre as idades da educação infantil, vive momentos bastante decisivos de sua trajetória de socialização. Mas bem sabemos que, para além deste primeiro tempo-espaço da vida, ser socializada é também alargar interações dentro de um mesmo círculo de cultura cotidiana: sair da “barra da saia da mãe”, deixar o quarto dos pais (quando há quartos na casa); conviver com os irmãos, primos, o pai e, mais adiante, longe da mãe e do pai, pelo menos por alguns momentos (felizes momentos!). Depois, alargar espaços-tempos cotidianos de convivência e estabelecer por conta própria ou por imposição dos adultos, outros círculos mais ou menos estáveis de interação socializadora. No intervalo entre a casa-grupo doméstico e a comunidade-vizinhança, os melhores exemplos são os grupos de idade e os grupos de interesse. Volto a eles logo adiante.

Conhecemos todas e todos um espaço-tempo múltiplo de vida cotidiana das pessoas, situado entre a família-de-que-se-é e os limites da comunidade-onde-se-vive, ou “onde-eu-moro”. Os seus círculos de vida mais próximos são a parentela e a vizinhança. A primeira abarca o conjunto de parentes próximos ou mais remotos: consanguíneos, como um irmão ou uma prima; ou afins, como uma cunhada ou uma madrinha. Parentes com quem se está com frequência, quando eles moram “no bairro” ou perto, e que não raro são uma fonte importante na inter-prestação de serviços e de ajudas do cotidiano. A segunda abarca a fração mais próxima da comunidade, do ponto de vista de cada família residente. Ali estão os vizinhos da mesma rua e os das ruas mais próximas, quando eles constituem os eixos de referência sobretudo da metade feminina das famílias. Neste círculo acontecem as relações de amizade em geral mais fortes e também os conflitos mais cotidianos.

Para além deste círculo próximo eis-nos diante dos espaços sociais da comunidade-até-aonde-se-vai e dentro de cujos círculos se convive quase sempre no interior de ou entre grupos de idade e de grupos de interesse. Ao pensarmos a vida cotidiana em espaços-tempos como o da casa, da escola, da comunidade, não raro esquecemos de “ver” que por debaixo e no interior destas “coisas” estão os círculos e circuitos reais das interações entre as pessoas. Boa parte da indisciplina em uma sala de aulas e boa parte dos conflitos entre pequenos grupos de meninos em uma escola tem a sua origem no indispensável desejo humano de criar pequenos círculos de interações da vida diária dentro, à margem ou mesmo contra as unidades formais em que interações entre pessoas tomam a forma de relações sociais padrão.

Quando nós falamos da comunidade, em geral temos em mente uma construção social idealizada. Ela é mais a comunidade como “todas deviam ser”, do que a pequena trama de teias e redes de pessoas, de grupos de pessoas e de relações de aliança e de conflito. De trocas e reciprocidades vividas entre a amorosa proximidade, o relacionamento formal e utilitário, a evitação respeitosa, o distanciamento motivado ou mesmo a hoje tão frequente hostilidade velada ou aberta.

Um mundo local onde a escola é, primeiro, uma instituição indispensável (cada vez mais) para os filhos e a, em alguns casos, algo a ser evitado por todas as outras pessoas da comunidade. Pois a escola jamais é como o bar, a praça e a igreja (a “minha igreja”), até onde se vai e onde se convive “naturalmente”. Ela demora a ser um cenário de partilha e convivência para as pessoas do lugar que não tenham “o que fazer ali”, isto é: ensinar (professoras), dirigir (diretora, sempre temível), manter a escola funcionando (funcionárias), alimentar as crianças (merendeira, quando há) e aprender (crianças e adolescentes, filhos e filhas).

Retomemos o mesmo ponto com outras palavras. Crescer e desenvolver-se é poder/dever alargar círculos de vida e de cultura entre os diferentes espaços sociais da comunidade e, mais tarde, para além dela. O papel da creche e da escola

aí é essencial. Sobretudo no caso das meninas, sempre mais “vigiadas” pelas pessoas do grupo doméstico, a creche e a escola representam instituições alargadoras dos cenários de vida e do alcance das interações. É nelas e através delas que as meninas, mais do que os meninos, irão encontrar os primeiros grupos de idade e os grupos de interesse.

Os grupos de idade são muito estudados pelos antropólogos, quando investigam alguma tribo indígena. Isto porque é neles que as crianças, os adolescentes, os jovens, e mesmo os adultos e os idosos convivem boa parte do seu tempo mais generosamente livre e espontâneo. A importância pedagógico-socializadora deles na infância e na adolescência é enorme. Isto porque eles são pequenos círculos culturais criados por crianças, quando elas estabelecem equipes solidárias de escape do controle institucional dos adultos, cotidianamente ativado seja pela atividade protetora das mulheres – mães, irmãs mais velhas, tias e avós, professoras – seja pelo interesse utilitário (mas nem sempre) dos homens – pais, padrinhos, tios, avós e professores, sempre mais motivados do que as mulheres em submeter as crianças a “fazer alguma coisa útil”.

Eles são o primeiro círculo da vida onde crianças se procuram e se encontram para criarem os termos possíveis de suas próprias vidas de partilha. Um dado pouco reconhecido por mães e educadores é o fato de que “adolescer” é transferir sentidos de vida e qualificadores de identidade da família e do grupo doméstico de-que-se-é, para os grupos de idade que-se-escolhe-para-viver. O grupo de idade entre crianças não é apenas um precário lugar social da brincadeira. Ao contrário, as crianças que o criam brincam para viverem a experiência essencial da convivência através da partilha tão pouco controlada pelo mundo dos adultos quanto possível.

Um grupo de idade transforma-se aos poucos ou de uma vez em um grupo de interesse quando a partilha dos tempos e espaços regida por desejos de pura convivência (estar com outros para viver algo através do estar com eles) transmuta-se na recíproca obrigação de criar uma unidade cultural de vida para fazer algo que passa a dar sentido à própria convivência. Os grupos de interesse envolvem crianças, adolescentes e jovens e representam um cenário cultural de vida cotidiana de socialização avançada.. Eles começam a surgir quando os grupos de idade em que as crianças se refugiam para escapar do controle dos adultos – mesmo que seja subindo em árvores no quintal, como Paulo Freire – e para “brincar”, começam a tomar uma feição mais definida e motivada e mais associada a um tipo de vocação do brincar ou de algum desdobramento mais normativo e produtivo do próprio brincar. Um time de futebol é um bom exemplo; um “clubinho” formado por moças e rapazes na idade-paraíso dos começos de namoros, seria um outro.

Como imaginamos que os espaços e os tempos culturais de uma comunidade são essencialmente aqueles de suas instituições formais – da família à escola,

passando pela igreja e pela associação - deixamos na penumbra estes círculos menos institucionais e nominados, e muito mais vivenciais. Mas devemos ao menos reconhecer que a sua importância socializadora é tão relevante quanto a da família e a da escola. Aliás, uma boa escola cidadã é, em uma boa medida, aquela que reduz de maneira democrática e dialógica os espaços e tempos formais da educação, em favor de uma ampliação dos espaços e tempos formais/informais de socialização-formadora através de vivências mais livres e menos curriculares dentro de grupos de idade e de grupos de interesse.

Afinal, aprendemos as gramáticas da língua dentro da sala de aulas, mas aprendemos as gramáticas da vida entre ela e outros cenários de interações: da escola, na escola, entre a escola e a comunidade, fora da escola, inclusive nos pequenos, médios e grandes “paraísos da vida escolar”, chamados fins-de-semana, feriados e férias. E também contra a escola.

Reitero aqui algo já sugerido antes. Viver na comunidade e/ou viver a comunidade, não é estar apenas dentro de suas unidades mais formais, mais oficiais e mais investigadas em pesquisas sócioantropológica (mais “sócio” do que “antropológicas”, no caso). Ser ou viver na comunidade significa estar continuamente oscilando entre os seus círculos culturais de vida cotidiana. Isto pode ser menos visível e importante na vida de uma criança de “zero a sete” anos, justamente porque ela é, como as pessoas já muito idosas, um alguém cujos círculos de vida devem ser estreitados e postos sob controle, de uma maneira inevitável. Mas já entre cinco e sete anos meninas e meninos irão experimentar um alargamento progressivo de suas experiências dentro do grupo doméstico, onde “crescer” em boa medida é aprender aos poucos a escapar da presença afetuosa e controladora da mãe; entre a família e os círculos mais imediatos e protegidos da vizinhança e, depois, (ou antes, em muitos casos) dos espaços-tempos culturais da creche e da escola.

Se tornarmos o nosso olhar-que-pesquisa um tanto mais agudo na direção aqui assinalada, veremos que aquilo de que nos falamos em uma entrevista “sobre a comunidade”, o tempo todo tem a ver com as alternativas de composição e de variação dos círculos e circuitos da vida cotidiana e da história, ao-longo-de-uma-vida-na-comunidade. Quando inclinamos as perguntas de uma pesquisa na ênfase sobre os problemas setoriais da comunidade (trabalho, emprego, saúde, transporte, educação, alimentação, violência e segurança) as respostas espelham e formalizam vivências pessoais e interpessoais que configuram a própria estrutura dinâmica e afetivamente partilhada da dimensão mais sensível e tornada consciente da vida cotidiana.

As pessoas adultas, tanto quanto os jovens e as crianças, não “estão” em instituições comunitárias fixas e sobrepostas entre a sala-de-jantar e a sala-de-aulas. Elas estão e existem ativas e continuamente em trânsito dentro de redes sociais de interações entre pessoas e tipos de pessoas. Estão dentro e entre as

redes e teias de reciprocidades (conflitos incluídos) que configuram o lado de dentro disto a que damos também o nome de tecido social. Algo sobre o que um olhar não raro de vocação política torna opacas as entrelinhas de fios e tramas que fazem a verdadeira experiência pessoal, interativa e social (política incluída) do dia a dia de uma pessoa, de uma família, de uma agremiação social como a própria escola, ou de uma comunidade. Grupos de convivência, de estudo, de trabalho produtivo ou de outra natureza, que são também círculos de vida. Alguns mais definidos e fixos, como os que sustentam os “laços de família”. E círculos bem menos rígidos, normativos e duradouros, como um “grupinho de amigas” destinado a não durar mais do que as férias de fim-de-ano.

Poderíamos aprofundar bastante a compreensão sobre o “mundo das crianças” e a criação de redes temática, se o olhar com que investigamos fosse mais sensível a estas redes sociais das culturas comunitárias (ou nas comunidades, e não apenas às instituições e os seus problemas mais visíveis e mais formais. Assim, quando uma mãe de família diz: “aqui na comunidade ninguém é unido”, talvez a melhor primeira pergunta “problematizadora” não seja política, como, por exemplo: “quais são os determinantes sociais que geram uma comunidade onde não se é unido?” Ela poderia ser uma pergunta um pouco mais sócioantropológica: “a quem as pessoas estão ligadas e por quais motivos, para que não queiram criar e estreitar laços e redes interativas de dimensão mais motivadamente comunitária”? Algo semelhante a dizer: “a quem você ama para não querer me amar?”, ao invés de dizer: “porque é que você não ama ninguém, já que não me ama?”<sup>61</sup>

### ***Qual criança? De que mundo?***

Mas as pessoas e sobretudo as crianças com quem lidamos não são seres abstratos, moradores de mundos idealizados e que podem ser, portanto, compreendidas “de maneira geral”. Entre as pessoas com quem temos convivido bastante aqui no Sul, pelo menos quatro educadores lembram de maneira exaustiva quem um número bastante grande de crianças das escolas da rede pública d educação são meninas e meninos trabalhadores. Mesmo os que a um olhar apressado parecem ser não mais do que “meninos de rua”. Eles são: Marília Spósito, Miguel Arroyo, Pablo Gentilli e Gaudêncio Frigotto. Sabemos que uma das diferenças sociais mais graves entre as crianças do Moinho do Vento e das escolas particulares, e as crianças da Restinga e das escolas “de periferia”, estão em que às primeiras é dado ano a ano o direito de um amplo alargamento da infância, da

---

61 Em dois livros anteriores descrevo e procuro interpretar longamente a experiência pessoal e cultural do viver entre estes *laços, redes, círculos e grupos*. Ambos foram o resultado de uma longa pesquisa de campo realizada em uma mesma comunidade rural da Serra do Mar, em São Paulo. Um deles, já mencionado aqui, é ***o trabalho de saber***. O outro é: ***a partilha da vida***, publicado pela Editora Cabral, de Taubaté, em 1995.

adolescência e da juventude. Enquanto as outras são crianças cedo inseridas no mundo do trabalho, enquanto ainda estudam ou depois de seus poucos anos de estudo escolar, na adolescência.

Nas comunidades de periferia e entre os seus círculos de reciprocidades e de interações, uma parte importante da vida de crianças e, mais ainda, de adolescentes é vivida através do trabalho devido ao próprio grupo doméstico. A família nuclear acaba sendo primeiro círculo de “vida de trabalho” para várias meninas e meninos. E mais isto do que certos aspectos vagos das culturas traça uma primeira desigualdade entre o viver na Restinga e o viver no Moinhos de Vento. Em muitas casas populares é comum crianças com menos de oito anos sendo iniciadas nos pequenos serviços domésticos das “ajudas” às mães e aos pais. E este fato de aparente pouca importância irá marcar, de então em diante, não apenas a qualidade cotidiana da vida, mas a própria identidade de uma pequena menina que trabalha-e-estuda. Pois de então em diante, para um número grande e crescente de crianças o trabalho – os seus tempos, os seus espaços, as suas redes e a lógica de suas relações irá concorrer com todas as outras experiências da vida, do brincar ao estudar. E quando crianças escolares a partir de uma idade precoce são pequenos trabalhadores que também estudam, não serão raros os casos em que o tempo devido ao trabalho terá poderes para subordinar os tempos da convivência entre grupos de idade e de interesse e os tempos dedicados ao estudo na e através da escola.

Meninas e meninos que trabalham desde cedo ou não, cedo em suas vidas ingressam em um outro círculo de interações, de reciprocidades e de aprendizados: o do mundo da escola. Ele nos é bastante conhecido e haveria pouco o que falar sobre ele aqui. Mas será útil lembrar que a escola na comunidade é uma unidade de laços, eixos, feixes e redes de interações entre pessoas e tipos de pessoas bastante mais dinâmico e mais complexo do que uma imagem formal de sua dimensão institucional revela.

Sendo oficialmente uma unidade cultural de transmissão de saberes legítimos através de espaços- tempos, relacionamentos, conteúdos programáticos e metodologias pedagógicas adequadas aos seus fins formais, a escola na comunidade é também um lugar de encontros e de desencontros entre pessoas, da mesma maneira como isto acontece também em várias outras unidades de relacionamentos regidas por alguma proposta de trabalho e convivência. Dentro dela estão também os grupos de idade e os de interesse. Ela é também atravessada por quase tudo aquilo que configura os teores e valores de afetos e de saberes da própria comunidade de acolhida da escola.

Um outro olhar nos ajudaria a compreender maneiras pessoais e interconectivas de se viver na escola as suas culturas. A cultura escolar, cujo lugar de preferência é a sala de aulas; as diferentes culturas na escola, cujos lugares de preferência são o recreio e os outros tempos-espacos situados ao redor dele e na

vizinhança extra-escola próxima a ela, e as várias formas de vivências culturais situadas nos intervalos entre escola-e-comunidade. Ou seja, nos espaços da vida cotidiana onde são feitas as pesquisas sócio antropológicas. Um “outro olhar” de quem investiga e de quem educa convida a uma espécie de exercício de ver e de compreender ao inverso, isto é, de ver e compreender a partir da ótica, da ética e da lógica do “outro”. Por exemplo: da criança com quem trabalhamos na escola e de seus pequenos mundos dentro e fora dela. De modo geral professores olham a escola do portão de entrada para o pátio do recreio e do pátio do recreio para a sala de aulas. Eles são os espaços de referência e o primeiro, a sala de aulas, é considerado como o lugar essencial e como aquele a partir do qual os outros ganham razão de ser. Por seu turno as alunas e os alunos olham a escola da sala de aulas para o pátio do recreio e do pátio do recreio para o portão de saída. E tomam este último e o que está para além dele como o eixo de referência<sup>62</sup>. Se pudermos situar a escola como um eixo de relações vividas e pensadas por quatro categorias de atores sociais bastante envolvidos com ela, veremos que, entre estilos pessoais de percepção e de atribuição de significados, cada categoria percebe, pensa e vivencia os espaços-tempos da escola cotidiana de maneiras diversas. De maneiras em alguma coisa até opostas.

Na tradição das pedagogias aprendemos a colocar uma ênfase grande demais na sala de aulas. Investigamos demais o que acontece “li”, pensamos e debatemos muito o que fazer “ali”, como proceder, como agir para “controlar a indisciplina”, para “criar um clima amoroso e produtivo”, para “tornar as crianças mais motivadas, mais ativas”. Levamos algum tempo para compreender que a sala de aulas é um microcosmos social inserido em um outro, um pouco maior, mais complexo, mais livre e mais rico: a escola. E foi apenas com a trazida já bem tardia dos estudos do “cotidiano” para o âmbito da escola, que estas conexões de domínios de vidas e de trabalhos entre pessoas e entre equipes de pessoas, pequenos grupos, começaram a se fazer ver. Começaram a existir para nós, educadores, não como algo secundário, “exterior” e pouco importante, porque

---

62 Certa feita me dei ao trabalho de procurar em toda a obra completa de Cecília Meireles, notável poeta carioca e também professora saída do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, poemas que tivessem a escola ou a educação como tema. Sei que desde os antigos “escola” e “poesia” desconfiam uma da outra, mas não custava tentar. Pode ser que a minha agradável pesquisa documental tenha sido imperfeita, pois a realizei apenas para tirar a limpo uma dúvida minha: “será que para uma educadora também poetiza, a própria educação é algo tão importante que venha a ser tematizado na poesia?” Não é, não era, pelo menos no caso de Cecília Meireles. De tudo o que li, encontrei apenas um poema. Uma das poesias de seu notável: **poemas escritos na Índia**. Mas, vejam vocês, neste único poema em que a imagem da escola aparece, o de que o poema fala é da alegre hora em que meninas e meninos saem em algazarra portão afora, da escola para o mundo da vida. Anos mais tarde uma participante de um Encontro de Educadores me fez conhecer um outro belo poema de Cecília Meireles sobre o mundo da escola. Ele se chama: *a aluna*.

situado fora do alcance da pedagogia direta e à margem dos tempos-espacos onde se vive o ensinar-aprender, de que o local mais sagrado é, de novo, a sala de aulas.

Tanto uma professora quanto as suas alunas não são “a sala de aulas”, não vivem nela a vida inteira e nem, em muitos casos, são o que elas consideram “o mais importante na vida”. Não se vive a/na escola como se vive um/em um convento quando se é um monge, ou em uma ilha deserta quando se é um naufrago. Professores e alunos chegam à escola. Percorrem a cada dia letivo um caminho da casa (ou seu equivalente) até ela e da escola à sala de aulas. Realizam uma viagem simbólica que pode ser pequenina, quando se mora a duas quadras da escola. Mas que bem representa a constelação múltipla dos lugares-tempos da vida de todos os dias e dos ciclos da vida dos muitos meses e dos vários anos de uma fração de cada vida.

Conto (e com saudade) momentos disto em minha própria vida. Durante vários anos morei na Gávea, no Rio de Janeiro e estudei no Colégio Andrews, na Praia de Botafogo. Durante muitas e muitas manhãs de nossas vidas, meus amigos da “Rua Cedro” e das suas circunvizinhanças, e meus colegas de colégio e mais os conhecidos, de outros, próximos, tomávamos o “bonde 10, Gávea, no Fim-da-Linha”. Era então uma lenta viagem maravilhosa e nada havia na escola (a não ser em alguns cantos escondidos da hora do recreio) tão fascinante quanto o atravessar a Gávea, o Jardim Botânico, o Humaitá e, finalmente, o Botafogo até chegar ao colégio. Entre algazaras consentidas; longas, intermináveis conversas, nunca sobre assuntos escolares; e pequenas paixões comoventes pelas “meninas”, quando já éramos jovens, viajávamos da casa ao colégio todos os dias e, depois, do colégio à casa. Formávamos “turmas”, inaugurávamos modas, brincadeiras de bonde, pois criávamos invenções de brincar em qualquer lugar. Falávamos gírias e discutíamos todos os assuntos relevantes, onde a partir de uma certa idade o futebol tinha um lugar central. Depois de recolher estudantes, meninos e meninas, ao longo dos primeiros “pontos”, o bonde os ia deixando pelo caminho, do Humaitá (onde estava o Pedro II) em diante.

Quando alguém me diz: “fale do seu tempo de estudante”, eu começo pela estrada que ia da “Rua Cedro” ao “Fim da Linha”. Falo demoradamente do “Bonde 10” e da viagem de ida e da de volta. Lembro os lugares das circunvizinhanças do “Colégio Andrews”, da beira da praia às praças que havia então, onde gostávamos de estar por alguns momentos, quando chegávamos um pouco mais cedo, antes de “entrar no colégio”. Confesso que não sei se o diretor do colégio, em minhas memórias de agora, alguém mais importante do que o pipoqueiro que por muitos anos nos vendia uma fração de felicidade, na hora já por si a mais feliz de cada dia: “a hora de sair” ... do colégio. Lembro-me de poucos professores com tanta ternura quanto me lembro de um velho condutor do bonde, que enquanto recebia os “quatrocentos réis” da passagem tramava namoros e de vez em quando poetava a uma de nós: “lá no terceiro banco do bonde/tem uma menina muito bela/ ela

mandou perguntar se/você quer namorar com ela”. Não sei qual das colegas de classe terá ficado tão presente quanto Nilda, a estudante do Pedro II a quem em um momento de suprema coragem entreguei um papel dobrado dizendo que a amava e perguntando se podíamos ser felizes. Fomos, por vinte dias. Mas éramos então adolescentes e jovens de pequena classe média (por isso íamos de bonde). Vivíamos em um Rio de Janeiro onde a palavra violência era quase desconhecida. Por 16 anos morei em uma casa branca cujo fundo do quintal dava para a “Mata da Gávea”. Minha rua ficava a menos de 15 minutos a pé da Rocinha, já então uma imensa favela e hoje a maior do País. Minha rua era lugar de passagem de ida e volta de inúmeras pessoas da favela. Os portões de minha casa não tinham tranca e era comum meus pais esquecerem de trancar a “porta da rua” antes de irem dormir. Meninos ainda, tínhamos medo de cobras e de escorpiões, nunca de ladrões e traficantes. Os primeiros eram invisíveis, distantes (nunca houve um roubo, pequeno que seja, na Rua Cedro) e os últimos não existiam. Aliás, acho que a palavra “traficante” era aplicada como sinônimo de “contrabandista”. As piores drogas eram os cigarros baratos que comprávamos em conjunto e fumávamos às escondidas nos recantos dos matos em volta de nossas casas. Bom, chega de saudades. Mas onde andaré Nilda?

Se eu fosse pensar agora o que é a sala de aulas, deixaria para os últimos minutos do pensamento a questão: “como uma boa sala de aulas deve ser”. Começaria por pensar o que ela é, de verdade, e em nome do que ela tem sido assim. Faria a sua amorosa etnografia, antes de fazer a sua obrigatória pedagogia. E, principalmente se estivesse envolvido em alguma pesquisa sobre o assunto: “escola e as salas de aulas como espaços de convivência”, pensaria esta última como “um lugar até onde se chega e de onde se sai”. Vindo de onde? Indo para onde? E então eu desenharia, passo a passo, os círculos de vivências e de interações por transitam os cotidianos de professores e também de os seus estudantes. Procuraria acompanhar trajetos e tentar compreender o que são, como são representados e de que maneira crianças vivem em cada um dos seus “pontos quentes”. De repente se pode descobrir que uma esquina é mais importante, como espaço social de socialização infantil do que a sala de aulas, e uma sombra de árvores, do que o laboratório da escola.

Eu desenharia mapas aprendendo com os mapas com que as crianças figuram os seus mundos de vida. Faria esforços para que palavras como: colega amigo, irmão, perigo, violência, brincadeira, trabalho, casa, lugar-onde-eu-vivo, “minha escola”, e “minha sala de aulas”, ganhassem tempos e histórias. Pois para as pessoas com quem eu convivo, a história partilhada do “lugar onde eu vivo” é por certo mais importante do que a Revolução Farroupilha e, mais ainda, do que a Guerra do Paraguai. Ao invés de colocar, repito, a sala de aulas, como o lugar-centro das referências de vida das crianças com quem convivo nela, eu a representaria como um porto cotidiano de chegadas-e-saídas. Ao invés de fazer

perguntas como: “como as crianças devem se comportar aqui?” Faria perguntas assim: “de onde as crianças chegam à sala de aulas e para onde elas vão?”. “O que estes lugares são e representam para elas?”. “Como elas sentem e qualificam os seus lugares da vida de todos os dias, como lugares bons e ruins, como locais de amizade e de conflito, de paz e de violência?”. “Como os lugares da escola e da sala de aulas são representados, dentro deste todo e na comparação com os outros lugares da vida?”

Assim, tal como a física quântica nos ensina a perceber o universo, tal como a ecologia de agora nos sugere compreendermos as interações, integrações e indeterminações do mistério da vida, tal como as ciências sociais nos desafiam a perceber que a sociedade não é constituída de “coisas” estruturadas, mas construída a cada dia por redes e feixes de inúmeras e diferenciadas conexões, assim também eu procuraria compreender os espaços-tempos da escola como integrados no complexo da vida comunitária. E esta vida interligada a eixos e forças de direção ainda mais amplos. Procuraria compreender as minhas crianças como habitantes de entrecruzamentos, de círculos interligados de vida cotidiana, uns criados e propostos-impostos pelos adultos; outros, objeto perene de criações culturais infantis; outros, ainda, resultantes de diálogos e de negociações entre adultos e crianças. Penso que a escola deveria ser um espaço-tempo de círculos da vida entre ciclos de vida, deste terceiro tipo.

As quatro categorias de atores sociais do mundo da escola nos são bem conhecidas: as várias pessoas e equipes de pessoas que trabalham na escola, do porteiro à diretora e tendo como feixe de referência a professora; as pessoas e os grupos de pessoas que estudam na escola, das crianças da educação infantil ao seus avós, eventuais alfabetizandos de uma unidade do MOVA; as pessoas; as mulheres e os homens, quase sempre mães e pais de alunos que de alguma maneira participam da vida da escola; as pessoas da comunidade e, de maneira mais esporádica, de fora da comunidade de acolhida que sabem da escola. Isto é, que reconhecem a presença da escola em sua comunidade de moradia, mas que não participam de suas atividades e a tomam apenas como uma entre outras várias agências de práticas sociais da/na comunidade.

Até aqui quase sempre as diferenças de percepções sobre a elas que colocam de um lado os educadores e, do outro, os educandos, têm sido investigadas e pensadas de maneira bastante genérica. Foi partir das experiências das pesquisas sócioantropológicas, somadas a um crescente diálogo de trocas de experiências entre educadoras, que certos critérios de teor mais criticamente sociais e culturais começaram a ser levados em conta.

Por exemplo, bem sabemos que ao longo da história humana e da biografia de pessoas com quem convivemos, a escola percebida e recordada de maneiras muito contraditórias. Assim, se tomarmos como um exemplo pessoas adultas com uma larga vida escolar completada (se é que isto deveria ser “completado” algum

dia), fora o caso dos próprios educadores e algumas outras raras pessoas, a educação e a escola aos poucos vão deixando de ser temas e locais importantes de vida e de referência. A própria ausência da escola na maioria das novelas de televisão e de romances regionais ou nacionais bem poderia ser uma evidência deste fato.

Mas não é bem este o ponto que importa aqui. O que deveria ser tomado como uma questão a ser refletida e, quando possível, investigada também, é o que na prática a experiência da educação e a vivência do lugar-escola significam entre os sentimentos, as percepções e os imaginários de crianças-estudantes concretas. O que vale a escola para a criança de periferia em cada ciclo de sua vida? A que ela se contrapõe e com o que ela soma e interage? Qual o simbolismo afetivo de suas pessoas e equipes de pessoas, da merendeira à orientadora, e dos cenários-escola em que ela interage com estas pessoas?

Dou um exemplo de diferenças. Em nossas conversas sobre temas como os destas perguntas, algumas vezes ficamos sabendo que o lugar-escola é bastante indesejado. Não é um lugar feliz e as meninas e meninos vão “ali” porque são obrigados. Saem portões afora assim que podem e demonstram muito pouco interesse em viver atividades que as obriguem a permanecer na sala de aulas e na escola mais do que o tempo regular e obrigatório. Como no poema “indiano” de Cecília Meireles, não há hora melhor do dia do que quando os portões se abrem no fim da manhã ou da tarde e se pode “ir embora” do lugar do estudo para os lugares da vida.

Outros vários depoimentos de professoras e de alunos dizem outras coisas. Para crianças e adolescentes cuja vida doméstica e de vizinhança é marcada pela indiferença, pelo conflito, pela obrigação precoce ao trabalho e pela violência, a escola acaba sendo mais do que um “lugar de estudo”. Ela é um lugar de acolhida e de sentimento pessoal de respeito e de carinho. Crianças estariam mais tempo na escola e dispostas a um investimento maior de seu tempo, se isto fosse possível e se houvesse algo a criar além das aulas. Provavelmente as duas versões serão confiáveis. Ou, melhor ainda, se há alguma verdade mais objetiva ela deverá estar em algum ponto do intervalo entre uma e outra.

Ainda conhecemos muito pouco sobre quem de fato é a pessoa-estudante das escolas onde convivemos com ela. Ainda trabalhamos a investigação e a interpretação de sua identidade, de seus afetos, de seu desenvolvimento bio-psíquico-social e também de seu aproveitamento escolar (esta difícil e autoritária medida) de maneira ainda bastante genérica. Eis porque a compreensão vivenciada de uma “professora de periferia”, depois de alguns anos de trabalho tende a ser mais fiel e mais rica e fecunda do que relatórios objetivos de investigações universitárias. Mesmo depois de todo o aprendizado com Piaget, Wallon e Vygotsky, sabemos ainda muito pouco e integramos compreensões mais fragmentadas ainda a respeito da vida cotidiana das crianças da escola e da

vivência, ciclo a ciclo, de seus sentimentos e de suas motivações. Sobretudo no que há para ler a respeito, é ainda a imagem idealizada da menina ou do menino de classe média, branco e cristão, proveniente de uma “boa família estável com um nível adequado de cultura” e destinado a alguma universidade, a que se coloca diante de nós.

Temos um conhecimento ora vago, ora bem vivenciado do que tem qualificado favelas e periferias das grandes cidades. Sabemos o quanto o conflito e a violência aumentaram e bem compreendemos o que isto significa para meninas e meninos que nascem, crescem se socializam entre o medo e a humilhação. Mas ainda nos falta compreender de uma maneira ao mesmo tempo mais crítica e mais integrada as diferentes dimensões da realidade dos mundos de vida cotidiana de tais convivências. Difícil compreender, por exemplo, como comunidades assim fazem interagir a violência de alguns frente a uma desesperada busca de harmonia nos relacionamentos da maior parte das pessoas. O conflito dentro de casa, entre familiares e parentes, entre vizinhos, entre crianças e adolescentes de uma mesma “turma” ou de turmas rivais e, por outro lado, uma tessitura amorosa de solidariedade que faz alguns ricos condomínios fechados parecerem ilhas de medo e de indiferença. A criança-adolescente que se vê obrigada a crescer entre o trabalho, o medo e a humilhação, aprende desde cedo a lidar com a vida como um dilema a ser resolvido a cada dia e, não, como uma etapa segura e tranqüila de vida onde o estudo pode ocupar o lugar central dos dias, pelo simples fato de que não existem outras preocupações de maior importância<sup>63</sup>. A mesma criança com sintomas visíveis de “dificuldades de relacionamentos” e de “aprendizagem” é, não raro, um quase jovem-adulto precoce, acostumado a criar a cada instante alternativas sábias de sobrevivência e de resguardo de frações às vezes mínimas de alegria e de um difícil sentimento de auto-estima.

Ora, é do ponto de vista de uma compreensão mais viva e mais fecundante da vida comunitário-cotidiana das crianças que estamos refletindo aqui. E é também sobre como outra alternativa de olhar esta “vida” - inclusive por meio da pesquisa

---

63 Falando em outros tempos e desde o ponto de vista de um militante marxista, Otho Ruhle desenha assim a criança proletária enquanto um trabalhador precoce: *Antes de mais nada a criança proletária possui aquilo de que em absoluto carece a criança burguesa, ou não possui com a mesma qualidade e medida: uma relação orgânica com o trabalho. Esta relação é um legado, uma herança de sua classe. A existência proletária está edificada sobre o trabalho próprio. O proletário não se mantém através de nenhum patrimônio, não lhe toca por sorte nenhum lucro resultante da especulação, não goza as dádivas de nenhum doador acomodado, não recebe nenhum ingresso parasitário de benefícios sociais, rendas, sinecuras ou coisas semelhantes. Tudo, absolutamente tudo o de que necessita para a sua sobrevivência ele precisa obter com as suas mãos e a sua cabeça, através de uma dura entrega de sua vida. Vive do trabalho de suas mãos. É um trabalhador.* Esta passagem está na página 143 do livro: **el alma del niño proletário**, da Editorial Psique, de Buenos Aires, em 1955.

da comunidade através da escola, - que importa colocar idéias em comum. Assim, quero retomar alguns pontos espalhados aqui e ali nas páginas acima.

O primeiro tem a ver com uma integração entre a leitura psicopedagógica da pessoa, da vida e do mundo cotidiano da criança, e uma compreensão dos cenários e contextos socioculturais em que interagem pessoas, vidas e mundos cotidianos, desde o interior de cada um de seus pequeninos e interativos cenários do dia-a-dia. Retomo aqui a idéia de que o conhecimento de como crianças são, como vivem, como sentem e como pensam ganha uma outra densidade quando deixamos de pensar isto “em si” ou na generalidade inexistente de “crianças em geral” e buscamos compreender o que se passa, ciclo a ciclo, na realidade concreta e viva dos tempos-espacos da vida cotidiana. Retomo também a idéia de que o lugar mais adequado para pesquisar e compreender crianças são os momentos e círculos de suas subculturas infantis, em suas comunidade de vida, de trabalho e de estudo. Não existem crianças em-si, como não há pessoas abstratas, mas existem seres humanos, crianças ou não, interativos e em situação.

O segundo tem a ver com a idéia de que podemos experimentar conviver com crianças e adolescentes não apenas como aqueles “de quem se fala” entre adultos, nos planejamentos curriculares ou nas pesquisas sócioantropológicas, mas como aquelas “com quem falamos e a quem ouvimos” em ambas as situações e em outras mais, se necessário. Podemos experimentar trazer a criança para o lado do sujeito de diferentes momentos do trabalho de criar conhecimento, a começar por ir ouvi-la, por ir conviver com seus momentos de vida autônoma, na escola e fora dela, por tomar seus desenhos, suas pequenas redações, suas outras criações mais uma vez dentro e fora da escola, como algo mais do que objetos de avaliação escolar. Como formas criativas de expressão e de busca de compreensão pessoal e coletiva, de si mesma, de seus outros, de sua vida e de seu mundo. Ganhamos muito quando algumas pessoas passaram a tomar testes projetivos e atividades de criação escolar não somente como meios de interpretação de psiquismos e de desempenhos comportamentais individualizados, mas também como criações culturais tradutoras de percepções e de representações sociais bastante complexas e diferenciadas.

O terceiro tem a ver com uma ousadia algo maior. Na vivência da pesquisa sócioantropológica, porque na estender a proposta de uma contínua e variada investigação participante também às crianças-estudantes? Porque não inverter a prática corrente até aqui e convidar equipes de crianças a que sejam elas, também, as portadoras das perguntas e as buscadoras das imagens e das palavras com que a “gente da comunidade”, pensa o seu mundo e diz como e porque o imagina assim?

Estamos acostumados a envolver estudantes em atividades de reconhecimento da comunidade de acolhida no âmbito dos trabalhos escolares. No limite, no âmbito de atividades extraescolares, quando um trabalho feito serve mais a um diálogo entre as pessoas do que a uma simples avaliação individual ou

coletiva de aproveitamento escolar. Podemos dar um passo além. Podemos conviver com as crianças como participantes não mais de uma “pesquisa sobre elas”, mas de uma “pesquisa delas sobre elas mesmas e sobre as outras pessoas de sua comunidade”.

Seria preciso uma sensibilidade generosa para não transformar este “passo a mais” em uma simples “outra atividade escolar”. Não se trata de propor mais um “dever para casa”, mas de criar meios contínuos. Criativos e prazerosos de descoberta do mundo e de criação solidária de conhecimentos.

Não sei ainda na prática como fazer isto, pois nunca fiz. Mas acredito que pouco a pouco podemos ir chegando a um momento em que a esporádica pesquisa “sobre” transforma-se em um permanente exercício de criação de saberes entre nós, sobre nós e para nós.

Faço a seguir uma listagem sumária de orientações sobre como passar de perguntas dirigidas a indivíduos e ao comportamento, para perguntas dirigidas também aos contextos de vida cotidiana e de criação infantil de culturas próprias ou apropriadas. Parto da idéia de que cada ciclo pessoal de vida é realizado, em cada criança-adolescente e no mundo das intercomunicações entre elas, e entre elas e nós, no interior de e entre círculos culturais da vida. O que proponho é uma pequena série de oposições entre questões que não se excluem, mas que convergentemente poderiam se completar. Em cada par coloco primeiro as questões costumeiramente levantadas através de um olhar mais psicopedagógico e mais frequente entre nós. Coloco nas linhas a partir do primeiro parágrafo as mesmas perguntas e observações, agora mais próximas a um olhar um pouco mais centrado em um “ver desde a cultura”.

#### Primeiro par

O que caracteriza cada ciclo biopsicológico da vida de uma criança?

De quais cenários e situações interativas de inclusão e de partilha em processos de criação de experiências de cultura a criança participa em cada ciclo de sua vida?

#### Segundo par

O que se transforma internamente no corpo, na estrutura psíquica e no comportamento de uma criança, na medida em que ela se desenvolve e passa de um ciclo de vida a um outro?

Em seus vários tempos-espacos da vida cotidiana, o que muda e passa a acontecer, interativa e culturalmente: nos círculos sociais da vida de uma criança, entre as crianças que recriam tais círculos de relacionamentos e entre elas e nós, pessoas adultas?

#### Terceiro par

Que predisposições ou que motivações pessoais uma criança possui para conviver com outras e para interagir com o seu mundo de vida cotidiana?

De que maneiras os lugares da vida onde as crianças estão e dentro dos quais interagem entre elas e com os adultos, proporcionam, sugerem ou impõem círculos de experiências de reciprocidade significativas com as diferentes categorias de pessoas, de atores sociais de seus tempos-espacos de convivência?

#### Quarto par

Em termos ainda mais concretos, em que lugares da vida do dia-a-dia as crianças de uma comunidade desejam estar e reconhecem que podem estar ou que devem estar? Dito de outra maneira: como diferentes crianças criam estratégias para lidar com os espacos-tempos de seus mundos de dia-a-dia, onde elas desejam estar, onde elas se sentem impedidas de estar ou onde elas se reconhecem obrigadas a estar?

De que maneiras, em uma comunidade de vida do dia-a-dia são criados e como se colocam para as diferentes crianças: os lugares deixados livres para elas; os lugares interditos para elas; os lugares onde elas são obrigadas a estar, e assim por diante? Dito de outra maneira, como uma comunidade local e, dentro dela, como as diferentes agências sociais (a escola é uma delas) organizam e destinam lugares de vivências facultadas a crianças, impostas a crianças ou interditas a crianças? Onde a criança pode e deve socialmente estar em cada ciclo de vida e onde ela não pode ou deve estar ainda, ou já?

#### Quinto par

O que as diferentes pessoas adultas, de mãe a professoras pensam e dizem entre elas a respeito das crianças: a) a partir de seu próprio ponto adulto, profissional ou não, de vista; b) quando procuram colocar-se desde o ponto de vista dos sentimentos e dos pensamentos da criança, estando ou não em uma situação de pesquisa? Ou: como nós pensamos, falamos e escrevemos sobre as crianças com quem convivemos e com quem trabalhamos na escola?

O que é que as próprias crianças dizem entre elas e às diferentes pessoas adultas, para expressar, em seus termos e de acordo com os seus sentimentos e as suas compreensões a respeito de si mesmas, do sentido de suas vidas e das avaliações que fazem dos diferentes círculos de interações que elas vivem entre elas e com as pessoas adultas? Ou: o que as crianças pensam, dizem entre elas e a nós, escrevem ou traduzem de algum outro modo a respeito de si mesmas, de nós e das diferentes situações em que convivem, em diferentes tempo-espacos conosco?

#### Sexto par

Como se dá o processo de aquisição da linguagem na criança? Se a linguagem é a matriz do pensamento e da comunicação e se ela é aquilo através do que a experiência de aprender-ensinar-aprender é possível, como em cada etapa de cada ciclo de sua vida crianças traduzem pensamentos através de que alcances e de que estilos pessoais de falar? Por outro lado: como partir de um “estado de fala e de vocabulário das crianças” para realizar a própria educação, isto é, para fazê-las partirem de como pensam e como falam agora para um estágio mais articulado de pensamento e de comunicação com os outros através da fala.

Mais do que uma língua, toda a fala é o dizer de uma cultura. A criança que fala algo, que se comunica usando estas ou aquelas palavras, não está traduzindo apenas um grau de desenvolvimento bio-psíquico, mas está revelando a sua pertença a uma cultura e, dentro dela, a uma dimensão própria com que uma categoria de pessoas (mulheres, mulheres trabalhadoras, mulheres negras, crianças negras filhas de mulheres trabalhadoras residentes em uma comunidade de periferia em Porto Alegre em 2002) traduzem a sua vida e dizem a sua cultura através de uma fala. Se assim é, que atenção especial dar às palavras, às frases, aos modos de falar e dizer das crianças junto a quem trabalhamos? Como sair, pouco a pouco, de um apressado levantamento sócioantropológico através de depoimentos de mães e pais de nossos estudantes, para uma pesquisa-vivência que comece pela atenção especial aos modos de falar, às palavras e ao fraseado com que, em cada momentos de suas vidas, grupos de crianças dentro e fora da sala de aulas e da escola, falam o que dizem e dizem o que pensam e sentem? Seria possível estabelecer uma prática de levantamento de universo vocabular, de universo temático e de inter-universos vivenciais a partir de uma atenção centrada no modo cultural de falar de nossas crianças? Palavras e frases infantis não são para serem corrigidas, são para serem compreendidas. Elas não são a maneira errada de falar a nossa língua. São ricas e belas formas de dizer, com uma variante culturalmente infantil de nossa língua, a fala cultural da infância<sup>64</sup>.

#### Sétimo par

Como criar e tornar mais próximos ao desenvolvimento perceptivo e mental das crianças, compreensões de tempo, de espaço, de relações e interações passadas na natureza, na sociedade, na história e nas interconexões entre elas: natureza-sociedade-história (a da natureza e a humana e social)? Como criar geografias, biologias e histórias mais compreensíveis pelas crianças, mais integráveis em seus universos de representação do mundo e da vida e mais “colados em sua realidade”, em cada ciclo de suas vidas?

Histórias são histórias e, não raro, são também estórias, as muitas e múltiplas pequenas histórias das vidas e das culturas populares. Histórias são também

biografias e interações de inúmeras sociografias de unidades comunitárias de vida e de trabalho. Uma sala de aulas tem a sua história e mesmo uma pequena equipe semestral de criação de estudos na sala de aulas tem a sua. Cada criança desta equipe é e tem a sua história pessoal. Tem também a sua lenda de identidade, assim como a professora dela e todas e todos nós. Não apenas as grandes escolas centenárias de Porto Alegre, mas qualquer pequena escola de bairro pobre na periferia tem a sua história e vive a cada instante um instante de vida e de história cultural.

Cada comunidade possui a sua história e algumas pesquisas sócioantropológicas têm crescido muito quando passam de coletas de dados-e-falas para uma atenção sobre complexos de falas, a partir de como eles contam, com as versões de mulheres,, de homens, de jovens, de adultos, de idosos, alguma histórias institucional (o meu clube, minha igreja, minha associação) e as da comunidade. Crianças são parte da história que se vive e da história que se cria a cada dia. Pequenas unidades de vida infantil na comunidade são um pequeno embrião de consciência do passar do tempo como construção de um nós. E isto uma história. E isto é a história. Pois bem, como construir compreensões da história-que-conta (a de Porto Alegre, a do Rio Grande do Sul, a do Brasil, a da América Latina, a do Mundo e da humanidade) a partir da tessitura crescente e do entrelaçamento de círculos de estórias-histórias que começam nas biografias infantis pessoais, que se estendem a histórias de famílias? Há experiências escolares notáveis e felizes a este respeito, e há um salto de autoestima enorme quando crianças e adolescentes descobrem, através de uma atividade escolar, que também a “minha gente”, a “minha família” tem a sua história.

Como estar atento às estórias das historias de vida e de família, grupos de rua, pequenas comunidades, “a comunidade”, tal como elas são vividas, partilhadas e contadas pelas crianças? Como chegar à Revolução Farroupilha, passo a passo, através do entrelaçar as memórias e as histórias das pessoas da comunidade de acolhida da escola, aproximando e intercomunicando, inclusive, extremos: as que contam os “mais velhos” e as que contam os “mais jovens”?

#### Oitavo par

Desde o ponto de vista do cruzamento entre o desenvolvimento biopsicológico e as normas e preceitos de progressão escolar, o que deve aprender e o que necessita saber uma criança de segunda série para ser promovida para a terceira série?

Desde um ponto de vista da intimidade pessoal e cultural da vida das pessoas e da maneira como isto se expressa em criações coletivas de espaços-tempos da existência cotidiana e de sua progressão, o que de aprender e o que necessita saber

---

64 Miguel Arroyo gosta de lembrar que “infante”, *infans* é: “aquele que não fala”, “aquela

uma criança de oito anos para viver em plenitude a experiência única e irrepetível de: ter oito anos?

Nono par

Como conhecer a realidade local da comunidade de maneira geral e com relação especial às crianças, a partir de uma pesquisa sócioantropológica qualitativa e bastante pessoalizada, entre pessoas adultas, mas sensível às crianças e aos seus ciclos de vida, seus mundos?

Se há de ser sobre crianças que falamos em momentos essenciais de uma pesquisa da escola, ou da comunidade através de uma atividade originada na escola, porque não falar com as crianças, porque não falarmos entre nós através das crianças? Porque não buscar compreender o mundo em que elas vivem e as identidades que com que vivem este seu “estar em seu mundo”, a partir de como elas nos dizem, de maneira direta ou projetiva, as suas próprias visões, percepções, sentimentos e compreensões de suas vidas e de seus mundos? Por outro lado, se é sobre/com elas que se pode estabelecer uma pesquisa, porque não ousar convidá-las a virem ser parceiras e não produto, e sujeitos ativos e, não, objetos de estudos sobre elas?

Décimo par

Como passar de políticas de educação e de propostas curriculares centradas na exterioridade do desenvolvimento econômico e da seriação competente do ensino, para políticas e propostas centradas no desenvolvimento humano e na progressão psicologicamente pessoal e culturalmente coletiva de crianças, adolescentes e jovens?

Como trazer crianças, adolescentes e jovens estudantes a virem a ser cada vez mais co-participantes de sua própria formação através de uma educação escolar? Como não pensar e praticar uma educação “para eles”, mas “com eles” e “através deles?” Como integrá-los no trabalho muito difícil e inevitável de antecipar identidades e mundos futuros para pensar uma educação formadora de pessoas e, não apenas, capacitadora de produtores-consumidores? Como co-antecipar de uma maneira mais sensível os termos deste próprio “desenvolvimento humano”, de modo a impor menos projetos pré-estabelecidos do que seja “uma pessoa educada” e mais processos mutáveis e sensíveis à sua própria transformação, a respeito do que seja “a trajetória pessoal e coletivamente pessoalizada de estudantes que se formam, passo a passo, como sujeitos cidadãos, na medida em que partilham cada vez mais da decisão colegiada dos ritmos e dos termos de suas própria vida como educandos?

---

que não sabe falar ainda”.

Educandos que, desde a idéia do professor reflexivo e de uma educação “por toda a vida” para todos e cada um(a), devem se sentir e pensar também como educandos perenes? Seremos outra vocação mais do que esta? E esta é uma vocação do ser humano. Não somos quem somos porque somos “racionais”, mas porque somos seres “aprendentes”. Somos seres mais da “aprendência” do que da “aprendizagem”. Porque, de uma maneira bem diferente do que acontece com todos os animais com que repartimos este planeta, só sobrevivemos, como espécie e como indivíduo, porque aprendemos, aprendemos muito e aprendemos sempre. Não somos quem somos porque somos seres “políticos”, como queria Aristóteles. A não ser que aprendamos a dar a “político um sentido muito atual e muito dinâmico. Somos que somos porque ao invés de vivermos em sociedades fechadas, reprodutivas e imutáveis, como as formigas ou as abelhas, vivemos desde a aurora dos tempos em comunidades sociais instáveis e mutáveis, para o bem ou para o mal. Vivemos em mundos sociais regidos pela escolha, pois podemos fazer delas o que quisermos, e pela transformação, pois a história de cada povo na Terra e de toda a humanidade nos mostra que, queiramos ou não, cada uma e todas as comunidades sociais são o resultado de sua própria transformação. Não vivemos nunca no mundo em que queremos viver. Mas podemos, se quisermos, fazer algo para transformar o mundo em que vivemos, no sentido de faze-lo ser o mundo em que sonhamos viver. Dito de outra maneira, somos ou podemos ser não seres que vivem em um mundo, mas seres que constroem sem cessar os mundos em que vivem.

E enquanto desde o passado até hoje alguns pensam a educação como um trabalho com e palavras e idéias, destinado a preparar pessoas para viverem ajustadas aos seus mundos de vida, tal como eles existem, pensados e criados por poucas pessoas especializadas para isto, e que para tanto devem receber uma educação especial (como em *O Príncipe*, de Nicola Machiavel), outras pessoas pensam que a educação deve ser uma prática destinada a formar pessoas capazes de se unirem a outras para aprenderem a se construírem a si mesmas e aos mundos de vida e de história onde vivem e que elas recriam. Parece pouca coisa, mas esta é o fundamento de toda a diferença.

Parece um terrível peso que colocamos sobre as crianças, nossas educandas, e alguns educadores recentes fazem uma justa crítica a um “politicismo cidadão” exagerado na formação escolar. Creio que eles têm razão em boa medida. Mas acontece que quando uma criança vai passar 15 dias de julho em um “colônia de férias”, os seus pais podem fazer uma escolha. Podem optar por uma colônia onde tudo está pronto e previsto. Onde os “promotores de eventos” legislam cada minuto de cada dia e propõem às crianças, em “pacotes fechados”, coisas maravilhosas, mas antecipadas, rígidas e acabadas. “Você pode se divertir como quiser, mas desde que seja em uma das brincadeiras previstas e do modo como nós estabelecemos”.

Ou eles podem escolher uma “colônia de férias” onde a diversão entre as crianças, com (ou sem) os adultos é pensada como um feixe de atividades em que brincar é criar ou recriar as brincadeiras com que se brinca. Onde a possibilidade de inventar o que fazer e imaginar o que viver, faz parte da melhor brincadeira. Uma “colônia” onde as crianças podem se sentar em círculos, no fim da tarde, para pensarem juntas o que fizeram naquele dia, o que foi bom e o que não foi. Em que elas podem, lado a lado com os seus “promotores de eventos infantis”, podem imaginar o “dia de amanhã” e pesarem juntas como fazer que se pode fazer e como viver o que está aí, meio previsto (é inevitável), mas meio aberto para ser reinventado para se viver. Qual delas você escolheria para as suas férias? E qual delas você escolheria para a sua filha? E, porque não pensar em descrever como é uma e como é a outras, da maneira mais fiel e imparcial possível, e deixar que a sua filha co-escolha com voe uma ou a outra ... ou nenhuma? Se isto vale para 15 dias de julho em uma colônia de férias, o que valerá para uma vida inteira, nas férias e fora delas?

***Aqui, agora, sempre e por toda a parte: os tempos e os lugares da pesquisa na educação infantil***

Uma coisa importante que as novas alternativas, mais qualitativas e mais participantes de investigação científica trouxeram a nós, não é tanto uma questão de método. Claro, é também, mas não é somente isto. O que elas trouxeram foi uma mudança do olhar. E, como ela, uma mudança das relações entre as questões (“o que é importante conhecer?”), entre os procedimentos (“como conhecer o eu é importante conhecer?”), entre os motivos, ou os objetivos (“em nome do que e para ao que conhecer o que é importante conhecer?”) e, sobretudo, entre as pessoas (“a quem este conhecimento se destina, a quem ele serve e, assim sendo, de quem maneira que pessoas devem participar de que pesquisas?”).

Em outro momento falei demoradamente (às vezes demais) sobre estes temas, e trouxe a ajuda de outras pessoas para pensar e escrever junto com elas. O que quero dizer agora é algo muito simples. Aprendemos na escola e, mais ainda, na universidade, que a investigação científica é algo muito especial, muito difícil e muito rigoroso. De fato, assim é, em muitos casos. Mas o oposto também é verdadeiro, e bem sabemos que o emprego de uma alternativa mais pessoalizada e mais qualitativa de “coleta de dados” não invalida a sua confiabilidade. De fato, boa parte do que chamamos de “abordagens”, de “estilos” ou de “métodos qualitativos” foi o trazer para o campo da criação de conhecimento sobre algo, através de um tipo de pesquisa, aquilo que já se vivia e já se fazia antes, em outras situações e para outros usos.

Redações escolares podem servir à avaliação do rendimento escolar de cada estudante e de todos, em um curso de “língua portuguesa”. Pode servir também

(ou principalmente) para a criação conjunta de uma “nossa visão” sobre algum tema. E isto poderá redundar em uma exposição de trabalhos, em uma peça coletiva de pequenino teatro de sala de aulas, e assim por diante. Pode servir também para responder a esta pergunta simples, e que dez itens de um bom questionário objetivo e bem formulado não traduzem tão bem: “como é o mundo onde as crianças vivem e como é o mundo onde elas gostariam de viver”.

Desenhos, os desenhos de todos os dias, os encantadores e às vezes tristes desenhos de crianças e de adolescentes, quando olhados com os olhos de uma abordagem qualitativa sobre “técnicas projetivas”, podem fazer algo mais do que apenas ilustrarem fantasiosamente uma percepção de realidade. Podem ser um instrumento muito adequado a uma compreensão de como se está vivendo, pensando como se vive e sentido o que é viver assim, aqui e agora. Psicólogos de todo o mundo fazem isto há muitos anos. De maneiras diferentes, muitos deles confiam bastante em técnicas de reconhecimento de estruturas profundas das emoções, percepções, pensamentos e motivações de crianças, quando elas desenhavam “uma pessoa”, uma família”, ou uma “árvore”. Educadores e cientistas sociais descobriram mais tarde (mas nunca é tarde) que os mesmos desenhos e outros traduzem não apenas a interioridade dos conflitos pessoais de alguém, mas a exterioridade partilhada de seus mundos de vida cotidiana, em suas culturas infantis.

O que existe de mais importante para ser perguntado, para ser investigado e para ser conhecido a respeito das crianças, de seus mundos, de seus temas favoritos, de suas percepções, seus medos, seus conflitos, seus desejos e suas esperanças, está ‘aí, a qualquer hora, por toda a parte. E há momento em que método objetivo algum de “conhecimento da realidade” substitui uma bem treinada disposição pessoal e interativa de estar atento e olhar de maneira inteligente, sistemática e motivada, “o que acontece à minha volta”.

Crianças e adolescentes podem ser motivadas a saírem da escola em direção a lugares da comunidade onde vivem, para fazerem algo mais do que um exercício coletivo ao estilo “tarefa pra casa”. Podem criar com suas professoras os termos inteligentes e confiáveis de uma pequena pesquisa sobre a “história do lugar onde vivemos”. Podem aprender desde cedo (e isto vale bem mais do que as “regras de gramática” ou as datas notáveis da Colonização Português do Brasil ou da Guerra dos Farrapos) a reinventar círculos concêntricos e interligados da verdadeira história que se deve aprender e saber. E não apenas para criar uma boa prova, mas para, agora e mais adiante, participar da criação do mundo-onde-eu-vivo. Um trabalho escolar sobre “quem sou eu”, pode desaguar em outros, como “quem somos nós, a começar por quem é a minha gente, a minha família. e todos eles podem desaguar em “como o lugar onde vivemos foi povoado e como ele foi sendo feito”?

Uma sala de aulas, transformada em uma efêmera ou prolongada comunidade aprendente, pode fazer, em sua escala, o que departamentos de laboratórios de história na universidade fazem há tempos. Podem se constituir como arquivos e museus vivos de dimensões de história praticável através da experiência do cotidiano. Podem acumular de maneira integrada dados, documentos “coisas”, registros, depoimentos, e outros mais, de tal maneira que haja uma dinâmica inteligente e criativa em termos de criação contínua de construções através de pesquisas possíveis, de conhecimentos partilháveis e aperfeiçoáveis a respeito de quem somos, como vivemos, de onde viemos, o que fazemos e o que podemos fazer.

Assim, sem abandonar momentos e procedimentos especiais, como no caso da pesquisa sócioantropológica, podemos passar de “atividades de pesquisa”, para uma vivência das relações sala de aulas, escola e escola-e-comunidade, como um exercício permanente e ampliado de criar conhecimentos sobre nós e os outros, através de pequenas múltiplas e diferentes experiências de pesquisas interligadas, integradas e permanentes. Este seria o caminho de passarmos do “pesquisar para conhecer algo e fazer alguma coisa”, em direção ao “pesquisar conhecendo e fazendo alguma coisa”. E, vimos, na apenas sobre as crianças, mas com elas. Pois, afinal, se é “em nome delas” que se faz, porque não fazer “com o nome delas” também?

***A PESQUISA DA COMUNIDADE NA ESCOLA***  
***escritos de oficina para pensar a pesquisa sócioantropológica***  
***nas escolas de Porto Alegre***

*A proposta pedagógica interdisciplinar desencadeada em Porto Alegre procura romper a dissociação entre conhecimento escolar e cidadania observada na tradição educacional, considerando conteúdos escolares tanto a realidade local, reflexo de seu respectivo e amplo contexto sócio-histórico de construção, quanto o próprio processo de ensino/aprendizagem, proposto a partir do diálogo entre saberes, popular e científico, em que a apreensão do conhecimento científico é construída coletivamente a partir da análise das contradições vivenciadas na realidade local. Portanto, procura-se concretizar metodologicamente o movimento dialético de construção do conhecimento em todos os momentos pedagógicos da proposta.*

***Antônio Fernando Gouvêa da Silva***  
***Construção crítica do currículo: inserção sócio-cultural e***

**conhecimento<sup>65</sup>***Aqui não tem nada.****Alguém da comunidade, na pesquisa da Escola Municipal Décio Martins Costa<sup>66</sup>****Quem faz o lugar é a gente****Uma das “falas destacadas” da pesquisa de uma das escolas municipais<sup>67</sup>******O que eu sei é o que nós criamos juntos como um saber***

Paulo Freire pensou que um modelo muito simples de inventário da cultura da comunidade, através de suas palavras, das frases e das idéias e imagens que elas criam e evocam, quando se entrelaçam, poderia ser um bom instrumento em um trabalho de ingresso de pessoas adultas na cultura letrada através da educação. Ao estabelecer junto com as pessoas de sua primeira equipe no Nordeste um “método de alfabetização”, ele partiu do princípio de que toda a atividade a ser desenvolvida nos *círculos de cultura* (nome então dado ao que poderia ser uma “sala-de-aulas”, ou uma “turma de alunos”) deveria começar com um trabalho de construção partilhada de conhecimento. Se formos traduzir esta idéia em uma linguagem de agora, poderíamos dizer assim:

1º Todo o grupo humano<sup>68</sup> constituído para viver uma experiência

---

65 Este documento foi um dos textos de leitura do recente *Curso de Planejamento e Organização do Ensino na Escola Cidadã*, promovido pela SMED e realizado em Porto Alegre entre 16 e 18 de 2000. O trabalho é em cópia xerox e a citação está na página 4.

66 Está na cópia xerox sob o título: ***“falas selecionadas – pesquisa da Escola M. Décio Martins Costa.*** s/n e s/d.

67 É a primeira falas das *“falas destacadas”* da pesquisa de uma das escolas. Na folha que recebi em um encontro não está assinalado o nome da Escola.

68 A palavra “grupo”, assim como a palavra “comunidade”, pode ser entendida de muitas maneiras. Por isso mesmo é costume ela aparecer adjetivada por outras palavras. Assim, *grupo humano* poderia ser a mais ampla. Humano porque de indivíduos biológicos, pertencentes como pessoas sociais a unidades de convivência características de nossa espécie. “Humano” porque a etologia reconhece grupos de animais. Um tipo de grupo humano poderá ser denominado aqui de *grupo social*. Ele caracteriza as unidades de convivência, trabalho e participação na vida social, constituídas e organizadas segundo os termos de princípios legais fundadores, não raro de alguma maneira coercitiva ou originalmente imposta aos seus integrantes. Uma família ou uma turma de alunos podem ser bons exemplos. Por mais acolhedoras e desejadas que nos sejam em parte nos antecedem, em parte são criadas por outros, em parte são propostas ou impostas a nós. Podemos diferenciar do *grupo social*, o *grupo comunitário*. A diferença pode ser

cultural de motivação pedagógica dirigida a algum tipo de aquisição de saber, pode ser pensado como uma equipe devotada ao trabalho de ensinar-e-aprender.

2º Toda a equipe de trabalho de vocação pedagógica, mesmo quando composta pelo eixo professor-alunos, constitui-se como uma *comunidade aprendente* onde, mutuamente, todas e todos os participantes possuem algo a ensinar e algo a aprender e onde todo o conhecimento trazido “de fora” dialoga com e se integra neste saber-partilha de senso comum<sup>69</sup>.

---

pequenina e sutil em alguns momentos, mas é importante. O *grupo comunitário* é a unidade de vida social onde o poder de escolha de ingresso e o poder de orientação do destino do coletivo e das pessoas integrantes são mais livres e mais partilhadas. Há uma adesão aberta a ser mais espontânea e consensual. Quando aqui neste e em outros capítulos deste livro eu estiver falando de *grupos de idade* (aquele que na hora do recreio separa primeiro alunos de professores e, depois, categorias de alunos de acordo com os seus ciclos de vida) e de *grupos de interesse*, ou *grupos de opção* (como uma equipe de estudos de uma fração dos professores de uma escola, ou um time de futebol saído do desejo e da iniciativa de alguns adolescentes) estarei falando de unidades de partilha da vida oscilantes entre *grupos sociais* e *grupos comunitários*.

69 Com alguma frequência vou estar utilizando dois conceitos: *comunidade aprendente* e *comunidade de acolhida*. É bom que esclareça o que uma e outra significarão aqui.

Todo o grupo humano que se reúne em algum tempo e lugar com o propósito de estabelecer uma interação fundada na troca de símbolos, de sentimentos, de sentidos e de significados dirigidos a uma busca solidária de algum tipo de saber, através da qual todos se ensinam e aprendem mutuamente, constitui uma *comunidade aprendente*. A sala-de-aulas de uma escola pode ser um de seus exemplos. Uma equipe de professores debruçados sobre os “achados” de uma *pesquisa sócio-antropológica* e envolvidos com a tarefa de inseri-los como um *complexo temático* do planejamento de um *currículo crítico* de uma escola municipal de Porto Alegre, é um bom exemplo. Um grupo de alunos reunido para elaborar a sistemática de uma alternativa de melhora do desempenho de seu time de futebol, é um outro exemplo.

Toda instituição social encontra-se inserida em alguma instituição mais ampla que a acolhe e, em boa medida, determina os termos de sua existência e de seu sentido. Um bar de esquina, uma paróquia católica, uma congregação evangélica, um ilê de candomblé, um posto de saúde ou uma escola municipal existem dentro de uma *comunidade de acolhida*. Todas existem no interior de um complexo de redes e de teias de interações entre pessoas, entre pessoas e instituições sociais, e entre instituições sociais umas com as outras, onde não raro subsiste um consistente sentimento de um “nós coletivo” que demarca o “ser” ou o “estar” “nesta comunidade”. Toda a unidade escolar pertence formalmente a uma instituição social de origem (uma igreja, uma empresa, um poder público a nível municipal). Mas ela está inserida, em sua história e no seu cotidiano, no interior de uma comunidade. Uma comunidade onde ela surge de dentro para fora, como uma “escola de capoeira” fundada por um velho bahiano residente na Lomba do Pinheiro há 35 anos. Uma comunidade onde a sua fundação é pré-negociada com os moradores locais, como uma escola municipal reclamada há anos por mães e pais da comunidade. Uma comunidade que ela invade, como um ato – benéfico ou não – de um poder, como a escola que se implanta sem se perguntar a ninguém “dali”, porque, como e onde ela deveria ser

3°. Toda a *comunidade aprendente* estabelece condições apropriadas e fecundas de ensino-aprendizagem quando se organiza fora de pautas de concorrência e de competição, para criar o seu próprio saber, isto é, para gerar o cenário, o clima e as interações onde o que se faz nos relacionamentos entre os seus educandos responde não pela imposição da poder e do conhecimento (saberes, valores, sensibilidades) de uns sobre outros, mas pela participação tão livre e igualitária quanto possível, do que se deseja, do que se sabe, do que se cria, do que se troca;

4° Em uma equipe devotada a inventariar, interrogar e construir saberes através de alguma escolha de comunicação entre pessoas e entre elas e os seus símbolos e significados, praticamente toda a atividade pedagógica envolve algum tipo de *pesquisa*, pois quase tudo o que acontece ali é um partir do “que se sabe” em direção ao “que não se sabe”, e é uma busca de saber o que não se sabe através de algum tipo de investigação, mesmo que ela não tenha este nome no interior dos trabalhos individuais ou coletivos *na* ou *ao redor* de uma sala de aulas ou de um círculo de cultura.

5° Assim sendo, não é o professor quem ensina a alunos que aprendem: é um professor ou uma equipe de professores junto a pessoas, a grupos, a turmas e a equipes de estudantes, quem faz por criar uma situação pedagógica da qual todos devem participar diferenciar e convergentemente, dentro de situações onde o que se troca é alguma modalidade, alguma escolha pessoal ou partilhada de saber destinada a propiciar algum tipo de aprendizagem.

6°. O agente educador não é singular, ele é singularmente plural. Ele é a própria *comunidade aprendente*, onde o professor é um orientador de buscas, um coordenador provisório de atividades, um facilitador de situações de aprendizagem; enfim, um colaborador experimentado no trabalho pedagógico sob responsabilidade diferenciada de todos os participantes dos trabalhos interativos dirigidos a ensinar-e-aprender através da criação contínua, efêmera e conectiva de saberes construídos e de situações solidárias de criação do conhecimento.

Estas idéias não eram por inteiro novas, nem mesmo nos tempos em que Paulo Freire propunha um novo sistema de trabalho pedagógico. Um “método”

---

implantada. Em qualquer situação a comunidade incorpora, acolhe, torna de alguma maneira “sua”, uma escola e as suas *comunidades aprendentes*.

que procurasse substituir a sala-de-aulas pelo círculo-de-cultura. Sabemos bem que a passagem da *escola tradicional* para a *escola ativa* e para as experiências da “nova escola”, em todas as suas variações de antes e de agora, estava construída sobre estas idéias: a de que a aprendizagem deve estabelecer o ensino; a de que o aluno deve “criar” o professor; a de que a atividade criativa e, se possível, crítica, de quem aprende agindo, pensando e participando, deve se sobrepor ao ensino fundado sobre um mestre-que-sabe-e-ensina a alunos-que-não-sabem-e-ouvem (passivamente)-para-aprender.

Pensemos por um momento em termos de um *construtivismo solidário*. Pensemos isto dando um pequeno salto da dimensão em que está uma-pessoa-que-aprende, até a de um conjunto de pessoas que se reúnem para criarem e viverem juntas as condições culturais, psicológicas e pedagógicas de seu próprio aprendizado. Podemos trazer a idéia de *zona de desenvolvimento proximal*, tão fecunda em Vygotsky, para uma dimensão de vida coletiva, grupal: a de uma sala-de-aulas, a de uma turma-de-alunos (com ou sem “o seu professor”), a de uma equipe-de-trabalho ou, para não esquecer Paulo Freire, a de um círculo-de-cultura.

Nestes cenários de relacionamentos entre pessoas em nome do saber, ao redor do saber, em função do saber, quase tudo o que se vive existe em nome do *aprender*. Afinal, é para reaprender melhor o que já se sabe, ou é para aprender o que não se sabe ainda, que se está ali. E, claro, isto vale também para a professora, mesmo quando ela imagina que está “só ensinando”. Mesmo quando não parece ser assim, de alguma maneira sempre o grupo de pessoas reunidas em uma sala-de-aulas-de-uma-escola está fazendo algo para criar e estabelecer as condições do ensinar-e-aprender. Isto é, está negociando símbolos, sentimentos, sentidos, significados, saberes estabelecidos, em “estado de fronteira” ou imaginados, idéias, ideologias e imaginários, poderes, contra-poderes, planos-de-aulas, métodos de trabalho, regras pedagógicas de disciplina, e contra-preceitos culturais de indisciplina

Ora, de um modo ou de outro, quase tudo o que se faz dentro da sala-de-aulas envolve um intenso trabalho de criação de cenários e de situações interativas voltadas ao aprender-a-saber, mesmo que em algum momento este *saber* pareça não ter nada a ver com aquilo que o professor entende como sendo o-saber-que-se-deve-aprender-naquele-momento.

Em qualquer situação, tanto em cada pessoa, individualmente, quanto, conectivamente, no interior de pequenos grupos ou equipes dentro de uma turma-de-alunos, ou envolvendo toda a turma, há um trânsito contínuo entre o-que-já-se-sabe e o-que-se-vai-saber. Isto é, um intervalo desigualmente sempre transponível entre aquilo que se reconhece como um-saber-da-turma (de um grupo e, na sua unidade menor, de um aluno individualmente), como algo já-aprendido, e aquilo, muito próximo, que-ainda-não-se-sabe: aquilo que está-para-ser-aprendido, que vai-ser-aprendido. Que será aprendido como a fração cultural do saber

socialmente disponível, A fração de algum conhecimento, valor ou o que seja, vindo da experiência vivida, vindo de alguma rama da ciência, vindo da literatura, vindo de ... que o contexto das interações entre as pessoas “ali” criou. E que, então, cada um individualmente, cada pequena unidade afetiva e relacional de uma “turma de alunos” irá incorporar aos seus processos e às suas estruturas cognitivas de conhecimento-aprendido-e-agora-sabido.

Todo o movimento individual (o de uma aluna, o de um professor), todo o movimento grupal (o de uma equipe de duas alunas e um aluno de uma turma) ou todo o movimento coletivo (o de toda uma turma de alunos) em direção a uma qualquer modalidade de criação de saber destinado à aprendizagem de conhecimentos, envolve um instante de atualização de suas *zonas de desenvolvimento proximal*, num sentido mais sociocultural da expressão e, portanto, mais antropológico do que psicológico. À idéia consagrada nos estudos de dinâmica de grupos, segundo a qual todo o grupo humano possui, elabora e lida com uma afetividade que é própria do coletivo que o constitui, e que não é, por isso mesmo, somente uma soma aritmética dos sentimentos de seus integrantes, podemos associar a idéia de que em qualquer grupo humano – de um par de namorados no recreio a uma turma de quarenta alunas e alunos na sala-de-aulas – há um contínuo trabalho que cria, possui, elabora e transforma um saber múltiplo e diferenciado. Todos ou quase todos os seus integrantes de um modo ou de outro contribuem para criar o saber-do-grupo. E cada um dos seus integrantes, interagindo com este saber, integra em si o seu modo pessoal de saber-com/através-do-grupo.

E tanto no recreio quando na sala-de-aulas, boa parte do que todos-estão-fazendo-o-tempo-todo, divide-se entre elaborar conhecimentos já aprendidos e já sabidos, para fazer alguma coisa – escrever uma redação, ensaiar uma peça de teatro ou jogar futebol – e criar novos conhecimentos. Conhecimentos novos, mas situados nas múltiplas zonas de fronteira entre o individual, o grupal e o coletivamente “já sabido” por haver sido de alguma maneira já aprendido e o conhecimento coletiva, grupal ou individualmente “por saber”, “para ser aprendido”, “disponível para ser conhecido”.

Podemos pensar que o complexo-partilha de saberes incorporados a uma turma de alunos através de suas equipes de trabalho, estáveis ou efêmeras, e por meio do conhecimento adquirido através das ações e conexões de cada participante, acrescenta algo novo a uma também múltipla e diferenciada *cultura da turma*. Acrescenta algo, incorpora algo, estende algo e integra algo, muito mais do que apenas: acumula algo. E são estas incorporações integradas de “algo novo” aquilo que amplia as estruturas de conhecimentos-aprendidos-e-agora-sabidos de uma turma, de uma equipe de alunas, tanto quanto a sua múltipla zona de fronteira aberta a outros novos conhecimentos.

Pois o que vale para cada um de nós individualmente, vale também e,

possivelmente com mais motivos, para as dimensões de coletivo que realizam a passagem contínua de um eu-a-um-nós. Cada aprendizagem atualizada e cada saber incorporado como um conhecimento científico, como um valor de vida, como um princípio ético, como uma experiência artística, como uma vivência espiritual ou, ainda, como uma habilidade prática de desempenho, não aumenta apenas uma espécie de estoque de significados em um reservatório de capital simbólico, pessoal ou coletivo. Ousemos pensar isto de uma outra maneira. Todo o saber construído como um cultural contexto dentro do qual aprendemos qualquer coisa, ao incorporar algo-novo-ao-já-conhecido transforma a estrutura completa do-que-já-se-sabia. Nunca há em uma verdadeira aprendizagem tão somente um aumento quantitativo de qualidades. O que há acontece “ali” é uma transformação qualitativa de quantidades. Isto é, uma transformação de proporções de saberes que, ao se modificarem pela integração interativa e conectiva de algo novo, transformam-se qualitativamente em algo significativamente novo.

Portanto, quando se aprende algo novo não se sabe mais. Se sabe de uma maneira diferente. Se “passa a ser”, como pessoa ou como um grupo humano, em uma dimensão mais fecunda e mais integrada. E assim é porque houve uma transformação complexa com o que se aprendeu de novo, com aquilo que não-se-sabia-e-agora-se-sabe.

Se o que você acaba de ler era, pelo menos em parte, não conhecido por você, e agora é parte de você passando a ser, no todo ou em parte, algo com que você pensa o que pensa, então você não é mais exatamente a mesma pessoa. Você é um alguém acrescido “disto”. Re-conectado com os seus sentimentos, sentidos e saberes a partir de que inaugura em você a aventura de um novo saber. Uma identidade de pessoa que se preserva através de um sujeito sabedor transformado. Na mínima escala que seja, mas transformado, por saber algo que não sabia e agora sabe através de haver transformado isto em um saber-também-seu.

Assim sendo, você não incorporou à sua consciência um ou alguns novos saberes. Você ampliou, através deles e da maneira como os integrou em nas teias de seus afetos, de suas múltiplas inteligências, de suas motivações, de sua identidade, toda a sua complexa teia e tessitura de vivências interativas em você (aquilo a que alguns gostam de dar o nome de autoconsciência) e entre você e seus outros. Isto acontece com você. Acontece com cada uma de seus estudantes. Acontece com uma pequena equipe-escolar-de-pesquisa e acontece com toda a turma de quem você é uma professora. Acontece... está acontecendo aqui e agora, conosco, reunidos aqui e agora, neste Encontro.

Na Escola Nova, na Educação Ativa, no Método Montessori, na Pedagogia Waldorf, no Ensino-Centrado-no-Aluno, no Círculo de Cultura, no Ensino-por-Ciclos, nas variantes da proposta de uma Escola Cidadã, uma mesma pergunta guia as outras: como tornar uma atividade passiva, ativa?

As suas variantes e derivadas podem ser as seguintes: a) como deslocar o eixo

do trabalho pedagógico do *ensino* centrado no professor-que-dá-aulas, para a *aprendizagem* centrada em alunos que participam da aula? b) como transformar um processo didático fundado sobre a-matéria-pronta-e-pre-estabelecida-que-o-professor-ensina-aos-alunos, em um processo didático fundado sobre interações entre professores e alunos em comunidades aprendentes criadoras do saber através do qual todos (professora incluída) e cada um (idem) aprendem? c) como redimensionar as relações fixas e hierárquicas de uma sala-de-aulas, tornando-as um pouco menos as de uma turma-de-alunos-com-o-seu-professor e um tanto mais as de uma equipe-de-ensino-aprendizagem-com-a-professora-participante? d) como transformar relacionalmente aquilo-que-os-alunos-têm-que-aprender-e-saber em algo como aquilo-que-está-na-fronteira-do-que-os-alunos-desejam-e-precisam-saber? e) como deslocar a pergunta: “o que é que um aluno precisa saber de história para ser promovido da sexta para a sétima série” para esta outra: “o que é que uma criança de oito anos deveria conhecer de história para viver plenamente a experiência única e irrepetível do ter-oito-anos”? f) de que maneira criar situações emotivo-didáticas dentro da escola e da sala-de-aulas, para que continuamente a informação seja transformada em conhecimento reflexivo, como um saber de uma consciência cada vez mais densa e mais profunda de mim-mesmo, dos outros com quem comparto a minha vida cotidiana e a história social de nosso tempo, e de meu mundo<sup>70</sup>? g) finalmente, como inserir e como integrar a pesquisa na docência? Ou o que sendo o aparente contrário, acaba sendo a mesma coisa: como tornar a docência uma prática também de pesquisa? Ou, ainda, e de um modo bem mais próximo daquilo que importa considerar daqui em diante: de que maneiras realizar estudos sistemáticos de comunidade através de alguma modalidade de *pesquisa sócioantropológica*, com um verdadeiro proveito tanto nas etapas de criação de currículos e de planos de cursos e de aulas, quanto dentro do próprio trabalho cotidiano na sala-de-aulas?

### ***A pesquisa e as pesquisas na sala de aulas e na escola***<sup>71</sup>

---

70 Pois T. S. Elliot já perguntava, com sabedoria, não me lembro em que poema: *o que é que perde o conhecimento com a informação? E o que é que perde a consciência com o conhecimento?*

71 Quando em setembro de 2002 eu faço a revisão destes escritos, para o presente livro, tenho diante de mim um documento em versão preliminar (mas já a 5ª versão, com data de 17 de julho de 2002), elaborado por equipe de Política do Ensino Fundamental do Departamento Pedagógico da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Seu título (não sei se provisório) é: ***a pesquisa de realidade na construção social do conhecimento***, e deverá compor um dos *cadernos pedagógicos*. A versão que tenho em mãos diz na folha de rosto: “texto destinado exclusivamente ao debate interno entre [o@companheiro@s](mailto:o@companheiro@s) da SE-RS. Solicita-se a não reprodução, pois trata-se de um texto de caráter inicial, portanto aberto a revisões, acréscimos, supressões, críticas etc. Foi elaborado a partir da demanda do Planejamento Estratégico participativo/2002-SE e do Seminário de Planejamento da Política do Ensino Fundamental-jan/2002. MM.

Para nos aproximarmos de uma maneira mais viva ao que nos espera desta linha em diante, como respostas possíveis às perguntas anteriores - com o foco sobre as três últimas e, de maneira especial, sobre a última das três – quero sugerir partirmos da idéia de que qualquer atividade de busca, no singular ou no plural, de algum saber não sabido, e que seja realizada através de um trabalho com algum fundamento, alguma sistemática e algum método confiável, é uma *experiência de pesquisa*.

Se olharmos com atenção o que acontece antes e durante um semestre letivo em uma escola pública de Porto Alegre, o que vemos “estar acontecendo” que de um modo ou de outro tenha a ver com trabalhos individuais ou coletivos de pesquisa?

**a.** Uma professora aproveita um mês de férias (férias?) para atualizar o seu conhecimento de Ciências Naturais, o seu campo formação e de ensino escolar . Ela compra ou retira na biblioteca livros até então não lidos; junta-os aos livros – escolares e não – que utiliza para preparar seus cursos e, dentro deles, as suas aulas. Ela elabora um plano sistemático de leituras, de estudos diários sobre “a matéria” (mas não somente ela) de suas aulas: lê, consulta, estuda, reaprende conceitos, revisita teorias, reelabora propostas de ensino.

Pela primeira vez aprende a fazer as suas primeiras “visitas à internet”. Deslumbra-se com a descoberta. Esperemos que nem tanto. O resultado desta pesquisa teórica centrada em leituras de livros e de artigos científicos, assim como em uma revisão crítica dos livros utilizados em-sala-de-aulas, é um conhecimento pessoal mais denso e mais atualizado sobre os seus temas. É também uma reelaboração dos conteúdos de algumas aulas, associada a um desejo de incorporar a ela mais recursos audiovisuais. Ela descobre bons filmes e vídeos científicos sobre alguns assuntos. Resultado: ela começa a gestar uma ousada proposta de centrar o curso em uma seqüência de pesquisas de campo que grupos de alunos irão desenvolver. Ela se prepara para colocar em diálogo com outras colegas na escola os seus “achados” e as suas “novas propostas”.

Houve aqui um mês de pequena, limitada, mas nem por isso séria

---

Não conheço até aqui um outro texto dirigido a educadores de ensino fundamental tão claro e tão inteligente a respeito da questão da pesquisa sócio-antropológica. Não sei se e quando será publicado como um caderno pedagógico. De qualquer maneira, recomendo com ênfase a sua leitura. Caso venha a ser devidamente autorizado pela equipe, deverei transcrever adiante alguns quadros e observações do documento original. Ainda mais que o texto trás na folha de rosto o poema *tecendo a manhã*, de João Cabral de Melo Neto. E um escrito dirigido a educadoras que começa com um poema de João Cabral de Melo Neto merece atenção e respeito, desde a folha de rosto.

*pesquisa teórica* sobre um assunto. Uma pesquisa individual com um propósito diretamente docente, diferente de uma pesquisa destinada a uma dissertação de mestrado, mesmo quando dirigida a uma avaliação crítica de sua prática pedagógica.

**b.** Uma equipe de professores de uma escola de ensino médio assume a tarefa de realizar um levantamento documental a respeito da “história da escola”, prestes a comemorar 100 anos de fundação. A equipe se organiza, distribui tarefas, desenha prazos, esboça objetivos e um método simples de trabalho, seguido de um cronograma (nunca cumprido, na história universal das investigações sociais). Primeiro a equipe esgota todos os recursos documentais da própria escola: atas de fundação, estatutos sucessivos, registros de outros momentos importantes, jornais escolares, documentos de festividades, de premiações, discursos de diretores e de outras pessoas, escritos em “cadernos de classe”, depoimentos deixados por alguns “velhos professores”, álbuns de fotografias. Um levantamento de documentos complementares é feito na Secretaria de Educação. Um outro, mais interessante, é realizado junto a professoras e professores já aposentados. Quantas lembranças! Quantas memórias e quantas estórias e histórias! Cartas e diários íntimos podem tornar-se, então, documentos de pesquisa de um valor inestimável.

Todo o material é reunido e ordenado de modo a resultar em uma exposição de “memória e história da nossa escola”, em um livro-álbum sobre a escola e até mesmo em um concurso de crônicas sobre “a nossa escola”, aberto a todas e todos os estudantes. Houve aqui uma *pesquisa documental* realizada em equipe.

**c.** A idéia é estendida mais ainda. Grupos de alunas e de alunos das últimas séries assumem realizar um trabalho de entrevistas junto a antigas diretoras e antigos diretores, junto a professoras e professores e também junto a funcionárias e funcionários “dos velhos tempos”. Pode até ser que eles estendam a idéia das entrevistas a “antigos estudantes da escola” e, quem sabe? a velhos moradores da “comunidade de acolhida”, principalmente aqueles que presenciaram a construção e a fundação da escola.

As equipes de estudantes se organizam. Junto com seus professores consultam fontes e aprendem algo a respeito de memória oral, história social e história de vida. Lêem livros e artigos, conhecem melhor alguns métodos, caminhos. Dividem-se em grupos menores, estabelecem uma rotina. Começam as visitas, as entrevistas. Alguns voltam com fitas

gravadas, com “filmes em vídeo” , e com até mesmo algumas cartas confidentes de “velhas professoras” ... quando eram alunas da escola.

Tal como na pesquisa-documental-dos-professores, todo o material da *pesquisa de campo* feita pelos alunos é elaborado. Fitas magnéticas são transcritas, passagens das entrevistas filmadas em VT são montadas em um pequeno documentário artesanal. Enquanto as equipes docentes preparam um texto-álbum resultante de um *levantamento documental*, onde se acredita que vá estar escrita “a história oficial da nossa escola”, as equipes de alunos preparam documentos escritos e de imagens com a sua outra face: a da memória oral, das histórias de vida, histórias emotivamente rememoradas sobre a “minha vida”, e narradas por causa e através de meu-haver-sido-desta-escola.

Ora, pelo menos em alguns momentos esta *pesquisa de campo* já envolveu uma *pesquisa da escola na comunidade*.

**d.** Motivada pelas novas idéias da professora que dedicou um mês de férias a uma atualização científica e pedagógica de seus conhecimentos em Biologia” e em “novas alternativas de ensino de Ciências Naturais”, a sua turma de alunos foi incentivada a realizar um inventário sistemático “da flora e a fauna da Restinga e da orla do Guaíba próxima a ela”. (Devo imaginar que o trabalho foi a tal ponto motivante que as equipes resolveram estender as pesquisas até fevereiro e, parceira da proposta, a professora se viu de novo sem mês-e-meio de férias. Valeu a pena?)

As equipes se organizaram: dividiram-se segundo as áreas locais de estudo e de acordo com os temas-e-objetos da investigação (= árvores, plantas cultivadas em jardins e em quintais, vegetação de campo e de restinga, pássaros, répteis... e “outros bichos”). Uma das alunas sugeriu uma pesquisa sobre cães-e-gatos domésticos. Houve um plano prévio de estudos sobre: a) flora e fauna do Rio Grande do Sul e da região de Porto Alegre; b) teorias e metodologias de classificação de vegetais e animais; c) pesquisas antecedentes sobre os mesmos assuntos, publicadas em livros, artigos em jornais e em revistas, dissertações de mestrado e teses de doutorado (excluídas algumas destas últimas, porque ninguém entendeu).

Depois de haverem aprendido o suficiente para um trabalho exploratório simples a respeito da teoria e de práticas metodológicas, as equipes saíram empiricamente a campo.

Dias ou meses depois, de igual maneira todo o material coletado foi ordenado sistematicamente. Partes de vegetais caídas ao chão ou (parcimoniosamente) colhidas de plantas foram classificadas; fotos de

animais e também alguns filmes em VT foram colocadas em painéis e nas páginas do longo relatório final composto pelo conjunto De tudo o que sistematizaram e escreveram oito incansáveis equipes.

Esta *pesquisa empírica* - que bem poderia estender-se a uma *pesquisa experimental* nos laboratórios da escola – resultou em uma exposição aberta a pessoas da escola e da comunidade. E também em um trabalho com textos e com fotos e gráficos, a que se procurou dar a forma mais próxima possível a um relatório científico na área das ciências naturais.

**e.** Outras modalidades de pesquisa podem ser *na comunidade*, mesmo que não sejam, ainda, a *pesquisa sócio-antropológica da comunidade*, que será abordada no item seguinte. Vimos dois exemplos: um momento de uma pesquisa de *memória oral*, realizada junto a velhos moradores do lugar de acolhida da escola; uma ampla pesquisa de “flora e fauna da comunidade”. Outros exemplos simples: um estudo sobre tempos-e-espacos na vida cotidiana de meninos e meninas da comunidade (envolvendo também as e os próprios estudantes pesquisadores); um levantamento sobre as mudanças havidas a respeito da ocupação da mulher da comunidade no mercado de trabalho; um documentário sobre “o fim-de-semana aqui, entre nós”; um estudo sobre a motivação e a participação dos adultos da comunidade no orçamento participativo; uma pesquisa a respeito das relações entre nível de escolaridade e opções de trabalho entre jovens recém saídos da escola e da universidade; uma busca de “recursos e valores culturais locais” para uma programação com oficinas-de-criação-na-escola, de artistas e artesãos locais de todos os tipos; o complemento “cultural” da pesquisa de flora-e-fauna, com um estudo a respeito dos usos de plantas na medicina caseira e entre ervateiras e curandeiros da comunidade.

**f.** Tal como aconteceu várias vezes no âmbito das diferentes alternativas de *pesquisas participantes* em toda a América Latina, é possível que a direção, os professores e alunos e alunas de uma escola se envolvam com uma *pesquisa continuada da comunidade*. Ela ainda não é a *pesquisa sócio-antropológica*, mas poderia ser, ano após ano, um notável subsídio para ela. Esta investigação poderia ser um levantamento sobre a realidade censitária e documental da realidade social. Um trabalho de conhecimento partilhado que se atualiza sempre, daí o seu nome: “continuada”.

Ela pode envolver a coleta permanente, semana a semana, de documentos a respeito da comunidade, do bairro mais amplo em que ela está inserida, da região que ao lado de outras envolve ou cerca o seu

bairro. Pode estender-se a toda cidade de Porto Alegre, naquilo em que notícias e dados possam ter o que ver com a comunidade. Recortes de jornais, notícias publicadas em revistas locais, em boletins de uma igreja, de uma associação de moradores, de um centro cultural. Documentos mais antigos, a respeito da fundação e da história do lugar. Coleções de fotografias “dos tempos de antes” e de agora, cedidas por moradores. Cartazes espalhados pelos muros. O registro gravado de pessoas “notáveis” do lugar”. Tudo isto e mais dados estatísticos de fácil acesso no IBGE (vem aí o Censo 2000 e nas agências é possível obter “dados distritais”), nas secretarias municipais, na paróquia do lugar, etc.

Um arquivo dinâmico e inteligente pode ir sendo elaborado pouco a pouco. Ele pode recobrir as áreas trabalhadas na *pesquisa sócioantropológica*: educação, saúde, transporte, religião, ecologia, propriedade, trabalho, cultura, relações sociais, problemas mais graves, visões de vida e de cidadania, crianças, adolescentes e jovens. Mesmo entre as crianças, as das últimas séries e mais os adolescentes gostarão de estar envolvidos em um trabalho de levantamento-ordenação-arquivamento-relavantamento-reordenação-rearquivamento. Números, dados estatísticos, notícias “externas” e “internas” publicadas aqui e ali (de uma página de jornais da cidade ao boletim xerocado da paróquia), fotos, desenhos. Tudo é documento e todos se integram em pastas de arquivos, em álbuns de elaboração múltipla sobre “a nossa comunidade” e os seus círculos sociais de relações.

Essas são múltiplas e interligadas atividades de construção contínua de algum tipo de conhecimento que envolvem pessoas, equipes e outras pequenas *comunidades aprendentes* dentro e fora da sala de aulas, dentro e fora dos espaços e tempos da própria escola. Elas podem ser realizadas por uma única professora sozinha, por uma equipe de educadores da escola, por equipes mistas, com professoras e alunos, por equipes de alunas e de alunos, e até mesmo por turmas maiores, subdivididas em grupos temáticos (ou o que seja) de trabalho.

Elas estão destinadas a objetivos diferentes, mas todos eles convergem para:

- a) um conhecimento dinâmico, permanente e crítico da realidade de vida social da comunidade de acolhida da escola, e os seus entornos socioculturais;
- b) Uma interação crescente e uma integração cada vez maior entre os tipos de pesquisas, suas áreas temáticas e os campos de conhecimentos científicos/didáticos de onde procedem e sobre os quais se aplicam. Exemplo: uma pesquisa coletiva sobre a *história da nossa comunidade*,

pode envolver a *história natural* (como na pesquisa do item “d”), a *história social* (não apenas a visivelmente “política”, mas toda a “cultural”), a *história gramatical* (como se “fala aqui?”) e a *história literária* - algum escritor gaúcho algum dia escreveu sobre “este lugar? Que pessoas daqui mesmo escrevem sobre as suas vidas e a do lugar, uma vez que, quando olhadas a fundo, não existem comunidades populares sem os seus artistas, os seus cronistas e os seus poetas);

c) Uma relação estreita entre pesquisa-e-docência, entre a criação continuada de conhecimentos a partir de múltiplas atividades de investigação e a formação de todos os integrantes de comunidades aprendentes na e através da escola.

A razão de ser da incorporação de algumas alternativas de investigação científica na sala de aulas e em outros círculos da escola, não acaba no levantamento sócioantropológico de dados da realidade local. Isto porque “realidade da vida cotidiana” ou “realidade social” não são planos simples e separados da vida e da cultura. São eixos e feixes dinâmicos e complexos de círculos de relações de sentimentos, de saberes e de significados; de gestão de bens sociais e simbólicos; de interesses convergentes, diferentes e divergentes; de diversos tipos e escalas de poder. Estamos sempre, mesmo através de uma investigação ampla, rigorosa e multifacetada, apenas arranhando fios e feixes de urdiduras e pequenas frações de desenhos do todo do tecido social.

E no correr *cotidiano docente e discente*, a experiência de incorporar momentos interligados e sequentes de diferentes dimensões e estilos de pesquisas, aumenta bastante as possibilidades de estudantes e professores virem a criar conhecimentos de cujo processo de construção – da “primeira idéia” até um “resultado final pronto - de saberes e de valores a partir dos quais se aprende não apenas os *conteúdos de matérias* mas, essencialmente, as *matrizes pessoais de pensamentos próprios* .

Se isto a que damos o nome nunca claramente estabelecido de *escola cidadã* pretende formar professores e alunos praticantes da experiência da cidadania, um dos seus pontos de partida é a transformação – lenta, revoltosa e difícil – dos saberes prontos e externos à vida das pessoas, em saberes a serem apropriados e reconstruídos por grupos de estudantes e professores. Pessoas que aprendem *nos* e *com* os processos interativos que elas vão experimentando criar, e que elas vivenciam dentro e fora da sala de aulas e, bem mais do que apenas com o conteúdo dos seus produtos finais.

Eis um bom momento para finalmente pensarmos a *pesquisa sócioantropológica no âmbito da escola cidadã*.

***Quem somos nós? como se vive aqui? como pensamos o que pensamos? com quais palavras dizemos isso? - a pesquisa***

### ***sócioantropológica na escola cidadã***

Uma das origens da *pesquisa sócioantropológica da comunidade* está nas investigações de realidade social e de levantamento de palavras, temas e problemas geradores das experiências de *educação popular* dos anos sessenta.

Assim, para trabalhos das escolas radiofônicas e de ação comunitária, o *Movimento de Educação de Base* desenvolveu uma metodologia a que deu o nome de: *estudo de área*. Como era muito comum então, este levantamento a respeito da estrutura de relações sociais e de qualidade de vida da população local era sustentado por uma base bastante estatística. Não importava tanto o que as pessoas de uma comunidade pensavam e diziam. Não importava tanto o conteúdo de suas avaliações, visões e críticas a respeito das condições do modo de vida em uma comunidade rural ou de periferia da cidade. Importava o que elas e outras fontes de informação podiam fornecer como “dados da realidade”, respondendo a questionários fechados. A forma final da pesquisa era um relatório dividido em quadros, tabelas e alguns comentários críticos, em geral acompanhados de dados estatísticos mais amplos.

Foi a primeira equipe de Paulo Freire, nos sertões do Nordeste do Brasil, quem deu um rosto mais vivenciado e mais qualitativo a um estilo pesquisa nascida junto com um método de alfabetização. Bem mais do que um repertório objetivo de uma realidade socioeconômica, era importante a visão viva, ao mesmo tempo pessoal e culturalmente coletiva, das mulheres e dos homens de uma comunidade. Em conversas abertas, melhor do que com questionários prontos, o que se queria conhecer eram as palavras com que se diziam as coisas e os casos, os sentimentos e os sentidos, os imaginários e os significados da vida que se vivia ali, e que ali se pensava.

“Levantar um universo vocabular” era o primeiro passo de uma busca de visões e versões sobre a realidade cotidiana de uma comunidade aberta a um *círculo de cultura* de alfabetização de adultos. E os integrantes de um *círculo* começavam a ser alfabetizados aprendendo a pesquisar, de uma maneira muito simples e direta, as leituras de seu próprio mundo.

De então para cá podemos inventariar várias experiências de incorporação de pesquisas *na* ou *da* comunidade em práticas escolares, antes e durante o início de um trabalho-de-sala-de-aulas direto. As versões mais críticas, mais propriamente sócioantropológicas, foram mais comuns em experiências de educação de adultos. Mas escolas das primeiras séries, assim como as que se abriram a alguma proposta de *ensino por ciclos*, de uma maneira ou de outra acabaram tendo que enfrentar questões como estas:

a) o conhecimento pensado e vivido das pessoas da *comunidade de acolhida da escola*, como um ponto de partida para a definição de propostas curriculares e, até mesmo, de políticas mais amplas de trabalho sócio-pedagógico *na* e *através* da

escola;

b) a incorporação dinâmica dos conhecimentos provenientes de pesquisas sócioantropológica na seqüência das atividades de sala-de-aulas;

c) a integração de conhecimentos fruto de pesquisas locais com processos e quadros socioculturais mais amplos, dentro de uma visão crítica de construção de pessoas cidadãs desde a *educação infantil* ;

d) a criação de alternativas integradas de pesquisa no trabalho sequencial na sala de aulas.

E o que é que nós encontramos como experiências realizadas ou em realização, segundo algum dos estilos de uma *pesquisa sócioantropológica da comunidade*?

Antes de pensarmos fundamentos teóricos, antes de pensarmos propostas para tornar mais interativas e mais culturalmente transparentes e abertas a um trabalho de sala-de-aulas, procuremos ver como as pesquisas realizadas em Porto Alegre poderiam ser descritas e compreendidas. Tomo partes dos textos de algumas escolas. Vou dialogar com elas em seguida procurar pensá-las criticamente, de modo a propor algumas sugestões a respeito.

Dentro de que *áreas temáticas* incide o trabalho pedagógico de criar e fazer circular conhecimentos na escola cidadã? Resposta: sobre estas áreas comuns também a outras escolas públicas dentro e fora do Rio Grande do Sul: *Comunicação e Expressão; Sócio-Histórica, Lógico-Matemática, Ciências da Natureza*.

Vejam como elas são descritas, de maneira simples, em documentos de *pesquisa sócio-antropológica* de três escolas de Porto Alegre. Transcrevo passagens ao pé da letra e complemento outras com minhas observações.

#### *Área de Comunicação e Expressão:*

A área de expressão pretende que o aluno seja capaz de interagir com o mundo de uma forma crítica e construtiva, superando a passividade, através da reflexão, análise, e assumindo uma postura ativa (EM. Gabriel Obino)

Princípio: as diversas formas de expressão possibilitam a manifestação, o entendimento e o acesso às diferentes culturas (EM. Loureiro Filho).

A Área de Expressão utiliza-se de diferentes linguagens, construindo/ampliando conhecimentos que oportunizam novas leituras do mundo, contextualizando os fatos, ampliando o senso crítico, a participação pessoal e coletiva, visando transformar a realidade do grupo social, respeitando as suas peculiaridades (EM. Décio Martins Costa) (Daqui em diante as citações observarão a mesma ordem das três escolas).

#### *Área das Ciências Sócio-Históricas*

O homem como agente coletivo de mudança do meio em que vive,

construindo o seu conhecimento sócio-histórico geográfico e filosófico visando a transformação da sua realidade num mundo globalizado.

Princípio – o conhecimento histórico contribui para uma atuação transformadora no tempo e no espaço.

Propiciar um conhecimento do mundo e da realidade, partindo-se das dificuldades e necessidades do bairro, da família e da escola, para que o aluno perceba a importância da sua participação no coletivo em busca da preservação do meio ambiente e do resgate da cidadania.

#### *Área do Pensamento Lógico-Matemático*

O desenvolvimento do raciocínio lógico visa a transformação do aluno em um cidadão crítico e consciente, um alguém que analise e interprete dados de sua realidade questionando, principalmente, a violência do seu cotidiano.

Princípio – O exercício do raciocínio lógico-matemático contribui para a resolução de problemas, facilitando o enfrentamento de experiências concretas do cotidiano.

Através da leitura e análise crítica do mundo em que estamos inseridos, procura dar condições para que o aluno seja capaz de decidir a melhor solução para os problemas do seu cotidiano.

*Área das Ciências* (em uma das escolas, dita: *das ciências físicas, químicas e biológicas*)

A análise e interpretação de dados de sua realidade através de processos químicos, físicos e biológicos de evolução e relação dos seres vivos, possibilitando o questionamento e sobre a violência do meio em que está inserido.

Princípio – o conhecimento de si mesmo e as experiências concretas em relação ao meio ambiente possibilitam ao sujeito a identificação de problemas e situações que o levem a resgatar seus direitos/deveres e modificar sua atuação e auto-estima.

A Área de Ciências entende que o conhecimento do indivíduo sob o ponto de vista físico, social, psicológico, bem como de suas representações, possibilita inter-relações responsáveis com o meio, visando as transformações sociais.

Ora, se nós pudermos tomar estes exemplos como um retrato da maneira como áreas científicas, filosóficas e artísticas do conhecimento humano são pensadas nas escolas municipais de Porto Alegre, poderemos fiar e tecer aqui alguns pontos convergentes. Vejamos.

Aprende-se na escola cidadã para se integrar conhecimentos de diferentes áreas do saber humano de uma maneira pessoal e coletivamente crítica, criativa, construtiva, consciente e destinada a alguma escolha de coparticipação na gestão da vida social. O saber muda e empodera pessoas frente a outras escalas costumeiras do uso do poder em sociedades desiguais como a nossa.

Em uma pessoa e nos grupos humanos, aprender serve também ao saber

mudar e ao saber aceitar transformar-se continuamente. Aprender envolve uma disposição crescente em direção a participar de práticas sociais destinadas a transformar a vida pessoal e a da sociedade onde se vive e, por extensão, o próprio mundo onde vivemos todos. O processo de transformação de si mesmo através da educação tem uma dimensão voltada à identidade da pessoa, à sua auto-estima. Desde a infância a criança deve participar de maneira culturalmente natural, amorosamente harmônica e desinteressadamente respeitosa, de um processo pedagógico dirigido à formação da pessoa tomada na sua inteireza. De toda a pessoa em seu alargamento inacabado e inacabável de vocação cidadã. E não apenas a esfera instrumental e produtiva, tal como a vê e pensa capacitar a educação subordinada aos interesses e aos preceitos da vocação do mundo do mercado. Diferentes que sejam como *áreas do conhecimento*, os quatro campos do saber considerados nas atividades didáticas e de investigação das escolas convergem em um ponto. Convergem em que uma pessoa desenvolve uma inteligência múltipla, diferenciada, criativa e crítica através da contribuição de todas as esferas de saber trazidos à escola pela interação das *áreas do conhecimento* realizadas curricularmente como *complexos temáticos*.

Ora. É ao dar a substância de “realidade sociocultural” a esta pequena teia de conhecimentos curriculares aquilo a que se destina a *pesquisa sócioantropológica*. Ela parte de uma das críticas formuladas por Antônio Fernando Gouvêa da Silva, no mesmo documento de onde transcrevi a nossa primeira epígrafe. Ele diz o seguinte:

*Na prática pedagógica tradicional o conteúdo escolar é concebido como sinônimo de conhecimento universal sistematizado, responsável pela aquisição de um novo olhar “científico” sobre a realidade. Essa premissa “inquestionável” relega a um segundo plano a maneira como se dá a construção desse conhecimento tanto no espaço escolar quanto na própria história epistemológica das áreas do conhecimento*<sup>72</sup>

Uma página antes, Gouvêa lembra uma questão importante: *a perspectiva de organizar o currículo a partir da realidade vem se tornando, ao longo das últimas décadas, quase um lugar comum do discurso educativo.*<sup>73</sup> Rara é a tendência pedagógica atual que de alguma maneira não defenda um “partir da realidade”, ou “partir do conhecimento da realidade”. No entanto, lembra ainda Gouvêa, é evidente que nem todas as tendências pensam da mesma maneira o que é “esta realidade”, que tipo de conhecimento deve ser obtido dela/sobre ela e, finalmente, como tais conhecimentos – trazidos ao momento de criação do currículo através ou não de uma atividade de *pesquisa de campo* – devem ser

---

<sup>72</sup> Antônio Fernando **Gouvêa** da Silva, op. cit. pg. 2.

transformados em seqüências curriculares em conteúdos didáticos e em práticas pedagógicas.

Na experiência de Porto Alegre e de outras localidades do Sul, a *pesquisa sócioantropológica* serve, em um primeiro momento, a um esforço de elaboração partilhada de um planejamento de atividades e, dentro dele, de um currículo participativo e crítico. Estas expressões: *planejamento participativo*, *planejamento crítico*, *currículo crítico* são frequentes em reuniões entre educadoras e documentos das escolas municipais. São também frequentes no documento de Antônio Gouvêa que nos tem acompanhado até aqui. Planos de trabalho e complexos curriculares com estes qualificadores fundamentam a compreensão e a construção da *práxis educativa da escola cidadã*, uma outra expressão feliz e frequente entre nós.

### ***Ouvir o que o outro diz quando fala - a pesquisa sócioantropológica como um aprendizado da escuta***

Não existe método de trabalho em pesquisa junto a pessoas humanas que substitua a sabedoria da escuta. Se você a tem ou a desenvolve, qualquer bom método serve. Se não, qualquer um atrapalha.

Pensada no todo de seu processo, a *pesquisa sócioantropológica* começa com um planejamento inicial e deve ser concluída (provisoriamente) com uma organização do ensino. Transcrevo aqui o “cronograma” de sua proposta na versão da Secretaria Estadual I de Educação do Rio Grande do Sul, na versão de 1996, tal como ela aparece entre as páginas 34 e 35 do *A pesquisa da realidade na construção social do conhecimento*<sup>74</sup>. Não será difícil ver como a proposta de uma *pesquisa* sócioantropológica abarca um conjunto de atividades que, mesmo quando dirigidas a um conhecimento destinado a pensar e planejar o trabalho didático de um período escolar, quase nada deixam de fora, se forem comparadas com algumas experiências mais conhecidas de *pesquisas participantes*. A diferença entre esta escolha de investigação e as de pesquisas com um menor trabalho em/entre equipes e com uma bem menor intenção de diálogo com a

---

73 Op. cit. pg. 1

74 O documento de onde estarei tomando o cronograma é: ***a pesquisa da realidade na construção social do conhecimento***. Tenho em mãos os originais da 5ª versão, concluída em 15 de julho de 2002. O simples fato de uma 5ª versão ainda inédita haver sido passada para os comentários críticos de um assessor convidado, bem mostra a seriedade com que o tema tem sido tratado pela equipe de política do ensino fundamental, de Departamento Pedagógico da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.. Conheço bem poucos textos dirigidos a professores, sobre a questão da pesquisa na docência, ao mesmo tempo tão inteligentes e tão compreensíveis. Recomendo a sua leitura enfaticamente, tão logo ele venha a sair como um dos “cadernos pedagógicos”. Devo lembrar que fui autorizado pela equipe responsável a incluir neste livro a presente passagem e outras.

comunidade investigada, é que justamente os objetivos, as atividades e os instrumentais que exigem e facultam a participação ampliada nas diferentes fases do trabalho, tem aqui um lugar essencial.

A matriz de toda a vivência pedagógica na escola cidadã deve ser o *diálogo*. Esta palavra de mão dupla que os gregos inventaram e que ainda é a mais difícil prova da experiência do ser um educador. Pois ela representa, a cada momento em que uma outra pessoa diante de mim, a difícil passagem de monólogos entre sujeitos auto ou alter identificados como desiguais, no que diz respeito ao valor-conhecimento – como se supõe que seja a relação professor x aluno - para um diálogo entre sujeitos igualados quanto ao conhecimento, pois cada um deles é uma fonte de modos próprios de saber, e diferentes quanto ao teor do tipo de vivências e conhecimentos com que se apresentam diante de um outro ser humano em um momento de interação.

Podemos ver que uma preocupação com a dialogicidade da proposta de *pesquisa sócioantropológica* aparece já no segundo objetivo da primeira fase e também no segundo objetivo e no segundo instrumental da última fase. Deixo de lado aqui os aspectos mais técnicos e instrumentais desta alternativa de abertura de um trabalho pedagógico rotineiro, para me deter no que o tempo todo é a pergunta deste livro: “como tornar a pesquisa um trabalho de valor também didático e como tornar este “didático” uma experiência de ensino-aprendizagem através do diálogo como meio e fim da própria educação?”.

Criar cenários de pensamento solidária e pessoalmente reflexivo; chegar a estabelecer, passo a passo, uma dinâmica interativa de aprendizagem fundada em *complexos temáticos* críticos, participativos e corajosamente criativos é, antes de qualquer outra coisa, ampliar a possibilidade e o poder das sementes de diálogo no trabalho de sala de aulas. Diálogo aqui não quer ser um recurso retórico, como nunca foi em Paulo Freire. Pois ele significa a abertura do ensino ao outro-pleno. Isto é, lidar com quem eu ensino como uma pessoa a quem eu só posso dizer algo que eduque na mesma medida em que me abro a ouvi-la no que ela tem a me dizer de seu, de sua liberdade e do seu inteiro direito à diferença diante de mim. Conviver com e entre estudantes através de sucessivas inter-conversas onde o que a outra pessoa diz é tão importante quanto à escuta atenta de quem ensina quanto aquilo que quem educa aberto a aprender tem a dizer enquanto ensina.

O objetivo do trabalho didático deve ser o tornar-se um progressivo crescendo de reciprocidades de sentidos em busca de significados que só podem ser partilhados por todos, como a descoberta de um conhecimento, porque eles são o produto de falas e escutas tão livre e tão diversas quanto isto seja possível. E esta maneira de posicionar-se e de proceder é tão criativamente pessoal que tudo o que está contido em todas as metodologias, e em todas as técnicas de trabalho deve servir ao crescimento desta objetiva subjetividade nas trocas em sala de aula.

Deve ser o esforço coletivo por se conseguir gerar e tornar “o clima da escola

um tecido harmonioso (mesmo que com conflitos, porque afinal ele é humano) de cenários de uma *pedagogia dialógica*. *Cenários de reciprocidades* onde pouco a pouco o falar-de-quem-sabe venha a incorporar, como um momento gerador do saber que se busca, um constante ouvir-o-outro-que-fala. Um aprendizado progressivo para abandonar o costume tradicional de calar quem aprende no afã de dizer-a-matéria, dentro de um círculo de silêncio passivo e subalterno. A experiência da *pesquisa sócioantropológica* pode ser um caminho à realização de algo sugerido aqui mais de uma vez, como a meta elementar e, ao mesmo tempo, essencial das transformações genuínas das atividades na sala de aulas e nas escola. O aprendizado coletivo ao longo do qual uma turma-de-alunos vai se convertendo em uma pequena e criadora *comunidade aprendente*. Uma equipe de pessoas empenhadas em tornar-se co-responsável, junto com a sua professora, pela aventura do criar os espaços-tempos vividos de um saber entre todos, a partir de todas, e dentro/através do qual cada uma vive pessoalmente a experiência de seu próprio aprendizado.

Assim e por isso, os passos de uma pesquisa que estende a sala de aulas a pessoas e depoimentos de vidas da comunidade deveriam aspirar virem a ser uma sucessão de momentos de raros trabalhos individuais que deságuem em atividades de equipes e entre equipes. E que estendem as equipes e os seus integrantes individualizados a encontros mais abertos. A momentos de intercâmbio que vão de entrevistas aos pares até trabalhos à volta da mesa para a tomada de decisões com pessoas e grupos da comunidade, e também com os estudantes da escola. Em suas diferenças e de acordo com o teor do aporte de cada quem, atores culturais e sujeitos participantes da experiência didática e dialógica da investigação em um duplo sentido.

Primeiro, porque são ouvidos na identidade de suas pessoas e na inteireza do que têm a dizer e, não como meros informantes de palavras e de embriões de temas e de complexos temáticos. Uma difícil empreita, mas o único caminho possível no caso. Segundo, porque devem saber que estão dizendo o que pensam como também co-destinatários diretos (estudantes) e indiretos do processo (o que estão acontecendo a cada instante) e dos produtos (o que se conseguiu realizar e a finalidade da própria realização) da pesquisa.

Assim também, desde os seus primeiros tempos, a *pesquisa sócioantropológica* tem procurado colocar-se fora dos levantamentos de dados onde as pessoas da comunidade se calam e os especialistas em números falam por elas. O que se pretende fazer, entre erros e acertos de tudo o que é novo, é a experiência mais corriqueira em nossas vidas e a mais difícil: fazer-se estar atento ao outro, ouvi-lo plenamente. Por isso mesmo, este modelo de pesquisa é vivido resume-se quase sempre por meio de situações interativas face-e-face onde predominam as entrevistas e as conversas individuais ou coletivas com as “pessoas da comunidade”. Conversas sistemáticas, mas tão livres e abertas quanto seja

possível, onde o que importa é a produção de idéias e de imagens que traduzam visões e versões vividas e pensadas sobre: *quem somos nós? o que é e como é viver aqui? o que podemos esperar para nós e os nossos filhos, de nós mesmos e dos outros?*

Na pagina 5 de um documento muito recente da Secretaria de Educação de Porto Alegre está dito e sugerido o seguinte (coloco em frases lineares um esquema de idéias que poderá ser encontrado ao final deste texto)<sup>75</sup>:

*A pesquisa sócioantropológica* destina-se ao conhecimento de um outro concebido como um detentor de um saber próprio, um detentor de um “saber-fazer”, um verdadeiro “sobrevivente”. Diante deste outro – as pessoas da vida cotidiana na comunidade de acolhida da escola cidadã – importa: saber ouvir o que é dito, “como expressão e como revelação sócioantropológica”; saber compreender, isto é, saber interpretar o que o outro diz dentro do contexto de vida e de cultura em que a sua fala é dita . “Interpretar a voz do “outro” externo ao sistema – do sócioantropológico para o epistemológico em tensão”, diz o documento da SMED na página Saber servir, estabelecer o diálogo propício à ação do outro, dirigindo o olhar de quem fala e de quem escuta, da tensão epistemológica para o político-pedagógico.

Um repertório bem feito de vozes de “outros” propicia um conjunto de visões e de versões que são, ao mesmo tempo, o que sente e pensa cada pessoa individualmente, e o que o coletivo de uma voz comum fala e traduz como um pensar sobre o viver em uma comunidade e dentro de uma cultura. Dentro e desde um universo diferencialmente partilhado de símbolos e de significados onde o dado de serem a experiência de vida de uma diferenciada classe de trabalhadores e de excluídos é uma questão essencial. É deste repertório de ditos que são selecionadas as *falas significativas*.

Todas as falas são significativas. Alguém as disse: uma mulher traduziu com uma frase a sua própria vida. Deu-nos um pequeno “retrato falado” sobre a sua condição social (ela não conhece esta expressão). Com substantivos, verbos e adjetivos entrelaçados, ela depôs sobre a sua pobreza (esta sim, ela conhece). E qualquer que seja a sua fala, ela é sempre importante. Um homem fala de seu trabalho, descreve como era “antes” e como é “agora”. Como não estar dizendo algo “significativo”?

Mas é preciso escolher. Dentre todas, em meio a tantas, optar por algumas passagens mais fortes, mais marcantes, mais poderosamente descritivas, mais

---

<sup>75</sup> O documento é: ***planejamento e organização do ensino na escola cidadã – proposta para a construção curricular coletiva paraxiológica***, Porto Alegre, novembro 2000, cópia xerox. Na parte referente a: *o ponto de partida para o planejamento e organização do ensino: a pesquisa sócio-antropológica e a análise das falas significativas*, o autor do trabalho lembra que ele está baseado em ***método para uma filosofia da libertação***, de Enrique Dussel. O livro foi publicado pela Loyola, de São Paulo, em 1996, e a parte utilizada aqui está na página 206.

carregadas de um momento de “afeto crítico” dentro da meia hora de conversa com um homem ou uma mulher da comunidade. De tudo o que foi dito por todas as pessoas “visitadas”, algumas falas se repetem, “tocam na mesma tecla”. É aí que são selecionadas as *falas significativas*.

Elas representam uma expressão de um pensamento, de um saber, quando se parte do princípio de que em qualquer pessoa humana há um acúmulo de conhecimento vivenciado e acumulado sob a forma de uma integração cultural de *saberes*. Estes conhecimentos estão distribuídos em uma escala de sentido-do-saber que passa pelas diversas habilidades técnicas para o fazer produtivo; por diferentes conhecimentos a respeito dos diferentes planos em que se movem as pessoas que os pensam; por valores éticos, religiosos, espirituais, ideológico-políticos, estéticos- artísticos e outros; por sistemas mais articulados e mais complexos de visões de mundo, da vida e de si-mesmo.

E esta é a sua dimensão epistemológica. Em seus conjuntos, todas estas formas de pensar o real e saber de algum modo atuar nele e agir sobre ele, representam também uma revelação sócioantropológica da alteridade. São uma maneira “outra” de se pensar e de representar o sentido da vida. São aquilo que os antropólogos chamarão de “o modo de ser e de pensar em uma outra cultura”, ou em uma variante própria de se viver em nossa cultura comum. Pois as pessoas com quem conversamos falam o português-brasileiro-da região de Porto-Alegre-no-Rio-Grande-do-Sul, mas não como nós. Vivem as segundas feiras e os seus domingos mais ou menos na mesma região do Brasil e do Mundo em que nós vivemos, mas não da mesma maneira. Vestem as mesmas roupas que “todo o mundo” em Porto Alegre usa entre verões e invernos, mas não exatamente como nós. Pensam o momento da vida que compartilamos juntos neste final de ano, de século e de milênio, mas não com as mesmas palavras (elas não dizem: “universo vocabular”, “falas significativas”, “educação cidadã”) nem com as mesmas articulações de frases. A não ser que durante anos sejam participantes ativas de algum conselho escolar, jamais dirão: “a pesquisa sócioantropológica deve fundamentar epistemologicamente um currículo crítico”. E nem leem exatamente os mesmos livros que nós. Quando os leem, fazem uma leitura não apenas pessoalmente, mas também culturalmente diferente da nossa. Não raro, divergente da nossa. E este um fundamento do diálogo entre “eles” e “nós”.

Antes de atribuir a essas maneiras de falar e a esses conteúdos de falas qualquer tipo de juízo classificatório, é importante considerar como e em quê, na inteireza das culturas locais desde onde elas nos chegam, tais falas representam uma alternativa própria e original de traduzir entre e para os seus próprios atores culturais e, também, para outras categorias de pessoas situadas em diferentes planos de aproximação e de distanciamento da comunidade e de suas culturas, alguns modos sociais de se ser, de se viver e de se representar a própria vida e os seus diversos cenários sociais de experiência do cotidiano. Falas que não devem de

saída antecipadas como “críticas” ou “ingênuas”, “corretas” ou “erradas”, “cidadãs” ou “não-cidadãs”. Há um critério de valor interno que deve preceder os outros: “de que maneiras aquilo que as pessoas dizem quando falam é significativo para elas e constrói planos de interação de sentidos, de intercomunicação de sentimentos, de partilha de saberes e de valores?”.

E aí um cuidado especial deve ser dirigido a não se considerar mais “significativas” as palavras e as frases mais parecidas com as que nós diríamos, se fôssemos as entrevistadas. É preciso ponderar, inclusive, se as frases mais críticas e aparentemente mais “conscientizadas”, são as mais *significativas* de uma cultura popular, embora possam parecer as mais *significantes*, desde o nosso ponto de vista pedagógico e político.

E mesmo quando aparentemente inocentes – e na própria imposição social da “inocência” nas falas das pessoas populares - as *falas significativas* são, de um modo, sempre um discurso da denúncia. Ditas por mulheres ou por homens trabalhadores ou desempregados, elas traduzem a evidência da exclusão e espelham a desigualdade e a reiteração da injustiça. Elas falam das dimensões ao mesmo tempo históricas e cotidianas. Históricas: elas pensam a seu modo o fluxo do acontecer das estruturas e dos processos sociais de relações constitutivas da vida e da condição de vida da “gente que é como nós”. Cotidianas: elas estão a todo o momento sendo reproduzidas agora, e as “pessoas daqui” as estão vivendo hoje em dia, dia-a-dia<sup>76</sup>.

Lembramos com frequência uma frase escrita em algum lugar de seus livros por Antônio Gramsci. Ele escreveu que as pessoas das classes trabalhadoras sentem, mas não compreendem, enquanto nós, os estudiosos acadêmicos que os investigamos, compreendemos, mas não sentimos. Em um outro sentido próximo podemos dizer que eles sabem a condição em que vivem, mas não compreendem os seus fundamentos. Enquanto nós os compreendemos, os interpretamos, os analisamos com o emprego de métodos de pesquisa e de conceitos de teorias científicas, mas nunca chegamos a sabê-los como a versão de uma vivência, como eles próprios, porque não os vivemos em nosso cotidiano. Porque não temos uma experiência do saber vinda da própria vida que se vive.

Pois a mulher que vive “ali” e sente o seu viver quando diz “a vida aqui é muito triste”, não saberá compreender como nós que “a reprodução histórica das desigualdades sociais, acentuadas no momento presente pela expansão do capitalismo neoliberal em sua fase atual de uma globalização que subordina mais ainda as economias periféricas, como a brasileira, acentua uma piora de alguns indicadores da qualidade de vida, e rouba de um contingente crescente de seres como nós, o próprio direito à realização de suas vidas de acordo com os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos”.

Do outro lado das margens de um rio social que nos une e nos separa, nós não vivemos a experiência cotidiana de sua vida, a não ser “por tabela”. A não ser “estando ali também” de algum modo, como a professora de uma escola de periferia, convivendo de maneira pessoal, mas ainda indireta com as pessoas do lugar, tal como a mãe de uma aluna, ou uma própria estudante da escola e, através delas e de nossa experiência provisória do “estar ali”, convivendo um pouco com o seu próprio mundo de vida. E assim tomamos consciência de “como se vive aqui”, ouvindo a menina na sala de aulas ou escutando “a fala” da mãe em uma entrevista de pesquisa. E juntando vivências pessoais com dados estatísticos e com as falas e depoimentos das “pessoas do lugar”, buscamos conseguir interpretar sócio-antropológicamente a vida que elas sentem, sem lograr pensá-la reflexivamente, como nós nos esforçamos a praticar, com e através dos artefatos teóricos com que nós pensamos poder compreendê-la.

Por algum tempo pensou-se que um trabalho conscientizador através da educação deveria dotar “os que sentem” das condições intelectuais de “compreender” criticamente os fundamentos de sua própria condição.

Assim, as diferentes pessoas do povo que pelo estudo e pelo diálogo de temas sociais deveriam chegar, passo a passo, a uma compreensão crítica de si e do mundo, através da aquisição de conteúdos científico-críticos de interpretação da realidade social, associados a uma nova prática do próprio exercício de pensar e de agir de maneira cidadã, isto é: política.

Sabemos que não é bem assim. Sabemos que não é, mecanicamente, sempre assim. Sabemos que entre uma cultura e outra, entre um modo-de-ser-viver-pensar-e-agir e outro, entre uma pessoa humana e outra, os sentimentos, os pensamentos, as idéias, os valores e as crenças não passam artificial e programadamente de um “lado” para o outro, ou de um “estágio” para outro. Não se transfere “consciência” de uma mente humana a uma outra, da mesma maneira como se passa a água de um copo cheio para um vazio. De resto, não existem mentes vazias, pessoas sem consciência e culturas sem valores de crítica social.

Se a palavra fundamental entre nós tem sido o *diálogo*, ele deve ser compreendido na sua integridade. Dentro do nosso próprio longo e sinuoso aprendizado, ele deve ser construído passo-a-passo a partir da própria *pesquisa sócioantropológica*. Porque sendo esta experiência de investigação um momento de um trabalho pedagógico ancorado em um projeto de educação crítica de vocação emancipatória, a pesquisa da realidade social já bem pode ser um primeiro momento de diálogo com o “outro”. Isto é o que lemos desde a tradição freiriana até os últimos documentos de educação popular sobre o assunto.

Se eu vou à “comunidade” munida de meu “roteiro de entrevista”, de meu gravador (quando há um disponível) e de meu “material de anotações” disposta a

medir, de tudo o que vejo e ouço, a distância que separa “eles” de “mim” em termos de consciência crítica na visão de mundo e na compreensão da realidade, então estarei todo o tempo ouvindo e vendo muito mais o espelho que interponho entre “eles” e “eu”, do que as suas próprias e verdadeiras imagens.

Isto é o que acontece muitas vezes, quando ao imaginar de saída “o que é que as pessoas daqui dizem sobre as suas vidas”, eu apenas me disponho, ao ouvir em seus depoimentos em vida, em suas falas-testemunho, principalmente aquilo em que o dizer “delas” confirma os “meus” pressupostos. Isto é, os meus bem intencionados pré-conceitos.

Deveria estar sempre presente uma vigorosa concepção de experiência de reciprocidade de sentidos e significados através do diálogo, no intercâmbio entre culturas, ou entre diferentes alternativas de experiência de uma mesma cultura, nos momentos da *pesquisa sócioantropológica*, e também em todos os outros instantes de planejamento, de criação ou revisita de um currículo, de elaboração de complexos temáticos, de planos de aulas e do próprio trabalho dia-a-dia entre os alunos. Bem sabemos que não se trata apenas de “aproveitar” os elementos recuperáveis dos modos de vida da comunidade. As partes soltas de uma experiência própria de vida a serem aleatoriamente incorporadas à cultura escolar, tal como algumas vezes se faz com o “folclore do povo do lugar”.

Um dos objetivos de uma *educação de vocação cidadã* é o aprender a colocar à disposição de pessoas humanas na escola o que existe de melhor e de mais atual entre os conhecimentos da ciência, da filosofia, das artes e de outros campos da experiência humana. Conhecimentos da tradição culta da humanidade e saberes-valores fruto de interações atuais entre esta tradição cultural e as culturas locais populares. Interações abertas a estarem prontas a serem traduzidas e vivenciadas como uma *cultura escolar* em qualquer um de seus níveis e ciclos.

Assim sendo, penso que nunca é pouco insistir em que este momento de saber-de-troca somente pode ser realizado em sua integridade se o ponto de partida de um trabalho pedagógico é a idéia de que aquilo escola tem a oferecer deve ser posto em diálogo com a/as cultura/s da/s comunidade/s que a acolhem de um modo ou de outro. Boa parte do que propõem algumas tendências do *multiculturalismo* passa por este caminho.

Uma boa maneira de procurarmos compreender como isto é proposto na prática, é considerarmos por um momento uma página da Escola Municipal Army Silva, dividida em três partes: *dicas no exercício de observação registro das informações, critérios para a seleção das “falas” (pesquisa sócioantropológica), e análise das falas*. Observo que as “dicas” podem ser divididas em duas partes: “dicas para ver” e “dicas para ouvir”. Chamo a atenção para os cuidados criteriosamente sugeridos na atitude da professora-pesquisadora.

As “dicas” de ver são estas, em uma ordem, aqui, que não é exatamente a do documento original:

*Tome como referência o roteiro de entrevista elaborado coletivamente na escola. Ele é o único guia básico de informações.*

*Antes de ir ao campo pense na tematização possível dos dados que você vai colher (descrição do ambiente, do vestuário, religiosidade, hábitos, etc. Procure colher também as impressões de viagem.*

*Procure identificar o espaço e as atividades que você está observando, procurando perceber o significado destes para as pessoas envolvidas. É preciso escolher situações “quentes” que você tem dificuldade em compreender só olhando de fora. É preciso se distanciar diante da situação, perder a repugnância ou admiração e entrar em cena com curiosidade.*

*Procure caracterizar o nível socioeconômico do lugar e a topografia da região.*

*Faça uma descrição detalhada do ambiente, do tipo de construção, da decoração da casa, da disposição dos móveis, do tamanho das peças, do pátio, das cores, se existem animais, em que quantidade, horta, etc.*

*Procure descrever traços característicos da pessoa entrevistada, apelidos e, sobretudo, esteja atento para registrar as falas de caráter explicativo.*

*Anote as informações que possam ter validade para a pesquisa, como o contato de outras pessoas do bairro, informações sobre determinados marcos espaciais e temporais de importância para a comunidade, plaquetas de anúncios, pichações em muros, cartazes sugestivos, etc.*

As “dicas” de ouvir são estas:

*Registre os silêncios da entrevista. A resposta dúbia, o titubeio, ou a recusa mesma em responder determinada questão. A conversa em off também não deve ser esquecida.*

*Procure recolher a visão da pessoa entrevistada e dos familiares, preservando as “falas” como originalmente aparecem, as gírias, sotaques, dialetos e mesmo as palavras pronunciadas erroneamente*

*Dinâmica da pesquisa: partir de questões mais abertas e genéricas sobre a realidade local para, no decorrer das falas, ir delimitando as questões apontadas pelo entrevistado – buscar sempre os porquês durante a entrevista.*

*Evitar se satisfazer com respostas genéricas (a culpa é dos políticos, da estrutura social, etc.), fechar para situações de como efetivamente o modelo e os políticos interferem em nosso cotidiano específico e*

*concreto.*

*Quando possível, fazer uso de um método mais indutivo, no sentido de partir do específico até o mais amplo, sempre na procura dos porquês, na perspectiva do entrevistado.*

*Evitar formalidades de registro durante a entrevista.*

Já no documento de trabalho da SE-RS, a que fiz referência no começo destes escritos, as “dicas sobre a realização de entrevistas”, como “postura do entrevistador”, são sugeridas assim:

*Explique de maneira simples e objetiva, a intenção da pesquisa, o porquê da pessoa/família ter sido escolhida e qual o uso que será feito da pesquisa.*

*Verifique se a pessoa está disponível para a entrevista. Em algumas situações é preferível marcar outra hora para não desperdiçar uma oportunidade.*

*Tome como referência o roteiro construído coletivamente com os colegas.*

*Crie um clima de confiança com o entrevistado.*

*Escute suas respostas e oriente as perguntas.*

*Não dê discursos. Fale como palavras simples e populares.*

*Faça perguntas breves e deixe o entrevistado falar.*

*Não se precipite fazendo da entrevista um interrogatório.*

*Peça licença para fazer anotações ou gravações.*

*Esteja aberto a questões significativas não previstas inicialmente em seu roteiro. Explore os “pontos cegos” da entrevista, indagando “por que”, “como”, “qual a sua opinião”, “fale mais sobre isso...”*

*Agradeça, ao finalizar a entrevista, a disponibilidade da pessoa e coloque à sua disposição o trabalho realizado.*

*Registre, sempre que possível, através de fotografias os entrevistados e seu contexto.*

*Faça se puder, um diário de campo. Muitas vezes ele se revela tão ou mais importante que a própria entrevista<sup>77</sup>.*

Os critérios para seleção das “falas” da pesquisa sócioantropológica são propostos da seguinte maneira, no mesmo documento:

*Devem ser selecionadas falas que expressem visões de mundo.*

*Falas que possibilitem perceber o conflito, a contradição social e, sobretudo, sejam situações significativas do ponto de vista da(s)*

*comunidade(s) entrevistada(s).*

*As falas devem representar uma situação-limite, ou seja, um limite explicativo na visão da comunidade a ser superado (senso comum), caracterizando-se como um contraponto à visão do educador.*

*Devem ser falas explicativas, abrangentes, que extrapolem a simples constatação ou situações restritas a uma pessoa ou família, mas que opinem sobre dada realidade e que envolvam de algum modo a coletividade.*

*Dentro do possível devem ser resgatadas falas como originalmente aparecem, ou seja, sem o filtro do pesquisador, com gírias e dialetos.*

*As observações, inferências e interpretações do grupo pesquisador são imprescindíveis, todavia na seleção é desejável que sejam contempladas as falas da(s) comunidade(s) e do(as) aluno(as).*

*O número de falas destacadas orienta-se pelo grau de saturação na análise dos dados. Não há um número mínimo nem máximo a ser observado. O requisito é de que representem uma totalidade orgânica<sup>78</sup>*

Retornemos ao documento da “Army”. As indicações para a análise das falas são sugeridas assim:

*Ênfase nas falas explicativas e propositivas; evitar o limite de uma descrição estanque de situações.*

*Contextualizar sempre as falas selecionadas.*

*Lembrar que a seleção se dá sempre por contradições e por diferenças nas visões de mundo e concepções da realidade concreta entre educadores e comunidade (evitar a escolha narcisista do semelhante, do idêntico).*

*Toda fala significativa é um problema para o outro (a comunidade); cuidado com a escola, convivência, formas de trabalho, programas de TV, etc.*

Ora muito bem. Vemos que na simples síntese das instruções para os trabalhos da pesquisa de campo, do tratamento dos dados obtidos e da escolha das “falas significativas”, já podemos testemunhar o criterioso cuidado com que é proposta esta atividade prévia à elaboração de um *complexo temático* do planejamento global da escola. Mesmo quando as pessoas da escola dispõem de

---

<sup>77</sup> Está na página 46 do ***A pesquisa da realidade na construção social do conhecimento***, citado na nota 9.

<sup>78</sup> Ao final desta parte está anotado o seguinte: “adaptado de texto de Marco Antônio Melo”, sem maiores indicações.

pouco tempo e a pesquisa de campo acaba ocupando breves intervalos do tempo disponível, todos os aspectos de uma boa investigação de uma cultura popular são levados em conta.

Vejamos com atenção esta seqüência de gestos de pesquisa (bem mais do que de “métodos”: a objetividade do tratamento, intuitivamente subjetivizada na relação estabelecida; a atenção dada a detalhes aparentemente sem importância, mas sempre relevantes; o cuidado com o deixar fluir, da maneira mais espontânea possível, uma visão e uma versão de um modo de ser, viver, pensar e falar culturalmente peculiar a uma pessoa, a uma família, a uma comunidade local. Uma “visão de realidade” falada como uma entre outras maneiras de dizer “o que e como é o mundo em que eu me vejo vivendo”, e traduzida durante uma entrevista como uma forma própria de sentir, pensar e falar sem a intervenção corretiva de quem entrevista.

Observemos ainda como aparecem no documento as sugestões sobre a atenção dirigida ao todo do que se observa ou do que se escuta, ao lado da sensibilidade inteligente em realizar aquilo que alguns antropólogos chamam de “desnaturalização do objeto de pesquisa”. Falei sobre isto muitas linhas acima. “Desnaturalizar”, aqui, é o gesto intencional de tornar estranho, como sendo digno de atenção, de nota, de perguntas - porque tudo o que se diz tem sempre uma razão de ser mais profunda do que se imagina - o todo e as partes daquilo que parece familiar durante o correr de uma entrevista. Familiar e, portanto, pouco digno de nossa atenção. E, no momento da análise, procurar partir sempre do ponto de vista “do outro”, tornando interpretativamente familiar o que antes parecia ser estranho ou difícil de compreender. Ou seja, de fazer passar dos quadros do vivido-e-pensado de uma outra pessoa, aos meus quadros interpretativos daquilo que ela vive-e-pensa.

Pois no processo completo de uma pesquisa, vem chega o momento em que uma dimensão “pensada-e-vivida” de uma gente de uma cultura popular, tal como ela se realiza em uma comunidade local em uma cidade como Porto Alegre, Alvorada, Esteio ou Gravataí, é deslocada de um contexto para um outro. É transferida de maneira intencional e programada, de sua cultura de origem (as da comunidade de acolhida) para uma cultura escolar (a da escola existente na comunidade). É deslocada do lugar onde ela existe como experiência pessoal e interativa na vida de todos os dias, para o lugar cultural onde ela será trabalhada.

E no caso da *pesquisa sócioantropológica* esta passagem “de um mundo ao outro” significa o aprendizado (põe “aprendizado” nisso!) do realizar a alquimia dos termos e dos temas em que expressões vivenciadas e enunciadas da vida cotidiana comunitária transformam-se nos signos, nos símbolos e nos significados com que podemos trabalhar os dados da investigação. Transformam-se, agora, em palavras, em frases, em períodos de depoimentos que são os saberes e os valores “deles” a partir dos quais em boa parte realizamos um trabalho de aprender-e-

ensinar. É o momento às vezes chamado de *codificação* de um material simbólico que será adiante *decodificado* nos diálogos dos momentos seguintes das relações professor-alunos.

Assim, selecionadas palavras e frases das entrevistas da pesquisa de campo, e trazidas para um segundo momento de tratamento e de aplicação didática, eis o instante em que uma *vivência simbólica de temas* transforma-se em um *complexo temático de termos*.

Vejam como isto acontece, tomando ainda como exemplo o trabalho realizado na Escola Municipal Aramy Silva. Eis como algumas “frases selecionadas” irão aparecer na “elaboração do complexo temático”.

*O jovem deve ser responsável por si mesmo.*

*Na idade de 14, 15, 16 anos é mais fácil entrar na droga devido à imaturidade e também por tempo livre.*

*Meu irmão briga e me bate, me cuida e dá almoço... A gente fica sozinho e se cuida.*

...

*Só me meto se for amigo.*

*Assunto de mulher é novela e fofoca. Assunto de homem é futebol e namoro.*

*O homem tem que ter curso. A mulher, qualquer faxina basta.*

*Mentir é feio. Tem sempre que falar a verdade, porque a pessoa pode descobrir.*

Observemos que nos documentos de algumas outras escolas é seguida uma ordem lógico-social mais ou menos com a seguinte seqüência:<sup>79</sup>

*Infra-estrutura, perspectiva (a vida seria melhor se não tivesse tanta violência; minha vida é mais ou menos);saúde, educação (é importante ter escola para quando crescer ser alguma coisa, ter um serviço melhor, religiosidade, segurança e violência, família (o que eu tenho de mais sagrado são minhas duas filhas e seis netos, o resto não interessa),etnia (tem mistura, mas não considero), procedência, lazer, organização social e comunitária (o que é difícil na comunidade é a desunião, a relação com as pessoas, a gente precisa batalhar muito para conseguir alguma coisa).*

Reconstruída como um *complexo temático*, uma seqüência de *falas*

---

<sup>79</sup> tomo aqui a seqüência e alguns exemplos de falas, obtida de uma folha de síntese das “falas destacadas”, sem indicação do nome da escola.

*significativas* integra-se da seguinte maneira: <sup>80</sup>

***fenômeno:***

*a gente fica sozinho e se cuida  
que infância é essa?  
que juventude é essa?*

***falas significativas:***

*as meninas têm expectativas de futuro e os meninos querem ser nada  
o cara vem e estuda, mas volta para a vila continua fazendo as  
mesmas coisas  
preferia ficar preso à coleira, porque ficar livre e não ter o que comer,  
morreria  
é normal no Brasil jovens não fazerem nada*

***versão da comunidade*** (as frases mais ou menos se correspondem  
com a ordem das de cima)

*apenas as meninas têm expectativas de futuro  
falta de expectativa para o futuro  
manutenção da condição de vida pela pressão social*

***justificativa pedagógica***

*ampliação das expectativas e possibilidades  
escola interferindo como polo cultural/cidadania*

***versão dos educadores***

*escola tem que contribuir na transformação da qualidade de vida*

***campo conceitual*** (envolvendo cinco conjuntos de “falas” e não  
apenas o considerado aqui como um exemplo)

*transformação  
relações  
tempo  
espaço  
complexidade  
ética  
identidade*

***tópicos de conhecimentos (idem)***

---

<sup>80</sup> seleciono apenas um conjunto do todo o documento da Escola Aramy Silva, sem

*gênero*  
*relações de poder*  
*autonomia*  
*auto-estima*  
*responsabilidade*  
*transferência*  
*valores*  
*cultura*  
*infância*  
*adolescência*  
*relações interpessoais*  
*trabalho*  
*família*  
*saúde e ecologia.*

Ora, o *complexo temático* construído ao redor de debates sobre as vivências e as informações e falas obtidas da pesquisa, sugere um *mapa de conceitos* cujas idéias e palavras essenciais coloco aqui, e cuja insiro no final deste artigo.

**temas:** *ética, cultura, autonomia*

**movimentos:** *lógica, relações, transformação*

que circundam e envolvem inteiramente o seguinte:

**tempo:** *cronológico, social: histórico*

*subjetivo*

*simultâneo*

**espaço:** *representação, organização*

**numeralização:** *número, operações, medidas, tratamento de informações*

**comunicação:** *linguagens, função social*

**ambiente:** *social, natural*

Observados alguns *mapas de conceitos* e alguns quadros de *complexos temáticos*, podemos concluir que as diferenças entre as “descobertas de pesquisa” (o termo entre aspas é meu) e os seus desdobramentos, seguem mais ou menos uma lógica, e acabam se realizando segundo os mesmos termos. Há diferenças importantes na construção dos “*complexos*”. Eis, por exemplo, a contribuição dos educadores da escola Décio Martins de Freitas, no que concerne a categoria: “relações comunitárias”.

---

observar a sua disposição como um quadro.

**fala:**

*as pessoas desta vila não é unida como as da Santa Rosa. Vão poucas pessoas. E não é falta de convite. Não se consegue nada. Os delegados vão de casa em casa, mas o pessoal é desinteressado.*

**visão da comunidade:**

*comodismo                      comodismo (apresentado em duas tabelas)  
desunião                      desinteresse  
desorganização              falta de participação  
desinteresse                   acomodação*

**visão dos educadores:**

*se a comunidade fosse organizada, unida e participativa, conseguiria buscar soluções para os seus problemas*

*+*

*acomodados  
falta de conscientização  
iniciativa  
falta de participação  
excluídos  
vítimas de um sistema  
anos de paternalismo  
baixa auto-estima*

**problematização:**

*o que é união  
como se alcança a união de grupos?  
como veem a organização dos outros bairros?  
quais são os problemas prioritários da comunidade?*

*+*

*porque a Sta. Rosa é mais unida que a Sto. Antônio?  
quais os motivos da descrença na participação coletiva da comunidade?  
como as questões da comunidade são tratadas?*

**conceitos:**

*relações  
organização/mobilização  
participação  
tomada de decisão  
autonomia (iniciativa)*

+  
*relações*  
*poder*  
*conflitos*  
*espaço*  
*tempo*  
*identidade*  
*cultura*  
*organização*  
*transformação*  
*paternalismo*  
*discriminação*

Os exemplos trazidos aqui revelam apenas os momentos finais de um trabalho bastante longo e elaborado coletivamente, item-a-item. Seu primeiro passo é uma pesquisa sócioantropológica - mais “antropo” do que “sócio”, a meu ver - qualitativa. Uma pesquisa baseada em uma observação sistemática de alguns aspectos da estrutura ambiental, física e sociocultural da comunidade de acolhida da escola; comunidade quase sempre chamada de: “bairro” ou de “vila” pelas moradoras e pelos moradores entrevistados.

Um perfeito exemplo deste procedimento está contido nas “dicas para o registro no diário de campo”, presente em um quadro na página 50 do documento da SE-RS que nos tem acompanhado. Eis como está escrito:

*Procure identificar o espaço e as atividades, ou seja, o significado destes para as pessoas envolvidas. É preciso escolher uma situação que você tenha dificuldade em compreender só olhando de fora. É preciso distanciamento diante da situação; perder a repugnância ou admiração e entrar em cena com curiosidade.*

*Especifique dia, hora, local e influência deste espaço/tempo.*

*Explique como chegou até o entrevistado, como foi recebido, onde foi recebido, impressões do primeiro contato, a entrada na entrevista.*

*Caracterize o nível socioeconômico e a topografia.*

*Faça uma descrição detalhada do ambiente, do tipo de construção, da decoração da casa, da disposição dos móveis, do tamanho das peças, do pátio, das cores; se existem animais e em que quantidade. Procure descrever alguns traços característicos da pessoa entrevistada, apelidos, trejeitos, detalhes, etc.*

*Registre os silêncios da entrevista. A resposta dúbia, o titubeio, ou a recusa mesma em responder determinada questão. A conversa em off também não deve ser esquecida.*

*Procure recolher representações êmicas da pessoa entrevistada e dos familiares, preservando as falas como originalmente aparecem, as gírias, sotaques, dialetos e até as palavras pronunciadas erroneamente.*

*Anote as informações que possam ter validade para a pesquisa, como contado de outras pessoas do bairro, informações sobre determinados marcos espaciais e temporais de importância para a comunidade.*

*Defina os critérios para a utilização do Diário de Campo como instrumento para pequenas amostras.*

*Pense, antes de ir para o campo, na tematização possível para os dados que vai colher (descrição do ambiente, do vestuário, saúde, religiosidade, hábitos, etc.). Procure também separar os dados brutos da descrição das suas impressões de viagem.*

Voltemos à nossa seqüência de sugestões.

Sabemos que observação participante e os registros em diários de campo são procedimentos muito importantes. Mas de algum modo complementares, porquanto a *pesquisa sócioantropológica* é baseada de maneira essencial numa série de entrevistas tão livres quanto possível, ainda que dirigidas por um roteiro prévio e comum a todas as pessoas da equipe. Assim, os dados coletados através do registro das observações do-que-pode-ser-visto na comunidade oferecem de maneira simples uma espécie de retrato das condições sociais objetivas da vida cotidiana. Enquanto as informações conseguidas através das falas das pessoas entrevistadas reproduzem, na originalidade pessoal de cada uma e na convergência cultural de todas elas, aquilo que em ciências sociais costumamos chamar de: *representações sociais*.

*Representações sociais* que na mente e na vida de uma mulher doméstica, mãe e avó, residente na “vila” há dezoito anos, podem conter e entrelaçar:

*a) Conhecimentos e habilidades das práticas operativas do cotidiano, como as receitas costumeiras da culinária familiar, as regras concretas de higiene da casa e das pessoas, o amplo complexo de saberes práticos de ofícios como o do pedreiro, do marceneiro, de um artesão popular, e tantos outros em termos de: “como-aqui-se-faz-isto”.*

*b) Saberes e valores das regras e preceitos das gramáticas culturais, como os princípios codificados a respeito de quem-são e como-devem-conviver-e-se-relacionar as diferentes categorias de atores sociais do grupo doméstico (mãe e filha, irmãos entre eles, marido e esposa, sogra e marido, padrinho e afilhado, compadres entre eles, etc.), dos círculos da vizinhança (mulheres da mesma rua, homens com mulheres da*

mesma vila, crianças e adultos, pessoas “antigas no lugar” e as que “acabaram de chegar, etc.), pessoas da comunidade e de outros círculos socioculturais (de outras comunidades, da escola-da-comunidade, da igreja local, etc.), de diferentes outras categorias classificatórias de sujeitos sociais (negros e brancos crianças e adultos em geral, mulheres soleiras e homens casados, homo e heterossexuais etc.).

*c) Visões de teor ético-político da história e da vida social, no seu todo ou em alguma dimensão, acompanhadas de interpretações sobre o presente e o futuro, associadas ou não a motivações e predisposições à participação em projetos políticos (partidários ou não) ou de outra natureza (religiosos, por exemplo) destinados a algum tipo de ação dirigida à preservação, a revisões parcelares ou a transformações totalizantes de sistemas políticos e/ou modelos de sociedade. Esta dimensão de representações sociais do real abarca aquilo a que damos em geral o nome de *ideologia*;*

*d) Complexos amplos de representações da realidade vivida e pensada, envolvendo sistemas de imagens (signos e símbolos de representação de imaginários do mundo e da vida) e de idéias (sentidos e significados) na dimensão de uma religião, de um sistema filosófico, de uma visão ampla e pessoal de mundo. Estes *universos simbólicos* estão abertos a sistemas mais definidos e delimitados de imaginários sobre a realidade. Assim, um amplo sistema religioso como o cristianismo católico pode abarcar ideologias sociais conservadoras, moderadas e progressistas, acompanhadas de gramáticas de orientação da “vida do cristão”, muito diferentes, e mesmo divergentes, em alguns pontos relevantes <sup>81</sup>.*

Se prestarmos bastante atenção ao que lemos tomando a transcrição completa de uma entrevista com um morador de uma vila popular, veremos que o tempo todo de sua fala é uma articulação de representações sócio-pessoais. É um ir-e-vir entre realidades vividas e entre saberes, valores, sentidos de vida, crenças e imaginários do pensamento. A mesma coisa acontece a todo o momento com qualquer um de nós. É também um conjunto coerente de opiniões-e-attitudes, como costumam dizer os psicólogos sociais. Enfim, experiências de vida, sentimentos, imagens e idéias que transitam a todo o instante entre os quatro patamares sugeridos aqui, em e entre os quais uma pessoa tem o que dizer a outras

---

<sup>81</sup> Entre outros, um livro cuja leitura neste sentido é bastante oportuna e proveitosa é o ***a construção social da realidade***, de Peter Berger e Thomas Luckmann. Foi publicado já em várias edições pela VOZES. As idéias muito sumariamente sintetizadas aqui estão no capítulo 3: *a sociedade como realidade objetiva*.

quando responde a perguntas como as das entrevistas da *pesquisa sócioantropológica*.

Pode ser que as do item “a” sejam mais deixadas de lado, a não ser que uma professora aproveite um momento da conversa para pedir a receita de um bolo de fubá que acaba de comer. Mas *gramáticas da vida cotidiana, versões ideológicas a respeito da vida e do mundo* entre o cotidiano que se vive dia-a-dia e uma história que se conhece em parte e em parte se fabula e imagina, e as *visões de mundo* que sustentam umas e outras e pretendem dar a tudo o que se pensa e se imagina ser a realidade, a substância e um valor de crença, estarão todo o tempo sendo ditas, sendo sugeridas, ou sendo silenciadas. Silenciar, não dizer... esta fala tão dolorida, tão reservada e que no entanto grita tão alto, quase sempre.

Uma pesquisa algo mais completa, como uma investigação social que procurasse associar o-que-é-dito-quando-se-fala ao desde-que-pontos-de-vista-o-que-é-falado-foi-dito, revelaria algo mais. Revelaria que entre homens e mulheres moradores em uma mesma comunidade e participantes-praticantes de uma mesma cultura, as pessoas reais vivem as suas vidas, sentem a si mesmas e aos outros de suas interações, estabelecem e modificam imagens de identidade de si e dos outros, observam códigos de gramáticas sociais (as da sexualidade, por exemplo), pensam ideologicamente o que pensam, dizem o que dizem, silenciam o que silenciam e representam como visões de mundo o que representam, de acordo com a maneira como elas tecem e entre-tramam, em um momento das vidas, toda uma complexa teia de símbolos, de sentimentos e de significados. De tudo aquilo que pode ser dito aos fragmentos em uma conversa de bar, em uma entrevista de pesquisa, e que realiza em cada pessoa em cujas portas da casa e do coração batemos, um momento individual de experiência de toda uma cultura<sup>82</sup>.

E, tal como acontece também com cada um de nós, educadores-da-escola, estas “teias-e-tramas” da cultura integram e, não raro, conflitam na pessoa que entrevistamos as suas escolhas, as suas adesões, as suas alianças, recusas, renúncias e conflitos. O serem de uma religião e não de outra. O haver adotado este e não aquele modo de viver “a minha fé em Deus” como uma maneira pessoal de construir um sistema de crenças.

A idéia de *participação*, por exemplo, tem sentidos e conduz a escolhas muito diferentes, segundo se é uma mulher das *comunidades eclesiais de base* da Igreja

---

82 Três livros poderiam ser úteis aqui. O mais simples deles foi escrito pelo antropólogo brasileiro Roque de Barros Laraia. Chama-se **cultura – um conceito antropológico** e é da editora Jorge Zahar, do Rio de Janeiro. O outro é de um também antropólogo, Roberto Da Matta: **Relativizando**, editado pela VOZES, de Petrópolis. O terceiro é de um antropólogo norte-americano, Clifford Geertz. Chama-se **a interpretação das culturas** e é da editora Zahar, também do Rio de Janeiro. No campo das relações entre cultura e educação, dois livros de Jerome Bluner publicados pela ARTMED, de Porto Alegre, merecem lidos. O primeiro é **atos de significado** e, o segundo, **a cultura da educação**.

Católica, de um círculo de filhas de santo do Candomblé ou de uma fração de obreiras da Assembléia de Deus. E não somente isto, mas as suas legítimas diferentes maneiras entre elas e tão diferentes das nossas, de participarem do, de votarem no, de desconfiarem do, de ignorarem o, ou de “odiarem” o Partido dos Trabalhadores. De lerem – ou não lerem, o que será bem mais frequente – a programação cultural de Porto Alegre no Zero Hora de domingo. De compartilharem entre “elas” e tão distanciadas de nós, a sua vida cotidiana. A mesma vida a que são convocadas a dizerem-como-é, quando em uma entrevista diante de nós. Aquilo que se responde no diálogo entre nós e eles, na maneira como o-que-eu-digo-a-um-outro-quando-ele-me-pergunta-e-eu-devo-responder, pretende traduzir e, a seu modo, interpretar uma “visão de realidade”. Uma maneira de dizer como fala o pensamento que diz uma vida que se vive. Uma leitura de leituras da vida, cujas *idéias ditas* geram *falas escolhidas* que sugerem, no seu conjunto, uma *visão da comunidade* escrita ao lado de uma *visão dos educadores*. E que, coladas uma na outra e conectivas, sonham desaguar juntas em uma *problematização*; em uma escolha de *conceitos*.

Assim sendo, em termos operativos a *pesquisa sócioantropológica* procura acompanhar os princípios e seguir a seqüência de procedimentos sugerida faz tempo por Paulo Freire. Demétrio Delizoicov elaborou certa feita uma oportuna trajetória em cinco etapas, e um artigo de Marta Maria Pernambuco fazem uma boa síntese deles<sup>83</sup>.

A primeira etapa abrange o *levantamento preliminar da realidade local*. Ele desdobra os procedimentos da *pesquisa sócioantropológica* das escolas de Porto Alegre, estendendo-se a outras ações de investigações, inclusive com participação de equipes de estudantes, entre crianças e jovens. Diz assim Marta Pernambuco.

*... a equipe de educadores coleta material sobre o local, usando tanto trabalho de campo, que inclui atividades como visitas a diferentes lugares das redondezas, conversas com moradores e consultas aos movimentos sociais organizados na região, como a busca de fontes secundárias, textos, dados estatísticos, análises já disponíveis sobre a região e sua inserção na cidade. É aqui que se inicia o já mencionado dossiê: uma organização das informações coletadas, desde depoimentos, fotos, vídeos, diários de campo até dados estatísticos, históricos e das ações institucionais existentes e/ou já programadas<sup>84</sup>.*

---

83 Ver, ***significações e realidade: conhecimento (a construção coletiva do programa)***, artigo do livro ***Ousadia do Diálogo***, organizado por Nídia Nacib Pontuschka, e publicado pela Loyola, de São Paulo, em 1993. As páginas consideradas aqui vão de 71 a 73.

84 Op. Cit. Marta Pernambuco, páginas 71 e 72.

As etapas seguintes são ainda “da pesquisa”, ou representam o intervalo entre ela e os momentos de criação de um programa de trabalho didático na escola. Na segunda etapa, o material é coletivamente processado e analisado. São as falas ditas em momentos dos discursos (um todo significativo de enunciados de um interlocutor de um diálogo de idéias) das pessoas entrevistadas. Valem as que de algum modo expressem “visões de mundo” como a representação de uma situação estrutural vivida-e-pensada, acompanhada de idéias a respeito de sua superação.

Na terceira etapa a equipe realiza o “círculo de investigação temática”, expressão vinda de Paulo Freire. Nele, os pré-temas selecionados como falas e analisados como uma visão de realidade são codificados através da escolha das “situações vivenciais” que eles sintetizam. Eles são apresentados aos alunos e aos seus familiares para um exercício de decodificação.

Em uma quarta etapa as falas - na verdade, as “meta-falas”, porque falas que pensam criticamente falas anteriores - são levadas para estudo e re-análise da equipe de educadores. Todos os temas desdobrados deste momento devem ser distribuídos de uma maneira integrada e interativa entre as unidades de disciplinas constitutivas de um currículo escolar. Este é o momento em que professores de um mesmo campo de saber elaboram as suas *visões de área*.

Na última etapa os temas são outra vez retrabalhados pelos professores de uma mesma série, ou de um mesmo ciclo escolar, e são apresentados aos estudantes das turmas da escola, abertos a uma proposta de mudanças e enriquecimentos.<sup>85</sup>

Podemos parar por aqui. Os capítulos anteriores devem ter trazido algum aporte teórico que desejo tenha sido proveitoso à leitura deste. Os capítulos seguintes deverão desdobrar algumas idéias sugeridas aqui. Já o próximo capítulo retoma o mesmo tema. Ele repete algumas idéias escritas neste capítulo e acrescenta outras. Poderá ser saltado sem grandes perdas por algumas pessoas leitoras. Poderá ser de algum proveito para outras.

Lembro que mais até do que outras atividades didáticas, a *pesquisa sócioantropológica* é uma experiência em processo. Sem jogos de palavras posso dizer também que ela é o processo de uma experiência em que os produtos finais parecem muito pequeninos após todo o longo envolvimento de tantas pessoas. Se “tanto trabalho” acaba desaguando em alguns conteúdos procedimentos didáticos apenas, é porque o que menos importa são, justamente, os conteúdos obtidos. E o que vale mais é o aprendizado individual e coletivamente diferenciado do “fazer como se fez para se chegar até aqui”. Isto bem poderá ser entrevisto a leitura atenta do: *a pesquisa da realidade na construção social do conhecimento*, citado e

---

<sup>85</sup> *Certamente esse não é um programa tradicional, a ser seguido a risca, mas um “mapa”, constantemente refeito ao longo do percurso, que orienta o trabalho do grupo, norteando as inúmeras decisões que se tomam no dia-a-dia*, conclui Marta Pernambuco, na página 73 do texto citado no capítulo anterior.

em parte transcrito aqui mais de uma vez.

Já escrevi em algum outro lugar uma passagem de uma ativista norte-americana chamada Marilyn Ferguson. Li-a em um livro sobre Jogos Cooperativos sem maiores indicações<sup>86</sup>. Gosto muito dela e creio que ela bem poderia ser tomada como um fecho de conversa sobre a abertura da escola à comunidade através da pesquisa e a abertura do ensino escolar através do aprendizado do trabalho co-responsável na criação do próprio ensino, entre professores e estudantes.

Ela diz assim: *nenhum de nós é tão bom e inteligente quanto todos nós.*

***HISTÓRIAS DE MOVA E DE SEJA  
a respeito de quem fazer as perguntas  
e com quem buscar as respostas***

---

86 Está na epígrafe da página 13 de: ***Jogos cooperativos***, escrito por Fábio Brotto e a equipe do Projeto Cooperação. Foi editado pelo mesmo Projeto em Santos. Tenho a 3ª edição, de 1999.

*A busca da verdade é tarefa coletiva, que aprendemos uns dos outros. Como estratégia para descobrir a verdade é questionável por ser vaga e lenta; como prescrição política, pode ser criticada por endossar comunidades políticas bem intencionadas. Mas tem seus méritos que até o momento foram pouco apreciados: é humana, não dogmática, solidamente enraizada na tradição, otimista e, com efeito, boa para o indivíduo que a pratica e a sociedade que se beneficia dela.*

**Jurgen Habermas<sup>87</sup>**

### ***O que querem saber as perguntas que fazemos?***

Algumas perguntas que têm sido agora feitas cada vez mais em nossas pesquisas, não se preocupam tanto com o “como isto é?” Elas procuram respostas para: “como as pessoas pensam que isto é?”; “como as pessoas avaliam isto?”; “o que essas pessoas pensam sobre elas mesmas?”; “como, ou com o que estas pessoas se identificam?” Ora, perguntas assim nos levam a pensar questões a respeito da *cultura* (no singular e no plural) , das *representações sociais* das *ideologias* e das *identidades*.

Tomemos como um exemplo a Educação de Jovens e de Adultos e a Alfabetização, pois é a respeito de experiências do Movimento de Alfabetização (MOVA) e da Educação de Jovens e Adultos (SEJA, EJA) que estarei falando aqui.

As perguntas que podemos fazer e as perguntas que temos feito em nossas pesquisas neste campo são várias. Resistamos a classifica-las formalmente logo de saída. Resistamos, com melhores razões, a criar uma hierarquia entre qualidades. Prossigamos, sim, do aparentemente mais simples ao mais complexo; do mais colado na “realidade das coisas como elas são”, ao mais colado em “como as pessoas imaginam que as coisas são, ou “como elas pensam a realidade em que vivem”. Ou, ainda: “como elas se pensam na realidade em que se veem vivendo”.

Uma pergunta muito simples e muito frequente é: “quantos analfabetos existem aqui?”. Ela pode ser desdobrada e enriquecida de algumas maneiras. Exemplos conhecidos: “Entre os analfabetos daqui há quantos homens e quantas mulheres?”; “quantas pessoas analfabetas há em cada uma das seguintes faixas etárias?”; “Quantas pessoas adultas analfabetas há aqui?”. Da Alfabetização e da

---

<sup>87</sup> Esta bela passagem é de Jurgen Habermas. Mas a tomei da página 81 do livro, **Saber pensar**, de Pedro Demo. E ele completa a passagem de Habermas desta sugestiva maneira: *a razão falha, mas a própria razão, sabendo pensar, pode redimir-se*. O livro

Educação de Jovens e de Adultos as nossas perguntas podem saltar para cenários mais amplos, mas ainda referentes à Educação. Exemplos: “quantas crianças em idade escolar estão frequentando a escola regularmente?”; “quantas crianças e quantos adolescentes entre a 1ª e a 9ª séries estão frequentando a escola?”; “quantos dentre eles já estão, de alguma maneira, no exercício de algum tipo de trabalho?”; “como eles se distribuem do ponto de vista da relação entre idade, participação ou não no trabalho e série de estudos?”; “nos últimos cinco anos, quantos adolescentes abandonaram os seus estudos escolares antes de completarem o ensino fundamental?”.

Mais simples umas, mais desdobradas outras, estas são perguntas diretas. Cada uma delas diz uma coisa e espera uma resposta. Alguns números, Entre números e comentários, algumas frequências e porcentagens as respondem.

Dentro ainda desta mesma família de perguntas, podemos tentar fazer-las mais sensíveis. Por exemplo: “entre as pessoas jovens e adultas deste lugar, há no momento quantos letrados elementares e quantos letrados funcionais, após oito anos de trabalhos de um programa de MOVA e de EJA?”; “desde que tais ou quais programas de educação de jovens e de adultos foram implantados aqui, o índice de analfabetismo sofreu que tipo de variação?”; “e o de interesse pela leitura, entre jovens e adultos?”; “Que proporção de homens solteiros, de mulheres solteiras, de homens casados ou de mulheres casadas ingressam em um programa de EJA após completarem os seus estudos de letramento em uma turma de MOVA?”.

Podemos formular perguntas um pouco mais elaboradas. Depois de procurarmos saber “quanto disto ou daquilo há aqui?”, ou “como estas ou aquelas pessoas estão diante disto ou daquilo?”, podemos desejar conhecer também qual a(s) relação(ões) entre “isto” e “aquilo”. A pergunta sobre a passagem de MOVA a EJA entre homens e mulheres e entre solteiros e casados já antecipa o passo dado aqui. E a pergunta: “o que é que isto tem a ver com aquilo” deverá ser modelo mais direto. Por exemplo: “qual a relação entre o lugar social de origem de pessoas adultas moradoras em bairros de periferia, o tempo de residência delas em uma grande cidade e a sua escolarização atual?”. Outra maneira de dizer esta pergunta seria: “as pessoas nascidas e criadas em cidades maiores, com melhores recursos escolares e culturais disponíveis tendem a possuir melhores índices de escolarização do que as nascidas e criadas em áreas rurais ou em pequenas cidades?”; “durante e depois de um ciclo completo de estudos entre as “totalidades” de um programa de EJA, os seus estudantes variam de que maneiras o seu interesse pela leitura?”; “quais as diferenças entre homens e mulheres neo-letradas(os) do ponto de vista dos seus interesses pela leitura?”; “qual a correlação entre a opção religiosa, a atividade profissional e a escolarização de mulheres e homens com mais de 21 anos residentes em Caxias do Sul?”; “as

religiões cujas práticas cotidianas exigem um maior domínio da palavra escrita, tendem a motivar pessoas adultas a se alfabetizarem e a prosseguirem os seus estudos através de algum programa de EJA?"; "existe uma correlação positiva entre o tipo de atividade profissional, a qualidade da participação na vida comunitária e a escolarização de homens e de mulheres?"; "pessoas jovens e adultas melhor escolarizadas tendem a votar em partidos de esquerda, enquanto as de menor escolarização, nos de direita?".

Estas são perguntas um pouco menos simples e menos imediatas. Enquanto as primeiras sugerem a medida de "alguma coisa como ela está agora", as outras indicam uma relação, uma espécie de intercomunicação entre "uma coisa e outra, ou outras". Melhor ainda: entre alguma situação ou algum acontecimento relacionado à vida e a práticas socioculturais de categorias de sujeitos da vida cotidiana, e a sua relação com algo associado direta ou indiretamente à educação. As perguntas em busca de respostas através de alguma espécie de pesquisa social já não são mais: "como isto é?"; "como isto está agora?"; "isto apresenta que índices a respeito do quê?". Elas já são: "existe uma tendência a aproximar isto e aquilo?"; "há uma relação direta entre este fenômeno social e este outro?"; "quando isto acontece na vida pessoal, familiar ou comunitária de homens e de mulheres deste lugar, o que passa a acontecer com elas do ponto de vista da educação?"; "pessoas com esta ou aquela característica, ou com este ou aquele tipo de opção de vida tendem a se comportarem de que maneira com relação à sua "vida de estudos"?"; "Entre esta categoria de pessoas e esta outra, parece haver uma maior motivação à educação nestas pessoas do que naquelas?"; E, então, eis-nos diante de uma outra classe de perguntas: "Porque é assim e não desta ou daquela outras maneiras?"

Podemos verificar que a sucessão de nossas perguntas de pesquisa vai de um "o que?" ou de um "quanto do quê?", a "entre o quê?", ou a um "como o quê?", e dele a um "porque o quê?" Passo a passo elas transformam "coisas" em proporções entre "coisas", e em causas ou interações de interdeterminações entre "coisas" e acontecimentos. Em direção a explicações cada vez mais interativas e mais complexas, elas são perguntas cujas respostas poderão ser pelo menos em alguma medida representadas por números e análises de números traduzidos como porcentagens e fórmulas estatísticas de valor descritivo ou comparativo. Pois eis que agora os números encontrados são obrigados a dizer algo mais do que: "isto é assim". Eles precisam dizer: "em comparação com isto, aquilo é assim"; "se isto acontecer desta maneira é provável que aquilo também aconteça daquela maneira"; "quem escolhe ser assim deverá escolher também viver assim". E "assim" por diante.

As perguntas desejam respostas que sejam descrições de situações. Explicações simples sobre variações de situações e de “estados” ou “acontecimentos” existentes em um momento ou realizados na vida de pessoas, de grupos humanos, de comunidades ou de classes sociais. Aproximações compatíveis entre “coisas”, através de uma quantificação confiável que permita estabelecer relações inteligentes entre “isto e aquilo”. Pois tudo ou quase tudo na natureza e na sociedade são relações interativas entre simples, múltiplos e complexos “isto e aquilo”.

Relacionar, correlacionar, perguntando como alguma coisa convive com uma outra, ou interrogando sobre qual a qualidade da relação de causa-e-efeito entre uma e outra, pode ser resolvido com explicações dadas através de dados quantitativos, bem objetivos, onde as opiniões e visões das pessoas não são levadas em conta. Ou são levadas na medida em que isto pode ser também reduzido a alguns indicadores comparáveis. Ora, quando as nossas perguntas tornam-se um pouco mais qualificadas, mais abertas também a sentidos e a conteúdos, ao lado de regularidades e proporções, as suas respostas fundadas em medidas objetivamente quantitativas precisam ser também qualificadas.

Em um tipo padrão de pesquisa na escola, podemos perguntar sobre o grau de receptividade e/ou de eficiência didática de um procedimento de sala-de-aulas na educação de jovens e adultos. Podemos considerar não uma única, mas duas situações em que uma turma de alunos é alfabetizada com o uso de um método de trabalho e, uma outra turma, com um outro. Podemos então tornar a nossa pergunta comparativa. Agora não se trata de avaliar de maneira unidirecional o rendimento de um grupo de pessoas submetido a um procedimento didático único de trabalho, mas comparar as diferenças quantitativas-qualitativas de receptividade e/ou de eficácia didática entre “este e aquele” métodos. “Qual o mais aceito?”; “qual é o mais eficiente deste ou daquele pontos de vista?”. “Dadas as condições atuais da vida cotidiana de pessoas jovens e adultas egressas de um programa de EJA, qual o método que parece incentivar mais o interesse pela leitura em neoleitores qualificados?”

Uma grande parte dos trabalhos de investigação realizados principalmente por pessoas com formação em Pedagogia, em Psicologia ou em Psicopedagogia – e as suas várias variantes – envolve de algum modo perguntas deste tipo. O que se pretende conhecer são relações relevantes entre alternativas, escolhas ou modalidades de idéias e de práticas de educação e os seus resultados em termos de efeitos na capacitação instrumental, na formação integral e na motivação para “isto ou aquilo” entre diferentes categorias de pessoas tomadas desde os critérios de um ponto de vista estritamente didático, psicopedagógico, sociocultural ou outros.

Podemos tornar perguntas deste tipo ainda um pouco mais abrangentes. E isto é bastante frequente. Por exemplo: “comparando esta alternativa teórico-

metodológica de alfabetização de pessoas adultas com esta outra, qual, sob que pontos de vista, produz em menos tempo resultados mais eficientes e mais consistentes em termos de: a) qualificação direta quanto à prontidão da pessoa para a leitura e a escrita; b) desenvolvimento da capacidade de um uso pessoal e criativo da palavra escrita; c) abertura do pensamento a uma leitura mais pessoal e interativamente crítica da realidade de vida cotidiana; d) motivação consequente para uma partilha co-responsável na vida política dentro dos limites da comunidade?”

As Ciências Sociais (com os seus vários plurais), a Psicologia (idem) e a Pedagogia (idem também) avançaram bastante quando começaram a perceber que as “coisas sociais” e as suas “estruturas” –(as “do psiquismo”, da “cultura”, do “poder”, do “saber”, da “sociedade”) também processos interpessoais, acontecimentos do cotidiano, experiências vividas e pensadas dinâmicas e relativamente imprevistas, quando olhadas e compreendidas de dentro para fora.

Há quem pense que estas mudanças foram apenas uma questão de método. Que na mesma corrente dos paradigmas emergentes em todo o mundo científico, temos vivido nas ciências humanas e sociais uma passagem do “quantitativo” para o “qualitativo”. É bem mais do que isto. Uma crescente preferência atual pelos modelos de pesquisa com ênfase na qualidade é mais uma consequência do uma causa de fatos antecedentes e bem atuais que temos visto acontecerem no campo das pesquisas sobre a pessoa e a educação.

Essas mudanças acompanham uma série de viradas do olhar de quem pensa e investiga. E este aprendizado a ver-e-perceber de outras maneiras: a pessoa, a cultura e a sociedade, foi e segue sendo algo tão consistente e renovador, que ele se estende a praticamente todas as ciências e a praticamente todas as tendências científicas de cada uma delas. Presenciamos uma abertura em direção à subjetividade, em direção ao valor das pequenas relações interpessoais da vida cotidiana, e em direção ao que as pessoas, ativa e reflexivamente, fazem de suas vidas, ao invés de serem apenas “determinadas” por suas estruturas sociais. Esta “abertura” envolve agora tanto o interacionalismo simbólico norte-americano, quanto algumas tradições marxistas europeias e latino-americanas. Assim, o interesse dado às leituras de Henri Lefebvre neste sentido é um bom sinal disto<sup>88</sup>.

*Assistimos também a todo um esforço de relativização de pressupostos cientificistas. Compreendemos que hoje em dia eles são bem menos*

---

88 Podemos pensar na repercussão de um de seus livros: ***A vida cotidiana no mundo moderno***, publicado pela Ática em 1991 e até hoje um dos estudos sobre a cotidianidade mais lidos entre nós. Entre os cientistas sociais brasileiros, a contribuição de José de Souza Martins é de um valor inestimável e é pena que os seus trabalhos sejam ainda tão pouco conhecidos entre educadores. ***A Sociabilidade do homem simples***, um de seus trabalhos sobre o assunto, abre caminhos fecundos na compreensão crítica e, ao mesmo tempo, tão humanamente compreensiva sobre este tema. O livro foi publicado pela HUCITEC de São Paulo, em 1998.

*aceitáveis, frente a todo um acontecimento de renovação de teorias do conhecimento psicológico sobre o todo da pessoa humana, sobre a identidade, sobre a motivação e sobre a aprendizagem. Mesmo quem não aceite as idéias de Boaventura de Souza Santos, que viajou conosco capítulos anteriores deste livro, vemos por toda a parte que no mundo do conhecimento científico e nos de outras alternativas do pensamento humano, as ciências naturais tendem a espelhar-se nas ciências sociais. E estas últimas, em conjunto, deverão tender a resolver-se cada vez mais como humanidades. Deverão tender a se converter em um pensar a realidade da vida, em que o conhecimento sobre subordina aquilo que se conhece à experiência concreta da ação sobre o mundo da vida cotidiana, de modo a aportar saberes e estratégias sociais de criação de saberes que não apenas “saibam como é”, mas que se voltem a transformar “o que é assim” em algo melhor, mais humano. Da Antropologia à Psicologia e, como mais razões, desde o lugar social onde ambas se encontram na Pedagogia, estamos redescobrando uma idéia tão cara a algumas correntes do existencialismo e da fenomenologia. A idéia de que ser humano não é e não existe, mas ele se faz a si mesmo e se cria ao se transformar em cada momento de sua vida. E dentro da, mas também para além da simples “questão de método”, não podemos deixar de ver à nossa volta todo um amplo processo de re-educação dos sentidos. De um refrescante re-aprendizado dos sentimentos e dos saberes com que, entre a Filosofia e a Matemática, a Física e a Biologia, a Psicologia e a Antropologia, nós nos voltamos ao real e às teias dos enlaces entre diferentes planos da realidade com novas perguntas.*

*E, ao aprender a alargar o que vemos para tornar mais complexo e conectivo o que perguntamos, pouco a pouco vamos revelando a respeito deste múltiplo “real” algumas respostas que são conhecimentos abertos à ousadia de experiências de integrações entre as ciências. De interações entre as ciências e a sabedoria de outros saberes. E, porque não? De reconhecimento de que cada corrente teórica e cada descoberta científica valem não tanto como uma afirmação de verdade única e perene, mas como um saber e um sistema de saberes postos em criativo confronto com outras diferentes leituras oportunas e confiáveis, aperfeiçoáveis e dialógicas a respeito do que há e se transforma diante da vida e da ciência..*

*Retornemos outra vez às nossas perguntas. Podemos agora pensar em classificar alguns estilos de pesquisas na educação. Podemos fazer isto em dois momentos. Primeiro perguntando sobre as nossas próprias perguntas, para estabelecer tipos de investigações na educação.*

*Depois, perguntando sobre em que situações, entre a solidão a equipe e a comunidade, podemos formular perguntas, fazer pesquisas e interpretar respostas. Escrevo com letras normais questões genéricas e, em itálico, logo abaixo, as mesmas questões, agora com exemplos das perguntas feitas até aqui sobre a alfabetização e a educação de jovens e de adultos. E as perguntas que fundam exemplos de investigações na educação podem ser distribuídas de maneira mais ordenadas da seguinte maneira:*

1<sup>a</sup>. Como algo (pessoal, social, cultural, interativo, educacional, escolar, etc.) é ou está agora, aqui? Esta primeira pergunta constativa pode abarcar círculos mis amplos e gerais ou mais restritos e especializados da realidade investigada. Vejamos.

*1<sup>a</sup>a. Qual a situação atual de qualidade de vida nesta comunidade?*

*1<sup>a</sup>b. Entre os indicadores de qualidade de vida nesta comunidade, qual a situação atual da educação?*

*1<sup>a</sup>c. Dentro de uma avaliação sobre a educação nesta comunidade, qual a situação de sua população jovem e adulta do ponto de vista do analfabetismo?*

2<sup>a</sup> Como algo é agora comparado com outro algo?

*2<sup>a</sup>. Quais os índices de escolarização de jovens e adultos no exercício atual do trabalho em comparação com os índices de escolarização de jovens e adultos desempregados há pelo menos dois anos?*

3<sup>a</sup>. Como algo era antes e como é agora?

*3<sup>a</sup>. Quais as variações dos índices de analfabetismo entre homens e mulheres jovens e adultas antes e após o funcionamento regular de unidades do MOVA em bairros de periferia de Passo Fundo?*

4<sup>a</sup>. Qual o valor da transformação disto naquilo?

*4<sup>a</sup>. Em que uma redução comprovada e significativa do índice de analfabetismo em bairros de periferia de Passo Fundo corresponde a um aumento do interesse pela continuidade dos estudos em programas de EJA entre jovens e adultos, homens e mulheres alfabetizados?*

5<sup>o</sup>. Quando, em quanto tempo, em que ritmo isto se transformou naquilo?

*5<sup>a</sup>. Comparando os diferentes bairros de periferia de Caxias do Sul, em quanto tempo após a implantação de programas regulares de EJA, e com que intensidade pode ser observada uma maior motivação, entre homens e mulheres participantes dos referidos programas ou recém-*

*egressados deles, pela participação em atividades de mobilização comunitária?*

*6<sup>a</sup>. O que foi (no singular ou no plural) que provocou a transformação disto naquilo?*

*6<sup>a</sup>a. O que tem provocado um crescente aumento da presença de mulheres adultas e idosas em programas de EJA, em comparação com a estabilidade da participação de homens adultos e idosos nos mesmos programas de educação?*

*6<sup>a</sup>b. Pode-se dizer que a recente implantação de fábricas abertas à contratação de operárias com pelo menos o ensino fundamental está associada a um crescendo visível do interesse de participação de mulheres jovens e adultas em programas de EJA em Gravataí?*

*6<sup>a</sup>c. De que maneira a história e, de maneira especial, a história da educação em Gravataí nas últimas cinco décadas em Gravataí, podem ajudar a esclarecer o que aconteceu e segue acontecendo do ponto de vista da presença das mulheres na escola e em programas especiais de educação?*

*7<sup>a</sup>. O que foi que, provocado intencionalmente por nós, provocou, por sua vez, que tipo de transformação disto naquilo?*

*7<sup>a</sup>a. A recente campanha de alfabetização no Rio Grande do Sul redundou num aumento significativo de matrículas em unidades do MOVA e em um maior índice de alfabetizados que completam efetivamente os seus estudos?*

*7<sup>a</sup>b. A variação de métodos de trabalho ns totalidades de EJA promoveram que tipos de resultados no aproveitamento de estudantes homens e mulheres, jovens e adultos?*

*8<sup>a</sup>. Como, porque e com quais resultados de valor uma mesma coisa provocou transformações diferentes disto naquilo?*

*8<sup>a</sup> a. Quais as diferenças de índices de motivação à participação em programas de MOVA e de EJA entre homens e mulheres, jovens, adultos e idosos, em cinco municípios de mais de 100.000 habitantes, após a campanha estadual realizada pela Secretaria de Educação? O que explica uma resposta mais motivada em alguns municípios do que em outros, considerando que a “campanha” foi realizada de maneira uniforme em todo o Estado?*

*8<sup>a</sup> b. Quais as diferenças entre os seguintes fatores: a) motivação para incorporar a leitura de livros, revistas e jornais como um hábito; b) motivação para a continuidade de estudos; c) motivação para a*

*participação em atividades comunitárias, entre homens e mulheres, entre estudantes católicos, evangélicos e de outras religiões, e entre estudantes distribuídos em faixas etárias, participantes da última “totalidade” de EJA, ou recém-egressados de programas de EJA? Em que as diferenças obtidas podem ser atribuídas às diversas motivações com que pessoas jovens e adultas ingressam em programa de EJA?*

9<sup>a</sup>. Como, porque e com quais resultados de valor A e B, intencionalmente exercidos por nós, provocaram transformações diferenciadas disto naquilo?

9<sup>a</sup>a. *Quais as diferenças de rapidez no aprendizado e de fixação efetiva do aprendizado, apresentaram participantes de unidades do MOVA alfabetizados com o “método A” e com o “método B”?*

9<sup>a</sup> b. *Existe uma efetiva diferença do ponto de vista de uma “participação ativa e corresponsável” em práticas comunitárias, entre pessoas egressadas de um programa completo de EJA e pessoas em idênticas situações de vida, que nunca participaram de atividades de EJA?*

10<sup>a</sup>. Como é que aqueles que pertencem de algum modo a alguma instituição social, a alguma prática social, a algum programa de ação cultural (educação é um deles, não esquecer) pensam, sabem de, conhecem, compreendem, imaginam, acreditam, ou criam sistemas de idéias, imagens, crenças, saberes, etc. a respeito disto ou daquilo de que participam ou a respeito do qual têm algo a pensar e dizer?

10<sup>a</sup>a. *De que maneiras educadores, apoiadores e estudantes alfabetizando do MOVA pensam o MOVA e se pensam a si mesmo através de “serem do MOVA”?*

10<sup>a</sup> b. *Quais as diferenças de imagens de EJA entre educandos e educandas: a) que sempre viveram em Porto Alegre X migrantes recentes para Porto Alegre; b) vinculados historicamente a atividades e instituições de mobilização comunitária X tradicionalmente indiferentes a tais tipos de participação; c) católicos, evangélicos, praticantes de outras religiões?*

11<sup>a</sup>. Como é que pessoas que pertencem a alguma instituição social, a alguma prática social, a algum programa de educação, etc, pensam ou avaliam em que, como e porque ela sofreu alguma transformação?

11<sup>a</sup>a. *Qual a visão que integrantes de um programa de EJA têm a respeito do que aconteceu com ele desde o momento do seu ingresso até o presente momento? Qual a avaliação que eles fazem das mudanças*

*ocorridas e a que atribuem essas mudanças? Que sugestões eles têm a oferecer a respeito?*

*11<sup>ab</sup>. Como pais de alunos e outras pessoas da comunidade avaliam a qualidade de vida da comunidade e o desempenho da escola? Como pensam mudanças ocorridas em uma e na outra nos últimos anos e a que atribuem as principais transformações reconhecidas?*

*12<sup>a</sup>. De que maneira uma categoria de pessoas (indivíduos, sujeitos, atores culturais, sujeitos sociais, interlocutores, educandos, educadores, participantes de, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, mulheres, homens, estudantes de um programa de EJA, etc) se representa a si mesma? Cria uma identidade social? Se identifica? Produz uma “auto-imagem”?*

*12<sup>a</sup>. Qual a imagem, quais as representações de identidade que homens e mulheres participantes de um programa de MOVA possuem ou criam a respeito de si mesmos?*

*12<sup>ab</sup>. Existe alguma diferença significativa, do ponto de vista das representações de identidade, entre mulheres egressadas de um programa de EJA, mulheres atualmente participantes de totalidades iniciais de EJA, e mulheres não integradas em EJA?*

*13<sup>a</sup>. Como é que uma categoria de pessoas, ao avaliar algo que a fez mudar de algum modo, em alguma dimensão, representa-se a si mesma e as transformações pelas quais reconhece que passou (ou não passou), ao pensar quem e como era e quem é e como é no presente momento?*

*13<sup>a</sup> Jovens rapazes e moças participantes recém-alfabetizados e integrantes de um programa de EJA reconhecem mudanças avaliadas por eles mesmos como significativas em suas vidas e nas suas autoimagens? Reconhecem que no todo ou em parte elas são devidas a mudanças de escolarização em suas vidas?*

*14<sup>a</sup>. De que maneira pessoas, famílias, grupos comunitários ou grupos de atores sociais estão ou se imaginam estando motivados a viverem ou a realizarem isto ou aquilo?*

*14<sup>a</sup>. Quais os índices e os indicadores de motivação pessoal e coletiva com relação a uma integração ativa em programas de “orçamento participativo” ou em outras atividades de organização da vida comunitária?*

*14<sup>ab</sup>. Quais as diferenças do ponto de vista de motivação vivida ou declarada para a participação em atividades da vida comunitária entre pessoas adultas de Belém Velho diferenciadas através dos*

*seguintes indicadores sócio-culturais: a) religião professada ou praticada; b) tempo de vida na comunidade; c) grau de instrução; d) participação ou não em algum programa educacional dirigido a pessoas adultas?*

15<sup>a</sup>. De que maneira “uma comunidade” ou uma fração social de seus integrantes conta a história oral da comunidade, de um acontecimento relevante (a resistência ao deslocamento das famílias para uma área distante da cidade, a “conquista” de uma nova escola) ou de um segmento da vida comunitária tradicional ( a história de um grupo de folclórico).

*15<sup>a</sup>a. Como as pessoas mais velhas de Alvorada contam entre elas e criam uma memória social da história do município? Existiria uma “história oral única”? Quais e como reconheceras suas variações?*

*15<sup>a</sup>b. Como a “história da escola deste bairro” é contada pelas pessoas da comunidade residentes nas suas vizinhanças desde antes de sua instalação na comunidade?*

16<sup>a</sup>. Como são visíveis e como podem ser descritas e compreendidas, no seu todo ou em partes constitutivas, as sub-culturas presentes em uma comunidade social ?

*16<sup>a</sup>a. Constituem as pessoas negras deste bairro de periferia um modo de vida e uma experiência peculiar de criação e de partilha de uma cultura própria?*

*16<sup>a</sup>b. Como identificar e como compreender os processos sociais e os produtos simbólicos de formas culturais peculiares de um modo de vida característico de crianças e adolescentes, meninos e meninas, segundo os seus grupos de idade (de sete a nove anos) e os seus grupos de interesse (um time de futebol criado e mantido por adolescentes)?*

*16<sup>a</sup>c. Até que ponto podemos avaliar o como a redução drástica dos índices de analfabetismo e o aumento significativo de pessoas jovens e adultas estudando, altera a recriação de antigas e a experiência de novas criações culturais em uma comunidade de periferia?*

17<sup>a</sup>. Como existem e se estruturam sistemas ao mesmo tempo em processo e consolidados de saberes, de crenças, de mitos tradicionais?

*17<sup>a</sup>. Existe um conjunto ou mesmo um sistema de “estórias tradicionais populares” em Esteio? Seria possível identifica-las e reuni-las em um corpus de literatura oral peculiar?*

18<sup>a</sup>. Como identificar e compreender formas próprias, sócio-culturalmente sistêmicas de realização de saberes e de tecnologias patrimoniais?

*18<sup>a</sup>a. De que maneira identificar as experiências de vida e os diferentes conhecimentos e habilidades de tecnologias patrimoniais entre os diversos homens e as diversas mulheres conhecidas na comunidade pela forma própria e criativa por meio da qual sabem o que sabem, fazem o que fazem e criam o que criam?*

*18<sup>a</sup>b. Como estabelecer vínculos com os “sábios do lugar” e os diferentes artistas e tecnólogos populares da comunidade, de modo a que a experiência de saber e de criatividade comunitária dialoguem com os da escola?*

19<sup>a</sup>. Como acontece a experiência rotineira em um qualquer contexto de vida social, de trabalho, como uma igreja, como um grupo de adolescentes, como uma organização não-governamental, como a praça de uma pequena cidade do interior?

*19<sup>a</sup> a. Como as diferentes da vida de uma escola vivem o seu cotidiano nela e através dela (no dever-para-casa, por exemplo)?*

*19<sup>a</sup> b. Como é a vida cotidiana de professoras desta escola, dentro e fora dela? Como elas vivenciam e como elas se pensam vivenciando momentos de trabalho escolar, de estudo e momentos fora da rotina do trabalho e do estudo?*

20<sup>a</sup>. Como uma categoria qualquer de pessoas – sujeitos sociais, atores culturais, étnicos, agentes de opções de vida e outros - vivem, pensam e se pensam vivendo o que vivem, em termos de algum tipo de questão, de opção de vida, de imposição sobre a vida?

*20<sup>a</sup> a. Como professores e professoras da rede pública de Cachoeira do Sul pensam a questão do “professor reflexivo”? Como se colocam frente a esta alternativa de qualificação e de vocação do ser-professor e o que acham que poderia ser coletivamente feito para tornar efetiva a possibilidade de ampliação da “reflexibilidade” entre educadores?*

*20<sup>a</sup> b. Como estudantes jovens com uma declarada opção homossexual se identificam? De que maneira pensam a sua vida na escola e o que têm a dizer a respeito de como a escola deveria conviver com pessoas como eles?*

### ***Da coisa à relação: entretecendo perguntas***

A listagem sugerida aqui já é grande e poderia ser bem maior. Problemas não faltam e perguntas são infindáveis. Mas de algum modo ela envolve uma boa parte das questões que geram projetos e geram pesquisas sobre a escola ou através da escola. Fiquemos por aqui.

Uma boa sabedoria não está tanto em fazer boas perguntas. Ela está, também, no fazer com que as perguntas se encontrem e se fertilizem umas às outras. Com que perguntas simples, sobre “coisas da vida” se transformem em questões a respeito das relações entre as “coisas”. Às vezes não é preciso, como quando tudo o que se quer é uma contabilidade simples sobre o número de homens e de mulheres com este ou aquele grau de estudos escolares. Mas na maior parte dos casos sempre estamos querendo acrescentar a uma pergunta prévia e rasteira, outras. Aquelas que transformam números sobre coisas em histórias, em relações, em interações, em sistemas de encontro de nossos: “como”, “através do quê?”, “em nome do quê?”, “relacionado a quê?”, “causado pelo que e causante do quê?”, “por que?”, “para que?”, “com quais resultados?”, com que sentido?”, “querendo dizer o quê?”, “vivido de que maneira?”, “pensado como, pelos que viveram?”

Tomemos um exemplo corriqueiro. Suponhamos que desejemos avaliar o rendimento de estudantes de um Programa de Educação de Jovens e de Adultos. Trata-se de uma pesquisa de avaliação escolar muito comum e existem inúmeros bons exemplos de como ela tem sido levada a efeito. Quero tomar este objetivo de conhecimento e desdobrá-lo para estabelecer a idéia de que uma coisa “a coisa que queremos investigar” e, outra, é a maneira como a constituímos como um ou mais feixes de questões através das quais “coisas” se transformam em causas, em atos sociais e, estes, em relações entre pessoas, em estruturas e processos de interações.

Vejam. Na esfera mais simples e mais didática podemos construir e aplicar, como uma prova, um teste de avaliação de aproveitamento. Isto tem sido muito utilizado (e criticado) quando o que se pretende é pura e simplesmente avaliar rendimento escolar. Se nosso objetivo for o de avaliar não apenas o aproveitamento dos participantes do programa de estudo, mas o nosso próprio método de trabalho, então os procedimentos já devem ser outros. Ora, se temos bem guardadas algumas “provas” aplicadas junto a duas ou três turmas de alunos quando eles estavam vivenciando um método anterior de trabalho escolar, podemos reaplicá-las com pequenas modificações de forma nas mesmas turmas ou em turmas equivalentes de estudantes, já submetidos ao novo método.

Este é um procedimento razoável, mas não o melhor no caso. Desde um ponto de vista experimental e rigoroso, podemos tomar duas turmas culturalmente equivalentes de alunos de um mesmo programa de estudos para jovens e adultos.

Podemos trabalhar com uma delas com o método costumeiro. Junto à outra turma aplicaremos durante o mesmo período de tempo e, se possível, durante o mesmo exato número de horas de trabalho didático o “novo método”. Ao final de um período de trabalhos poderemos aplicar o mesmo tipo de “teste de aproveitamento”. Para que a experiência seja mais confiável, poderemos repetir o procedimento duas, três ou mesmo quatro vezes ao longo de um ano, ou de uma “totalidade”. As diferenças de rendimento na aprendizagem, comparadas as duas turmas, deverão oferecer uma resposta oportuna.

A mesma preocupação com a avaliação da qualidade do rendimento de estudantes, ou com a avaliação da qualidade de eficácia de um método de trabalho de sala-de-aula pode ser resolvida em parte com um outro tipo de pesquisa apta a responder outros tipos de perguntas. Suponhamos que desejemos avaliar não apenas “quais os índices de rendimento de aprendizagem dos alunos?”, mas “de que maneira mulheres e homens adultos, egressos de um programa de EJA alteram hábitos pessoais e familiares quanto à leitura?”. Podemos deixar de lado os testes de aprendizagem e pensarmos uma investigação centrada em observação direta e em entrevistas igualmente diretas. De um total de 300 ex-estudantes de EJA podemos escolher 60. Podemos programar visitas às suas casas com o intuito de observar a presença na casa e a importância dada a material de leitura, entre livros, revistas e outros. Podemos conversar de maneira sistemática com os ex-alunos de EJA e outras pessoas letradas do grupo doméstico. Podemos verificar com ele a ordem e a frequência do ingresso de material de leitura na casa. O interesse pela leitura e a variação a seu respeito, ao longo dos estudos no programa de Educação. Podemos pedir às pessoas da casa e, de uma maneira especial ao “egresso do EJA”, que se auto-avalie deste ponto de vista.

Este procedimento já sugere uma outra direção do olhar de quem pergunta. Podemos deixar uma avaliação mais objetiva, quantitativa e constatativa a cargo de outras pessoas, pois ela é também importante, e podemos nos dedicar fazer por nossa conta outras perguntas. De novo elas já não seriam mais: “qual o rendimento diferencial dos estudantes deste programa de educação de jovens e de adultos?”; “quais as diferenças objetivas de aproveitamento de estudantes de tal programa, comprando-se jovens no exercício do trabalho e jovens atualmente desempregados?”; “o novo método de trabalho aplicado em nossa experiência de EJA apresenta que índices de eficácia, do ponto de vista de rendimento na leitura e na escrita e do ponto de vista da qualidade da interpretação pessoal dos fatos da vida cotidiana?”; “Quais as diferenças de qualidade didática na comparação entre o método anterior e o novo método de trabalho junto a alfabetizando?”

As nossas perguntas agora seriam: “o que as pessoas que viveram isto ou que têm algo a dizer sobre isto, pensam disto e falam sobre isto”. Assim elas estariam deslocando a questão: “qual a evidência demonstrada disto?”, esta outra: “o que as pessoas nisto envolvidas pensam a respeito disto e do seu envolvimento com isto”?

Podemos então perguntar, através de questionários e entrevistas abertas ou fechadas, a opinião das professoras sobre o rendimento dos seus alunos. Sobre as variações de interesse e de aprendizagem com a introdução de um novo método de trabalho em sala de aulas. Podemos, em direção oposta, perguntar aos próprios alunos a respeito da qualidade de seu aproveitamento; a respeito das variações de motivação e aproveitamento desde quando um novo método de ensino-aprendizagem começou a ser aplicado; sobre como eles percebem e avaliam mudanças em suas professoras.

Mas podemos ir além. Podemos passar de estilos de investigações-teste ou pesquisas-de-opinião a estilos mais complexos. Imaginemos que um bairro de periferia de Caxias do Sul é extremamente receptivo a acolhida de experiências de MOVA e de SEJA. Podemos ousar supor que depois de três anos de intensa atividade de alfabetização e de sequência-de-estudos-pós-alfabetizados, algumas mudanças importantes estejam ocorrendo tanto na vida individual de estudantes dos programas, quanto na própria “vida cultural” da comunidade. Podemos partir da idéia de que de fato um programa coerente e constante de formação de pessoas jovens e adultas antes excluídas dos estudos escolares, deve se um fato importante, por exemplo, na variação de hábitos culturais pessoais, grupais e comunitários. Um interesse maior pela leitura de bons livros, uma redução esperançosa nas horas de “deixar-se ficar diante da TV e, em direção a uma cultura política, um sentido ampliado e mais co-responsável no que toca o compartilhar decisões da vida comunitária. Uma atenção mais crítica e mais criativamente autônoma na leitura dos acontecimentos políticos locais, regionais e até mais amplos.

Ao lado de um momento de pesquisa realizado através da aplicação de questionários com perguntas deste teor, acompanhada de algumas entrevistas com homens e mulheres, podemos criar meios de verificar mudanças no correr da vida cotidiana. Uma biblioteca pública passou a ser uma das exigências às autoridades? Há uma presença maior e mais participativa de pessoas vindas de MOVA e de EJA em reuniões de orçamento participativo? Novos grupos de vida cultural estão aos poucos sendo criados? O teor dos “assuntos do dia-a-dia” tem sofrido alterações significativas? Isto pode ser diferenciadamente investigado através de estratégias de observação participante. Registros de vivências pessoais e coletivas no dia-a-dia da comunidade. A gravação e a leitura crítica de diferentes tipos de reuniões. Trabalhos escritos ou desenhados por alfabetizados e estudantes de EJA, tão comuns e, não raro, tão expressivamente criativos, podem ser somados a outros dados e textos da vida”, para virem a passar por uma análise do discurso. Histórias de vida conjugadas com a narrativa popular de eventos recentes podem estender ainda mais a qualidade do material disponível para uma compreensão múltipla e convergente das correlações entre programas de educação comunitária e as respostas pessoais e coletivas *na* e *da* comunidade. Como espero poder descrever e interpretar no volume seguinte desta série, uma prática de

*pesquisa-ação-participante* poderia estender ainda o alcance de um tal tipo de investigação. Pois ela poderia deixar de ser um trabalho de gerar conhecimento esporádico e *sobre eles*, para converter-se em uma prática integrada na vida de grupos comunitários e interessados em gera conhecimento *entre nós*.

Esta seqüência de possibilidades de pesquisa à volta da avaliação de um programa de educação ou de um método de ensino-aprendizagem não é comum em livros a respeito de teorias e metodologias de investigação na educação. A regra geral tem sido o dedicar cada livro-manual à proposta de um estilo ou um modelo único ou preferencial de pesquisa<sup>89</sup>. Como o meu objetivo aqui é bem mais o de trazer alternativas e alargar o horizonte do olhar de quem pesquisa, quero sugerir, uma vez mais, que métodos de pesquisa não se antecipam a questões da pesquisa. Teorias de fundamento, dimensões da realidade a serem interrogadas, conexões de eventos, objetivos do conhecimento vão sendo pensados e construídos ao mesmo tempo em que, pouco a pouco, a questão do método e o estabelecimento dos procedimentos e do uso de técnicas vão sendo delineados e definidos.

Tanto é assim que uma boa parte das pesquisas acadêmicas e extra-universitárias que tenho lido fazem interagir abordagens que, em outras situações, aparecem sozinhas, como alternativa única. A pesquisa teórica de um tema fundador da própria abordagem; a investigação documental; o uso quantitativo do material de questionários ou mesmo de censos do IBGE (e de outras fontes geradoras de dados da realidade social); a pesquisa qualitativa fundada em leitura de material de entrevistas e de histórias de vida, tudo isto pode estar conjugado em uma proposta única. Pode e deve, desde que o alcance, os propósitos e a integração entre cada momento da pesquisa estejam estabelecidos com clareza e consistência.

E esta intercomunicação de olhares e de abordagens surgir e se difunde entre nós, no campo da pesquisa em educação, porque as questões importantes forma muito estendida. Porque foi necessário conectar teorias, abordagens metodológicas e leituras vindas de ciências e vertentes científicas antes isoladas umas das outras.

Durante muito tempo estivemos observando e investigando a escola e a educação como instituições sociais. E é importante que isto siga sendo assim. Percebíamos a escola através de sua estrutura funcional, e quando estendíamos um pouco mais nosso olhar, procurávamos “ver” através das relações estruturais e funcionais entre ela e o poder de Estado. Entre o que há nela de “oficial”, “formal”

---

89 Em outros momentos devo estar sugerindo uma bibliografia bastante mais completa sobre o assunto. Por agora baste a menção do livro de Menga Ludke e Marli André, ***Pesquisa em educação – abordagens qualitativas***, publicado pela EPU, de São Paulo, em 1986. Há trabalhos mais recentes, mas este abriu campo à questão da pesquisa qualitativa em educação. Um outro exemplo interessante, em um campo mais especializado, é o ***A pesquisa qualitativa na educação física – alternativas metodológicas***, de Vicente Molina Neto e de Augusto Trivinos, editado pela SULINA, de Porto Alegre, em 1999.

e “institucional” e o que existe de semelhante ou de equivalente em outras “estruturas” e “instituições sociais”.

Nada mais correto, então. Mas havia aí um problema. Havia um certo esquecimento, uma certa carência do olhar e do exercício da compreensão. Predominava uma ênfase sobre processos cognitivos da aprendizagem, como muito pouca associação entre eles e as diferentes expressões da afetividade, por exemplo. E uma associação menor ainda entre aprendizagem, a afetividade e os contextos e contornos dos mundos cotidianos de vida e de cultura em que seus sujeitos vivem dentro e fora da escola. Entre estudantes e professores interpunham-se “métodos de trabalho”, “procedimentos didáticos” e “relações pedagógicas institucionais”, “funcionais”.

O lugar da pessoa que habitava os momentos de cada uma destas funções sociais colocadas em interação na sala de aulas e na escola era então muito pequeno, muito pouco visível e tido como pouco importante. “Como se aprende” era muito importante. “Que significado as pessoas que aprendem atribuem ao que aprenderam” era algo de menos valor. “O que as pessoas que aprendem têm a dizer a respeito do como aprendem e para o que aprendem o que aprendem”, tinha um valor menor ainda. “Quais os usos funcionais e instrumentais dados ao aprendizado da leitura-e-escrita”, era então muito importante. Mas o “em que a pessoa que aprende a ler-e-escrever muda algo tido por ela mesma como muito significativo em sua visão de mundo, em seu sentido de pertencimento, em sua identidade social e em seus desejos de realização pessoal como um criador de seu mundo de vida cotidiana, mais do que de sua dimensão instrumental como um de produtor de bens e de serviços” era algo quase invisível. O “desempenho profissional da professora” era essencial; a sua “vida de mulher casada e a história de vida com que ela se conta para si mesma e para os outros, dispensável”.

Mudaram os tempos. Mudaram alguns olhares. Mudaram certos focos e as suas ênfases. Mudaram alguns motivos pedagógicos, políticos e culturais dos motivos daquilo que se investiga, do com o que, para quem, para o quê e com que procedimentos metodológicos pesquisamos o que pesquisamos e escrevemos o que escrevemos. A pessoa inteira do “outro”, na passagem de-paciente-a-quem-se-ensina a agente-que-aprende, na passagem de sua *mente reflexa* para a sua *consciência reflexiva* e desta para a sua *auto-imagem*, para a sua *identidade*, eis o que agora parece despertar mais a atenção nas pesquisas em educação.

Menciono brevemente uma investigação e descrevo com mais vagar uma outra. Participei de momentos das duas. Ambas envolveram amplas equipes de pesquisadores e ambas abarcaram mais de uma alternativa de trabalho metodológico.

### ***Pesquisas de MOVA e de EJA: exemplos para pensar***

Durante o ano de 1997 o *Coletivo do SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos* da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre levou adiante uma pesquisa que tomou o nome: “*quem são os alunos e alunas do SEJA?*”<sup>90</sup>. O propósito central da pesquisa era um conhecimento e um autoconhecimento a respeito da atribuição de identidade entre mulheres e homens, jovens, adultos e idosos, participantes das várias totalidades em diferentes unidades de SEJA em Porto Alegre. A pergunta: “quem são os alunos e alunas do SEJA?” faz a síntese de toda a investigação.

Os trabalhos envolveram as educadoras e os educadores do “Coletivo do SEJA”, além de boa parte do corpo docente das várias unidades. Desde um primeiro momento, os estudantes das diferentes “totalidades” (termo que substituiu a idéia de “série”) tomaram conhecimento dos objetivos e dos procedimentos pensados para a investigação. Houve um empenho para que toda uma difusa “comunidade do SEJA” se sentisse de algum modo participante do processo de trabalho. Alguns assessores externos foram convidados a se unirem à “equipe ampliada”. Fui um deles.

Em um primeiro momento, antes de fazer a pergunta-base: “quem são os alunos do SEJA?”, foi feita uma outra: “o que é o SEJA?”. Assim, um primeiro tempo da pesquisa consistiu em uma releitura de documentos fundadores da Proposta SEJAS em sua versão da SMED de Porto Alegre. Não apenas a história formal e a proposta pedagógica, mas o teor político de ambas foi objeto de leitura e, depois, de escrita no primeiro capítulo do relatório final. Nos dois momentos seguintes a própria proposta da investigação foi investigada. A concepção da pesquisa foi exposta e debatida, inclusive com os assessores externos. E o foco da “pesquisa sobre a pesquisa” esteve concentrado no eixo: pesquisa qualitativa/pesquisa participante. Um dos esforços da foi justamente o vencer a “dicotomia quantidade/qualidade”, tal como exposto no item 2.3 do segundo capítulo: *quem são os alunos do SEJA?*

O resultado de tal esforço aparece ao longo dos capítulos seguintes. O capítulo 4 apresenta dados quantitativos resultantes de inventários entre os estudantes do Programa, ao lado de um conjunto grande de depoimentos pessoais. Este capítulo é bastante aprofundado no seguinte, quando as pessoas do SEJA reaparecem através de suas informações quantificadas de um questionário aplicado, envolvendo questões da vida, como a saúde, o tempo livre, as diversões do cotidiano, o uso de meios de informação, a religião, o trabalho e a participação na vida comunitária. A exposição dos dados quantitativos, cujo resumo completo

---

90 Ver: ***Falando de Nós: o SEJA – pesquisa participante em educação de jovens e adultos***, publicada em 1998, pela SMED/POA, em Porto Alegre.

aparece em uma sucessão de quadros e tabelas ao final do livro publicado, é o tempo todo entrecortada de “falas” ditas em reuniões, enunciadas em entrevistas ou postas por escrito como parte das atividades escolares.

Um momento da pesquisa procura captura “as pessoas do SEJA e os seus sonhos”, antes de chegar à questão da educação e estudo das pessoas do SEJA”, item quantitativo/qualitativo que merece um tratamento especial. Eis o exemplo de um trabalho coletivo de pesquisa em educação que se desdobra em atividades propriamente “de campo” e momentos – longos e reiterados – de reuniões múltiplas de trocas de idéias e de co-decisões sobre o próprio andamento das atividades. A “pesquisa do SEJA” faz dialogarem durante quase todo o tempo, dados quantitativos de censos e de um questionário e dados qualitativos de entrevistas e depoimentos orais ou escritos. Em alguns momentos são utilizados como algo mais do que ilustrações, algumas produções artísticas de estudantes do Programa, como desenhos, poemas e cartas. Um trabalho cuja aparente debilidade de exposição no documento final deve ser entendida como um esforço de dirigir a leitura dos resultados da investigação a estudantes em processo variado de pós-alfabetização.

Entre 1999 e 2000, uma equipe de coordenação estadual do MOVA-RS - Movimento de Alfabetização do Rio Grande do Sul, ampliou um pouco a proposta da pesquisa do SEJA-POA tanto no que se refere ao número e a variedade de seus realizadores, quanto no que toca os objetivos do trabalho de investigação<sup>91</sup>. A proposta original envolvia um típico estudo de “identidade social”. Tomando como sujeitos-foco os estudantes-alfabetizando do MOVA, pretendia-se fazer um inventário descritivo de imagens-de-si-mesmo. Quem são as diferentes pessoas envolvidas nas diversas unidades comunitárias do “Movimento”? Como elas geram e convivem com representações de identidade? Em que reconhecem mudanças em suas autoimagens e na orientação de suas vidas pelo fato de estarem sendo alfabetizadas ou pelo fato de participarem como *educadores* ou como *apoiadores comunitários* do MOVA. Desde as primeiras reuniões ficou estabelecido um caráter tão igualmente participativo quanto possível em todos os momentos do processo de trabalho. Ficou também decidido que o resultado final da investigação deveria retornar a pessoas e grupos de base do Movimento.

Foi decidida então uma ampliação dos objetivos iniciais. A pesquisa deveria envolver uma breve história da educação popular no Brasil e no Rio Grande do

---

<sup>91</sup> Ver ***De Angicos a Ausentes - 40 anos de educação popular***, publicado pela CORAG, de Porto Alegre, em 2001, sob responsabilidade do MOVA-RS. Participei do “coletivo da pesquisa” como assessor externo e como autor de um dos capítulos, assumindo mais tarde a tarefa de coordenador da edição do livro publicado. O coletivo dos trabalhos envolveu dez pessoas da Coordenação Estadual, nove coordenadoras regionais e sete assessores externos, entre profissionais da educação do Rio Grande do Sul (2), de São Paulo (2) e da Argentina (1) e da Colômbia (1).

Sul. Deveria descrever também a forma de funcionamento operativo do MOVA e a sua experiência cotidiana. A identidade dos integrantes do Movimento passaria a ser um dos seus momentos. O mais importante, mas um deles. Transcrevo a passagem da *introdução* em que os momentos da pesquisa aparecem transformados em capítulos do livro publicado e distribuído.

*O primeiro capítulo faz uma incursão no mundo da escrita e da leitura através de várias gramáticas, passeando por vários mundos e desenvolvendo a idéia de que o ato de ler e escrever envolve pessoas e culturas diversas, ampliando o universo de relações entre o gesto de escrever e o ato de ler.*

*O segundo capítulo faz um resgate dos movimentos libertários em educação no final do século XIX, passando pelos movimentos que caracterizaram a Educação Popular nas décadas de 50 e 60, o golpe militar até a chegada do MOVA-SP em 1989.*

*O terceiro capítulo apresenta o MOVA-RS na sua gênese, concepção e estrutura, como herdeiro dos movimentos populares na área da alfabetização.*

*A partir do quarto capítulo, o MOVA-RS revel as pessoas que integram o Movimento, considerando o sexo, idade, estado civil, cor, religião, escolaridade, trabalho, gênero, em que as falas dos alfabetizandos e alfabetizadas trazem indicativos de como as pessoas do MOVA-RS pensam e veem o mundo e intervêm na realidade.*

*O quinto capítulo percorre o dia-a-dia do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, apresentando as relações internas e externas e as modificações ocorridas na vida das pessoas a partir do ingresso no MOVA-RS.*

*O último capítulo registra as intenções e os compromissos do MOVA-RS, em que o Estado assume o papel de indutor e incentivador das organizações populares, na luta pelo Direito à Educação<sup>92</sup>.*

Este é um exemplo de pesquisa a várias mãos. Uma ampla equipe foi subdividida em grupos dedicados a recobrirem cada uma das dimensões da investigação, de que resultaram os vários capítulos acima descritos. Durante cerca de 16 meses os grupos de trabalho dedicaram-se a realizar suas tarefas específicas. Veremos adiante que esta ainda não é uma alternativa de *pesquisa participante*, ou de *pesquisa-ação-participante* num sentido mais rigoroso da palavra. Ela é, no entanto, uma *pesquisa partilhada* cuja característica principal está em que uma boa parte das próprias pessoas corresponsáveis pela realização de um programa de

---

92 Op. Cit. Pgs. 11 e 12.

ação educativa, respondem também por um momento de avaliação, de investigação de sua própria experiência.

No seu todo e em suas partes o *De Angicos a Ausentes* abarcou quase todos os procedimentos usuais em pesquisa na educação<sup>93</sup>. Ela deixou de fora a avaliação dos indicadores didáticos de aprendizagem da leitura e da escrita. Não era este o caso, pois avaliações pedagógicas deste tipo foram objeto de outras investigações. Ela envolveu:

1º. Uma pequena *pesquisa teórica*, com base em leituras e em reflexões compartilhadas entre as pessoas envolvidas na investigação e entre elas e assessores convidados para um encontro sobre as relações entre a Alfabetização e a Educação Popular<sup>94</sup>. Esta parte foi redigida por mim e submetida à leitura crítica das integrantes da equipe e de outras pessoas. Constitui o capítulo um.

2º. Uma *pesquisa documental* em dois momentos. O primeiro recobriu a “história passada” da Educação Popular no Rio Grande do Sul. Ele envolveu a procura e a sistematização de documentos de fontes primárias (documentos originais do tempo) e de fontes secundárias (livros, artigos, reportagens de jornais posteriores, etc.) a respeito da criação das primeiras “escolas libertárias” no Estado, no século XIX. Envolveu, depois, a pesquisa, a sistematização de documentos e a leitura crítica de textos *da e sobre a* Educação Popular dos anos 60 em diante e, de maneira especial, sobre o Movimento de Alfabetização de São Paulo e sobre a criação do MOVA no Rio Grande do Sul. Estes procedimentos foram a base da escrita de boa parte dos capítulos 2 e 3.

3º. Uma boa parte destes capítulos foi estabelecida sobre depoimentos pessoais falados de viva voz em entrevistas e durante o pequeno encontro em Porto Alegre. Um procedimento sistemático a que damos nomes como: *memória social, história oral*, foi levado a efeito. Assim, o professor Balduino Andreola historiou a sua memória a respeito dos acontecimentos que envolveram o *Centro Popular de Cultura* de Porto Alegre, nos anos 60, enquanto Moacir Gadotti reconstruiu a história próxima e vivida por ele na construção do MOVA-São Paulo, em tempos

---

93 Este estranho nome: “*de Angicos a Ausentes*” é real e metafórico, ao mesmo tempo. Angicos é o lugarejo do sertão do Rio Grande do Norte onde no começo dos anos 60 foi realizada a primeira experiência de alfabetização com o “Método Paulo Freire”. Ausentes é São José dos Ausentes, no Rio Grande do Sul. Nesta cidade, uma das mais isoladas, altas e frias do Rio Grande do Sul existe uma unidade do MOVA-RS.

94 Durante o correr dos trabalhos de pesquisa foi realizado em Porto Alegre um pequeno encontro com o depoimento dos seguintes educadores: Balduino Andreola e Conceição Paludo, de Porto Alegre, Moacir Gadotti, de São Paulo, Rodrigo Gimenez, de Rosário, Argentina, e Alfredo Ghiso, de Bogotá, Colômbia. Os dois educadores estrangeiros não vieram especialmente para o encontro com a equipe do MOVA. Foi aproveitada a vinda deles a Porto Alegre para simpósios de maior amplitude. Como procedimento metodológico, cada um dos participantes-convidados ouvia com os detalhes devidos a proposta da investigação e, depois, oferecia um depoimento a partir de sua experiência. Suas intervenções foram gravadas e incorporadas às discussões posteriores.

de Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação do Município de São Paulo. Os depoimentos foram gravados, transcritos e usados em momentos dos dois capítulos. Eis uma situação em que documentos históricos escritos e depoimentos de “memória viva” são articulados e utilizados em um mesmo texto de investigação.

4º. Para a elaboração do capítulo 4 do relatório e, depois, do livro, foram empregadas algumas técnicas de pesquisa bem conhecidas. Uma delas foi ainda a coleta e sistematização de documentos diretos. Material não mais da história próxima, mas sobre os propósitos, os fundamentos, a estrutura e o funcionamento do MOVA-RS foram reunidos, lidos e utilizados no texto. Um questionário com dados pessoais básicos, como a idade, o sexo, a profissão, a naturalidade e a procedência, a religião e outros indicadores da “identidade funcional” dos alfabetizando foi aplicado junto a unidades de alfabetização de todas as “Crês”, em inúmeros municípios do Rio Grande do Sul. Parte dos “trabalhos de sala de aula”, escritos, desenhados ou escritos-e-desenhados, foram utilizados, quando eles traduziam de alguma maneira uma resposta pergunta do capítulo 4: “quem são as pessoas do MOVA?”. Algumas entrevistas-conversas ou alguns depoimentos gravados em encontros regionais do MOVA foram também sistematizados e aparecem no corpo do capítulo como depoimentos pessoais de identidade. A própria experiência vivida de pessoas integrantes da equipe da pesquisa foi levada em conta. Ao contrário de ser um perigoso elemento de subjetividade, ela pode se constituir como um ordenador crítico do montante do material obtido para a redação do capítulo 4 e do 5.

5º. Mas o capítulo 5: o cotidiano do MOVA-RS, exigiu também um trabalho de observação participante. Integrantes da equipe foram a unidades de alfabetização e, entre momentos de breves entrevistas e exercícios de escuta-olhar-ativos, registraram com cuidado as interações que realizam o dia-a-dia dos trabalhos do Movimento de Alfabetização.

Eis um exemplo simples de pesquisa *de nós mesmos, sobre nós mesmos, entre nós mesmos e para nós mesmos*, que abarcou questões de história próxima e remota; descrições sistemáticas de estrutura e funcionamento de uma prática pedagógica; de representações mentais a respeito da identidade social; e descrições-depoimentos referentes ao próprio processo vivido-e-pensado da realização do dia-a-dia de uma experiência de alfabetização de pessoas jovens e adultas.

Estudos teóricos e reuniões coletivas de diálogo à volta de seus temas; pesquisa documental, memória social, entrevistas, depoimentos livres e dirigidos, questionários, uso de dados de censo, observação participante foram alguns momentos de uso sistemático de técnicas em que uma investigação desdobrou-se em momentos quantitativos, com quadros, tabelas e breves comentários sobre indicadores socioculturais, e momentos qualitativos, no desdobramento do

material projetivo, dos depoimentos, entrevistas, em que uma reflexão sobre o conteúdo de falas e de vivências se fazia necessária.

### ***Quem está fazendo o que quando diz que está pesquisando?***

As duas perguntas iniciais de boa parte dos livros sobre teoria e metodologia de pesquisa são: “o que é pesquisar?” e “como se deve pesquisar?” Elas se desdobram em suas perguntas mais ou menos assim: “como se elabora um projeto para se fazer uma pesquisa?”; “como se pensa cientificamente, ou como se pensa do ponto de vista da vertente científica aqui proposta?”; “quando se pesquisa?”; “com quem se faz pesquisa?” “para o quê e para quem pesquisar?”; “quais os fundamentos e quais os critérios teórico-metodológicos para que uma investigação científica seja confiável?” e assim por diante. E estas são de verdade as perguntas essenciais.

Mas há outras. Quero trabalhar com elas por algumas páginas. Acho que estarei percorrendo um caminho pouco usual, pois ao invés de definir a priori tipos e estilos consagrados de investigações científicas, até chegar na pesquisa participante, quero descrever o que tenho visto acontecer dentro e fora do mundo universitário. Assim, as minhas perguntas saem por um momento do campo da epistemologia da ciência ou da metodologia de práticas de uma ciência, e tomam a direção de uma imprevista antropologia da pesquisa. Por enquanto não desejo saber “como e com que fundamentos se faz”, mas “como eu vejo sendo feito à minha volta”. Com um pouco mais de detalhes a minha pergunta fica assim: “quando observo o que eu mesmo tenho feito e quando olho o que outros praticam ao meu redor, o que eu vejo estar acontecendo entre pessoas que se reconhecem realizando algum tipo de pesquisa?”. Acho isto muito importante e me chama a atenção o fato de que pouca atenção esteja sendo dada a uma compreensão do que de fato as pessoas e os coletivos de pesquisa estão procurando realizar na prática, nos intervalos de fronteira entre a educação e as ciências humanas e sociais. E ressalto a importância deste fato, pela simples razão de que em minha experiência atual são muitos os casos em que as escolhas de trabalho científico transgridem fronteiras pré-delimitadas e intercomunicam abordagens e métodos de trabalho que, aqui e ali, costumam ser apresentados como escolhas exclusivas. Acho mesmo que uma ampla pesquisa sobre alternativas reais e cotidianas de pesquisas em educação seria bem mais útil do que a reiterada apresentação de princípios e regras do uso deste ou daquele método de trabalho.

Pensemos com os nomes simples e cotidianos as diferentes possibilidades de se viver algo sistemático entre a elaboração do primeiro rascunho de um “projeto de pesquisa” e as últimas (e festejadas) linhas de um “relatório final”. Entre estudantes e professores, as pessoas que se acham envolvidas com/em investigações filosóficas, científicas, artísticas ou de outros estilos, realizaram ou

estão vivendo agora: a) a pesquisa que eu faço; b) a pesquisa que nós fazemos (uma equipe); c) a pesquisa sobre nós; d) a pesquisa sobre outros; e) a pesquisa para nós; f) a pesquisa para nós e para outros; g) a pesquisa para outros; h) a pesquisa com outros; i) a pesquisa com outros; g) pesquisas que fazem interagirem duas ou mais letras acima. Vou desdobrar descritivamente este conjunto mudando estes nomes nos seguintes, sem observar a mesma seqüência de letras: pesquisa pessoal e autônoma; pesquisa individual associada; pesquisa partilhada; pesquisa vinculada; pesquisa consorciada; pesquisa participante; pesquisa-ação-participante. Lembro posso estar criando alguns nomes. Mas não estou inventando uma classificação normativa sobre o assunto. Estou procurando nomes - que podem ser outros, se quisermos - para organizar e compreender o que vejo acontecer à minha volta. E se devemos complicar um pouco este primeiro jogo de relações simples, é porque os contextos sociais, científicos, pedagógicos e militantes em que “pesquisas acontecem” são, eles próprios, quase sempre bastante complicados. Vamos lá.

**Primeiro caso:** Posso por conta própria e para os meus usos pessoais realizar uma pesquisa individual e autônoma. Deve ter sido o caso de João Guimarães Rosa e também o de Umberto Eco. Mas é também o que pode ocorrer com uma professora que de maneira projetada e sistemática vive uma pesquisa de leitura crítica da obra de Aristóteles pelo desejo pessoal de conviver com as suas idéias em uma profundidade crescente de diálogo com ele. Conheço pessoas que dedicaram muitos anos da vida ao estudo aprofundado de um autor ou de um tema dentro ou na fronteira de seu campo de trabalho e davam a este exercício o nome de “pesquisa de aprofundamento pessoal”. Quando Roland Barthes lê durante quinze dias alguns livros, anota, coteja idéias e prepara o texto de uma próxima aula, é provável que ele não diga que está “preparando aula”. Ele dirá que está fazendo a pesquisa teórica da próxima aula”. Não consigo ver porque a professora de ensino médio que faz mais ou menos a mesma coisa ao estudar a fundo “o tema da próxima aula”, não possa dizer mesma coisa.

É possível que este estilo mais livre e mais individual de pesquisa ocorra também no mundo das ciências. Mas será mais raro. Ele acontece quando crio as minhas perguntas, defino um campo de saber e vivo um momento de investigação por minha conta e risco, sem orientadores de tese, sem verbas públicas, sem compromissos com equipes de trabalho e sem outro destino que não seja algo que quero conhecer para mim ou para um melhor exercício de minha vocação ou profissão.

**Segundo caso.** Posso trabalhar em uma pesquisa individual associada. Todo o processo de sua realização é individual, do projeto ao relatório final. A autoria é de uma única pessoa e a responsabilidade científica, ética ou política também. Sei o que faço e respondo pelo que fiz. Mas não estou só e dependo de

pessoas e de instâncias como um departamento de universidade, um setor de uma secretaria de educação ou uma ONG como a Ação Educativa, de São Paulo. O trabalho específico é pessoal, mas a sua origem e o seu destino envolvem outras pessoas, como um orientador de tese. A prática do processo é individual, mas o seu contexto de realização é coletivo e mesmo institucional.

**Terceiro caso.** Podemos estar envolvidos em ou com uma pesquisa compartilhada. Quase tudo aquilo que chamamos de pesquisa em equipe cabe aqui. Ela acontece em pelo menos três situações diferentes. A primeira é quando um conjunto de pessoas assume realizar do começo ao fim um mesmo projeto e o seu desdobramento nos diversos momentos da investigação. Uma equipe de estudantes universitários coordenados, acompanhados, orientados ou não por um professor. Uma equipe de professoras de História de uma mesma, empenhadas em tomarem um ano inteiro para atualizarem o seu conhecimento a respeito de temas e fatos com que trabalham em suas aulas. Uma pequena equipe entre o professor e seis de seus alunos, dedicados por igual a investigarem as tradições populares da comunidade onde a escola está.

A segunda é quando uma equipe, em geral maior e mais diferenciada, trabalha um tema mais amplo e mais complexo. Tal como tem acontecido com uma frequência crescente no caso das “pesquisas temáticas” ou dos “projetos integrados”, uma mesma proposta guarda-chuva de investigação desdobra-se em alguns ou vários subprojetos desenvolvidos individualmente ou por subequipes de “trabalho de campo”. Diferentes pessoas a sós, aos pares ou formando pequenas equipes, desdobram o mesmo tema-comum em subtemas. Investigam situações diferentes em um mesmo lugar. Investigam as mesmas situações em diferentes lugares. Investigam diferentes situações em diferentes lugares. Vivem experiências convergentes em suas diversidades e, ao final, um mesmo relatório final de pesquisa pode recobrir as convergências, enquanto, relatórios individualizados por pesquisadores-solo ou por subequipes, podem diferenciar olhares e descobertas a respeito de um mesmo tema.

A terceira constitui o limite da pesquisa compartilhada. Ela acontece quando sob a coordenação de um investigador-sênior um conjunto de pesquisadores trabalha um mesmo tema convergente. Mas agora cada um deles vive uma autonomia maior em seu trabalho. Há encontros de estudos em comum e de troca de experiências, mas o projeto e a realização completa do processo da pesquisa é totalmente individualizado. Digamos que há uma equipe de estudos convergentes, entre individualidades de realização de seus projetos de pesquisas.

**Quarto caso.** É preciso tratar dele com cuidado, pois aqui e ali ele é confundido com a pesquisa participante. Na falta de um nome melhor (aceitam-se sugestões) eu a estou chamando: pesquisa vinculada. Lembro que entre nós, no Brasil e na América Latina, de vez em quando brincávamos de chamá-la, também, de participação pesquisante.

Tomemos uma certa diferença. Hoje em dia ela mais tênue e existiu entre as práticas mais conhecidas das investigações científicas na Sociologia e na Antropologia. A Antropologia surge na Europa como uma “sociologia do absoluto outro”. Como uma ciência social do distante. Do “selvagem”, das culturas tribais situadas de preferência “do outro lado do Oceano”. Lidando com pessoas estranhas e com culturas que nas várias gramáticas da vida social falam “outras línguas”, a Antropologia se viu obrigada de saída a escancarar olhos e ouvidos. A prestar uma máxima atenção ao que existe nos intervalos entre estrutura e acontecimento; entre ciclos amplos, médios, pequenos e ínfimos existentes nos intervalos entre a história e a vida cotidiana. Naquilo que vai de alguns minutos a uma manhã, da manhã de um dia a uma semana, da semana ao mês e dele a um ano, como no “ciclo agrícola” do mundo camponês, e dele à infância narrada por uma professora, e dela a uma história de vida inteira, e a vida de uma escola, de um poço, de uma nação. A dispor-se a ouvir as palavras e os silêncios nos intervalos entre a sociedade e a pessoa; entre relação funcional e as interações interpessoais; entre a norma e a transgressão da norma; entre o que faz com que os atores sociais de uma cultura sejam “assim”, se representem “assim”, e pensem “assim” (ou “assado”) o mundo de vida em que são e vivem desta ou daquela maneira.

E, no que é pensado em/por uma cultura, o que existe entre o saber, o valor, a ciência. Inclusive as ciências e as artes primitivas e as populares, estudadas por ramos da Antropologia como a Etnobiologia, a Etnohistória, a Etnomatemática, a Etnolingüística, a Etnoastronomia, a Etnomedicina, a Etnomusicologia e outras. E a simples multiplicidade dessas várias “etno” deverá nos levar a crer que existe pelo menos um fértil campo de “etno” para cada uma das áreas curriculares de ensino escolar. Da mesma maneira como existe uma História da Biologia, uma História da Matemática (muito mais interessante do que a Matemática sem História) e uma História da Música, entre tantas outras, agora mais incorporadas aos programas de ensino das diversas “disciplinas”. E não apenas elas, as histórias oficiais, mas também as que falam dos sistemas de crenças, de mitos e de ritos, de ideários (o “pedagógico” presente em cada cultura é um deles) e de ideologias, de sistemas religiosos e das diferentes espiritualidades.

Ora, lidando com o distante e o desconhecido, ao contrário do que viviam quase todos os sociólogos e cientistas políticos, os antropólogos “de campo” foram obrigados a gerar sistemas teóricos e modelos de abordagem empírica capazes de gerarem uma máxima aproximação e de dirigirem o olhar e o pensamento a novas perguntas, ou a modos diferentes de buscar respostas às antigas perguntas. A observação participante, que obriga à partilha da vida do/com o outro e que envolve e faz se completarem estratégias (ou técnicas, se quiserem) de coleta de dados como o registro etnográfico em diários de campo, a entrevista, a história de vida, a exegese do visto e do ouvido, foi o procedimento sistemático encontrado.

Seguindo a trilha de vários cientistas sociais, Boaventura de Souza Santos lembra estes dilemas e estas diferenças. No começo do item 3: todo conhecimento é autoconhecimento, de seu livro *Um Discurso sobre as Ciências*, que nos tem acompanhado ao longo dos escritos deste livro, ele começa por dizer que:

*A ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico mas expulsou-o, tal qual a Deus, enquanto sujeito empírico. Um conhecimento objectivo, factual e rigoroso não tolerava a interferência de valores humanos ou religiosos<sup>95</sup>.*

*Tudo o que irá ser essencial ao olhar do antropólogo: o humano, o cotidiano, o interativo, o imaginário, o misterioso, o indecifrado e, como tudo o mais na vida e na cultura, aberto a uma única, mas a múltiplas e diferentes leituras científicas de experiências de decifração. Para compreender um “objeto de pesquisa” tão “outro”, foi necessário torna-lo – pelo menos durante o curso da investigação – um outro sujeito o mais próximo possível. Enquanto isto:*

*Na sociologia, ao contrário, era pequena ou mesmo nula a distância empírica entre o sujeito e objecto: eram cientistas europeus a estudar os seus concidadãos. Neste caso, a distinção epistemológica obrigou a que esta distância fosse aumentada através do uso de metodologias de distanciamento: por exemplo, o inquérito sociológico, a análise documental e entrevista estruturada<sup>96</sup>*

Lembremos por um instante que uma parte importante da primeira tradição de pesquisa psicológica, pedagógica e sociológica das pessoas e dos grupos humanos presentes e interatuantes na escola e na educação, provém desta mesma objetivação e deste mesmo distanciamento fundado sobre a separação sujeito/objeto.

Mas aconteceu que na Antropologia os “outros” aos poucos viraram “nós”, enquanto algumas tendências da Sociologia aprenderam a transformar “nós” em “outros”. E tem sido muito fecundo o lugar onde elas se encontram. Eu mesmo fui pessoalmente testemunha e participante de situações assim. Acostumado como antropólogo a investigar “outros” de meus mundos culturais que eram mulheres, negros e camponeses, comecei a conviver com mulheres que investigavam mulheres de seu próprio mundo social, de sua classe e de sua tradição cultural. E com negros investigadores de negros: suas vidas, suas histórias, suas tradições. E

---

95 Está na página 50 do livro mencionado, lido na 12<sup>a</sup> edição das Edições Afrontamento, do Porto, com data de 2001.

96 Op. cit. pg. 50.

com filhos de lavradores que voltavam ao campo (no agora duplo sentido da palavra) para entrevistarem os seus pais e seus avós.

E mais. Mulheres feministas investigando movimentos feministas. Mulheres ativistas através de um movimento social investigando cientificamente o movimento social de que participavam. Adeptos católicos da Teologia da Libertação investigando, como cientistas sociais, alguns movimentos religiosos da Teologia da Libertação. Negros militantes do Movimento Negro Unificado pesquisando o Movimento Negro Unificado. Homossexuais pesquisando homossexuais e frentes de lutas em favor dos direitos humanos, conduzidas por homossexuais. Em campos mais próximos à escola, educadores do Movimento de Educação de Base fazendo teses de doutorado sobre o Movimento de Educação de Base, como aconteceu com Osmar Fávero, Luís Eduardo Wanderley.

Foi assim que uma quase última barreira entre sujeito-e-objeto foi rompida. Pois aos poucos os investigados iam sendo instituições, grupos e atores sociais do próprio mundo de vida cotidiana ou de instituições socioculturais de escolha do investigador. Saímos de um outro-distante (como na Antropologia), ou de um outro-distanciado (como na Sociologia), para um outro próximo – não mas o índio, mas o meu vizinho de bairro; o outro-idêntico - não mais o próximo diferente (eu sou um investigador acadêmico e ele é o menino-de-rua de minha cidade) mas o outro idêntico, o outro-como-eu, o outro-eu (eu, educadora de uma escola pública investigo horizontes de vida entre educadoras de minha escola e de outras da mesma rede); o outro-cúmplice – não mais aquele que vive a experiência de vida diversa da minha, mas que vive exatamente a experiência vocacional, política ou o que seja que eu escolho viver, tomando-a como campo de militância ou de destino e, ao mesmo tempo, tema e cenário de “minha pesquisa”.

Foi a isto que alguns de nós começamos a chamar de participação pesquisante, e observo que ela tem sido cada vez mais frequente. Em algumas situações este tipo de envolvimento tende a ser quase a regra e, não, a exceção, na novidade. Assim, em programas de pós-graduação em educação multiplicam-se trabalhos cujo título mais genérico poderia ser: “avaliação crítica de uma experiência pedagógica realizada no lugar onde trabalho e da qual sou participante”. Tenho lido um número bastante grande de trabalhos desta natureza. Eles vão de pequenos artigos até teses de doutorado. Observo, depois de tantas leituras, entre obrigatórias e voluntárias, que não há uma regra de juízo crítico aplicável genericamente. Algumas pessoas ou equipes foram capazes de “colocar entre parênteses” (como os fenomenólogos) a sobre-subjetiva presente em seus estudos. Foram capazes de armar meios de investigação interativos, confiáveis e rigorosos, gerando um cenário-de-objetividade que lhes permitiu uma descrição imparcial e uma leitura crítica de não menor valor do que aquela que teria sido feita por um “alguém de fora”. Quando isto é feito e vivido com honestidade e equilíbrio, a própria experiência do pertencer ao campo de vivências que se

investiga trás um ganho a mais, posto que a experiência pessoal do envolvimento pode tornar-se um fator de profundo conhecimento “daquilo” que se investiga. Vivemos uma vida de partilha a todo o momento obrigada, de um modo ou de outro, a um pensar solitário ou solidário a respeito de seu significado. Isto nos faz humanos e responsáveis. E, desde que saibamos garantir meios de ética de procedimento e de comprovada segurança metodológica, não há porque não trazer para a investigação científica esta alternativa de trabalho.

Em algumas situações pessoas com quem trabalhei dentro e fora da Universidade tomaram a iniciativa de “devolver” a pessoas e a grupos humanos com quem trabalharam em uma pesquisa, o todo ou parte do resultado final. E isto não apenas levando cerimonialmente um exemplar do artigo ou do livro publicado, o que já é pelo menos um mínimo de respeito e deferência por aqueles em nome de quem o pesquisador se sente realizado ao ver uma experiência a mais concluída, além de acrescentar uma folha importante a mais em seu Curriculum Lattes. Uma de minhas orientandas disponibilizava dados parciais e relevantes de sua pesquisa para movimentos sociais da comunidade onde investigava. Outra delas, jornalista de formação graduada, integrou-se ativamente na elaboração do “jornal a comunidade” durante o tempo de realização de sua pesquisa na comunidade e, imagino, mesmo depois. Uma outra investigou mulheres trabalhadoras-volantes em uma região de Minas Gerais. Ao concluir o seu trabalho de pesquisa que redundou em uma tese de doutorado, ela produziu também e editou por conta própria uma versão de sua pesquisa em linguagem local e para distribuir entre as pessoas com quem havia convivido e trabalhado<sup>97</sup>.

Imagino que seja provável que algumas pessoas reconheçam nestes procedimentos algo indevido. A pesquisa científica é algo nobre e sério o bastante para receber um tal tratamento. Além do mais, seria um gesto a mais na quebra da objetividade desejada e poderia criar desde um primeiro momento uma perigosa cumplicidade. Depois de conviver por mais de 30 anos com a orientação e o exame de trabalhos acadêmicos com as mais diferentes posturas, devo confessar que em princípio não encontrei diferenças de qualidade entre trabalhos mais “neutros” e mais “partilhados”. Se posso dizer algo a respeito, poderia sintetizar desta maneira: quando a pessoa que investiga é séria e competente e quando tem claros os propósitos, os fundamentos e percursos de seu trabalho e quando lida de maneira autêntica e autônoma nos diferentes cenários envolvidos na pesquisa, as condições essenciais de veracidade e confiabilidade de sua pesquisa não são menores do que aquelas realizadas sob a guarda de uma acurada e objetiva

---

97 Olinda Noronha publicou sua tese de doutorado: ***De camponesa a madame*** pela Editora Graal, do Rio de Janeiro, em 1986. Poucas vezes prefaciei um trabalho acadêmico com tamanha alegria. Depois ela escreveu e editou o: ***De treta a mutreta***, um bem cuidado pequeno volume resumo da tese, com indicações bem precisas sobre os direitos das mulheres trabalhadoras. Dedicou-o a elas e distribuiu entre elas o trabalho.

neutralidade. Por outro lado, o exercício da neutralidade científica algumas vezes não esconde mais do que uma enorme dificuldade em se relacionar com “objetos” como “sujeitos” e em lidar com “casos” como “pessoas”. Observo que alguns críticos mais fervorosos dos estilos mais participativos da/na pesquisa são, em vários casos, aqueles a quem importa que os “resultados” de seu trabalho científico sejam expostos mais em Paris do que em Niterói. Aqueles a quem não importa que um brilhante e muito útil estudo sobre as condições atuais da Educação Rural no Brasil seja conhecido pelas inúmeras educadoras das escolas dos acampamentos e assentamentos do MST, desde que ele seja acolhido por alguma revista indexada. Em inglês, se possível.

**Quinto caso.** Por um outro caminho estamos uma vez mais na proximidade da pesquisa participante. Tal como no caso anterior, algumas pessoas chamam de “participante” este estilo de investigação social também muito comum entre educadores. Prefiro chamá-la de pesquisa consorciada, nome que tomo emprestado de José de Souza Martins. Não sei se alguma vez ele colocou este título por escrito, mas lembro-me de o haver dito uma vez, justamente para separar uma proposta de pesquisa que examinávamos juntos, da pesquisa participante.

A diferença entre este “caso” e o antecedente é que, havendo ou não um envolvimento de participação da pessoa do pesquisador ou de uma equipe de pesquisa com a circunstância de vida ou com alguma forma de organização e de atividade político-social dos sujeitos investigados, já existe um primeiro passo na participação de tais sujeitos pelo menos em alguns momentos do trabalho da pesquisa proposta.

Um exemplo bem simples. Ao ir investigar as condições de vida e as visões que as mulheres de uma comunidade de periferia de Porto Alegre têm a respeito do assunto, uma pesquisadora pode realizar toda a “parte ativa” de seu trabalho por conta própria. Ela observa, anota, registra. Ela faz as entrevistas e aplica 150 questionários que ela mesma preparou e pré-testou (o que é sempre muito recomendável). Se ela é uma professora universitária, pode se fazer acompanhar de alguns estudantes, bolsistas ou não, os seus auxiliares de pesquisa. As normas da academia consagraram esta prática. Mas mesmo nela há diferenças. Algumas vezes a “equipe de auxiliares” apenas auxilia o investigador. Sem saber exatamente o sentido do todo do trabalho, as pessoas são treinadas para aplicarem questionários e os processarem tecnicamente depois. Em outros casos os “auxiliares” são também participantes inteligentes. Juntamente com a professora-pesquisadora eles conhecem a proposta da pesquisa, sabem a razão pela qual este ou aquele instrumento de coleta de dados é utilizado. Discutem o andamento dos trabalhos e tomam conhecimento devido dos seus resultados. Em casos mais completos, estudantes-participantes são também participantes-pesquisadores. Ademais de contribuírem como “auxiliares” em momentos especiais da pesquisa, eles desenvolvem projetos próprios, associados. Trabalhei ao longo de vários anos

em cada uma destas situações. Evitei sempre a primeira e assim que pude, deixei-a de lado. Não consigo imaginar que num processo de construção de conhecimento alguém “trabalhe” em minha pesquisa sem “participar” dos diálogos que sugere. Em minhas experiências dos últimos anos pratico sempre a terceira situação: equipes de pesquisa são unidades solidárias de trabalho onde todos colaboram para o todo do trabalho e onde cada estudante-pesquisador deve desenvolver e assinar um projeto próprio<sup>98</sup>.

Mas um passo além pode ser dado, e isto tem sido feito em várias ocasiões, de várias maneiras. Ao trabalhar em uma comunidade, junto a seus habitantes, entre suas pessoas e famílias, posso estender o conhecimento possível e assimilável de minha proposta a estas próprias pessoas. Em uma reunião da “Associação de Moradores da Restinga”, posso apresentar a razão de minha presença ali e me abrir a um diálogo. Posso convidar jovens estudantes do lugar a aplicarem questionários. Posso treiná-los para tanto e provavelmente irei me surpreender com a inteligente resposta que darão ao trabalho. Se eu tenho “verbas de pesquisa” posso remunerá-los pelo seu trabalho, tal como faria com pessoas “de fora”. Posso partilhar com esta equipe mais próxima de auxiliares-puros, ou participantes-auxiliares da pesquisa, todo o conhecimento de processos e de produtos que seja útil a eles. E não apenas por isso, mas porque quem de algum modo participa da criação de alguma coisa tem o direito de saber e de utilizar esta “coisa”. Principalmente se a “coisa” não é uma coisa, mas um conhecimento.

Pessoas da comunidade, homens e mulheres participantes como “investigados”, participam de momentos operacionais da pesquisa e são também destinatários de seu saber. Estendo a essas pessoas o que em geral vivo com os meus estudantes. No entanto, o que numa tênue linha de fronteira separa a pesquisa consorciada da pesquisa participante, é que aqui as pessoas “envolvidas” participam de momentos definidos do trabalho, sem se integrarem no todo da elaboração, realização e elaboração de seu processo e de seu produto final.

**Sexto caso.** Agora podemos falar da pesquisa participante. Ela será todo o tema do segundo livro proposto para esta série. Nele que quero estar vindo da recente para uma revisita às suas propostas mais atuais. Quero trabalhar diferenças e apresentar algumas experiências de que participei. Meu propósito e, mais uma vez, não tanto o falar sobre como uma tal estilo de investigação deve ser praticado, mas descrever a prática vivida de algumas formas de realização da pesquisa participante e da pesquisa-ação-participante. Assim, limito-me aqui a uma descrição de síntese provisória desta alternativa de pesquisa hoje em dia tão praticada e tão discutida.

Da para sentir que ao invés de trabalhar com tipos ideais e com propostas fechadas, estilo: “ou é assim ou não é nada”, estou procurando caminhar passo a

---

<sup>98</sup> Lembro que estas e outras experiências vividas e pensadas serão descritas com detalhes

passo. Atento – como quem sem sentir pesquisa a vida à sua volta – estou procurando descrever uma seqüência de modalidades que nem sempre aparecem nos livros sobre o assunto, mas que entre estudantes universitários de graduação e de pós-graduação e entre participantes ativistas de movimentos sociais ou de organizações não-governamentais, estão sendo de um modo ou de outro postos em prática. Assim, descrevi antes algumas modalidades de investigação que debaixo de um guarda-chuva classificatório amplo o bastante para “cabem quase tudo”, poderiam ser consideradas como uma modalidade de pesquisa participante. Não o são, embora possam desaguar nela ou preparar o seu caminho, como algumas vezes acontece.

Com a experiência de quem trabalha há vários anos (em 2003 serão quarenta anos) com experiências de investigações científicas associadas à universidade e, de maneira especial, a programas de pós-graduação, ao lado de diversas alternativas de investigações realizadas por ou através de ongs ou movimentos sociais, defendo que não é propriamente uma pesquisa participante qualquer investigação cujo lugar de decisão, de definição de motivos, de inserção, de realização processos e de elaboração e uso de produtos científicos, científico-sociais ou científico-pedagógicos sejam uma instituição universitária e os seus sujeitos profissionais (estudantes incluídos) em qualquer uma de suas dimensões, de uma faculdade a um núcleo de pesquisas. Não o é, embora possa ser pensada e vivida em nome e em função de uma prática qualquer de ação comunitária. Não o é, embora possa fazer fronteira com a pesquisa participante. Não o é, embora possa ser um subsídio importante para a realização de uma plena pesquisa participante. Com todos os méritos e até mesmo com um sentido de serviço direto a qualquer prática social de uma ação comunitária, ela pode ser uma pesquisa partilhada, uma pesquisa vinculada (a participação pesquisante) ou uma pesquisa consorciada. E por que?

Porque uma pesquisa é participante quando o eixo de seu projeto é deslocado. Quando ela sofre um deslocamento de lugar, de partilha e de destino, migrando de centros especializados de produção científica do saber, para unidades de realização de práticas sociais concretas. Unidades de trabalho, como um sindicato de educadores ou de metalúrgicos; unidades de relação imediata entre trabalho e educação, como a equipe pedagógica de um movimento popular, como o MST; unidades de organização e de representação popular, como uma associação de moradores de uma comunidade de periferia ou um movimento de jovens; lugares-limite, como os espaços-tempos de interação entre a escola-da-na-comunidade e a comunidade-e-sua-escola, como no caso de algumas experiências de pesquisa sócioantropológica no Rio Grande do Sul.

Um dos fundamentos da pesquisa participante está em que ela participa de algum momento da vida de uma comunidade (vizinhança, movimento social,

organização de práticas sociais, frente de luta, etc.) empenhada em criar meios e condições de produção de conhecimentos: a) sobre as suas condições atuais; b) sobre fatores causantes desta ou daquela dimensão de suas condições atuais de vida social em geral ou tomada em alguma esfera específica (saúde, educação, direitos das mulheres, participação dos jovens e outras); c) sobre a sua história e memória; d) sobre dimensões de identidade; e) sobre esferas de experiências culturais locais ou regionais; f) sobre a conjuntura social mais ampla (as conhecidas “análises de conjuntura”, ou “análise da realidade”).

Grupos sociais e/ou grupos comunitários organizados associam-se a pessoas, grupos ou instituições de assessoria ampla ou restrita à pesquisa e formam unidades de partilha interativa do processo tão completo quanto possível de realização da pesquisa. Esta é a passagem de uma prática social de valor científico e pedagógico chamada “pesquisa” de uma esfera de realização para outra. Da pesquisa à margem da (eu investigo os jovens negros de uma comunidade popular, convivo com eles, concluo o meu trabalho, vou embora, me faço um “mestre em” e não retorno mais), ou para a comunidade (a investigação que faço por minha conta e com a qualidade de investimento pessoal que defino destina-se também ou destina-se com prioridade a pessoas e grupos da comunidade investigada) para a pesquisa com a comunidade (a origem, a proposta, o processo e o destino da investigação é a comunidade (ou uma fração dela) que a realiza com a minha participação).

A participação de um coordenador-envolvido ou de um participante entre outros, mas um alguém que trás do mundo acadêmico para o popular conhecimentos, teorias e métodos de trabalho científico, para descobrir como é possível experimentar, em outros contextos e para outros propósitos, a mesma qualidade rigorosa de criação de conhecimentos através da partilha na pesquisa.

**Sétimo caso.** A pesquisa-ação ou a pesquisa-ação-participante<sup>99</sup>.

Este será também o tema do segundo livro de nossa série. Segundo alguns autores, a diferença entre a pesquisa participante e a pesquisa-ação, ou pesquisa-ação-participante, é que nesta última o contrato de trabalho estabelecido na anterior é mais completo, mais radical. A pesquisa agora “participa” de um programa, de uma sistemática de ação social de teor político. Ela se inscreve como um momento de um processo de ação, e não apenas como um possível trabalho único na relação entre pessoas ou equipes de militantes e/ou profissionais e grupos comunitários, como um movimento social, uma associação de moradores e assim por diante.

---

99 Como veremos seguidas vezes no próximo livro desta série, este nome é o mais freqüente nos países de fala espanhola da América Latina: *investigación-acción participativa* – IAP. Aqui no Brasil temos utilizado de preferência um dos seguintes nomes: *pesquisa-ação*, *pesquisa-ação-participante* (ou: *participativa*) – PAP

Todo o acontecimento da pesquisa se volta tanto a uma busca de saber progressivamente totalizante a respeito de alguma dimensão da realidade social sobre a qual se atua, quanto sobre a própria ação em processo. Uma ação partilhada que se torna, ela própria, objeto de pesquisa e de reflexão. Uma ação de vocação transformadora que, ao mesmo tempo, torna-se também o lugar cultural desde onde pessoas e grupos comunitários constituem a realidade a ser conhecida e transformada. Assim, o ideal é o estabelecimento de uma dinâmica: ação-reflexão-ação, ou prática-teoria-prática. Não se separam os momentos e o processo de construção de saberes através da pesquisa dialoga o tempo todo com os outros momentos do trabalho múltiplo e diferenciado das ações de partilha co-responsável pela experiência de construção da própria vida social que se vive dia a dia.

Posso chegar um dia a uma comunidade ou a um movimento social e oferecer os serviços de minha militância voluntária. Posso realizar isto, se fui treinado para tanto, como um investigador “a serviço de”. Posso trazer uma investigação de meu interesse – acadêmico inclusive – para que ela sirva também a algo de proveito na vida das pessoas com quem divido o meu tempo de trabalho. Mas se sou eu quem detém o controle dos momentos de decisão da pesquisa, por mais útil que seja, ela se enquadra em uma das alternativas anteriores. E ela é uma pesquisa-ação-participante quando não mais eu ou minha equipe, mas o correr do processo das experiências de ação transformadora em que me vejo envolvido estabelecem os seus termos.

Há um outro critério importante na pesquisa-ação, e no melhor sentido da palavra, ele é francamente pedagógico. Pois ela não se destina a gerar conhecimentos-sobre-a-realidade de um ponto de vista instrumental e unidirecionado. Integrada no correr da vida das pessoas e inserida em fluxo de atividades decididas e dirigidas de maneira consensual, a pesquisa-ação destina-se também a ser um instrumento de aprendizado popular. Um meio de apropriação de teorias e métodos oportunos de produção própria de conhecimento autônomo. Um de seus objetivos mais universais é o de reverter a lógica hegemônica do poder de criar saberes.

Esta é a razão pela qual alguns autores defendem a idéia de que a pesquisa-ação é bem mais do que uma alternativa metodológica e processual de investigação científica<sup>100</sup>. Ela é um novo modo de se produzir o trabalho do conhecer. Sua vocação é o gerar passo a passo uma ciência popular. Uma ciência pensada a partir da vida de todos e posta a serviço de todos, a começar pela imensa maioria dos excluídos e dos trabalhadores, contraposta aos modelos de construção científica do conhecimento sempre declarados como neutros e “a serviço de todos”. Mas, na

---

100 Aqui no Brasil deve ser ressaltada a contribuição de Michel Thiolent. Ver, entre outros: ***Crítica metodológica, investigação social e enquete operária***, 1980, da Editora Polis, de São Paulo.

verdade, sempre e de maneira crescente controlados por setores hegemônicos da vida social e postos de maneira direta ou indireta a seu serviço.

Com toda a dificuldade vivida até aqui no estabelecer de maneira clara e confiável os seus próprios fundamentos e os seus procedimentos de trabalho, a pesquisa-ação-participante procura ser um instrumento a mais em um difícil processo universal de quebra de hegemonias. Ela tenta reverter o sentido de competência científico-acadêmica, assim como o significado do de direito ao conhecimento e ao uso solidário do saber na sociedade humana. Ela tenta ser uma experiência possível de superação do modelo de distribuição social da lógica do conhecimento, tal como ela criticada por Marilena Chauí, da seguinte maneira.

*Como sabemos, em nossa sociedade é tacitamente obedecida uma regra que designarei como a regra de competência e cuja síntese poderia ser assim enunciada: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. Em outras palavras, o emissor, o receptor e o conteúdo da mensagem, assim como a forma, o local, e o tempo de sua transmissão dependem de normas prévias que decidem a respeito de quem pode falar e ouvir, o que pode ser dito e ouvido, onde e quando isto pode ser feito. Essa regra não só reafirma a divisão social do trabalho como algo “natural”, mas sobretudo como “racional”, entendendo por racionalidade a eficiência da realização ou execução de uma tarefa. Ela reafirma também a separação entre os que sabem e os que “não sabem”, estimulando nestes últimos o desejo de um acesso ao saber por intermédio da informação (isto é, por meio do discurso sobre)<sup>101</sup>*

Em termos bem próximos aos de nossas ações-possíveis como educadores, podemos trazer o “direito à diferença” para o próprio âmbito do trabalho da pesquisa na educação. Não há modelos únicos diante dos quais todos os outros são ilegítimos ou inapropriados. Há, isto sim, situações diversas, abertas a diferentes abordagens. Há também um horizonte de tendências e de convergências no que toca as escolhas de teorias e de práticas de pesquisa a serviço da educação. Podemos imaginar que sem pressa e sem diretrizes impostas, a pesquisa solitária tenderá a tornar-se solidária; a pesquisa acadêmica tenderá a tornar-se a pesquisa emancipatória a serviço da verdade, da justiça e da liberdade, através do trabalho da academia; a pesquisa partilhada tenderá a tornar-se participante e, no limite, uma experiência de pesquisa na ação-participante.

---

101 Esta passagem está na página 27 do artigo: ***Ideologia e Educação***, de 1980. O artigo está entre as páginas 24 e 40 do volume 5, de janeiro de 1980, da revista *Educação e Sociedade*, do CEDES, Campinas.

Alguns passos para caminhar nesta direção poderiam ser estes.

1<sup>a</sup>. Passar do sujeito (o “objeto de pesquisa”) isolado ou posto em situações artificiais de “observação” ou de “experimentação” segundo o modelo clássico da Psicologia Experimental, para situações de pesquisa e de compreensão de pessoas integradas em seu mundo de cultura, em seu modo de vida, em suas experiências pessoais e solidárias do cotidiano. Crianças, adolescentes, pais-de-alunos, professoras, pessoas-da-comunidade e outros, tomados em suas vivências e em suas interações verdadeiras,

2<sup>a</sup>. Passar da pesquisa de/sobre categorias únicas e isoláveis de sujeitos sociais (os alunos, os professores, os pais e as mães de alunos, etc) para um estudo progressivamente mais aberto ao todo das relações cotidianas e culturais de/entre categorias de atores culturais interligados. Passar do ator único para as redes de interações entre eles (da pessoa de cada estudante para os campos de relacionamentos entre eles); passar destas redes para outras mais amplas, em que diferentes agentes de vida e de ação social interagem (a dinâmica vida das interações entre estudantes e educadores, para além do olhar formal especializado em ver apenas o “funcional” das relações na escola); passar da dinâmica destas redes para uma compreensão de totalidades cada vez mais abrangentes, até quando a escola toda apareça como o todo da escola.

A Física está aprendendo a fazer isto com o universo e a Biologia está aprendendo a fazer o mesmo com a vida. Porque não ousar tentar aprender a fazer o mesmo com a pessoa, a cultura, a educação e a escola?

3<sup>a</sup>. Tentar passar da pesquisa que reitera e repete os mesmos temas, procedendo da mesma maneira em contextos diferentes, em direção a pensar as mesmas questões sob outra ótica. A mesma “indisciplina na escola” que é, de fato um problema a ser resolvido, é também, sob um olhar mais amplo, uma resposta desajeitadamente criativa originada em vivências relacionais e em sistemas culturais que precisam ser compreendidos antes de serem “trabalhados”. Reconstruir questões a serem investigadas a partir de um pensar campos de integrações, cruzamentos de tematizações, complexificações (mas não complicações) de relacionamentos, de feixes e eixos de maneiras de ser e de viver trazidos de esferas da vida cotidiana para a escola e ávidos de se fazerem ouvir na escola e através da escola. Isto é mais ou menos o deslocar para o campo da pesquisa aquilo que estamos tentando colocar como a experiência utópica do trabalho educacional e de suas diferentes experiências pedagógicas na escola e na sala de aulas.

Se pensamos em temas transversais, em contextos temáticos, em eixos problemáticos, em integrações entre ... etc., porque não realizar o mesmo nas propostas de pesquisa?

4<sup>a</sup>. Passar da pesquisa montada sobre sujeitos e situações “parados no tempo” ou artificialmente “seriados” e pensar pessoas, pequenos grupos e

unidades culturais na dinâmica de seus tempos, de seus ritmos e em seus próprios ciclos. Colocar o eixo de uma pesquisa sobre “características da comunidade de inserção da escola”, ou de “cotidiano da escola”, não sobre a estabilidade ilusória do seu “todo”, ou de uma de suas categorias ou dimensões escolhidas para a investigação, mas sobre as situações culturais vivenciadas pelos sujeitos sociais em seus ciclos de vida. Quais são os mundos reais em que os meus alunos vivem o seu dia-a-dia? Quem são, nestes mundos de vida cotidiana, os meus alunos? É isto o que importa compreender.

Uma escola, assim como uma comunidade-de-inserção, existem como o processo e o produto de vidas, de imaginários, de afetos, de visões de vida e de mundo, de identidades, etc., de pessoas que interagem sendo; mulheres e homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos. Cada ser-da-cultura, em cada momento de sua vida ou em cada posição cultural, vive o seu mundo de uma maneira peculiar. É esta peculiaridade trazida agora para o trabalho pedagógico o que nos escapa no trabalho de pesquisa. Ora, trabalho pedagógico e trabalho de pesquisa são dos dois lados de um mesmo rosto.

5<sup>a</sup>. Procurar integrações inteligentes e criativas de estilos de pesquisa de acordo com as escolhas e as alternativas integradas da proposta formulada (ou em formulação). Não estabelecer a priori e de maneira mecânica que uma pesquisa será “participante” ou “qualitativa”, mas deixar que a dinâmica de sua construção proponha os seus termos. Confrontar a “minha proposta de pesquisa” com a de outros investigadores. Ser humilde o bastante para não ler apenas as grandes teorias a respeito do tema escolhido, mas iniciar a investigação pela procura atenta e sensível de trabalhos antecedentes que incidiram sobre: a) as minhas mesmas questões, no meu mesmo contexto, como quando descubro que antes de mim alguém andou estudando percepções da imagem do corpo entre jovens de 14 a 21 anos, na mesma rede pública de Santa Cruz do Sul, onde pretendo realizar a minha pesquisa); b) as minhas mesmas questões em contextos diferentes; c) questões diferentes das minhas, no meu mesmo contexto; d) questões diferentes das minhas (mas criativamente convergentes) em contextos diferentes (idem). Antes de ser um diálogo entre eu e aqueles a quem vou me dirigir no processo da pesquisa, uma investigação científica é um diálogo sempre inacabado entre eu e aquelas e aqueles que estão de algum modo envolvidos com: temas, problemas, questões, perguntas, ações pedagógicas, tempos e espaços iguais, semelhantes, próximos ou convergentemente diferentes dos meus. E que de algum modo, antes de mim, durante e depois de mim colocaram ou estão colocando isto por escrito.

6<sup>a</sup>. Antes de pensar em qual categoria nominal a minha pesquisa se “enquadra”, refletir de maneira consequente o seu valor de partilha (com quem vivo isto, para o que vivo isto, em nome de quem vivo isto) e colocar em diálogo com outros (inclusive aqueles “que eu vou estudar em minha pesquisa”) os termos que há uma participação da pesquisa em algo situado além do mero interesse em

obter proveitos pessoais através da pesquisa. Penso que sem rótulos, uma investigação tende a tornar-se participante e tende a partilhar de ações-participativas sempre que ela, de um modo ou outro, combine estas vocações da pesquisa na e através da educação: possuir uma dimensão de proveito pedagógico oportuna e capaz de aportar instrumentos e valores ao trabalho na educação; gerar e multiplicar transparência e democratização da transparência em todos os círculos da vida na escola e através da escola; propiciar um crescendo de situações de crescimento da auto e da alter consciência (não temer esta palavra dos anos 60, reinventá-la para revive-la nos termos de agora); estabelecer formas verdadeiras de participação em situações inteligente e oportunamente diferenciadas; estar integrada em um processo de trabalho emancipatório, qualquer que seja a sua dimensão, e servir à formação de pessoas de vocação emancipatória; estar integrada em momentos e situações dinâmicas do ao trabalho de aprender-e-ensinar, de modo a ser, a cada momento, uma atividade de criação de conhecimentos e uma experiência de aprendizagem pessoal e recíproca em seu próprio processo e, não apenas, no seu produto final.

*Fazendo pesquisa educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para por em prática os resultados da pesquisa, não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento.*

**Paulo Freire**<sup>102</sup>

*Dizer que a participação direta, a ingerência dos grupos populares no processo da pesquisa altera a “pureza” dos resultados implica na defesa da redução daqueles grupos a puros objetos da ação pesquisadora de, em consequência, os únicos sujeitos são os pesquisadores profissionais. Na perspectiva libertadora em me situo, pelo contrário, a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta.*

**Paulo Freire**<sup>103</sup>.

### **Alguns esboços iniciais**

Teremos percebido a sutil inteligência com que Paulo Freire realiza o deslocamento da relação sujeito-objeto na construção do conhecimento? Para mim esta pequena passagem é um dos momentos de criação mais fecunda da alternativa *participante* no exercício da pesquisa. Ele se coloca desde um ponto de vista diferente dos praticados pela ciência da norma culta. Vejamos como. Ele não “coloca” como *sujeitos* de criação e de decisão de projetos de conhecimento de uma *realidade social* os investigadores de competência acadêmica e/ou científica e, como *objetos da pesquisa* as pessoas situadas “do outro lado”, isto é, aquelas e aqueles através de cujas informações dadas em respostas a questionários ou entrevistas uma suposta realidade social pode ser conhecida.

Ele convida para o lado dos *sujeitos da pesquisa* todas as pessoas de algum modo envolvidas em um processo comum, solidário, de construção de novos

---

102 Esta pequena passagem está no artigo: *criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazer-la melhor através da ação*, que foi, originalmente, uma fala de Paulo a educadores da Tanzânia. Pode ser encontrada na página 36 do livro: **Pesquisa Participante**, que junto a outras pessoas eu editei em 1981, pela Brasiliense, de São Paulo. Existe uma 9ª edição recente.

103 Paulo Freire, op.cit. na nota 1, página 35.

conhecimentos sobre o “real”, e deixa como *objeto* do conhecimento – logo, da investigação – apenas este próprio “real”. A *realidade social* de um modo de vida, de uma condição peculiar de *sujeito social* (como as mulheres moradoras na Restinga, em Porto Alegre) a ser investigada para ser um pouco ou bem mais conhecida, no seu todo (“as condições sociais da vida cotidiana aqui”) ou em uma parte delimitada (“a situação atual de saúde e alimentação das crianças daqui”).

Uma nova e inovadora interação na construção social do conhecimento humano sobre a realidade da vida é estabelecida. De um lado está um nós de sujeito ampliado: eles e nós, pessoas de conhecimento em busca de novos saberes através da prática da pesquisa. De outro lado está a realidade social, objeto da ser conhecido por nós que a compartilamos e que diferencialmente a vivemos, cada um a seu tempo, cada um a seu modo. É esta *diferença* de modos pessoais e culturais de ser, de viver, de sentir e de pensar, onde antes a ciência “neutra” constituía uma desigualdade, o que torna possível o diálogo científico. Um diálogo não mais à procura da verdade e, menos ainda, de uma verdade absoluta. Um diálogo frágil e confiável, múltiplo e, portanto, capaz de chegar a alguma unidade. Uma interlocução contínua, se possível (e temos que descobrir como fazê-la possível) em busca de sentidos e de significados partilháveis. Novos e confiáveis significados na interpretação solidária de uma realidade de vida social. Significados que justamente por não serem, de um modo definitivo, cientificamente objetivos, podem ser objetivamente compartilhados e levados a um trabalho pedagógico cuja proposta não é a de apenas descrever, compreender e contemplar uma fração da realidade da vida, mas é a de interpreta-la para aprender a saber como transforma-la.

Mesmo antes de uma decisão política de uma “perspectiva libertadora”, paira uma questão humana. Não somos todas e todos, “de um lado ou do outro”, seres humanos dotados de capacidades diferenciais, mas não necessariamente desiguais de sentir, de pensar, de fazer perguntas e de buscar inteligentemente as respostas? Não são “eles”, o “nós” pessoal e coletivo das mulheres e dos homens que “são daqui”, que “vieram para aqui”, “que vivem aqui” e que a seu modo e segundo os seus estilos de vida, sentem, pensam e criam sistemas culturais de sentimento-pensamento sobre “como se vive aqui”? Então em nome de que princípio epistemológico (sempre pretensamente neutro, sempre socialmente motivado) ou de que decisão de poder científico, em um momento de produção de conhecimento sobre “como se vive aqui e o que determina a maneira como aqui se vive assim”, os que “são de fora” se constituem como sujeitos, na mesma medida em que pré-estabelecem como objetos da pesquisa e do conhecimento, os que “são daqui e vivem aqui”?

Tem mais. Não é através “deles” – da percepção que possuem e que nos comunicam na interação da pesquisa – que uma realidade comunitária vai ser conhecida através de uma pesquisa? Não são eles os detentores primários e

primeiros do saber e do sentir através dos quais um conhecimento-sobre-a-realidade-social pretende ser obtido cientificamente? Então não seriam eles os portadores do conhecimento original e essencial para a construção deste próprio saber? Perguntas na aparência fácil, mas de uma difícil resposta clara e convincente até hoje. E por muito tempo. E para sempre, quem sabe?

Desde os antigos escritos e manifestos dos *movimentos de cultura popular* dos anos sessenta, temos solidariamente defendido a idéia de que as peculiaridades de-entre culturas, entre pessoas e entre povos não traduzem maneiras desiguais e hierárquicas de ser, de viver e de pensar. Algo que até hoje algumas pessoas distribuem em uma escala que vai “deles”, os selvagens, os primitivos, os populares, até “nós”, os civilizados, os eruditos e os praticantes de um modo de vida e de uma cultura “superiores”. A quem? A que?

Assim foi que, formado e treinado em diferentes momentos e situações para ser ora um rigoroso psicólogo praticante de pesquisas experimentais, objetivas e quantitativas, ora um educador e antropólogo praticante de estilos de pesquisas de campo pessoais e qualitativas, eu aprendi o que raramente encontro em livros que defendem uma ou a outra das duas margens de um mesmo rio. Ainda que você escolha caminhar todo o tempo por uma delas, nunca deixe de observar o que se passa na outra. Dialogue sempre com os que estão “lá”. Vá aprender e praticar com eles – mas não exatamente como eles, se for o caso – quando isto criticamente lhe parecer adequado.

E assim foi que tendo sido também treinado durante longos anos para ser um confiável investigador acadêmico, coordenador de programas de pós-graduação e orientador de doutorandos, e para ousar participar também de experiências de pesquisa entre professores e professoras de escolas da rede pública, entre participantes de movimentos sociais e militantes de movimentos populares, aprendi o que uma vez mais raramente encontro em algum livro. Aprendi que o que me apresentam como um sistema de pesquisa é uma escolha entre outras e só faz sentido se colocado no diálogo com as outras escolhas. Aprendi que também aqui uma escolha *teórica* (o que pensar? Dentro de que fundamentos e articulações de conceitos pensar? Dentro de que sistema ou entre que sistemas pensar? *metodológica* (de que maneira pensar? Como criar modos e meio de tornar consistente e sistemática a minha busca de conhecimento através de um modo de pensar? Que passos seguir?) e *político-pedagógica* (com quem, para quem e em nome do que pensar e buscar conhecimentos através de pesquisas? Desde que lugar social pensar e a que projeto de pessoa, sociedade, vida e mundo pensar?) é sempre relativa e sempre aperfeiçoável. Nunca é definitiva (até quando vai durar o “construtivismo”? O que virá, ou está vindo, ou já veio por aí, ao lado dele ou depois dele?) e é algo que serve não para me dar a ilusória confiança de quem acha que tendo encontrado um modelo de praticar ciência-e-pesquisa prático e bem fundamentado, pode fechar-se nele e praticá-lo sem vive-lo como um caminho

único na busca pessoal ou solidária de conhecimento através da ciência. Pois aqui como em toda a parte, um caminho só presta se desaguar em outros e, bem sabemos (ou desconfiamos) tal como no belo conto de João Guimarães Rosa, o rio das ciências humanas pode ter até mesmo uma “terceira margem”.

Aprendi a fazer as minhas escolhas. Aprendi a respeitar as outras, mesmo quando não concordo com elas. Às vezes, principalmente por isso mesmo. Descobri que onde todo o mundo está pensando a mesma coisa é sinal de que ninguém deve estar pensando coisa alguma. Descobri que quando nos obrigamos a caminhar por um mesmo caminho para chegarmos a um mesmo lugar, não chegamos a parte alguma. Gosto de imaginar tanto a ciência como a educação como uma dessas praças de nossas cidades. Uma praça onde nos reunimos vindos de várias ruas, chegados por vários rumos. E de onde saímos e voltamos para onde viemos, ou para um novo lugar, através da escolha de uma entre as várias ruas que chegam e saem da praça. Se não me engano era Karl Popper quem dizia algo mais ou menos assim: “a ciência avança quando erra”. Claro, quando ela sempre acerta ou pensa que está sempre acertando, ela se fecha em seus acertos e eles se tornam os seus grandes erros. Pois todo o afeto que não transforma e não se transforma em algo para além de si mesmo, perde a sua força e o seu sentido. Do mesmo modo como as idéias e os sistemas de idéias ou de processos confiáveis de busca de novas idéias - isto é, de pesquisa, científica ou não – que consagra o lugar social desde onde fala e que se fecha na reiteração de si-mesmo, acaba dedicando a maior parte da energia de seus praticantes em reforçar as descobertas e as idéias já realizadas, ao invés de ir em busca de novas. Ao invés de colocar-se com humildade diante de outras escolhas de pesquisa e de pensamento, para perguntar por quais caminhos e em nome de que fundamentos e aventuras da mente eles andaram por onde andaram e descobriram o que encontraram.

Vi no rosto de alguns amigos doutores algumas caras fechadas, quando disse a eles que considerava a *pesquisa participante* e suas variáveis um fascinante e muito sério sinal de novos tempos. Uma alternativa que tornaria bastante mais fecundo e verdadeiro o nosso trabalho acadêmico, a começar por dar um toque de crítica radical ao mal estar que vivemos sempre (a não ser quem pensa em títulos e convive com certezas, ao invés de pensar nos outros e conviver com as suas dúvidas) dentro da Universidade, quando de anos e anos de um tão intenso trabalho de leituras, de armação de projetos e de pesquisas de laboratório ou de campo, “produzimos” um brilhante artigo que alguns companheiros de ofício lêem, entre curiosos e desconfiados, e que as gerações futuras tratarão de esquecer.

Mas vi no espelho de olhos amigos caras mais fechadas ainda, quando disse (e foram muitas vezes) a pessoas militantes da educação popular e da pesquisa participante que não acredito que ambas sejam modelos definitivos de coisa alguma. Pois se forem a consagração estabilizante e exclusiva de si-mesmas elas estarão negando o projeto a quem sonham servir. Quando disse de público que a

meu ver a *pesquisa participante* é uma excelente nova alternativa múltipla de abertura epistemológica, metodológica, pedagógica e política. É um complexo sistema de pensamentos e de procedimentos que entra no círculo de diálogos com outras, já existentes nele ou ainda por vir. Mas que ela não é um novo modelo de trabalho científico que possa pretender por de lado os outros, pelo simples fato de tornar mais humanos os seus propósitos e mais assumidamente políticos os seus processos e o destino de seu trabalho.

Nunca consegui encontrar na *pesquisa participante* um sistema de prática científica que viesse a substituir os outros. Pois tal como “os outros”, ela só serve se puder ser, através do campo de sua escolha, uma abertura ao diálogo com o outro<sup>104</sup>. A simples maneira como de uma idéia original surgida já, segundo alguns, de duas vertentes, acabou por produzir várias alternativas diferentes de trabalho participativo, com vários nomes e várias ênfases, bem demonstra que a proposta da *pesquisa participante* nunca foi a de um paradigma exclusivo ou de uma nova teoria científica com o poder de se sobrepor a outras e ocupar de maneira definitiva (isso existe?) o seu lugar. Ao contrário, quando a encontramos mais criativa e mais consequente, é quando ela está associada a outros modelos de teoria e metodologia da pesquisa científica. Aliás, a sua forma “pura” é tão raramente encontrável que eu chego mesmo a perguntar se ela existe.

E foi assim que ao longo destes anos todos – leia-se algo entre 1962 e 2002, com quarenta anos de vivências, portanto – eu me vi praticando caminhos ora de um lado, ora do outro das duas margens de um rio de três. Ou mais? Fiz minhas escolhas e não sei se para sempre. Às vezes espero que sim, às vezes desejo que não. Como vocês viram, leitora amiga, leitor amigo, passei do aprendiz de psicólogo experimental “hard” a um antropólogo social “light”. Passei de usuário rigoroso de métodos científicos objetivo-quantitativos a um praticante, com outros estilos de rigor, de modos interativo-qualitativos de pesquisa. Divido-me até hoje entre o professor-pesquisador-orientador da universidade e o participante de equipes de trabalhos de alguma “causa popular” ou de práticas de educação escolar geradas por administrações públicas de vocação participativa e popular.

Em um mesmo ano, como este 2002 que nos reúne, oriento mestrandos e doutorandos em suas pesquisas acadêmicas e, não raro, bastante solitárias. (Pois alguns pós-graduandos extremados chegam mesmo a acreditar que o mundo é uma imensa comunidade universal que começa neles e acaba no orientador). Realizo eu mesmo *pesquisas teóricas* (como as que me custaram algumas passagens deste capítulo e de outros deste livro) e *pesquisas de campo* com o rigor

---

104 Em algum dia do ano de 198X o *Instituto Del Hombre* do Uruguai realizou uma experiência de diálogo entre eu Orlando Fals Borda. Ali se poderá ver de maneira clara como duas posições bastante desiguais em alguns pontos, sobre um mesmo tema, podem ser colocadas em diálogo. No capítulo X deste livro transcrevo a minha contribuição e dou indicações precisas sobre a de Orlando.

e o saber da ciência que eu pratico, a antropologia social, e da academia de onde não consegui e nem desejo sair por agora. Algumas são trabalhos de uma deliciosa e desconfiável solidão. Mas mesmo nelas a presença de pessoas e de comunidades de pessoas com quem estou sempre em diálogo é mais do que evidente. Outras foram e seguem sendo experiências de partilha de pesquisas envolvendo uma ampla equipe de pessoas da universidade, de estudantes graduandos a professores pós-doutores<sup>105</sup>.

Sigo trabalhando, ora como pesquisador direto, ora como assessor de pesquisas, seja em situações como as do/no Rio Grande do Sul, que em maioria

---

105 Entre 1992 e 1994 participei da coordenação e de projetos de pesquisas de uma ampla proposta de estudos teóricos e “de campo” através do *Aldebarã – observatório a olho nu* e do meu *Instituto de Filosofia e Ciências Humanas* da UNICAMP. Durante três anos estudantes, professores e equipes de estudantes e professores investigaram temas ligados ao que chamamos uma “lógica da natureza” e uma “ética do ambiente” junto a comunidades de pescadores do litoral e a comunidades de lavradores do interior do Estado de São Paulo. O projeto **homem, saber e natureza** foi generosamente aprovado pela *Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo* e resultou em cerca de 24 relatórios finais de diferentes estilos de trabalho de pesquisa, em maioria centrados em modelos qualitativos da antropologia e da sociologia. Ao longo de um inesquecível tempo de pesquisas e de diálogos, algumas (uns) participantes passaram de graduandos a mestrands, de mestrando a mestres e de doutorandos a doutores. Alguns trabalhos foram publicados ou se converteram em dissertações ou teses acadêmicas. De minha parte convivi com duas estudantes de antropologia dias de pesquisa de campo na Serra da Mantiqueira. Iara e Lílian trabalharam visões de mulheres a respeito da vida cotidiana e das relações sociedade-ambiente. Ingressaram ambas em estrados e são hoje professoras e mestres, uma em antropologia e a outra em sociologia. De minha pesquisa resultou um livro publicado pela Editora da UNICAMP em 1999 e que veio a ter o nome de **o afeto da terra**. Os acontecimentos interativos e metodológicos de nossa pesquisa deverão compor o *volume três* desta série de livros.

De outra parte, estou agora participando de um projeto solidário-acadêmico semelhante. Somos no presente momento uma equipe de professores e estudantes de graduação e pós-graduação reunidos no *Laboratório de educação e políticas ambientais*, do *Departamento de Ciências Florestais* da *Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”*, da Universidade de São Paulo. Estamos elaborando um amplo projeto de educação ambiental envolvendo atividades interligadas e interativas (esperamos) de: pesquisa teórica, pesquisa documental, pesquisa de campo, cursos de especialização, cursos comunitários, oficinas de aprendizagem de práticas ambientais, elaboração de material didático para escolas da rede pública de São Paulo. Haverá momentos de pesquisa “pura”, de pesquisa “aplicada”, de pesquisa “participante”. Há uma preocupação muito grande de que a proposta seja, no seu todo, um campo de diálogo por pelo menos quatro anos. Um diálogo igualitário não apenas entre nós, educandos e de educadores da universidade, mas entre nós e as diferentes categorias de atores sociais comunitários em nome de quem a própria proposta está sendo elaborada. O fato de que nosso projeto venha a ser um entre outros de um imenso e rigoroso programa de pesquisas envolvendo mais de 500 investigadores, sobretudo das áreas das ciências da vida (entre a biologia e a ecologia) não invalida uma abordagem mais aberta, mais assumidamente difusa e, portanto, mais imprevisível. O grande projeto que nos abriga tem por nome: **BIOTA – Programa de Pesquisas sobre a Biodiversidade no Estado de São Paulo**.

compõem o tema dos capítulos seguintes, seja junto a algum tipo de movimento popular. Transito da pesquisa acadêmica à pesquisa participante sem receios de ser confiável e sem medo de ser feliz. Sei muito bem quais os limites, quais os propósitos e quais os alcances de cada uma das experiências de investigação de que participo. Em geral isto é dito com clareza na introdução de um relatório de investigação e, assim, o leitor atento fica sabendo quando lê um tipo de texto ou um outro.

De igual maneira transito há anos de momentos quantitativos a momentos qualitativos em pesquisas sequentes ou dentro de uma mesma pesquisa. Sejam elas “participantes” ou não, há vezes em que tudo o que se pretende saber e compreender pode vir de vivências diretas (observação participante), do depoimento dito face-a-face por um tipo de alguém, como as mulheres mães de alunos da escola do bairro (entrevista aberta ou fechada, história de vida) ou de um censo necessário (a quantificação de dados básicos a respeito de condições de vida ou mesmo da opinião que pessoas têm sobre isto ou aquilo).

Há situações em que uma investigação lida com a “qualidade do que se vive e fala”. Há momentos em que ela lida com a “quantidade de quem vive e diz”. Há momentos em que a primeira alternativa se completa com os recursos da segunda. Há momentos em que a relação é oposta, e o foco sobre a primeira alternativa se complementa da contribuição da segunda. Assim é que na prática, mais além da oposição “quantitativo” *versus* “qualitativo”, podemos lidar também com diferentes estilos “quali-quant”. Pierre Bourdieu, o notável etnólogo-sociólogo francês que acaba de nos deixar, deixou antes importantes trabalhos em que associa as duas abordagens para produzir a “sua leitura de uma realidade”. Recomendo a leitura atenta de seus trabalhos de pesquisa de campo ou de pesquisa documental, alguns deles publicados em português.

Em minha experiência lidei com pelos menos as quatro seguintes alternativas de trabalho científico: a) pesquisas quanti/quanti – aquelas em que todo o procedimento metodológico está fundado sobre modelos experimentais ou de observação sistemática de uma dimensão do real, através de procedimentos quantitativos e de processamentos estatísticos (descritivos e/ou inferenciais) dos dados; b) pesquisa quanti/quali – aquelas em que os procedimentos quantitativos e os dados derivados são constitutivos das análises feitas, sendo complementados com dados de teor qualitativo; c) pesquisas quali-quant – aquelas em que, ao contrário, os procedimentos e os dados essenciais são francamente qualitativos e se complementam (não raro em anexos ao texto) de dados quantitativos; d) pesquisas quali-quali – aquelas em que a totalidade dos procedimentos e dos dados de campo ou de documentos são de natureza qualitativa<sup>106</sup>.

---

106 Uma das pesquisas de campo de que tenho melhores recordações observou desde os primeiros momentos até a elaboração final dos relatórios, que desaguarão em dois livros, a articulação entre procedimentos quantitativos (leitura e cópia de censos de IBGE e

***(breve intervalo: uma experiência nos confins de Goiás)***

Posso dar um bom exemplo, e como ele recobre uma das experiências mais difíceis e mais complexas de *pesquisa participante*, dentre as que conheço e as que vivi, ele pode ter um duplo valor. Falo do que vivi junto a agentes de pastoral e agentes de base da Diocese de Goiás. Do final dos anos sessenta até bem entrados os oitenta, ela foi um dos cenários de vida e de militância cristã onde então se vivia uma das resistências mais bem realizadas aos exercícios de controle do Governo Militar. A Diocese de Goiás fazia parte de um círculo de frentes cristãs de compromisso com causas populares desde onde nasceram as *comunidades eclesiais de base* e a própria *teologia da libertação*. Pois bem, antes mesmo de se falar em orçamento participativo e em pesquisa participante, era prática constante ali a realização de assembleias anuais, onde todas e todos juntos debatiam as questões sociais, pensavam juntos formas de ação pastoral e decretavam os rumos da “Diocese”. Participei de várias delas e aprendi ali, nas manhãs e tardes quentes da Cidade de Goiás, na beira do rio Vermelho (onde muito anos antes o bandeirante Anhanguera enganou os indígenas Goya em busca de ouro) mais do que em quase os livros sobre cidadania e participação.

Uma das práticas comuns então era a da realização de pequenas e grandes pesquisas, ora bem locais, ora envolvendo todo o território da Diocese, cerca de 13 municípios goianos. Pois bem, em 1984 resolvemos realizar uma ampla investigação sobre “as condições de vida do povo de Goiás”<sup>107</sup>. Entre assessores

---

outras instituições, aplicação de questionários) e qualitativos (observação participante direta, entrevistas individuais ou grupais, registros de situações de trabalho ou rituais). Em ambos os casos eu acredito que trabalho com uma escolha de tipo quali-quantitativo. Em ***a partilha da vida*** (Editora Cabral, Taubaté, 1995) os dados censitários e outros dados de coleta quantitativa são tão pouco relevantes que acabaram ocupando apenas algumas notas de rodapé. Todo o procedimento do olhar, do desejo, do pensamento e da metodologia é abertamente qualitativo. E eu procedo, a partir deles, a uma interpretação de modos de ser, de viver e de sentir-e-pensar bem dentro dos estilos costumeiros de antropologia social. Mas já em ***o trabalho de saber – cultura camponesa e escola rural*** (Editora Sulina, Porto Alegre, 1999 – edição revisitada) os enfoques e os dados de análise e de interpretação se equivalem. Ao lado do recurso a censos estatísticos, uma equipe de moças do lugar (então estudantes de magistério e todas elas professoras hoje em dia) aplicou questionários cujos dados foram, em alguns momentos, tão importantes quanto os de minhas entrevistas e observações antropológicas diretas.

<sup>107</sup> Diz assim o segundo parágrafo do *caderno 1* da série de oito cadernos populares que tomaram o nome de: ***condições de vida e situação de trabalho do Povo de Goiás***, publicados como relatório de nossa investigação participativa: *Já em 1983, durante a nossa Avaliação Diocesana, constatávamos a necessidade de conhecer melhor a realidade socio-econômica, política e cultural-religiosa da nossa Diocesana* Já aí se falou na possibilidade de uma nova “Pesquisa Diocesana”, como havíamos feito em 1970. (página 3). De fato, já em 1970 uma pesquisa semi-participante, pioneira, havia sido realizada. Vivi a ventura de haver participado na assessoria de ambas. O *livro dois* desta

convidados (eu era um deles), agentes de pastoral e representantes, homens e mulheres (mais mulheres do que homens) das várias comunidades rurais e das “pontas de rua” (nome dado às periferias das cidades da região), levantamos a proposta, discutimos os termos, definimos os procedimentos e, passo a passo, estabelecemos uma amostragem e elaboramos um amplo questionário sobre a realidade e as visões pessoais da realidade da vida cotidiana de pessoas e de famílias “do campo e da cidade”.

Lembro-me de haver sido “voto vencido” e de democraticamente haver aceitado um modelo de investigação bem distante do que sonhara. Minha sugestão era a de uma pesquisa bastante mais subjetiva e mais qualitativa. Os próprios agentes de pastoral elaborariam textos de vivências e de memórias. Pessoas individuais ou em grupos seriam entrevistadas de maneira aberta e quem quisesse escreveria depoimentos sobre sua vida. Histórias de vida seriam então um material precioso. Foi argumentado (e eu acho que no fim das contas eles tinham razão) que para uma pesquisa de amplo fôlego, em que se queria “cobrir” a diferenciada realidade da vida de inúmeras comunidades populares de vários municípios goianos “entre o rio Vermelho e o Araguaia”, melhor seria uma pesquisa mais unidirecionada, mais uniformemente controlável e com preceitos de objetividade e de controle de dados mais confiáveis. Assim foi.

As perguntas dos pouco mais de mil questionários que uma grande equipe de pessoas treinadas aplicou, eram algumas abertas e, outras, fechadas. Tabulados os questionários, um pouco “a mão”, entre duplas de investigadores locais, um pouco com a ajuda de computadores (mas naquele tempo confiávamos mais em nós do que eles... continuo confiando) depois de muitos dias de trabalho, ordenamos os dados obtidos. Nossos “dados de campo” foram confrontados com “dados censitários” obtidos sobretudo junto ao IBGE. Quando todo o “material da pesquisa” ficou ordenado e pronto para a “análise dos dados”, tínhamos em mãos e diante dos olhos: a) tabelas e gráficos de dados censitários do IBGE e, eventualmente, de outras instituições; b) tabelas e gráficos dos dados quantificáveis de nossos questionários; c) repertórios organizados de “falas” e de “depoimentos” pessoais. Voltamos a nos reunir mais de uma vez. Discutimos os nossos achados e encarregamos a uma pequena equipe dirigida por mim a elaboração de um documento final. Ele tomou a forma de oito pequenos cadernos, um para cada tema da pesquisa (de vida religiosa e comunitária a educação) e exemplares foram devolvidos a pessoas e a comunidades participantes, os primeiros destinatários do trabalho feito a várias mãos.

O tratamento dos “itens fechados” deu ensejo a inúmeros quadros e gráficos sobre os quais procedemos a uma “análise quantitativa”. O tratamento dos “itens

---

série de estudos sobre experiências diversas da pesquisa deverá descrever em detalhes e apresentar longas passagens de pesquisas participantes em Goiás. Uma delas, a mais ampla e relevante, é justamente esta de que falo agora.

abertos” deu ensejo a uma leitura mais subjetiva e mais passível de interpretações, não menos relevantes e rigorosas por não serem expressas como porcentagens. Na verdade, cada caderno tinha a sua contribuição enriquecida justamente pela integração entre os dois “momentos”, o quantitativo e o qualitativo ao longo de todo o percurso de nossas reflexões.

Eis um exemplo entre tantos.

Fiquemos por aqui sobre o assunto. O que resta e pensar alto e por escrito daqui em diante levará as minhas confidências e observações a um outro plano de reflexão e de profundidade das idéias. E como me sinto pouco preparado para seguir pensando tão “por conta própria”, convoquei algumas pessoas com quem aprendi no passado e sigo aprendendo hoje em dia a que nos acompanhem.

### ***De Paulo e Boaventura - da ciência moderna à ciência pós-moderna e dela ao saber emancipador***

Tudo o que se classifica depende do alcance do olhar de quem classifica. Podemos pensar através de ver a “olho nu”, como um microscópio, um binóculo ou um poderoso telescópio. Em um capítulo que nos espera adiante procuro estender a idéias de pesquisa para fora do alcance do campo das ciências legítimas como, por exemplo, aquelas que dividem cenários e departamentos nas universidades. Assim, ao invés de limitar o olhar a ver a *pesquisa científica*, considero todas as modalidades de pensamento e de ações criadoras de conhecimento, sentido e significado como formas legítimas de investigação.

De uma maneira semelhante quero pensar aqui uma classificação-de-oficina a respeito dos *novos paradigmas* ou dos *paradigmas emergentes* com um olhar um pouco mais ousado e abrangente do que aquele que limita a percepção do que está acontecendo de novo na aventura humana do pensar e do criar sistemas de compreensão sistemática da realidade ao puro e simples campo das ciências. Faço isto para situar Boaventura de Souza Santos, que nos espera algumas linhas abaixo.

Reconheço uma tendência de teoria e de prática de pesquisa dos paradigmas emergentes no interior de um campo definidamente científico e, de maneira mais especializada, dentro da esfera das ciências da natureza, de que a Física e a Biologia seriam os exemplos mais visíveis. Ilya Prigogine, cujos livros são citados com frequência entre nós, seria um bom porta-voz desta tendência. A palavra *transdisciplinar* possui na fronteira entre a ciência e a educação, aqui, uma força especial<sup>108</sup>.

---

108 Aqui no Brasil um dos maiores difusores do pensamento desta tendência é o matemático e educador Ubiratan D’Ambrósio. Ele tem vários artigos em diferentes livros e revistas, e um livro de autor: ***Transdisciplinaridade, publicado em 1997 pela Palas Atena, de São Paulo.***

Reconheço a seguir talvez a tendência mais divulgada e mais discutida. Ela tem um pé na tradição inovadora das ciências da natureza e, o outro, no deságio da interação entre a ciência ocidental e as tradições de ciência, filosofia e espiritualidade orientais. De maneira algo diversa do que acontece no caso da primeira tendência, existe aqui o reconhecimento de que não é apenas de dentro da longa crise dos sistemas ocidentais de pensamento científico, e dos desafios de integração entre campos de ciências, ao lado de uma reconstrução epistemológica radical - onde uma certa subjetivação das relações teóricas e operativas da investigação possui um lugar de importância - que o surto inovador dos novos paradigmas deve ser buscado. Ele estaria também em uma inevitável abertura dos modelos oficiais-ocidentais ao diálogo com sistemas de imaginário e de pensamento das tradições orientais e, no limite, dos povos indígenas. Fritjov Capra é o difusor mais reconhecido desta tendência. Mais próximo dos estudos sobre a pessoa humana, a vertente californiana da Psicologia Transpessoal deve ser lembrada<sup>109</sup>.

Uma terceira tendência é a que nos toca de mais perto aqui. Paulo Freire estaria situado nela. Edgar Morin seria um seu representante mais moderado e Boaventura de Souza Santos um representante mais crítico. Ela se deferência das duas antecedentes por estar mais associada a uma compreensão totalizante do mundo, da vida, da pessoa, da sociedade e, nela, da educação, a partir das ciências sociais. Veremos logo adiante Boaventura de Souza Santos invertendo o eixo clássico das relações, e defendendo a idéia de que no adventos dos paradigmas emergentes são as ciências da natureza que toma das sociais os fundamento de sua lógica e de suas futuras orientações de pesquisa. De outra parte, sobretudo em *A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência* e em *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*, Boaventura irá pensar a novidade nos modelos de prática da ciência em direção a uma humanização de teor político da atividade do pensamento científico<sup>110</sup>.

Finalmente, e ainda que isto possa causar estranhamento em algumas pessoas, podemos reconhecer uma tendência situada na fronteira entre as ciências

---

109 Alguns dos seus livros, inclusive com artigos de Capra estão traduzidos para o Português. Assim, recomendo a leitura de duas coletâneas organizadas por Roger Walsh e Frances Vaughan, ambas editadas pela Cultrix, de São Paulo. Um dos livros é: *Caminhos além do Ego – dimensões transpessoais em Psicologia*, de 1997. O outro é: ***Caminhos além do Ego – uma visão transpessoal***, de 1999. Um dos mais conhecidos interlocutores desta linha é Stanislav Grof. Ele tem em Português o livro: ***O Jogo Cósmico – explorações das fronteiras da consciência humana***, publicado pela Editora Atheneu, de São Paulo, em 1999. Existe também uma “linha francesa”, ou “franco-brasileira” (os termos são meus) representada no Brasil pelo pessoal reunido na UNIPAZ – Universidade da Paz, de Brasília, com Pierre Weil e Roberto Crema.

110 Ambos os livros foram publicados pela Cortez Editora, de São Paulo. O primeiro em 1995 e, o segundo, em 2001.

acadêmicas (como a Astronomia), os sistemas reconhecidos pelos seus praticantes como alternativas científico-filosóficas (como a Astronomia) e sistemas religiosos e/ou espirituais de compreensão da realidade, de significação da vida e de orientação ética das ações humanas.

O que têm a dizer e a inovar, em síntese, sobretudo as duas tendências centrais dos paradigmas emergentes? Em que as suas idéias de crítica aos sistemas “tradicionais” de pensamento e as suas propostas podem aportar algo ao trabalho do educador que também investiga<sup>111</sup>?

Começo com um pequeno recuo ao passado próximo. Outros virão. Algum tempo antes de começarem a ser tão difundidas palavras como *holismo* e *transdisciplinaridade*, com todo o conjunto das diferentes idéias e dos diferentes paradigmas científicos emergentes, um padre e paleontólogo francês – Pierre Teilhard de Chardin – colocava-se ao lado dos físicos outros cientistas de seu tempo, para pensar a singularidade da subjetividade humana na construção do conhecimento.

*Subjetivamente, para começar, somos inevitavelmente centro de perspectiva em relação a nós mesmos. Terá sido ingenuidade, provavelmente necessária, da Ciência nascente, imaginar que podia observar os fenômenos em si, como se eles se desenrolassem independentemente de nós mesmos. Instintivamente físicos e naturalistas operaram de início como se o seu olhar mergulhasse do alto sobre um Mundo que a sua consciência podia penetrar sem por ele ser marcada ou sem modifica-lo. Começam agora a se dar conta de que as suas mais objetivas observações estão todas impregnadas de convenções escolhidas de partida e também de formas ou hábitos de pensamento desenvolvidos no decorrer da evolução histórica da Pesquisa. Tendo chegado ao ponto extremo de suas análises, eles já não sabem se a estrutura que atingiram é a essência da Matéria que estudam ou antes o reflexo do seu próprio pensamento. E, presos na própria armadilha, simultaneamente se dão conta de que, por contragolpe de suas descobertas, eles mesmos se encontram envolvidos, corpo e alma, na rede de relações que pretendiam lançar de fora sobre as coisas. Metamorfismo e endomorfismo, diria um geólogo. Objeto e sujeito se unem e se transformam*

---

111 Um dos trabalhos mais completos e mais oportunos sobre este tema, com o seu foco sobre a educação, é o livro de Maria Cândida Moraes: ***O paradigma educacional emergente***, publicado pela Papyrus de Campinas em 1997. Tenho comigo a 6ª edição, de 2000. Sugiro que se preste atenção à maneira como ela trás o pensamento de Paulo Freire para um tipo de discussão onde outros vários autores o deixam na sombra do esquecimento.

*mutuamente no ato do conhecimento. Quer queira, quer não, a partir de então o Homem se reencontra e se olha a si mesmo em tudo o que vê*<sup>112</sup>

Isto com relação às ciências da natureza, aos campos do saber científico dirigidos às estrelas, aos átomos e às florestas<sup>113</sup>. O que pensar das ciências da pessoa humana e das sociedades e culturas que criamos para viver uma experiência única de espécie de ser vivo. E o que deverá nos espantar entre as linhas e páginas que nos esperam adiante, é idéia de que a tal ponto esta subjetividade singular da mente humana é fundadora de toda a compreensão sobre todas as coisas, que talvez estejamos vivendo um momento de mudança radical em todos os planos do saber: as ciências humanas e as sociais tendem daqui em diante a tornar-se o modelo de teoria e pesquisa das ciências naturais. Avancemos um pouco mais nisto.

Ora, um dos cientistas mais lembrados quase se fala sobre os *paradigmas emergentes*, é Ilya Prigogine, um bioquímico laureado com o Prêmio Nobel em sua área de estudos. Com o peso de toda a sua longa experiência consagrada como um rigoroso investigador da vida no laboratório, Prigogine veio a somar-se à teia de pensadores e cientistas de todo o mundo animados em colocar sob o olhar crítico as motivações, os caminhos, os propósitos, métodos e trabalho e aplicações práticas de resultados da ciência ocidental hegemônica, aquela mesma a que Boaventura de Souza Santos, nas esqueçamos, chama de *ciência moderna*. Em um dos momentos mais fortes de seus estudos, escrevendo junto com Isabelle Stengers, Ilya Prigogine diz estas palavras:

*A ciência clássica, a ciência mítica de um mundo simples e passivo, está prestes a morrer, liquidada não pela crítica filosófica nem pela resignação empirista, mas sim por seu próprio desenvolvimento (...) Julgamos que a ciência hodierna escapa ao mito newtoniano por haver concluído teoricamente pela impossibilidade de reduzir a natureza à simplicidade oculta de uma realidade governada por leis universais. A ciência de hoje não pode mais dar-se ao direito de negar a pertinência e o interesse de outros pontos de vista e, em particular,*

---

112 Está na página 26 de ***O fenômeno humano***, o livro mais traduzido e mais conhecido de Teilhard de Chardin. Em Português está provavelmente uma das melhores traduções, a de José Luiz Archanjo, que acrescentou ao texto uma série enorme e muito proveitosa de notas e observações. O livro é da Cultrix, de São Paulo e a edição que tenho em mãos é a de 1995.

113 Não sei onde, porque me foi dito “de orelha”, em um Encontro, Leon Bloy lembra mais ou menos a mesma coisa de uma maneira mais poética: *se podemos ver a Via Láctea, é porque de alguma maneira nós a temos no coração*.

*de recusar compreender os das ciências humanas, da filosofia e da arte*<sup>114</sup>.

Por toda a parte, para onde quer que nos virássemos, eu e meus companheiros nos vimos de um momento para o outro cercados de palavras e de brados de alerta a respeito do esgotamento dos padrões de pensamentos e de criação científica através da pesquisa, segundo os modelos científicistas/quantitativistas que nos haviam acompanhado até então. Desde o começo dos anos sessenta aprendemos com pessoas aqui do Brasil, da América Latina e de outros quadrantes do mundo, a realizar uma severa crítica a respeito dos fundamentos de teoria e empiria dos estilos dominantes de criação de conhecimentos por meio da investigação científica. Não queríamos mais nos enganar. Sabíamos bem da boa inocência ou da má consciência contidas nos princípios de neutralidade-objetividade de ciências afinal orientadas segundo interesses e para utilidades econômicas, políticas e de outros círculos sociais bem distantes de um valor humano que tomávamos como o sentido de todo o nosso trabalho.

Em Ilya Prigogine e em outros severos críticos da ciência moderna, encontramos uma análise que nos ajudou a rever o nosso próprio olhar e a partir em busca de uma outra orientação para nossos estudos e nossas pesquisas. Mas em vários destes autores faltava uma espécie de crítica da crítica da ciência. Isto é, toda a avaliação do esgotamento de modelos consagrados, vigentes e hegemônicos de nossas ciências, limitava-se a uma crítica epistemológica. Traduzo: uma crítica severa dos fundamentos lógicos do pensamento científico em si-mesmo, tal como vimos em momentos do capítulo anterior.

No entanto, o surgimento de novos modelos de “educação do olhar” e de elaboração de compreensões a respeito da realidade não deve obrigar quem investiga a um descompromisso com a seriedade de suas ações e com o rigor de suas estratégias de pensamento científico. Veremos o tempo aqui e em outros momentos deste livro, que justamente ao descobrirmos da presença inevitável de sujeitos e de intersubjetividades de um lado e do outro do trabalho de construção de novos saberes através do trabalho de alguma ciência, ou de uma conexão entre várias, nos veremos também obrigados a estabelecer critérios de confiabilidade em todo o procedimento de investigação. O limite do conhecimento humano é ilimitado. As possibilidades de fazer ciência não estão – bem o sabemos agora – no se chegar a verdades absolutas, definitivas e não transformáveis, mas o se abrir campo a novas perguntas. Seus propósitos devem ser os de compreender melhor

---

114 Está na página 41 do livro: ***A nova aliança – metamorfose da ciência***, publicado em 1984 pela Editora da Universidade de Brasília.

integrações da realidade de modo a poder formular mais a fundo e de maneira mais interativa e complexa (Edgar Morin) os seus próprios problemas. Seus desafios ao real através da realidade subjetiva de mentes e corações humanos em diálogo com a mundo, a vida e entre eles. O mesmo Karl Popper, que em algum dos seus escritos lembra que a ciência avança quando erra, e quando se volta com um sentido mais e mais aguçado e crítico sobre si mesma, movida com humildade e perseverança e através do reconhecimento de suas falhas, de seus “buracos brancos”, em uma outra passagem lembrará isto.

*A ciência jamais persegue o objetivo ilusório de tornar finais ou mesmo prováveis suas respostas. Ela avança, antes, rumo a um objetivo remoto e, não obstante, atingível: o de sempre descobrir problemas novos, mais profundos e mais gerais, e de sujeitar suas respostas, sempre provisórias, a testes sempre renovados e sempre mais rigorosos<sup>115</sup>.*

Voltemos ao lugar de onde saímos. Também no campo do humano estamos empenhados agora em realizarmos juntos, ao redor de todo o Mundo, a nossa outra “revolução de Copérnico”. Um exemplo bem próximo é quando através de experiências inovadoras de cultura popular, constituímos este “popular” não apenas como o “objeto de nossos estudos”, mas como o “sujeito do destino de nossos/deles estudos e ações”. Então é quando, começamos a praticar a crítica política da crítica epistemológica. Descobrimos que não basta corrigir desvios teóricos da ciência para que ela reencontre a sua vocação. Era também necessário recolocar o todo do conhecimento criado por mentes humanas através da ciência e de várias outras modalidades de pensamento e compreensão de nós mesmos, da vida e do mundo em que vivemos, dentro do campo da vida social e das relações de interesse e de poder que a constituem, que a legitimam e que, portanto, estabelecem os critérios de verdade e de utilidade do próprio conhecimento científico.

Boaventura de Souza Santos, anos mais tarde, veio a clarear bastante esta escolha crítica. Ao lado da crítica científica da ciência, ele procede a uma crítica social da crítica e isto representa um avanço muito grande. Deixo que ele nos fale.

*A situação de bifurcação, ou seja, o ponto crítico em que a mínima flutuação de energia Pode conduzir a um novo estado, representa a potencialidade do sistema em ser atraído para um novo estado de*

---

115 Está na página 308 do livro: **Conhecimento Objetivo**, publicado em 1975, Itatiaia/EDUSP, de São Paulo

*menor entropia. Deste modo a irreversibilidade no nos sistemas abertos significa que estes são produtos da sua história.*

*A importância desta teoria está na nova concepção da matéria e da natureza que propõe, uma concepção dificilmente compaginável com a que herdamos da física clássica. Em vez da eternidade, história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez, a criatividade e o acidente<sup>116</sup>.*

Nas páginas de onde recolhi o parágrafo acima, Boaventura de Souza Santos, um cientista social português com experiência de vivência e pesquisa junto a comunidades populares no Brasil, está relacionando alguns pontos de crítica à “ciência clássica”, e está preparando o terreno para falar a respeito de um “paradigma emergente” no capítulo seguinte, seis páginas e meia adiante. Ele apresenta idéias trazidas de Ilya Prigogine, um físico químico e, por enquanto, é a respeito das ciências naturais que reflete. Se o acompanho neste vôo de viagem que nos parece afastar por um momento de nossas questões, tenho algumas razões. Uma delas pode parecer surpreendente para quem não esteja ainda familiarizado com nosso companheiro de viagem, e com outros pensadores e militantes sociais e políticos da Europa e das três Américas que se avizinham dele, de algum modo, na construção de idéias sobre a vocação das ciências e de suas pesquisas. Mas desde já antecipo que o ponto que na verdade deverá concentrar mais a nossa atenção aqui é o que aparece do meio para o fim desta parte desse capítulo. Será quanto, então, em um outro livro ele fará a crítica do lugar social desde onde a ciência pesquisa, pensa e fala, para então propor idéias que a meu ver tornam tão mais atual a alternativa da pesquisa participante.

Vejamos. Ao contrário do que se acreditou durante muito tempo, nos dias de agora não são as ciências sociais as que procuram imitar as teorias duras e supostamente inabaláveis (mas sempre provisórias) e os métodos dirigidos à criação objetiva de certezas, hoje cada vez mais reconhecidas como incertas e igualmente efêmeras.

A tendência é oposta, e desde o reconhecimento de que não há “coisa objetivamente vista” que não tenha sido de um modo ou de outro experimentada, assim como não existe experiência que, ao ser realizada por um ou uma equipe de sujeitos humanos não contenha a própria subjetividade como um princípio científico não fortuito e inoportuno, mas fundador e criador da própria possibilidade do conhecimento objetivo, as ciências do universo e da vida aprendem a pensar e a pensar-se cada vez mais como as da pessoa, da sociedade e

da cultura. Não lembro agora em que passagem de O Tao da Física, Fritjof Capra cita a John Wheeler afirmando que o envolvimento pessoal do sujeito observador no experimento que realiza é o dado de maior importância na teoria quântica. E isto o levou a sugerir a substituição da palavra “observador”, no contexto do trabalho científico do físico, pela palavra: “participante” (sic)<sup>117</sup>. Não seria estranho lembrarmos também que ao correr por fora dos cânones cientificistas nas ciências sociais, os pesquisadores de campo criadores da moderna antropologia social cunham a expressão: “observação participante”. Alguns anos mais tarde, entre educadores, antropólogos e outros cientistas sociais, as pessoas envolvidas com o estarem participando de maneira ativa e direta nos processos sociais de teor político dos acontecimentos de que eram, também, investigadores, foram descobrindo que a passagem do “observador” ao “participante” não poderia deixar de ser feita. E é bom lembrar que antes de haver surgido entre nós a pesquisa participante, já muitas e muitos de nós estávamos às voltas com vários estilos de participações pesquisantes, aqui e do outro lado do Atlântico. Ora, a respeito do que nos veio dizer Boaventura de Souza Santos há ainda algo mais. Vejamos:

*Em resumo, à medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais estas aproximam-se das humanidades. O sujeito que a ciência moderna lançara na diáspora do conhecimento irracional, regressa investido da tarefa de fazer erguer sobre si uma nova ordem científica<sup>118</sup>.*

E uma nova ordem mundial, dizíamos nós “naqueles tempos”, ou seja, tudo o que, aqui, pode ser pensando como entre os anos sessenta e os oitenta. E essas são duas outras razões irmãs-gêmeas – pois acreditamos que não se pode pensar de outra maneira sem se conceber também um viver em um outro mundo, aqui e em algum tempo, não tão distante, se possível. Que desde os primeiros parágrafos do que escrevo a suposição fundamentada de Boaventura de Souza Santos recorde os termos em que as propostas de pesquisa aqui apresentadas e descritas foram definidas por pessoas como Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Uma pesquisa que sirva a ciência que se abra como um diálogo que sirva ao encontro entre pessoas humanas que se reúnem através de suas diferenças para criarem saberes que façam definharem e desaparecer de seus mundos as desigualdades que até então e até

---

116 Boaventura de Souza Santos, *Um discurso sobre a ciência*, 2001 (12ª edição) Edições Afrontamento, Porto, página 28.

117 Devo esta lembrança a uma de minhas alunas de um curso de “leituras da Natureza, no Mestrado em Antropologia Social” no segundo semestre de 2001. Foi Maria Claudia Nogueira quem lembrou a citação de Capra.

118 Boaventura de Souza Santos, op. Cit. Pg. 43.

agora tornam suspeitamente legítimo chamar a algumas pessoas “povo” e, a outras: “intelectual”.

Há mais duas outras razões. Em uma delas Boaventura se une aos que parecem questionar o “fim da história”, seja como um fio de processos, atos, sentidos e produtos da ação social realizada em um ou ente algumas culturas, seja como um modo de criar conhecimentos científicos confiáveis a respeito de nós mesmos: quem somos, de onde viemos, o que fazemos e criamos, para onde parecemos estar tendendo. Mas diferente dos que defendem em termos sociais a presença da história como fato, como feito e como fala entre pessoas e entre grupos humanos, nosso autor trás depoimentos de cientistas da natureza para lembrar aos cientistas da sociedade globalizada que os físicos e os biólogos dos novos paradigmas descubrem a história presente nos mistérios da vida e do universo. Pois do átomo e seus componentes ao universo e seus seres, o que se passa em uma mínima partícula infinitesimal é um “conhecimento” não inteiramente previsível e que, quando se explica, é por causa e através de sua história. Uma mínima e instantânea história. Mas uma história, enfim. Se o mesmo acontece com o curso de um elétron e com a partícula de uma célula, porque imaginar que conosco não haverá de ser e seguir sendo assim? Até mesmo porque, como seres senhores de gestos reflexivos e não apenas reflexos, somos mis imprevisíveis do que eles. E onde há liberdade e imprevisão, bem sabemos que há acontecimentos e, logo, há história, histórias, estórias. A vida cotidiana e o fio de sentidos dados a ela e ao que ela tece através de nós.

Finalmente, Boaventura recorda como as próprias ciências da natureza completam e invertem as regras com Émile Durkheim nos indicava considerar os fatos sociais como coisas. Pois agora dizem os físicos e os biólogos, não há “coisas” que exista ou que se conheçam a não ser como, dentro e através de campos de relações onde elas existem e ganham as suas razões de ser. Entre a física atômica, a ecologia, a psicologia e a antropologia, tudo o que há para ser experimentado e compreendido são interações, integrações e indeterminações. E bem mais entre nós do que entre os físicos Onde há coisas, há causas, onde há causas há relações, onde há relações há sentidos, onde há sentidos há finalidades, onde há finalidades há história. E pela porta da frente dos laboratórios a “causa final” de Aristóteles retorna à ciências com mais força de esclarecimento do que as “causas materiais” do mecanicismo. Os budistas também sabiam disso alguns séculos antes de Sócrates e de Cristo. Eis um universo todo de novo invertido, isto é, recolocado afinal em uma posição mais compreensível ao olhar e ao pensamento de pessoas tal como seres humanos são agora. E se assim será com as ciências da vida e da matéria – pelo menos entre os que criem no destino próximo delas nos termos aqui sugeridos por Boaventura de Souza Santos, entre rigor e poesia - o que dizer das ciências que a cada dia recriamos para nos pensar a nós mesmos e aos mundos sociais que geramos?

*Não virá longe o dia em que a física das partículas nos fale do jogo entre as partículas, ou a biologia nos fale do teatro molecular ou a astrofísica do texto celestial, ou ainda a química da biografia das reacções químicas. Cada uma destas analogias desvela uma ponta do mundo. A nudez total, que será sempre a de quem se vê no que vê, resultará das configurações de analogias que soubermos imaginar: afinal, o jogo pressupõe um palco, um palco exercita-se como um texto e o texto é a autobiografia do seu autor. Jogo, palco, texto ou biografia, o mundo é comunicação e por isso a lógica existencial da ciência pós-moderna é promover a “situação comunicativa”, tal como Habermas a concebe<sup>119</sup>.*

Pelo menos por agora podemos deixar na espera estas idéias tão certas e tão surpreendentes. Confesso que até ler Boaventura e outros de seu tempo, não havia ousado pensar por aí. Não sei ainda se estou de acordo com todas as conclusões a que ele chega, mas quero, antes de finalmente trazer ao nosso diálogo a reflexão mais próxima da *pesquisa participante*, deixar aqui por escrito a síntese delas.

Bem a contramão dos que preferem dar ao *paradigma emergente* nomes mais pós-modernos e mais complexos, entre “holísticos” e “transdisciplinares” – nomes de cujas faces sérias e atuais não devemos desconfiar de modo algum – Boaventura de Souza Santos escolhe: *paradigma de um conhecimento prudente par uma vida decente*<sup>120</sup>. O longo nome quer traduzir as duas dimensões de qualquer vocação do saber científico originado de qualquer modalidade de investigação sobre qualquer dimensão do real. Que ele seja uma forma de conhecimento que atribua um verdadeiro sentido humano à revolução científica que bate às nossas portas. Pois ele será o conhecimento de uma transformação de modelos e sistemas de pensamento bem diferente da que ocorreu no século XVI e, com as ciências sociais, no século XIX. Pois ele acontece dentro de uma sociedade universal já revolucionada pelos diferentes saberes da própria ciência. Assim sendo, não se trata mais de uma “revolução científica” mas de uma escala de revolução também social através do que se transforma no universo das ciências.

A responsabilidade social de teor político do paradigma emergente faz com que um conhecimento prudente e reconstruído, passo a passo, dentro e ao longo de novos sistemas de *integração* solidária entre ciências situadas nos mais diversos campos do saber; de *interação* entre as ciências e outros campos humanos do conhecimento, inclusive os das tradições orientais, as dos povos tribais e as do

---

119 Boaventura dos Santos, op. Cit. Pg. 45

120 Está na página 37 de **um discurso sobre as ciências**. As minhas reflexões seguintes tomam as de Boaventura entre as páginas 37 e 58.

senso comum, e de uma abertura à *indeterminação* e ao reconhecimento da fragilidade e do efêmero de qualquer construção de sistemas também científicos de compreensão do real, deságue em ele se reconhecer como responsável pela qualidade da vida social, por uma vida decente entre todas as pessoas e todos os povos.

Daí que.

**1º.** *Todo o conhecimento científico-natural é científico-social.*

Não tem mais sentido a separação arbitrária entre ciências da natureza, da vida, da pessoa da sociedade. Todas são momentos de integração de complexos transdisciplinares de conhecimentos. De saberes e sistemas interativos de saberes que apenas operam em planos específicos de um real, ele mesmo a ser tomado como uma totalidade indivisa de estruturas, processos e integrações. As ciências da natureza aprendem a compreender a lógica do universo segundo padrões de referência não muito diferentes daqueles com que outras percebem e interpretam o fenômeno da vida, da pessoa humana e da vida social. Guardadas as características próprias dos conteúdos dos processos, há uma mesma complexa e multivariada lógica de realização de acontecimentos que atravessa as estrelas, as flores e as pessoas humanas.

Eu me encantei com uma frase que por me haver chegado em uma “citação de citação”, não pode ser citada aqui de maneira precisa. Sei apenas que seu autor é George Wald, e ele diz isto:

*A matéria atingiu o ponto em que começa a se conhecer.*

*O homem é a maneira de uma estrela saber sobre estrelas.*

E na mesma medida em que as diferentes ciências interagem e se aproximam da lógica e dos dilemas das ciências sociais, estas se aproximam das humanidades. Pois o sujeito humano que a ciência moderna (a que estamos tratando de superar agora com os novos paradigmas) “lançara na diáspora do conhecimento irracional”, retorna de lá com a missão de reconstruir a partir de si mesmo e de sua condição toda uma nova ordem científica. E todo um outro novo mundo possível.

*A concepção humanística das ciências sociais enquanto agente catalizador da progressiva fusão das ciências naturais e ciências sociais coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas, ao contrário das humanidades tradicionais, coloca o que hoje designamos por natureza no centro da pessoa. Não há natureza humana porque toda natureza é humana. É pois necessário descobrir categorias de inteligibilidade globais, conceitos quentes que*

*derretam as fronteiras m que a ciência moderna dividiu e encerrou a humanidade*<sup>121</sup>.

*2º. Todo o conhecimento é local e total*

Onde a ciência moderna vê planos hierarquizados do/dentro do real, o paradigma emergente percebe planos integrados e interativos de um mesmo todo. Assim como as diferenças entre os campos de conhecimento deixam de ser departamentalizados para serem desafiados a um diálogo entre diferenças de não-desigualdades, assim também as distinções entre o local e o total deixam de existir.

Todo o conhecimento referente a uma pessoa torna toda a espécie humana mais transparente para si-mesma. Todo o conhecimento a respeito de como se vive em uma periferia de Porto Alegre nos ajuda a compreender: “aquelas pessoas e famílias daquela comunidade”, as comunidades de periferia de Porto Alegre, a vida e o pensamento sobre a vida em Porto Alegre, idem para o Rio Grande do Sul, para o Brasil, a América Latina, o “Terceiro Mundo”, o “mundo atual”, ao mistério da humanidade. Dependendo da coragem de compreensão com que nos lançamos a investigar e buscar compreender o que “descobrimos do real”, podemos estender o alcance de nosso olhar, de nosso coração (um excelente instrumento de interpretação da vida e de nós mesmos) e de nossa mente.

Um outro autor poderia fertilizar esta compreensão, inclusive por trazer a ela a palavra “dialética”, no seu mais puro sentido marxiano. Ele nos lembrará que uma totalidade, um todo real e, portanto, de algum modo compreensível pela mente humana, não é todas as partes, ou todos os fatos, mas a integração de/entre eles no todo da totalidade que mais a sua interconexão do que a soma de cada um cria e conforma. Seu nome é Karel Kosic e ele diz isto em seu: *Dialética do concreto*<sup>122</sup>.

*Totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento de realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade sai reconstituída – se são entendidos como partes estruturais do todo.*

---

121 Op. Cit. Página 45.

122 Publicado em Português pela Paz e Terra, do Rio de Janeiro, em 1976. Está na página 35.

Assim, as pequenas parcelas locais de algo que procuramos compreender em uma rua à volta de nossa escola, como o que pensam as pessoas sobre a vida que vivem, está conectado com fatos naturais-sociais de seu próprio âmbito (aquelas pessoas, aquela rua, aquele bairro) e de círculos cada vez mais abrangentes de âmbitos de interações criadoras de totalidades e recriadas pela dinâmica das totalidades de que participam. Em direção oposta e convergente, todo o conhecimento que de algum modo torna mais compreensível a origem do universo, o mistério da vida, a lógica dos mitos humanos, a estrutura de controle operada pelo G-8 sobre todos os povos do mundo na “sociedade neoliberal globalizada”, serve a traçarmos planos mais agudos e profundos de compreensão de quem somos e como vivemos em uma comunidade de periferia em Porto Alegre.

Os ambientalistas cunharam a fórmula já bastante conhecida: *pensar globalmente, agir localmente*. Para não serem confundidos com os operadores da “nova ordem econômica globalizada”, alguns preferem trocar o *globalmente* por *planetariamente*. De qualquer maneira a fórmula tradicional tem sido repensada assim: *pensar e agir local e globalmente*. O que de algum modo se aproxima da proposta de Boaventura de Souza Santos.

### 3º. *Todo o conhecimento é autoconhecimento*

*A ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico mas expulsou-o – tal como a Deus – enquanto sujeito empírico. Um conhecimento objectivo, factual e rigoroso não tolerava a interferência dos valores humanos ou religiosos. Foi nesta base que se constituiu a distinção dicotômica sujeito/objecto<sup>123</sup>.*

A separação entre sujeito que pesquisa e objeto pesquisado é uma construção da ciência de uma era. E mesmo nesta era não era um modelo absoluto. De tudo o que Boaventura fala sobre esta questão importa retornar a algo que aqui e ali fui esboçando nas linhas anteriores. Toda a distinção entre diferentes que tende a se tornar uma oposição entre desiguais tendo hoje em dia a ser posta em questão, seja na ciência, seja na educação, seja em uma política humanista de vocação cidadã.

Em nome de uma objetividade que, vimos já mais de uma vez, as próprias ciências exatas tratam de colocar em questão e rever, as ciências sociais de vocação mais mecânica operavam três reduções: a) a separação absoluta entre sujeito de conhecimento o objeto (pessoal ou social) do conhecimento; b) a desconsideração da subjetividade, da interioridade, dos fatores não redutíveis ao comportamento ou aos processos passíveis de manipulação experimental ou de redução do fato ao dado, do dado ao número e do número à fórmula; c) a desqualificação do

---

123 Op. Cit. Página 50.

biográfico e do pessoal (o depoimento pessoal, a história de vida, a história de uma família, de uma comunidade), como um individual universalizável.

É bem isto mesmo o que os novos olhares de nossas ciências procuram revisitar. Vimos que mesmo entre as ciências da vida e do universo, a individualidade, o acontecimento e a história gerada pela sucessão de acontecimentos, a interação quase inter-subjetiva entre elementos, entre partículas, são fatos e são fatores tão relevantes – e em algumas situações até mais – do que a observação controlada e atenta de amplas regularidades objetivas. Temos acompanhado o interesse crescente em estudos que partem de biografias ou de experiências absolutamente pessoais no cotidiano. A importância hoje em dia dada às histórias de vida bem revela a descoberta de que “toda a antropologia é uma biografia”, como costumam dizer, há muito tempo, alguns antropólogos. Uma auto ou uma alter-biografia, ou a interação entre as duas. Vidas que ao se revelarem em sua preciosa personalidade, criam cenários de transparência na compreensão mais profunda e mais humanamente inteligível de grupos humanos, de identidades sociais, de modos e escolhas de modos de vida, de *ethos* de um povo, de uma gente, de uma etnia. Vidas que são, em um número crescente de investigações, as vidas de estudantes e as de professoras, contadas em inúmeros novos artigos e teses.

#### *4º. Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum*

Uma temerária hipótese, sem a menor dúvida. Mas não outra coisa o que Paulo Freire e quantas e quantos de nós acreditamos pela vida afora. Ela em nada tem a ver com uma “folclorização” do conhecimento humano, a começar pelo científico. Em uma direção, não se trata de desqualificar o saber acadêmico e suas variantes em nome de uma espécie de poli-saber-do-povo, erigido como um conhecimento original, um saber de raízes, logo, o mais legítimo. Este seria o caminho de se sair de um fundamentalismo – o da ciência culta que se erige como o único confiável – para um outro: o de um populismo epistemológico cujos maus frutos são bastante conhecidos. Em uma outra direção, não se trata de uma estratégia de banalização do conhecimento científico para que ele venha a ser “de todos” no seu processo de construção e nos seus produtos de realização.

O caminho é outro.

Ele começa na convicção de que tal como o ar, a terra e a água, se o conhecimento é, mais do que uma conquista de poucos, um bem de todos e para todos, então ele deve ser objeto de toda a partilha possível. Toda a posse privilegiada do dom do saber através da pesquisa destinada à realização da vida e da pessoa humana, é em si mesma arbitrária, injusta e reforçadora da desigualdade entre pessoas, entre grupos humanos e entre povos da Terra. Tão importante quanto saber como criar conhecimentos oportunos e humanizadores, é

saber como ampliar o círculo dos seus criadores, dos seus participantes e dos seus beneficiários diretos. Da mesma maneira como tantas e tantos companheiros de destino têm pensado a questão da partilha dos bens da terra através de uma *economia solidária* tão divergente quanto possível do modelo globalizado e vigente de produção, posse e circulação dos bens da Terra e dos poderes entre os povos, assim também precisamos criar de todas as formas possíveis verdadeiras experiências de *ciência solidária*, de *pedagogia solidária* - de que a *Pedagogia do Oprimido* freiriana pode ser um excelente fundamento, ainda hoje - associada a outras *práticas sociais solidárias* da vida cotidiana e da história humana.

Numa esfera de pensamento muito próxima a de Paulo Freire, Boaventura de Souza Santos lembra que “a *ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos. Se faz do cientista um ignorante especializado, faz do cidadão comum um ignorante generalizado*<sup>124</sup>.”

Vocês lembram a oposição “ciência moderna” (a dos paradigmas dualistas, mecanicistas, objetivistas, exclusivistas e excludentes) do sistema hegemônico do pensar científico *versus* a “ciência pós-moderna”, a dos paradigmas emergentes em Boaventura? Pois bem, a oposição entre uma e outra a lembrar aqui está no ponto em que a primeira considera como objetivo, verdadeiro e confiável apenas o seu, desqualificando as outras como formas imperfeitas de prática da ciência, ou como sistemas de produção de conhecimento sequer científicas (crenças populares, credences, repertórios de mitos, etc.). Enquanto a segunda sabe (ou desconfia cada vez mais) que sistema algum de criação social de saberes é em si mesmo confiável. Sabe que a resolução dos grandes problemas do conhecimento e da vida humana virá da prática especializada, isolada e auto-referente de campos restritos da ciência, mas de uma franca abertura em três direções já lembradas linhas acima: a integração transdisciplinar entre campos, tendências, sistemas diferentes de conhecimento científico; a interação fecunda e não hierárquica entre ciências acadêmicas e outros campos e domínios do saber e da sensibilidade humana, da filosofia às artes e delas às místicas e espiritualidades de todos os tempos, de todos os povos; a conexão entre as formas cultas de saber e as múltiplas alternativas do senso comum, de uma comunidade indígena da Amazônia à de uma comunidade de pescadores patrimoniais de São José do Norte (terra gaúcha de minha mãe e minha avó), dela a qualquer comunidade cultural de periferia de Porto Alegre e delas à comunidades de uma das várias categorias de seus educadores: a das professoras e dos professores das escolas da rede pública de educação.

Assim sendo, é o intervalo *entre* e, não, o lugar único, o cenário dialógico da possibilidade de um novo conhecimento. Ele está na crescente capacidade de humana de criação de pontos de interconexão entre. De interações vividas nas

---

124 Boaventura de Souza Santos, obra citada, página 55.

grandes praças públicas de um saber polissêmico, complexo e aberto às diferenças. Praças até onde cheguem e de onde partam as mais diversas ruas e avenidas dos diferentes modos de percepção e de compreensão da pessoa humana, da vida e do universo. E o polo-raiz deste saber interativo e dialógico é o senso-comum. Ele não é somente o “saber do povo”, em um sentido antropológico. Ele é o saber-que-está-em-toda-a-parte. Ele é o conhecimento diretamente brotado da experiência direta da vida e da comunicação entre as pessoas em busca de sentidos e de significados para esta própria experiência.

*Ao contrário (da “ciência moderna” – CRB), a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas, A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida. A ciência moderna construiu-se contra o senso comum que considerou ilusório e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. É certo que o conhecimento do senso comum tende à ser um conhecimento mistificado e mistificador mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. Essa dimensão aflora em algumas das características do conhecimento do senso comum<sup>125</sup>.*

As palavras de Boaventura começando em: “é certo que o conhecimento do senso comum...” são a fala atual de consensos e escritos de Paulo Freire e dos movimentos de cultura popular dos anos sessenta. Poder estabelecer um diálogo entre a nossa ciência erudita e comprometida, com as culturas populares e o seu senso comum, era a própria razão de ser a *educação popular* que buscávamos criar e por em prática.

### ***Da parte ao todo, da coisa à relação, do lugar do mercado ao da comunidade***

Sempre se fala de algum lugar social. Nunca se fala de um local situado fora do mundo da vida cotidiana. Pelo menos nesta vida. Estamos todas e todos em um mesmo mundo e nos falamos, entre nós e outros, dele e de algum lugar situado nele. Este lugar pode ser Porto Alegre, Passo Fundo, São José dos Ausentes, Nova

---

125 Op. cit. páginas 55 e 56.

York, Havana ou Jerusalém. Mas pode ser também o lugar sociocultural do *mercado de bens*, o lugar sociocultural do *poder de estado* (ou de um *estado de poder*) ou o lugar sociocultural da *comunidade*. E quando este falar-desde-um-lugar-social é um dizer de dentro de um “órgão público”, a escolha do sentido do *lugar de origem* (de que ponto de vista em falo quando pesquiso ou educo como um profissional da “rede pública de educação de Caxias do Sul”) e a escolha do sentido do *lugar de destino? Ou seja, a relação crítica*: em nome de quem, para quem como destinatário e a serviço de quem eu falo quando investigo uma realidade social como um educador do sistema oficial de educação do Rio Grande do Sul?

Tenho três alternativas. Apresento-as de maneira sumária, sem , sem comentários, e abro caminho para a volta de Boaventura de Souza Santos ao nosso diálogo.

*Primeira alternativa*: trabalhando em uma instituição do poder de estado (= serviço público) realizo minhas atividades profissionais, nas quais reconheço, ou não, um trabalho pedagógico e científico de teor também político, em nome deste *poder de estado*. Ele é o destinatário preferencial de minha atividade. Ela se dirige à qualificação e ao fortalecimento do próprio poder público, como um poder de estado, ou ao fortalecimento de uma opção político-partidária assumida e realizada através, também, do exercício de um trabalho profissional no setor público. Mesmo quando reconheço que a razão de ser de meu partido político de opção deva ser o serviço à sociedade civil e, de maneira mais motivada ainda, às classes populares, é ao próprio partido, de maneira direta, aquele a quem dirijo o motivo e os resultados de meu trabalho.

Casos extremos desta opção podem ser o serviço preferencial ou exclusivo a um partido único associado ao poder de estado, ou a este próprio Estado, tal como aconteceu diversas vezes no passado e segue acontecendo em estados totalitários, teocráticos ou profanos.

*Segunda alternativa*: trabalhando em uma instituição do poder de estado, realizo as minhas atividades profissionais em nome do *mercado de bens e de serviços*. Independentemente de uma opção política definida, reconheço uma escolha ideológica destinatária de meu trabalho profissional. Acredito que o mercado do mundo dos negócios concentra hoje em dia o poder de decisões de que o poder público, em qualquer uma de suas esferas (federal, estadual e municipal) e em qualquer um dos seus planos (executivo, legislativo e judiciário) é um emissário. É este mundo do mercado quem deve ser melhorado através de pessoas melhor capacitadas para o exercício de atividades que o promovam, aperfeiçoem e fortaleçam.

Mesmo quando reconheço que o meu trabalho é destinado a pessoas, estudantes da rede pública de educação, ou não, acredito que minha opção de fala

é o mercado de bens e de serviços. A ele as pessoas devem ser dirigidas e para ele elas devem ser educadas. O destino social do ser humano na sociedade globalizada não é outro senão o mercado.

Nota: acredito que as pessoas cuja opção é: trabalho para mim mesmo, para ganhar a vida e nada mais, para subir na vida, para meu próprio benefício, e assim por diante, realizam de maneira individualizada e extrema a opção do lugar social do mercado de bens e de serviços. Esta opção de um modo ou de outro realiza a dimensão mais individualizada da lógica do mundo dos negócios.

*terceira alternativa* : trabalhando em uma instituição do poder de estado, realizo as minhas atividades profissionais em nome de *comunidades* da sociedade civil. Em alguns casos a escolha do lugar de destino pode ser mais marcada: *comunidades de vida e cultura popular* e *movimentos populares*.

Alternativas combinadas quanto ao *lugar social de origem* e o *lugar social de destino* são sempre possíveis e é bastante provável que uma pesquisa feita a pessoal de educação da rede pública de Porto Alegre viesse a apontar isto com clareza. Seriam raras as opções do tipo: poder de estado + mercado de bens e serviços, a não ser quando ela quase se dissolve na segunda alternativa sugerida aqui. Esta é, no entanto e de maneira muito crescente, a escolha proclamada de boa das instituições particulares de educação no País. Um simples olhar aos documentos de propaganda – dos *outdoors* aos volantes de rua – deixa ver como a cada ano mais as universidades se anunciam com uma clara mensagem de *mercado* em um duplo sentido: a) elas são instituições ágeis e modernas da educação realizada como um negócio entre outros num mundo onde o *mercado* é a norma e de pleno direito invade e domina os campos de práticas sociais até a pouco de responsabilidade do poder de estado: a educação, a saúde, a previdência social, a segurança pública, os transportes<sup>126</sup>; b) elas se destinam a capacitar pessoas para o “sucesso na vida”, pensado e vivido como a realização da pessoa no mundo dos negócios através da educação.

---

126 Como um bom exercício de pesquisa sugiro a leitura atenta das reportagens que estão sendo publicadas nas revistas nacionais de ampla divulgação (VEJA, Isto É, Exame, Carta Capital, Caros Amigos) tendo a crise da universidade pública e o avanço geométrico das instituições e empresas de educação de nível superior no Brasil. No final de 2001 **Carta Capital** publicou uma matéria extremamente crítica sobre o assunto, sob o título: *diplomados em ganhar dinheiro*. Em direção oposta, a **Exame** de 3 de abril de 2002 publicou como matéria de capa a reportagem: *nota alta*, cuja manchete diz na página 35: *a educação já movimenta 90 bilhões de reais por ano no Brasil e deve ser o setor que mais crescerá no mundo nas próximas duas décadas. Na sociedade do conhecimento, o ensinar e o aprender abrirão uma fronteira de negócios de dimensões inimagináveis*. Mas no número de 5 de junho de 2002 **Carta Capital** retorna com a matéria: *mais desigualdade nas universidades*, cuja manchete da página 16 anuncia: *o aumento de vagas nas instituições particulares agravou a elitização. Enquanto isso, as públicas dividem-se em núcleos privilegiados e bolsões de pobreza*.

Serão bastante mais frequentes as duas alternativas combinadas seguintes: poder de estado + comunidades civis-populares *versus* comunidades civis-populares + poder de estado. A sutil diferença entre elas está em que na primeira alternativa a destinação do trabalho de educação e pesquisa à comunidade serve a aproxima-las da submissão política (vocação perversa) ou da participação cidadã na partilha do poder de estado, como lugar social de realização da vocação democrática de presença na vida social. Enquanto na segunda o lugar social de uma permanente vocação cidadã é a comunidade e cabe ao poder de estado uma função meramente representativa de um poder que não lhe é próprio em nenhuma dimensão. Mas, convenhamos, este é um assunto político demais para merecer mais espaço do que este em um diálogo sobre alternativas de trabalho de pesquisa social na/atravsés da educação.

Aquilo a que dei até aqui o nome de *lugar social de origem* de um trabalho qualquer, de uma prática social (como a educação), científica (como a pesquisa associada à educação), filosófica, artística, religiosa, de uma outra dimensão cultural, ou resultante da interação entre as lembradas aqui, divide-se em Boaventura de Souza Santos em três princípios de regulação da vida social: o do *mercado*, o do *estado* e o da *comunidade*. Os dois primeiros são hegemônicos no Mundo Moderno e ora se alternam, ora se enfrentam, ora se aliam como princípios dominantes e colonizadores da vida cotidiana realizada na esfera da comunidade. E é este último princípio de regulação, o *da comunidade*, aquele que pode, bem mais do que o *princípio do mercado* ou o *princípio do estado*, vir a ser emancipador.

*Em meu entender, as representações que a modernidade deixou até agora mais inacabadas e abertas são, no domínio da regulação, o princípio da comunidade e, no domínio da emancipação, a racionalidade estético-expressiva. Dos três princípios de regulação (mercado, Estado e comunidade), o princípio da comunidade foi, nos últimos duzentos anos, o mais negligenciado. E tanto assim foi que acabou por ser quase totalmente absorvido pelos princípios do Estado e do mercado. Mas, também por isso, é o princípio menos obstruído por determinações e, portanto, o mais bem colocado para instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação<sup>127</sup>*

Colonizada e corroída ao longo dos anos pelos princípios de regulação do poder de estado e dos interesses do mercado, a comunidade, isto é, os espaços da vida e do trabalho ainda não dominados por inteiro pela lógica instrumental das relações regidas pelo poder e pelo interesse do capital, constituem espaços abertos

à solidariedade e à participação. Quando Paulo Freire opunha uma *educação bancária* a uma *educação libertadora*, ele queria traçar a distância cultural, pedagógica e política entre uma esfera de criação, difusão e controle do saber regido pela lógica instrumental do interesse do mercado e uma outra esfera, regida não por um projeto político-ideológico único (atenção para este ponto!) mas por uma proposta de ruptura com o domínio das idéias e a domesticação dos imaginários através de um recentrar o lugar do conhecimento legítimo na comunidade popular e no enlace entre o senso comum e uma ciência múltipla e ativamente emancipadora.

Não se tratava então (nos anos da criação da *pesquisa participante*) e continua não se tratando agora, de mudar somente conteúdos de ensino-aprendizagem e modernizar alguns processos didáticos, alterando apenas a capa pedagógica de algo que tem os pés plantados no chão da política. Um chão complicado, é certo, e eu mesmo não gosto muito dele. Mas, afinal, um lugar onde ficam as raízes da vida social. Pois bem, o desafio está em trabalhar, passo a passo, no sentido de deslocar o lugar de criação do conhecimento e das trocas de sentido e de valor da vida através de saberes, de significados, de sensibilidades e de sociabilidades, do domínio de regulação do estado centrado em si-mesmo ou do mercado centrado no interesse utilitário, para o domínio alternativo da comunidade. Da vida comunal, das múltiplas e interconectáveis teias de grupos humanos não colonizados pela lógica e pelos desejos do mundo dos negócios.

Eis o chão da *pesquisa participante*. Por isto eu lembrei mais acima que ela não se confunde com uma teoria científica única (nem o materialismo histórico e nem outra qualquer, tomadas em sua exclusividade excludente), com um método de trabalho. A experiência de pesquisas que entre tateios, enganos e acertos aqui e ali temos experimentado por toda a parte, em incontáveis cenários de enlace entre comunidades populares e educadores comprometidos no Brasil, na América Latina e em vários outros recantos do Mundo, procura ser uma aproximação a esta mudança de paradigma científico. Uma mudança de modos de pensar e saber através da qual a *educação popular* e a *pesquisa participante* podem ser consideradas como uma fecunda contribuição do Terceiro Mundo aos *paradigmas emergentes* da ciência pós-moderna anunciada, entre outros tantos, por Boaventura de Souza Santos.

E com boas razões, porque poucos outros sistemas de pensamento entre nós têm colocado desde os anos sessenta, como a *educação popular* e a *pesquisa participante*, uma ênfase tão persistente: a) no retorno a diálogo com o senso comum das culturas populares e das comunidades de excluídos; b) na ruptura com os velhos modos de pensar, de educar e de investigar a realidade fundados na lógica utilitária do mercado; c) no deslocamento do lugar social da busca de

sentidos e de projetos de construção da história do poder totalitário e do mundo dos negócios para a sociedade civil e, nela, para a esfera das comunidades e dos movimentos populares, d) na construção de modelos de educação e de pesquisa fundados no diálogo e na dissolução da hierarquia de competentes desiguais em nome da interação igualitária entre co-criadores diferentes.

Coube à ciência moderna uma prolongada luta contra monopólios estabelecidos de interpretação, da família tradicional ao estado autoritário, do partido único à teocracia religiosa. No entanto, eis chegado o momento em que a ciência e a tecnologia se erigem como a ideologia progressista de nosso tempo. Ao fazerem isto elas ocupam o lugar de . interesse do mercado e cada vez mais parecem sugerir que o dismantelamento das ideologias utópicas dos tempos passados (mas não tanto) deixa lugar apenas à utopia possível a ser instaurada em todo o mundo quando todo o planeta Terra estiver colonizado pelo princípio do mercado<sup>128</sup>. Um mercado globalizado, excludente e organicamente desigual ao qual devem se subordinar os estados de todas as nações e em que devem subalternamente desaguar as comunidades de todos os povos.

Ao lado de ser um instrumento de valor local, as experiências de *pesquisa participante* ou de *participação da pesquisa* em atividades de conhecimento de comunidades populares como um instrumento de trabalho pedagógico são também um esforço a mais em um processo de emancipação muito importante. A criação e o fortalecimento, em direção à autonomia e à consolidação de redes e teias sociais de confronto solidário frente ao poder de colonização do mundo do mercado, de múltiplas comunidades interpretativas. É em nome delas que as pesquisas descritas e debatidas aqui têm uma razão de ser. Em nome do esforço para criar e multiplicar grupos humanos dedicados a aprender a pensar por conta própria, e a transformar em ações de uma lenta, difícil, mas desesperadamente inevitável emancipação comunitária o que tem sido até aqui o predomínio da hegemonia monótona do mercado. Por complicado que possa parecer a primeira vista, eis como Boaventura de Souza Santos fala sobre isto:

*Assim se explica que o conhecimento emancipatório pós-moderno tenha de enfrentar desde o início dois poderosos inimigos: os monopólios de interpretação e a renúncia à interpretação. O combate a ambos baseia-se na mesma estratégia: a proliferação de comunidades interpretativas. Esta estratégia, embora guiada pelo conhecimento teórico local, não é um artefacto cognitivo: as comunidades interpretativas são comunidades políticas. São aquilo que chamei neo-comunidades, territorialidades locais-globais e*

---

**desperdício da experiência**, op. cit. pg. 75.

128 Gosto muito da análise feita a este respeito por Jurgen Habermas em seu escrito já citado aqui: *técnica e ciência enquanto ideologia*. já citado aqui.

*temporalidades imediatas-diferidas que englobam o conhecimento e a vida, a interacção e o trabalho, o consenso e o conflito, a intersubjetividade e a dominação, e cujo desabrochar emancipatório consiste numa interminável trajectória do colonialismo para a solidariedade própria do conhecimento-emancipação<sup>129</sup>*

*De um olhar ao outro: a busca do diálogo, o encontro com a pessoa do outro*

Bem sabemos que o que está por debaixo da polémica inacabável entre a objetividade-neutralidade quantitativa e a subjetividade-interatividade<sup>130</sup> qualitativa é algo mais do que uma questão apenas epistemológica. Deixando de lado outros aspectos importantes que envolvem os pontos de vista “de um lado e do outro”, procurei aqui pensar na fronteira. Procurei ressaltar como e quando uma abordagem pode servir-se da outra e fecundar-se, fecundando-a. Deixei bem clara a minha escolha ao descrever brevemente a trajetória de minhas dúvidas, ainda não resolvidas inteiramente, e de minhas certezas sempre revisitadas e revistas. De todos os aspectos que envolvem esta e outras polémicas, inclusive aquela que coloca de um lado os praticantes de estilos interativo-qualitativos de *observação participante*, mas desconfiam ainda do todo ou de partes dos estilos interativo-qualitativo-solidários da *pesquisa participante*, escolhi apenas alguns para trazer à esta nossa mesa de diálogo.

Um deles é a necessidade de uma revisão abrangente e corajosa de modos e modelos de trabalho na busca científico-pedagógica de conhecimentos, frente aos desafios de novos modelos de pensamento, de consciência de sentimento, de criação de novos imaginários e de novos significados (político-pedagógicos, inclusive) orientadores de nossas interações conosco mesmos, com os nossos outros, com a vida e com o próprio universo - a começar por nossa Casa-Nave Gaia, o Planeta Terra, a começar pela rua onde eu moro em Gravataí ou Alvorada. E, finalmente, e como um desaguadouro de tudo o que veio antes, uma recriação dos fundamentos de uma nova ação social de valor político capaz de semear e fazer frutificar entre nós “um outro mundo possível”.

Aos trancos e barrancos, mas a caminho, em um mundo que sonhou se justo e fraterno, igualitário e não-excludente, socialista e feliz quando um “Novo

---

129 Boaventura de Souza Santos, op. cit. pg. 95.

130 Que me seja permitido criar aqui esta bela e indispensável palavra: *interatividade* como um oposto à palavra corrente nos livros de métodos e técnicas de pesquisa experimental: *neutralidade*. Eu nem creio que *interatividade* seja uma palavra que não existe. Talvez ainda não esteja nos dicionários. Mas, como em tudo na vida, e nas pesquisas, a imaginação humana pode e deve sempre anteceder à norma e aos preceitos da norma culta e oficial. Milhares de palavras dos livros de João Guimarães Rosa não estão (ou não estavam) dicionarizadas. Ele as criou e toda a língua com que nos comunicamos ficou tão mais rica de imagens e de sons e de sentidos.

Milênio” surgisse e que é tão ou mais injusto, violento e desigual do que o de outros tempos, de qualquer modo estamos na aurora de uma era em que nos vemos frente ao desafio de reaprender a sentir, a pensar, a interagir e a criar o nosso próprio mundo. Velhos esquemas e sistemas de pensamento e de pesquisa científica vão sendo cada vez mais postos em questão. Vão cada vez mais dando menos respostas às perguntas verdadeiramente essenciais. Talvez alguns deles sobrevivam por muito tempo porque é sobre as suas bases que se ergue ainda de uma ciência e uma tecnologia úteis e submissas a projetos políticos e econômicos que tornam mercadoria todas as coisas, inclusive seres humanos como você e eu, e que ainda aportam armas sofisticadas aos exércitos e riquezas inúteis, mas cobiçadas, aos cofres do capital.

Estamos vendo diante de nossos olhos e de nossas escolhas de pensamentos e de ações, o enfrentamento agora não mais disfarçável entre modelos não apenas diferentes, mas divergentes e opostos em questões essenciais. E a primeira pergunta que devemos falar aos que defendem que, tal como a arte, a ciência não deve ter opção de imaginários e de ideologias, é sobre qual tipo de visão de mundo, de imaginário de presente e de que ideologia de criação do futuro eles estão pensando o que pensam e dizendo o que dizem. Uma outra pergunta deveria ser dirigida a todas e todos nós. Não estaremos deixando o alcance de nossos olhos e de nossas mentes confinado em um campo muito restrito da vida social, frente a tudo o que está diante de nós? Ao pensarmos, por exemplo, quais deveriam ser as nossas escolhas de projetos de educação e de propostas de pesquisas que a tornem mais crítica e mais fecunda, não estaremos presos ainda a idéias e modelos muito estreitos e em boa medida já ultrapassados? Não seria este o momento de nos abirmos sem receios – mas com toda a cautela e todo o rigor devidos a quem se lança a pesquisar qualquer coisa – a novos olhares, a novos sentimentos, a novos sentidos e a novas interações entre tudo isto e tudo o mais?

É na busca de respostas – nunca individuais, sempre solidárias, coletivas, fruto de diálogos, de encontros entre semelhantes, diferentes e divergentes<sup>131</sup> - a estas e a outras perguntas que eu me interrogo sempre a respeito da outra questão sumariamente proposta aqui: de quem lugar social eu penso o que penso e falo o que eu falo antes, durante e depois de uma pesquisa? Uma pesquisa como as que estarão sendo apresentadas e refletidas ou sugeridas nas páginas seguintes.

E o outro ponto relevante aqui, vimos, é a crítica colocada frente à invenção da idéia de uma reducionista neutralidade-objetiva como estilo e vocação da

---

131 *Nenhuma de nós é melhor e nem mais inteligente do que todas nós*”, é uma frase de Marilyn Ferguson - uma ativista norte americana com pelo menos um livro em Português: **a conspiração aquariana** - que um dia me foi contada por Fábio Brotto, um educador criador entre nós dos jogos cooperativos. Quem sabe a mesma citação está em seu novo livro? Fábio Otuzzi Brotto, **jogos cooperativos – o jogo e o esporte como um exercício de convivência**, Editora Projeto Cooperação, Santos, 2001.

ciência. Uma crítica feita a partir da evidência de que todas e todos nós, cientistas sociais “puros” ou não, educadores, participantes ativistas de alguma causa social, étnica, política ou o que seja, sentimos, falamos e interagimos com pessoas e com símbolos e significados que de um modo ou de outro representam sempre escolhas, postos de vista, imaginários e ideologias. E, qualquer que seja a nossa orientação teórico-metodológica, pesquisamos alguma dimensão da “realidade” e escrevemos algo desde as nossas investigações, sempre situados em algum tempo-lugar social. Nunca se fala ou se escreve “fora do Planeta” e “para além do Mundo”. Será fácil ver que voltarei a este ponto nos capítulos seguintes.

Um terceiro ponto é o menos visível nos livros antigos e mesmo nos livros mais atuais a respeito de pesquisas qualitativas e de pesquisas na educação. Os modelos quantitativos nos condicionam a ver “casos” (como “aluno indisciplinado”, objetos” (como “os atores sociais do sexo feminino em Belém Velho”), “números” (como “os 38% que responderam afirmativamente ao item B”) e “categorias” (como as classes sociais “A”, “B”, “C”, “D” e “E” das pesquisas dos jornais) onde, na verdade, existem e estão: pessoas. Onde há seres que são mulheres e homens, adultos, idosos, crianças, adolescentes e jovens. Pessoas cujas histórias vividas são quase sempre bastante mais humanas, profundas e sofridas do que as nossas histórias de vida conseguem captar.

E bem sabemos também que mais à esquerda dos métodos e das ideologias, de vez em quando um olhar utópico e político enxerga menos a pessoa porque também vê, mesmo depois de trabalhar com “métodos qualitativos”, a “classe social”, o “representante de classe” ou o “grau de consciência”. E, quantas vezes, depois de uma série de entrevistas que revelam tanto da intimidade de cada pessoa, reduzimos um depoimento de vida (a consciência de uma pessoa) a uma fala típica (o conhecimento sobre uma classe ou categoria social), e reduzidos a fala a um frase padrão (a informação) desligada de seu contexto e distante da pessoa que disse aquilo, dizendo tantas outras coisas mais.

Aqueles a quem nos dirigimos são *pessoas* (como um homem solteiro e recém-chegado à comunidade, uma mulher casada e mãe de sete filhos, uma menina que estuda e também trabalha, um jovem que não sabe se é melhor seguir na escola ou “cair na rua” de uma vez), São *pares de pessoas* (como um casal), famílias nucleares (o casal e mais dois filhos), são *grupos domésticos* (a família nuclear sozinha, ou acrescida de um “pai da esposa” ou de uma “mãe do marido), são *parentelas, redes de parentesco* (a interação sócioafetiva e genética de famílias nucleares interconectadas entre parentes consanguíneos e afins), são *grupos de idade* (como as “turmas” de meninos ou de meninas, na escola ou na delícia de uma manhã clara de sol num sábado sem aulas), são *grupos de interesse* (como quando os homens da comunidade fundam um “time de futebol”), são *equipes de trabalhos* (como a de uma “turma de operários da construção civil”), são, coletivamente, *instituições sociais* (como a paróquia católica, a igreja pentecostal,

a associação de amigos da Restinga ou a associação de pais e mestres de uma escola), as diferentes unidades individuais ou coletivas que compõem e configuram, entre fios e tons diferentes, a urdidura do cotidiano daquilo a que damos o nome de “tecido social”.

Mas, de qualquer modo, sempre conjuntos interativos “de” e “entre” pessoas. Sujeitos sociais, identidades étnicas ou também sociais, atores culturais (qualquer um, qualquer pessoa, e não apenas os “criadores populares de cultura”). Seres através de quem uma cultura ou uma fração diferencial de uma cultura é realizada e dada a ser vista... e investigada.

Descobrimos primeiro o sujeito e a subjetividade, na educação e na pesquisa de/sobre a educação. Estamos aprendendo agora a lidar com a inteireza do sujeito desta “subjetividade”. Estamos aprendendo a perder o temor de sermos menos confiáveis por estarmos sendo mais pessoais no modo como trabalhamos, inclusive quando investigamos isto ou aquilo. Mas é justamente no encontro o mais profundo e verdadeiro possível entre dois sujeitos da história, duas atoras sociais do cotidiano, uma professora e um estudante de sua “turma de alunos”, duas pessoas humanas, enfim, que a relação mais humanamente objetiva acontece.

Quando no encontro entre eu-e-você existe em alguma medida uma intenção de amor ou, se quisermos, de aceitação do outro em-si-mesmo e tal como ele é, então é quando em sua maior transparência o eu do outro aparece em mim e para mim. O outro é, inicialmente, um semelhante a mim: fala a seu modo a minha língua, participa a seu modo de minha própria cultura, crê a seu modo no mesmo Deus que eu; e toma no cair da tarde de uma quinta feira o mesmo chimarrão que eu. Por isto ele me atrai de início. Porque mesmo quando um distante (uma mãe-de-família da comunidade de minha escola) ela me é alguém próximo, um semelhante. Interajo aceitando o outro em meu afeto não porque ele é a minha imagem, o que seria um desejo narcísico de me ver nos outros a quem amo. Eu o aceito de maneira incondicional pelo que nele encontro de ressonância em mim. Por isso também Paulo Freire dizia sem cessar que somos todos aprendentes-ensinantes uns dos outros.

Mas eu aceito a seguir em sua diferença de mim. Na imensa maior parte dos “casos” com quem nos encontramos em uma pesquisa de comunidade, estamos diante de pessoas que não sendo nós e sendo de algum modo como nós, são também a medida visível e, em boa medida, lastimável, de nossa diferença. Não moramos no mesmo bairro e nem as nossas roupas são exatamente iguais. Nossos salários podem até não ser muito desiguais, mas os nossos modos de vida cotidiana são. E é nas chamadas “diferenças culturais” que nos acostumamos a ver o que nos torna - em uma sociedade dual e excludente como a nossa – desiguais. Falamos a mesma língua, mas não do mesmo modo e é provável que a biblioteca de minha casa tenha mais livros do que as de todas as casas da comunidade de acolhida de minha escola.

Mas é precisamente aí que nos vemos de gente para uma questão que, quando não resolvida, é o nosso dilema, e que, quando resolvida através de uma escolha amorosa (porque não?) e consciente (claro!) tornar-se a nossa própria vocação. E qual é esta questão? De saída podemos imaginar que não é a mesma questão que enfrenta uma professora de classe média (será a “B” ou a “C”?) que leciona em uma “escola particular de classe média” e convive com alunas e alunos que são como os seus filhos. Quem são as filhas e os filhos das amigas e que partilham a rua, o bairro, o clube, a igreja, o chimarrão e a escolha cultura de “tradições gaúchas”. O que temos pela rente é o fato de que apenas com uma motivação de aceitação plena e incondicional da pessoa do outro, meu/minha diferente/desigual, eu sou capaz de compreendê-la. De sentir com ele, mesmo que não sinta como ele. De saber colocar-me desde o seu ponto de vista, aceitando-o no como é, como vive e como pensa e diz a mim de seu ser, de sua vida e de seus sentimentos e pensamentos.

Pois é no intervalo entre o reconhecimento da similitude e da diferença entre eu-e-ele que o diálogo torna-se possível. Mesmo quando é o diálogo da meia-hora de uma entrevista de pesquisa. No entanto, entre este “ele” da comunidade de acolhida e eu existe um dado de desigualdade sociocultural não desejada, mas real, que transforma uma diferença entre pessoas em uma desigualdade entre sujeitos de categorias sociais desigualadas. E a própria maneira como uma “conversa” entre “ele-e-eu” em uma pesquisa transcorre deixa isto bem claro.

Realizo a minha parte de uma investigação da/na comunidade porque ela é parte de meu trabalho. Mas eu participo dela para além da responsabilidade funcional porque quero acreditar que também ela é um instrumento a mais no trabalho solidário da aventura dos encontros entre pessoas vistas e vividas, de um lado e do outro, como seres a quem toca reduzir e destruir as desigualdades sociais para que não reste mais entre elas nada mais do que as desejadas diferenças de destino ou de escolhas. As diferenças culturais despojadas de qualquer valor de hierarquia, as diferenças étnicas outras.

Aprendi em meus vários encontros com educadoras e educadores do Sul (de sala-de-aula ou não, mas principalmente com as de sala-de-aula) o quanto esta questão do desafio entre um trabalho de pesquisa sócioantropológica fiel e objetiva, e uma vivência também através de uma pesquisa profundamente interativa, intersubjetiva e pessoal está viva e pouco resolvida. Tudo isto porque na maioria dos casos havia sempre uma intenção de tornar o trabalho de conhecimento da vida cotidiana da comunidade de acolhida da escola algo que traduza a vida diária e, não apenas, os indicadores das condições sociais de vida. Tudo isso, também, porque tornar o trabalho de pesquisa da comunidade algo tão participante quanto possível tem sido sempre um desafio.

Procurando partir de situações concretas e de experiências que foram e seguem sendo vividas, meu propósito é o refletir dilemas e propor alternativas.

Não se encontrará aqui método de pesquisa algum com o rosto de uma receita. Em alguns casos elas são úteis sim, e o aprendizado seguro e confiável de técnicas de trabalho científico bem fundamentado teoricamente é uma obrigação de todas as pessoas – pesquisadores de carreira ou não – que se lançam em alguma experiência de “pesquisa da realidade”. E, ao contrário do que imaginam alguns, se isto ale para as pesquisas acadêmicas, vale por igual, ou mais ainda, para as investigações onde, como ou sem uma participação direta de pessoas da comunidade pesquisada, existe uma intenção de tornar a comunidade e suas pessoas os primeiros destinatários e os praticantes ativos dos frutos, diretos ou indiretos da pesquisa.

Temos excelentes trabalhos escritos aqui no Brasil e fora do País sobre estilos de pesquisas sócioantropológica e/ou participante. Ao final do livro procuro trazer uma relação oportuna de livros e de artigos. Mas continuo achando que melhor do que ler livros sobre “como se faz” é mais fecundo ler trabalhos onde se diz e demonstra “como se fez”. É um pouco disto o que procuro realizar aqui.

### ***Conclusão: um breve rascunho entre sete sínteses***

#### ***primeira***

Podemos acreditar com os diversos inspiradores dos novos modelos de pensamento, dos paradigmas emergentes, que a razão de ser do pensamento e da ciência desta Era do Conhecimento não é mais, com prioridade, o criar, através de experiências de alta competência e especialização, conhecimentos tão especiais que não possam estabelecer redes de interlocução sequer com campos vizinhos do saber.

A pesquisa serve à criação do saber e o saber serve a interação entre saberes. A interação dialógica entre campos, planos e sistemas de conhecimento serve ao adensamento e ao alargamento da compreensão de pessoas humanas a respeito do que importa: nós-mesmos, os círculos de vida social e de cultura que nos enlaçam de maneira inevitável, a vida que compartilhamos uns com os outros e todos os seres da vida, o mundo e os infinitos círculos de realização do cosmos de que somos, nossa pessoa individual, nossas comunidades, a vida, o nosso mundo, parte e partilha.

Todo o conhecimento competente não vocacionado ao diálogo entre saberes e entre diferentes criadores de saberes – inclusive os situados fora do campo das ciências acadêmicas e dos saberes autoproclamados como cultos e/ou eruditos – não tem mais valor do que o de sua própria solidão.

#### ***segunda***

Podemos acreditar no intervalo da comunicação entre os defensores dos modelos de objetivação da ciência (os herdeiros da tradição epistemológica da “física social” entre os cientistas da pessoa e da sociedade) e os defensores dos modelos de subjetividade do cientista (os herdeiros da tradição epistemológica das ciências do espírito, para quem o fundamento da sociedade é a ação humana e o fundamento da ação humana é a sua subjetividade) que, qualquer que seja o seu campo de realização e, mais ainda, de integração com outros campos de ciências e de interação com outros domínios de criação de conhecimento-valor, a pesquisa científica e o cientista devem lutar por preservar critério de rigor, de objetividade e de honesta competência em seu trabalho. Isto não deve ser contraposto ao crescendo da evidência de que tão una, totalizante, múltipla, complexa, diferenciada, previsível, incerta e conectiva quanto é qualquer plano do que chamamos (própria ou impropriamente) de “realidade”, são as diferentes alternativas de percebê-la, de investigá-la, de criar teorias de interpretação sobre ela e de buscar compreensões integrativas entre seus vários eixos de conexão.

Qualquer teoria científica é uma interpretação entre outras e vale pelo seu teor de diálogo, não pelo seu acúmulo de certezas. Todo o modelo de ciência fechado em si mesmo é uma experiência de pensamento fundamentalista, como o de qualquer religião ou qualquer outro sistema de sentido fanático.

### ***terceira***

Podemos acreditar que o fosso de desigualdades e de uso de maus espelhos entre as ciências “naturais” e as “sociais” deve tender a ser um intervalo aberto e fracamente dialógico entre umas e outras. A prática do ambientalismo e as convergências de conhecimentos nas “novas ecologias” (da mais “científica” à “profunda”, à “da mente”) bem podem ser um caminho a seguir aqui. Podemos acreditar que, ao contrário do que vimos acontecer ao longo dos últimos séculos, o modelo das ciências sociais não é a boa prática das naturais. As ciências da natureza aprendem a relativizar (matemática inclusive), a pluralizar compreensões, a subjetivar métodos e a descobrir e compreender através do diálogo entre leituras e, não, através de monólogos de certezas. Tomam, portanto, um como modelo de teoria e prática, a atualidade dos dilemas das ciências humanas. Isto não significa uma inversão de domínio, pois o sentido de domínio deve deixar de existir aqui. Significa que de um lado e do outro – até não existirem mais lados, como margens que separam – o avanço da compreensão está relacionado a um progressivo e irreversível abandono das variantes do positivismo científico e lógico, da redução da compreensão à experimentação e da experimentação à manipulação de sujeitos sobre objetos.

E este caminhar direcionado à construção lenta, diferenciada e progressiva de uma transdisciplinaridade, em nada significa o sonho (um pesadelo, na verdade)

de uma ciência única, pan-unificadora. Não converge sequer para a criação de uma pan-teoria geral do saber, mas, ao contrário, abre-se ao que de maneira afortunada Boaventura de Souza Santos chamou de “um conjunto de galerias temáticas onde convergem linhas d’água que até agora concebemos como objetos estanques” . Esta convergência, lembremos uma vez mais, retoma o valor e o sentido tanto das diferentes outras alternativas culturais de construção de saber e de criação de sentido e valor, incluídas aí as diferentes tradições populares e de povos testemunho.

#### **quarta**

Podemos acreditar que a finalidade do conhecimento é também a de produzir respostas às necessidades humanas. Podemos mesmo lembrar a idéia de Bertold Brecht, partilhada por tantas outras pessoas: a finalidade da ciência é aliviar a miséria da condição humana. Mas isto não significa que a ciência deva ser originalmente utilitária. Se existe uma utilidade fundamental da ciência ela está na criação e ampliação da compreensão humana a respeito dos e das integrações entre os mistérios da própria pessoa, do mundo em que ela vive, da vida em que ela e outros seres da vida se realizam e de totalizações diferenciadas em que tudo existe e a que converge, sem perder dimensões de sua identidade.

Mas esta abertura do valor-ciência à compreensão totalizadora, à decifração maravilhada de mistério, à descoberta incessante de novos e mais desafiadores mistérios a serem decifrados, ao aporte infinito de saberes-valores a todas as aventuras do diálogo entre pessoas e entre grupos de pessoas, povos e culturas, não deve ocultar o fato de que hoje, mais do que nunca, a sobrevivência e a felicidade cotidiana de pessoas, de grupos humanos, de povos e de nações, de toda a humanidade, no limite, têm exigências urgentes formuladas aos saberes da ciência.

Em um momento da história da trajetória humana em que a metade dos insumos empregados na indústria da morte e da guerra poderia salvar a vida de milhões de pessoas, poderia trazer um fundamento material do direito à felicidade para milhões de pessoas e poderia ser destinado a frear de fato o processo de destruição ambiental do planeta Terra e a regenerar áreas imensas já degradadas em todos os continentes, é tempo de voltarmos às perguntas e Rousseau lembrada por Boaventura de Souza Santos no começo do livro que nos tem acompanhado aqui:

*“há alguma relação entre a ciência e a virtude? Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres de nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e*

*inacessível à maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, pó saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática?*<sup>132</sup>

### **quinta**

Podemos aceitar que todo pensamento que imagina saber algo e que enuncia e diz o que alguém pensa, de algum modo, a outras pessoas, a outros pensadores-interlocutores, fala sempre *desde e para* um lugar social

Podemos defender a idéia de que assim como todas as outras práticas sociais, a ciência e a educação que sonhamos praticar e através das quais descobrir e ampliar *ad infinitum* sujeitos e campos sociais de diálogo criador e emancipatório, pretendem estar falando desde o lugar social da comunidade humana concreta e cotidiana. E pretendem se dirigir a comunidades humanas de criadores da vida de todos os dias e da história que esta vida múltipla entretece e escreve.

A escolha dominante e crescentemente dominadora do saber que se cria segundo os interesses do lugar social mercado de bens, e que fala em seu nome e que se dirige não apenas a ele, mas a subordinar todos os outros campos de realização da vida e da criação da história a ele, deverá ser constituído como um plano oposto de nosso diálogo. Um plano não situado fora de nosso desejo de diálogo a partir do “lado da vida”, de que fala Walter Benjamin, pois também ele está constituído por pessoas humanas. Mas um lugar de interesses utilitários sobre o pensamento, sobre a ciência e sobre a educação cuja vocação clara ou implícita e a de reduzir pessoas a mercadorias e criações livres de pensamentos à reprodução robotizada de ordens de serviço, como se toda criação da mente e do coração humano fossem destinados apenas a isto.

### **sexta**

Podemos pensar com Sartre. Podemos lembrar aqui uma de suas passagens mais memoráveis. Em algum lugar de ***A questão do método*** (não tenho comigo o original) ele, falando sobre o que é essencial na repartição da vida humana, diz isto:

*O essencial não é o que foi feito do homem, mas o que ele faz daquilo que fizeram dele. O que foi feito dele são as estruturas, os conjuntos significantes estudados pelas ciências humanas. O que*

---

<sup>132</sup> Op. Cit. Página 7. Lembro que Boaventura recorda que Rousseau responde com um “não” às perguntas que ele mesmo formula.

*ele faz é a sua própria história, a superação real destas estruturas numa práxis totalizadora.*

Lembremos que em Paulo Freire sempre foi cara a idéia de *práxis*. Se a recordo bem, tal como escrita tantas vezes por ele, *práxis*: um pensar dialógico e crítico a respeito de uma realidade que uma ação reflexiva - ela própria o pensamento tornado atividade coletiva e subversivamente consequente - trata de transformar como e através de um processo inacabado e sempre actancial e reflexivamente aperfeiçoável ao longo da história humana. E a própria história deve tender a ser *práxis* cria e transforma. Também em Boaventura de Souza Santos o momento da superação da dicotomia, da hierarquia forçada entre conhecimento científico (o dos outros sobre nós) e o conhecimento vulgar (o nosso sobre os outros) deverá desaguar na na experiência em que “a prática será o fazer e o dizer da filosofia da prática”<sup>133</sup>.

Para além da realização dos planos intelectuais de um sujeito de conhecimento – um filósofo, um cientista, um investigador – e para além da utilização e dos benefícios estendíveis a quem foi antes um objeto de conhecimento através de uma pesquisa, todo o trabalho consequente de investigação deve objetivar ser um passo a mais no caminho da realização humana. Deve ser alguma forma de compreensão mais alargada, mais profunda a respeito de algo não conhecido, imperfeitamente conhecido ou passível de, através de uma outra fração de conhecimento confiável e dialogável, ser incorporado a um “todo de compreensão” mais fecundo. Mais fecundo como conhecimento integrado “a respeito de” e também como possibilidade de realização do conhecimento como um projeto de transformação de algo em alguma coisa melhor. Todo o bom saber transforma o que há no que pode haver. Todo o conhecimento de qualquer ciência vocacionada ao alargamento do diálogo e à criação de estruturas sociais e de processos interativos - econômicos, políticos, científicos, tecnológicos ou o que seja - sempre mais humanizadores, integra antes, de algum modo, sujeitos e objetos em um projeto de mudança em direção ao bem, ao belo e ao verdadeiro.

Gaston Bachelard poderia não estar pensando o mesmo que eu escrevi acima. Mas foi também nele que eu me inspirei para acrescentar as idéias contidas em suas palavras nas de Jean-Paul Sartre. Elas são estas.

*A verdade científica é uma predição, ou melhor, uma pregação. Convocamos os espíritos à convergência, anunciando a nova científica, transmitindo de uma só vez um pensamento e uma experiência, ligando o pensamento à experiência numa verificação: o mundo científico é, pois, nossa verificação. Acima*

---

133 Boaventura de Souza Santos, op. cit. Página 10.

*do sujeito, acima do objeto imediato, a ciência moderna se funda sobre o projeto. No pensamento científico a meditação do objeto pelo sujeito toma sempre a forma de projeto*<sup>134</sup>.

Podemos fazer algo com a passagem de Jean-Paul Sartre acima. Podemos refletir sobre ela e podemos pensar como e em que medida ela pode ser um dilema anteposto entre o que sabemos, o que devemos aprender a saber, o que fazemos para aprender a saber e o que fazemos com o que aprendemos a saber. Com o que, entre ainda estudantes e já professores, descobrimos que ensinamos também o que não sabemos e, então, pesquisamos.

Podemos tomar a idéia escrita de Sartre e estica-la, se é que isto é necessário. Mas se for e se for também ouviu, um alargamento das suas palavras, quando repensadas para as artes e os ofícios que nos unem aqui, ela poderia ficar mais ou menos deste modo:

O essencial não é o que foi feito do homem. O essencial é o que ele faz e não cessa de seguir fazendo com o que fizeram dele.

O que fizeram dele são as estruturas e os processos sociais de poder e de posse de bens, de serviços, de sentidos, de valores e dos meios através dos quais ele pode pensar e estabelecer de maneira livre e solidária situações de gerar o seu próprio aprendizado e criar o seu próprio pensamento. O que seguem fazendo dele é a reprodução sempre atualizada de estruturas de controle de mentes, de corações e de culturas. São as relações sociais fundadas por e fundadoras de relacionamentos humanos regidos pela desigualdade, pela exclusão, pela subordinação, pelo poder de qualificação de atores sociais e de atribuição desigual de sentido às suas vidas, às suas idéias, às suas ações. São os processos programados de robotização da experiência humana e de conseqüente de tolhimento da liberdade, sob a aparência de que nunca houve tanto direito à escolha autônoma<sup>135</sup>. O que fazem dele é o exercício dado por legítimo da – violência, e depois a violência que a violência original do poder e da posse entre desiguais faz existir.

O que o homem faz é o que ele cria

O que ele cria são os gestos de quando o coração e o conhecimento geram os saberes de sua condição de pessoa em busca da construção de sua liberdade. Aquilo que passo a passo ele escreve quando pensa e inscreve quando age sobre e transforma a sua experiência a experiência cotidiana, dentro e através da qual as

---

134 Está na pagina 18 de *O novo espírito científico*, editado pela 1968, Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro em 1968.

135 Principalmente no que se refere ao número de canais disponíveis nos aparelhos de televisão.

redes e teias de pessoas que a assumem como uma criação responsável e solidária, constroem e pensam os termos de sua própria história.

Toda a pesquisa, em qualquer circunstância com esta vocação, e qualquer que seja o seu domínio de pensamento, não é mais do que um pequeno, efêmero e indispensável momento em tudo isto.

### ***sétima***

Podemos, finalmente, em nosso caso específico lembrar que o destino do conhecimento que produzimos deságua, em primeiro lugar numa comunidade cultural chamada *educação* e, a seguir, nas suas pequenas e insubstituíveis comunidades sociais chamadas escolas, salas de aulas, comunidades aprendentes.

A quem pensa esta vocação comunitária do saber, podemos lembrar com o carinho de uma despedida, o velho provérbio chinês já nosso tão conhecido.

*Se você faz planos de vida para um ano*

*semeie arroz.*

*Se você faz planos para dez anos*

*plante árvores.*

*Se você pensa planos para cem anos*

*eduque o povo.*

**LIVROS E OUTROS ESCRITOS LIDOS, CONSULTADOS E INDICADOS**

Adelsin (sem sobrenome)

***Barangandão arco-íris – 36 brinquedos inventados por meninos***

1997, LAPA – Cia de ação cultural, Belo Horizonte

Adorno, Theodor

***La sociedad – lecciones de sociologia***

*Cópia em xerox sem maiores indicações*

Bachelard, Gaston

***Filosofia do novo espírito científico – a filosofia do não***

1972, Editorial Presença, Lisboa

Bachelard, Gaston

***A formação do espírito científico***

1996, Editora Contraponto, Rio de Janeiro

Bachelard, Gaston

***Textos selecionados***

*Coleção Os Pensadores*

*Edição selecionada e organizada por José Américo Motta Pessanha*

1978, Abril Cultural, São Paulo

Bachelard, Gaston

***A poética do Devaneio***

1987, Martins Fontes, São Paulo

Bachelard, Gaston

***A água e os sonhos***

1989, Martins Fontes, São Paulo

Bachelard, Gaston

**O ar e os sonhos**

1990, Martins Fontes, São Paulo

Bachelard, Gaston

**A poética do espaço**

1989, Martins Fontes, São Paulo

Bachelard, Gaston

**A psicanálise do fogo**

1972, Edições Estúdio Cor, Lisboa

Barbier, René

**A pesquisa-ação**

2002, Editora Plano, Brasília

Barbosa, Elyane

**Gaston Bachelard – o arauto da pós-modernidade**

1993, Editora Universitária-americana, Salvador

Barthes, Roland

**Aula**

1978, Cultrix, São Paulo

Barreiro, Julio

**Educação popular e conscientização**

2000, SULINA, Porto Alegre

Berger, Peter e Luckmann, Thomas

**A construção social da realidade**

1992, VOZES, Petrópolis

Bernardes, Sueli Teresinha Abreu

**Sem memória e sem desejo**

Trabalho de conclusão de curso regular do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás, em 2002. Cópia de micro cedida pessoalmente

Betto, Frei

**Alfabetto – autobiografia escolar**

2002, Ática, São Paulo

Bion, L

***Learning from experience***

1991, Maresfield Library, Londres.

*Brandão, Carlos Rodrigues e outros*

***De Angicos a Ausentes: 40 anos de educação popular***

2001, CORAG, Porto Alegre

Brandão, Carlos Rodrigues (org)

***De Angicos a Ausentes – 40 anos de Educação Popular***

2001, CORAG, Porto Alegre

Brandão, Carlos Rodrigues (org.)

***Pesquisa Participante***

1981, Brasiliense, São Paulo

Brandão, Carlos Rodrigues

***A partilha da vida***

1995, CABRAL Editora, Taubaté

Brandão, Carlos Rodrigues

***O trabalho de saber***

1999, SULINA, Porto Alegre

Brandão, Carlos Rodrigues

***A partilha da vida***

1995, CABRAL, Taubaté

Brandão, Carlos Rodrigues

***Memória do Sagrado***

1978, PAULINAS, São Paulo

Brandão, Carlos Rodrigues

***O trabalho de saber***

1998, SULINA, Porto Alegre

Brandão, Carlos Rodrigues

***Memória/sertão***

1998, Cone Sul/Ed da Univ. de Uberaba, São Paulo

Brandão, Carlos Rodrigues e Fals Borda, Orlando

***Investigación Participativa***

In: Cetrulo, Ricardo (org)  
1986, Instituto Del Hombre/Ediciones de la Banda Oriental

Bronowski, J  
**Science and human values**  
1985, Harper Torchbooks, N. York

Brotto, Fábio  
**Jogos Cooperativos**  
1999, Projeto COOPERAÇÃO, Santos

Bruner, Jerome  
**Atos de Significação**  
1997, Artes Médicas, Porto Alegre

Bruner, Jerome  
**A Cultura da Educação**  
2001, ARTMED, Porto Alegre

Buber, Martin  
**Eu e Tu**  
*S/d, Editora Centauro, São Paulo 5ª edição*

*Buber, Martin,*  
**Do diálogo e do dialógico**  
*1982, Editora Perspectiva, São Paulo*

Buber, Martin  
**Sobre Comunidade**  
*1987, Editora Perspectiva, São Paulo*

Buber, Martin  
**O socialismo utópico**  
*1986, Editora Perspectiva, São Paulo*

*Chauí, Marilena de Souza*  
**Ideologia e Educação**  
*1980, Educação e Sociedade, vol. 5, janeiro, CEDES, Campinas*

Capra, Fritof  
**Física moderna e misticismo oriental**

Walsh, Roger e Vangan, Frances (orgs)

***Além do Ego***

1997, Cultrix/Pensamento, São Paulo

*Coletivo do SEJA-POA*

***Falando de Nós: o SEJA***

1998, Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre

Comparato, Doc

***Da criação ao roteiro***

1999, Editora Rocco, Rio de Janeiro

Cunha, Euclides da

***Caderneta de Campo***

1974, Cultrix, São Paulo

Da Matta, Roberto

***Relativizando – uma introdução à antropologia social***

1981, VOZES, Petrópolis

D'Ambrósio, Ubiratan

***Transdisciplinaridade***

1997, Editora Palas Atenia, São Paulo

Delizoicov, Demétrio

***Dinâmica da sala de aulas – momentos pedagógicos***

documento elaborado para o Curso de Planejamento e Organização do Ensino na Escola Cidadã, realizado pela SMED da Prefeitura de Porto Alegre entre 16 e 18 de novembro de 2000. xerox

*Demo, Pedro*

***Saber Pensar***

2000, Cortez Editora/Instituto Paulo Freire, São Paulo

Diocese de Goiás

***Condições de vida e situação do povo de Goiás***

(oito cadernos de pesquisa)

S/d, Diocese de Goiás/UCG, Goiânia

Freire, Paulo

***A importância do ato de ler***

1987, CORTEZ, São Paulo

Escolas Municipais: Gabriel Obino, Décio Martins Costa, Azanha, Aramy Silva  
***Material original de pesquisas sócio-antropológica e de construção de complexos temáticos***

cópias xerox sem indicação de data

Franco, Maria Laura Barbosa

***Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso***

1988, Cadernos de Pesquisa do CEDES, n.º. 66, Campinas

Freire, Paulo

***Pedagogia da Autonomia***

1997, Editora Paz e Terra, São Paulo

Freire, Paulo

***Criando métodos de pesquisa alternativa***

In: Brandão, Carlos Rodrigues (org)

***Pesquisa participante***

1981, Brasiliense, São Paulo

Geertz, Clifford

***A interpretação das culturas***

1978, Zahar, Rio de Janeiro

Goffman, Ervin

***A representação do eu na vida cotidiana***

1987, VOZES, Petrópolis

Gouvêa da Silva, Antônio Fernando

***Construção crítica do currículo: interação sociocultural e conhecimento***

documento elaborado para o *Curso de Planejamento e Organização do Ensino na Escola Cidadã*, realizado pela SMED da Prefeitura de Porto Alegre entre 16 e 18 de novembro de 2000. Xerox.

Habermas, Jurgen

***Técnica e ciência enquanto ideologia***

Coleção Os Pensadores

1975, Editora Abril, São Paulo

Henriques, Eda Maria  
*in: Leite, Regina (org)*  
**Revisitando a pré-escola**  
1993, CORTEZ, São Paulo

Jupiassu, Hilton  
**Para ler Bachelard**  
1976, Francisco Alves, Rio de Janeiro

Laraia, Roque de Barros  
**Cultura – um conceito antropológico**  
2001, (14ª edição) Jorge Zahar, Rio de Janeiro

Lefebvre, Henri  
**A vida cotidiana no mundo moderno**  
1991, Editora Ática, São Paulo

Lévinas, Emmanuel  
**Totalidade e infinito**  
1988, Edições 70, Lisboa

Lévinas, Emmanuel  
**Humanismo do outro homem**  
1993, VOZES, Petrópolis

Lévinas, Emmanuel  
**Entre nós, ensaios sobre a alteridade**  
1997, VOZES, Petrópolis

Ludke, Menga, e André, Marli  
**Pesquisa em educação – abordagens qualitativas**  
1986, EPU, São Paulo

Ludke, Menga  
**Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa**  
1988, Cadernos de Pesquisa do CEDES, v. 66, Campinas

Luna, Sérgio V de

***O falso conflito entre tendências metodológicas***  
1988, *Cadernos de Pesquisa do CEDES*, v. 66, Campinas

Marques, Gabriel Garcia  
***Me alugo para sonhar – oficinas de roteiro***  
1997, Jorge Zahar, Rio de Janeiro

Martins, José de Souza  
***A sociabilidade do homem simples***  
2000, HUCITEC, São Paulo

Matt, Ridley  
***As origens da virtude – um estudo biológico da solidariedade***  
2000, RECORD, Rio de Janeiro

Merleau-Ponty, Maurice  
***Textos selecionados***  
Edição preparada por Marilena de Souza Chauí  
Coleção Os Pensadores  
1989, Abril Cultural, São Paulo

Molina, Vicente Neto e Trivino, Augusto  
***A pesquisa qualitativa em educação física – alternativas metodológicas***  
1999, Sulina, Porto Alegre

Moll, Jaqueline.  
***Histórias de vida, histórias de escola – elementos para uma pedagogia da cidade***  
2000, VOZES, Petrópolis

Moraes, Osvando J. de  
***Grande Sertão, Veredas – o romance transformado: semiótica da construção do roteiro televisivo***  
2000, EDUSP, São Paulo

Moraes, Maria Cândida  
***O paradigma educacional emergente***  
2000, Papyrus, Campinas

Morin, Edgar

**O método, 3. O conhecimento do conhecimento**

1999, SULINA, Porto Alegre

Morin, Edgar

**O Método, 4. As idéias**

1998, SULINA, Porto Alegre

Noronha, Olinda

**De Camponesa a Madame**

1986, Editora GRAAL, Rio de Janeiro

Nóvoa, Antônio (org)

**Vidas de Professores**

2000, Edições Porto, Porto

Pernambuco, Marta Maria C. A.

**Significações e realidade: conhecimento (a construção coletiva do programa)**

in: Pontuschka, Nídia Nacib (org):

**A ousadia no Diálogo**

1993, Loyola, São Paulo

Popper, Karl Rudolf

**Conhecimento Objetivo**

1975, Itatiaia/EDUSP, São Paulo

Rosa, João Guimarães

**Tutaméia – terceira estórias**

1985, Nova Fronteira, Rio de Janeiro

Rosa, João Guimarães

**Ficção completa – volumes I e II**

1995, Nova Aguilar, Rio de Janeiro

Rogers, Carl

**Algumas reflexões referentes aos pressupostos atuais das ciências do comportamento**

Rogers, Carl e William Coulson (orgs)

**O homem e as ciências do homem**

1973, Interlivros, Belo Horizonte

Ruhle, Otto

***El alma del niño proletário***

1955, Editorial Psique, Buenos Aires

Santos, Boaventura de Souza

***Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade***

2002, Cortez Editora, São Paulo

Santos, Boaventura de Souza

***A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência***

2001, Cortez Editora, São Paulo

Santos, Boaventura de Souza

***Um discurso sobre a ciência***

Afrontamento, Porto, 2001 (12<sup>a</sup> ed)

Secretaria de Educação da Prefeitura de Porto Alegre

***Planejamento e organização do ensino na escola cidadã – proposta para a construção curricular coletiva praxiológica***

Novembro 2000, sem indicação de autor, xerox.

Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

Departamento Pedagógico – Política de Ensino Fundamental

***A pesquisa da realidade na construção do conhecimento***

5<sup>a</sup> versão do documento original

2002, Porto Alegre. Documento original em micro.

Spink, Mary Jane (org)

***Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano***

1999, Cortez Editora, São Paulo

Tedesco, João Carlos

***Paradigmas do cotidiano – introdução à constituição de um campo de análise social***

1999, EDUNISC, Santa Cruz do Sul

Teilhard de Chardin, Pierre

***Le Phénomène Humain***

1955, Éditions du Seuil, Paris

em português:

***O Fenômeno humano***

Edição organizada por José Luís Archanjo

1995, Ed. Cultrix, São Paulo

Turner, Victor

***O processo ritual – estrutura e anti-estrutura***

1974, VOZES, Petrópolis

Thiolent, Michel

***Crítica metodológica, investigação social e enquete operária***

1980, Editora Polis, São Paulo

Vaz, Henrique da Lima

***Antropologia Filosófica – vol. 1***

1980, Editora Loyola, São Paulo

Wilber, Ken

***O espectro da consciência***

1997, Cultrix, São Paulo

