

CAMINHOS INVESTIGATIVOS II

OUTROS MODOS DE PENSAR E FAZER
PESQUISA EM EDUCAÇÃO

MARISA VORRABER COSTA
ORGANIZADORA

ALFREDO VEIGA-NETO
MARIA ISABEL EDELWEISS BUJES
MARIA LUCIA CASTAGNA WORTMANN
ROSA MARIA BUENO FISCHER
ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA



lamparina

"Ao descrever um objeto, a teoria também o produz, uma vez que ela 'conforma' certos modos possíveis de vê-lo e de falar sobre ele. Portanto, um objeto é produto dos discursos que se enunciam sobre ele. Os conceitos que emitimos não correspondem, definitivamente e de modo inquestionável, a alguma 'entidade real', eles são apenas um dentre os modos possíveis de nos referirmos a algo que tomamos como real; históricos, contingentes, ultrapassáveis." (Maria Isabel Edelweiss Bajés)

"A complicação aumenta ainda mais quando tentamos articular conceitos entre teorias diferentes e, às vezes, transitar entre paradigmas diferentes. Em cada situação dessas, paga-se sempre o preço de ter de situar, em detalhe, de onde estamos tirando os elementos para construir nossos objetos de pesquisa, de onde se pode dizer o que se está dizendo, que mundo é esse sobre o qual estamos tematizando etc." (Alfredo Veiga-Neto)

"Nem os fatos humanos nem as teorias em que nos apoiamos para pensá-los são tão óbvios assim como por vezes acreditamos. Esse talvez seja o grande problema a enfrentar, quando formulamos nossas questões de pesquisa. A dificuldade talvez esteja em que, por mais que afirmemos a não-essencialidade dos conceitos e dos objetos, acabamos por amarrar-nos a essências, a artigos definidos ('a' mulher, 'o' ensino público, 'a' televisão, 'a' avaliação na escola, e assim por diante), sem considerar que não há objetos naturais, que é preciso exatamente desviar o olhar dessa 'naturalidade' que nos espreita, e depositar nossa atenção sobre esta ou aquela prática, bem datada, localizada." (Rosa Maria Bueno Fischer)

"Se assumirmos a assertiva de que linguagem, texto, palavras, discursos constroem a realidade, há um imenso vazio a ser preenchido, há uma enorme tarefa política a ser realizada no campo da pedagogia e do currículo. Como eu disse antes, 'é preciso encher o mundo de histórias': histórias de sujeitos não nomeados, histórias de pessoas e lugares que só passam a existir após instituídos por uma câmera de televisão, registrados por fotografias ou

narrados em filmes, revistas, jornais, novelas, livros. O mundo, as vidas de pessoas, as identidades são construídos, reinventados, instituídos a cada nova história que circula."

(Marisa Vorraber Costa)

"A neutralidade da pesquisa é uma quimera. Pergunte-se permanentemente a quem interessa o que você está pesquisando. A pesquisa científica está sempre a serviço de algo ou de alguém. Os saberes são produzidos obedecendo a regimes de verdade que seguem regras específicas de acordo com a racionalidade de uma época. Estas racionalidades são radicalmente históricas e correspondem a interesses situados e datados. Não existe produção de saber fora dos jogos do poder."

(Marisa Vorraber Costa)

Marisa Vorraber Costa é licenciada em Filosofia, doutora em Ciências Humanas e professora titular em Ensino e Currículo. Atua como professora convidada do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e é também docente do Programa de Mestrado em Educação da ULBRA. Como pesquisadora do CNPq, tem se dedicado ao estudo do trabalho docente e das relações entre mídia, educação e subjetivação no cenário da pós-modernidade. Conduziu recentemente pesquisa que investiga as repercussões da cultura pós-moderna na escola e tem orientado inúmeras dissertações e teses que problematizam questões da educação sob a perspectiva cultural. Integra o Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO) e o Grupo de Pesquisa Cultura e Educação (GPCE) da ULBRA. É membro do conselho editorial da revista inglesa "Educational Action Research" e da "Revista Brasileira de Educação". É autora e organizadora de vários livros, entre os quais "A escola tem futuro?" (DP&A, 2003).

CAMINHOS INVESTIGATIVOS II

OUTROS MODOS DE PENSAR E FAZER
PESQUISA EM EDUCAÇÃO

*Caminhos investigativos II:
outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*
Marisa Vorraber Costa (organizadora)

1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

© Lamparina editora

Projeto gráfico e capa
Fernando Rodrigues

Revisão (1. ed.)
Ana Teresa Gotardo

Proibida a reprodução, total ou parcial, por qualquer meio ou processo, seja reprográfico, fotográfico, gráfico, microfilmagem etc. Estas proibições aplicam-se também às características gráficas e/ou editoriais. A violação dos direitos autorais é punível como crime (Código Penal, art. 184 e §§; Lei 6.895/80), com busca, apreensão e indenizações diversas (Lei 9.610/98 – Lei dos Direitos Autorais – arts. 122, 123, 124 e 126).

Catálogo na fonte do Sindicato Nacional dos Editores de Livros

C128

Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação / Marisa Vorraber Costa (organizadora) – 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

160 p.
14 x 21 cm

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-98271-39-2

1. Pesquisa educacional. 2. Pesquisa – Metodologia. I. Costa, Marisa C. Vorraber (Marisa Cristina Vorraber).

CDD 370.78
CDU 371.015.4

Lamparina editora
Rua Joaquim Silva, 98, 2º andar, sala 201, Lapa
Cep 20241-110 Rio de Janeiro RJ Brasil
Tel./fax: (21) 2232-1768 lamparina@lamparina.com.br

MARISA VORRABER COSTA
(organizadora)

CAMINHOS INVESTIGATIVOS II

OUTROS MODOS DE PENSAR E FAZER
PESQUISA EM EDUCAÇÃO

ALFREDO VEIGA-NETO
MARIA ISABEL EDELWEISS BUJES
MARIA LÚCIA CASTAGNA WORTMANN
ROSA MARIA BUENO FISCHER
ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA

2ª edição



Para nossos grupos de pesquisa,
espaços fecundos de trabalho
intelectual, onde nos aventuramos
por *descaminhos* para inventar
outros caminhos.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
APRESENTAÇÃO DA SEGUNDA EDIÇÃO	11
Capítulo 1	
DESCAMINHOS	13
<i>Maria Isabel Edelweiss Bujes</i>	
Capítulo 2	
PARADIGMAS? CUIDADO COM ELES!	35
<i>Alfredo Veiga-Neto</i>	
Capítulo 3	
VERDADES EM SUSPENSO:	
FOUCAULT E OS PERIGOS A ENFRENTAR	49
<i>Rosa Maria Bueno Fischer</i>	
Capítulo 4	
ANÁLISES CULTURAIS – UM MODO DE LIDAR	
COM HISTÓRIAS QUE INTERESSAM À EDUCAÇÃO	71
<i>Maria Lúcia Castagna Wortmann</i>	
Capítulo 5	
PESQUISA-AÇÃO, PESQUISA PARTICIPATIVA	
E POLÍTICA CULTURAL DA IDENTIDADE	91
<i>Marisa Vorraber Costa</i>	
Capítulo 6	
A ENTREVISTA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	
– UMA ARENA DE SIGNIFICADOS	117
<i>Rosa Maria Hessel Silveira</i>	
Capítulo 7	
UMA AGENDA PARA JOVENS PESQUISADORES	139
<i>Marisa Vorraber Costa</i>	
SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR	155

APRESENTAÇÃO

Após alguns anos de publicação do livro *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*, compusemos o *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Como os títulos sugerem, estamos dando continuidade a uma série de reflexões e discussões sobre a atividade investigativa na educação, com a intenção de compartilhar nosso entusiasmo com as possibilidades que surgem quando nos aventuramos por caminhos ainda pouco trilhados ou mesmo desconhecidos. Se usássemos uma metáfora náutica, tão difundida nestes tempos de internet e *world wide web*, poderíamos falar em “navegar por mares incertos”. É bom ressaltar que não pretendemos inaugurar tendências e, muito menos, fazer recomendações ou prescrições. Isso não significa, contudo, nos alojarmos numa posição em que tudo pode ser aceito ou que o rigor não seja fundamental. Defendemos convicções, certamente, mas com o entendimento de que elas são provisórias, mutáveis, radicalmente históricas. O que nos instiga, sobretudo, é a oportunidade e o desafio de compartilhar com colegas pesquisadores e pesquisadoras um conjunto de concepções, de tentativas, de esboços, até de engenhos intelectuais, que temos empreendido ao fazer pesquisa. O que esperamos são as críticas, as discussões, as trocas. A energia investida nesta publicação visa ao delineamento de um espaço que se caracterize pela pluralidade de idéias e de práticas investigativas que contribuam para um debate cada vez mais matizado e polissêmico das questões da educação em nosso tempo.

Marisa Vorraber Costa
Organizadora

APRESENTAÇÃO DA SEGUNDA EDIÇÃO

Apresentamos a segunda edição de *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Agora sob os auspícios da editora Lamparina, o livro prossegue no objetivo de continuar divulgando amplamente entre estudantes, pesquisadoras, pesquisadores e docentes de graduação e pós-graduação as discussões resultantes da reflexão sistemática que vimos realizando sobre pesquisa qualitativa.

Iniciamos este trabalho há mais de dez anos, com o intento de contribuir para multiplicar e matizar a gama de olhares e de abordagens investigativas na educação. É nosso desejo que ele suscite muitos questionamentos, abale certezas e desestabilize as perspectivas formalistas e todo tipo de orientação de pesquisa que preconize a centralidade e a primazia do método, particularmente no que se refere aos estudos no campo da educação. As autoras e os autores dos textos que compõem os livros *Caminhos investigativos I, II e III* compartilham, entre tantas outras afinidades intelectuais, a concepção de que problematização e método são indissociáveis. Quando se formula um problema de pesquisa, inventa-se também um peculiar caminho para procurar, produzir e propor alternativas de resposta. Quem se embrenhar nesses livros no enalço de uma rota segura certamente se perderá nos meandros de novos olhares, escutas, labirintos, riscos, aventura, paixão... Por sua vez, quem estiver disposto a perder-se para entregar-se a possibilidades ainda impensadas talvez percorra suas páginas com satisfação e delas surja com a inquietude que provocam as novas idéias e os desafios.

Marisa Vorraber Costa
Organizadora

CAPÍTULO I
DESCAMINHOS

MARIA ISABEL EDELWEISS BUJES

INTRODUÇÃO

Começo o capítulo que me cabe neste livro justificando de saída o seu título. De onde vem esta idéia – “descaminhos” – num livro que se propõe a discutir abordagens contemporâneas, questões epistemológicas, metodologias da pesquisa, “caminhos” no campo da educação? Talvez eu veja como necessário marcar logo uma postura, confirmar uma filiação, apontar para um significado da atividade científica que se opõe radicalmente à visão canônica que dela se teve até recentemente na sociedade ocidental.¹ E faço isto num texto que relata uma experiência recente como pesquisadora: confessional, apaixonado, mas que não tem a ambição de fazer proselitismo, ganhar adeptos, senão apresentar essa experiência para, no limite, quem sabe, convidar alguns, a quem ela sensibilize, a buscarem novas armas.

A inspiração para o título (mas também para as profundas mudanças que ocorreram na minha trajetória de pesquisadora) me veio de Michel Foucault, do qual aponto uma passagem, entre tantas, onde esta idéia está explicitada com a força que caracteriza o autor:

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o *descaminho* daquele que conhece? (Foucault, 1998, p. 13 – grifo meu).

1. Com relação às formas de pensar a ciência que herdamos do bacoísmo e do cartesianismo, ver Azanha (1992).

Falo de descaminhos não para tentar descrevê-los como contrafações de caminhos conhecidos, nem para mostrar que por trás de toda atividade científica existe uma “ossatura lógica” (Azanha, 1992) que pode ser deduzida e, uma vez descoberta, servir como uma senda iluminadora para nos conduzir mais propriamente à obtenção da “verdade”. Escolhi falar de descaminhos para concordar com Foucault que “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (ib., p. 13). É deste processo de *desencaminhamento*, mas também das trilhas seguidas, naquilo que Costa (2002b, p. 8) denominou “conturbada trajetória de pesquisadora moderna”, que falo a seguir.

A INFÂNCIA COMO TEMA E COMO OBJETO

A temática da infância e de sua educação tem sido, pelo menos nos últimos anos, a referência marcante de minha produção acadêmica. Ainda que dela eu tenha me aproximado pelas injunções da vida universitária, o seu apelo me fez dar a ela uma centralidade inquestionável. Mas é preciso referir que, nos seus inícios, o meu modo de ver a infância não diferia muito das visões dominantes que a seu respeito vigem na sociedade. Uma infância marcada especialmente pelo signo da *diferença*. As crianças vistas como desiguais, desprotegidas, exploradas, excluídas, nos extratos majoritários da população. Ou ainda, como diferentes, porque inocentes, imaturas, tanto do ponto de vista social quanto cognitivo, “seres em falta” cujo “outro” seria o adulto. Uma infância como *passagem* – um estado até certo ponto indesejável, impróprio, pouco confortável – cujas marcas diferenciadas/diferenciadoras precisavam, no plano individual, ser rapidamente superadas, apagadas, esquecidas. Crianças que dependiam inapelavelmente da proteção e da autoridade dos mais velhos para se aproximarem do ideal de realização humana: seres maduros, equilibrados, produtivos, centrados, coerentes, racionais, no controle de suas emoções... Adultos, enfim!

A esta concepção de infância, como *diferença* e como *passagem*, correspondia uma crença inabalável no poder redentor da educação (ou, pelo menos, uma grande esperança de que ela viesse a cumprir este papel). Para um grande contingente de crianças, a quem as condições adversas de distribuição das benesses sociais neste país haviam marcado inexoravelmente, o processo de inserção nos sistemas educacionais públicos, de preferência, significaria a esperança de uma infância digna, produtiva, mais feliz. Uma experiência que garantisse um maior respeito por suas características “essenciais” – a capacidade de aprender, de desenvolver-se – acompanhada de uma vivência de respeito aos seus direitos, mas, sobretudo, a garantia de poder viver plenamente a sua infância teria como resultado “natural” (esperava-se) o alcance de sua autonomia cognitiva e moral. Na outra ponta do espectro social, procurar-se-ia também garantir às crianças um espaço de descobertas, de proteção, de despreocupação, de vivência deste hiato, até que a vida viesse a lhes impor responsabilidades...

15

Se posso sintetizar estas duas visões, tratava-se de dar conta da organização e da oferta de um espaço educativo em que as melhores qualidades do gênero humano fossem favorecidas e levadas a desabrochar, representando um futuro para a humanidade mais fraterno, solidário, tendente a garantir a equidade nas relações de poder e na distribuição do saber etc. etc. etc. A escola infantil e as propostas pedagógicas nela desenvolvidas teriam, nesta perspectiva, um papel preponderante na superação da ignorância e da opressão que caracterizariam o nosso sistema social e constituiriam, por certo, um fator significativo na consecução da equidade.

AS FISSURAS

As leitoras e os leitores deste texto hão de se perguntar por que falo do meu tema de pesquisa quando o que se trata neste livro é dos “caminhos investigativos”. E aqui é preciso fazer um primeiro aviso: da impossibilidade de engendrar caminhos “em abstrato”. Portanto, a pesquisa nasce sem-

pre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. *Ela se constitui na inquietação.*

Assim, foi preciso que a minha relação concreta e direta com o campo da Educação Infantil – no plano tanto acadêmico quanto institucional, no campo tanto dos discursos quanto das práticas pedagógicas propriamente ditas – passasse por um rigoroso processo de questionamento e desestabilização para que eu pusesse em xeque a minha trajetória de pesquisadora moderna e fosse buscar em outro campo teórico as ferramentas que me permitissem identificar “minimamente” o que me inquietava.

Deste modo, mais do que mostrar qual foi o ponto de ruptura na trajetória, o que cabe aqui fazer é indicar por onde passaram as “fissuras” que acabaram por produzir as inquietações, os novos “lances” ou “sacações” que me levaram a abandonar um campo longamente cultivado das certezas teóricas e de promessas redentoras para me aventurar por novas sendas de pesquisa.

Penso que a desilusão acerca da Pedagogia como um espaço de liberdade gestou-se nos longos anos de prática em contato com as instituições educacionais. Mas foi preciso que eu penetrasse no universo da Educação Infantil, orientasse estágios, trabalhasse mais de perto com as crianças, observasse suas condições adversas de vida, o abandono a que muitas eram submetidas; foi preciso que eu convivesse com práticas institucionais em que as marcas mais salientes eram as da submissão, do silêncio e da ordem para que eu passasse, de forma crescente e continuada, a desconfiar dos ideais modernos para a educação.

Associado a este processo de “desidealização” da Pedagogia, reforçou-se a desconfiança de que o modo de conceber as crianças tinha profundas implicações nas definições pedagó-

gicas e nas práticas institucionais destinadas a elas. Havia um sem-número de componentes que determinavam os modos de significar as crianças e a infância. Parecia haver um liame, uma trama a enredar as práticas cotidianas e que estava para além delas (ainda que nelas se fizesse presente) que conformava os limites da ação e que, de certa forma, aprisionava outras formas de inteligibilidade destas práticas (Bujes, 1997).

17

Assim, foi em busca dos liames e das tramas em que as práticas cotidianas se enredavam – do que hoje entendo como redes de poder e de saber – que senti a necessidade de pôr em questão as minhas convicções. Tratava-se mais precisamente de buscar me colocar num outro ponto focal, de assumir um outro registro, sair em busca de novas perspectivas. De me educar para olhar de outra maneira aquilo que eu não podia ver senão com as velhas e confortáveis lentes. A questão era problematizar noções tradicionais (e correntes) como *infância*, *Pedagogia*, *currículo* e como tais significados haviam constituído minhas convicções como educadora (Bujes, 2001, p. 15).

AS ESCOLHAS

A descoberta que fiz de Michel Foucault, em *Vigiar e punir*, constituiu, por certo, outro “grande salto”. Um daqueles no qual, depois de abandonarmos a firmeza do solo, ao levantarmos os olhos, deparamo-nos com uma paisagem inteiramente diferente, estranha, inquietante, desestabilizadora. Foi através daquele texto que, pela primeira vez, tomei contato com a – ou tive mais plenamente a – idéia de um poder que age produzindo “coisas”. As investigações relatadas naquele livro abriram para mim um novo campo de compreensões sobre o processo de produção da infância do qual eu tomara inicialmente consciência pela obra de Phillipe Ariès.²

2. Trata-se da obra desse autor denominada *História social da criança e da família*, cuja primeira edição brasileira é de 1978, pela editora Guanabara.

Mas, em *Vigiar e punir*, o registro é outro. Não se trata de apontar como se constituiu, na Modernidade, um conceito de infância, de como esta foi “descoberta” como uma preocupação social, de como um discurso sobre a infância passa a ser manifestado de forma ampla em quase todas as camadas da sociedade. O que o livro me permitiu entender – medianamente, de início – foi o grande esforço da Modernidade em estabelecer uma sociedade da ordem, disciplinar, da qual a preocupação com as crianças pequenas é uma das tantas faces visíveis. A idéia das instituições educacionais como dispositivos (como, de resto, as prisões, os hospitais, as fábricas, os quartéis...) fascinou-me, pois me possibilitou colocar as creches e pré-escolas e as suas práticas numa rede de inteligibilidade e compreender como elas se organizam para assenhorear-se do corpo infantil e torná-lo um objeto tanto do poder quanto do saber. A pesquisa empreendida pelo filósofo me instigou e me desafiou, mas também funcionou ao modo de um detonador que me incitou a ampliar a aproximação com as suas idéias e fez com que me apercebesse do *valor operativo dos conceitos*.

Perceber o discurso, como o faz Foucault, como uma prática que forma sistematicamente os objetos de que fala, tem, como nos diz Fischer (2002, p. 41), “conseqüências teóricas e práticas imediatas”. É esta centralidade dos discursos para a perspectiva foucaultiana que faz com que estes passem a constituir o ponto focal das práticas investigativas. É preciso vê-los na sua temível materialidade, como implicados na constituição de corpos, de sujeitos, de práticas... As opções teóricas que fazemos e os conceitos com os quais trabalhamos acabam não apenas por conduzir as escolhas em termos do *corpus empírico* da investigação – no meu caso, os discursos sobre a infância e sobre as práticas pedagógicas destinadas à sua educação –, mas também por nos induzir a trilhar certas sendas de investigação, e não outras. Assim, escolha de um tema, operações para constituir um problema de pesquisa, tratamento metodológico dado ao material empírico etc., tudo se conecta no intrincado jogo que vem a se constituir no nosso processo de investigação.

E aqui vai o segundo aviso: quando tratamos de ir afinando os nossos instrumentos para com eles engendrar nosso problema de pesquisa, torna-se indispensável pensar os conceitos de que lançamos mão imersos numa *rede de significação*. Tais conceitos só se tornam significativos para nós quando inseridos numa trama, quando percebidos num conjunto de relações que lhes dá sentido. Daí a importância, para o engendramento de um problema de pesquisa, de que nos apropriemos das teorias. É preciso, como diz Corazza (2002, p. 120), “pôr os conceitos a funcionar, estabelecendo ligações possíveis entre eles, encaixando aqueles que têm serventia para o problema (que começa a ser configurado), e nos desfazendo daqueles que são inúteis”. Mas não apenas isso. O nosso problema só se constituirá se formos capazes de dar aos objetos do nosso universo de investigação um lugar nessa nova rede de significação, problematizando “o que não era tido como problemático, ou [reproblematizando] com outro olhar, o já problematizado” (ib.).

19

A opção por tratar de determinadas questões, segundo um enquadramento teórico específico, circunscreve possibilidades, indica caminhos, acaba por orientar as direções da investigação. Uma das grandes descobertas que Foucault me possibilitou foi perceber que não é suficiente afirmar, por exemplo, a onipresença do poder – capilar, insidioso, microfísico – em sua relação com a infância. O que o filósofo nos insta a fazer é mostrar como este poder se exerce: em que circunstâncias, utilizando que tecnologias, sustendo-se em que ordens de saber. Como nos alerta Paul Veyne (1998, p. 254): “O método consiste, para Foucault, em compreender que as coisas não passam de objetivações de práticas determinadas, cujas determinações devem ser expostas à luz, já que a consciência não as concebe”.

O CONTRAPONTO

A moderna tradição de pesquisa acostumou-nos a pensar em um “receituário” ou modelo não só para levar a efeito as nossas práticas de investigação, mas, principalmente, para elabo-

rarmos os relatos de como decorreu este processo. Tratávamos de apresentar uma *justificativa*, depois os *objetivos*, a seguir as *questões de pesquisa* ou as *hipóteses*, logo depois fazíamos uma alentada *revisão da bibliografia* ou elaborávamos o chamado *referencial teórico* para enquadrar o nosso objeto num âmbito de preocupações de certa forma já existentes no campo sob investigação. Vinham, a seguir, as prescrições quanto à *metodologia*, quando descrevíamos o modo pelo qual conduziríamos o estudo, selecionando instrumentos de pesquisa, escolhendo as formas de trabalhar a análise dos dados, muitas vezes definindo a que tipos de testagem estatística submeteríamos tais dados etc. A estas etapas preparatórias se seguiria a *coleta dos dados*, a sua *análise e interpretação* que encaminhariam às *conclusões* de nosso trabalho.

Neste quadro bem arranjado, cada um destes elementos corresponderia a uma das partes articuladas deste conjunto que seria a nossa investigação. Assim, nada de confundir o referencial com a metodologia, nem antecipar, na análise, as nossas conclusões. Se bem que tivéssemos a preocupação em colocar todos os elementos em relação, cada um deles tinha uma identidade própria que não poderia ser confundida com as demais. Os seus limites eram estritos. “Uma coisa era uma coisa”, “outra coisa era outra coisa”.

Não é de se estranhar, portanto, que a teoria escolhida funcionasse como um selo de qualidade para os nossos achados. No afã de aplicação da teoria ao problema investigado, esta servia de elemento de codificação dos problemas a serem analisados. A partir dela, definíamos o objeto a ser investigado. Com ela, organizávamos os dados a serem submetidos à análise, e ela servia, ao mesmo tempo, de referência, de respaldo, para esta mesma análise. De um lado, encontrava-se a prática (ou a realidade) com seus problemas; de outro, a teoria; entre as duas, uma abordagem metodológica que possibilitava aos iniciados submeter a primeira ao escrutínio da segunda. O que fazíamos era a aplicação mecânica do arsenal teórico ao objeto. Deste modo, a “realidade” passava a ser iluminada por aquela teoria, a ser lida como um reflexo daquela teoria.

Voltemos, portanto, à preocupação que enunciei mais atrás, que é a de tomar as idéias, como nos ensinou Foucault, como as chaves de uma “caixa de ferramentas”.³ Uma das descobertas que obtive da minha imersão no universo foucaultiano foi a da não-separação entre teoria e prática. O autor é explícito a este respeito: uma teoria não expressa, não traduz, nem se aplica a uma prática, uma vez que ela é, também, uma prática (Foucault, 1993).

21

E aqui é preciso tornar mais explícito o uso do termo *teoria* na produção dos campos pós-moderno, pós-estruturalista e dos Estudos Culturais, que têm relação direta com o meu objeto de estudo. O conceito de teoria sofre um profundo questionamento a partir destes campos de estudo. Nas formulações que os antecedem, a noção de teoria implica a suposição de que a teoria descreveria o real, ela o “descobriria”. Assim, a teoria representaria ou refletiria a realidade, existindo um “real” que precederia as formulações destinadas a explicá-lo. Na perspectiva em que me coloco e que corresponde aos campos citados acima, a teoria está implicada na produção da “realidade”. Ao descrever um objeto, a teoria também o produz, uma vez que ela “conforma” certos modos possíveis de vê-lo e de falar sobre ele. Portanto, um objeto é produto dos discursos que se enunciam sobre ele. Os conceitos que emitimos não correspondem, definitivamente e de modo inquestionável, a alguma “entidade real”, eles são apenas um dentre os modos possíveis de nos referirmos a algo que tomamos como real: históricos, contingentes, ultrapassáveis.

Assim, se verdade e poder se implicam mutuamente, o que cabe fazer é lutar contra as formas de poder lá onde ele é mais invisível e mais insidioso, onde ele se exerce como “ver-

3. A citação é de Ewald (1993, p. 26), comentando a perspectiva em que trabalhou Foucault e que o filósofo coloca à nossa disposição, ou nos convida a assumir: “Nada de imposições, uma possibilidade entre outras, mas mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva que uma outra. E é isso que importa: não produzir algo de verdadeiro, no sentido de *definitivo*, absoluto, peremptório, mas dar ‘peças’ ou ‘bocados’, verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam um silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas”.

dade”. O poder penetra muito mais profunda e sutilmente quando atua “na ordem do saber, da ‘verdade’, da consciência, do discurso” (Foucault, 1993, p. 71).

22 Feito este longo preâmbulo, passo a explicitar o que pretendo com a narrativa que desenvolvo neste capítulo. Sua finalidade é mostrar, tomando como balizadora a perspectiva foucaultiana, como se foi constituindo, no meu exercício de pesquisa, este diálogo entre o que tomamos usualmente como “teoria” e a própria prática de pesquisa; como, neste exercício, foram se modificando as minhas lentes e como elas, em suas refrações, foram desenhando um outro objeto que se foi ampliando, complexificando e sendo tecido em novas relações, permitindo que uma ordem de novas problematizações fosse “reconstituindo” esse objeto à medida que eu avançava na investigação.

Trato, efetivamente, de delinear como a infância pode ser concebida como inscrita num jogo de poder que manipula certas relações de força e como tais relações são sustentadas, por sua vez, por tipos de saber, ao mesmo tempo que os sustentam.

CONSTITUINDO O OBJETO: AS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

O que eu pretendia inicialmente investigar,⁴ inspirada nas teses de *Vigiar e punir*, era como se dava o *governo*⁵ das crianças, como o poder penetrava os corpos infantis.

4. Trato, neste trabalho, apenas do processo de construção da minha pesquisa, no que se refere à análise das técnicas disciplinares, no capítulo “O singular e plural”, em minha tese de doutorado *Infância e maquinarias* (Bujes, 2001).

5. Utilizo o termo *governo* com a acepção de *governança* ou *governança*, no sentido de ato de governar(-se), para distinguir de *governo* – relacionado à administração superior, como poder executivo que se encarrega da gestão do Estado, por exemplo (Ferreira, 1986). Justifico a utilização do termo (existente no Português antigo) no sentido de diferenciá-lo de *governo* – que indicaria tanto uma instância de controle político quanto uma instituição à qual cabe o exercício da autoridade –, para significá-lo como ato que se exerce sobre uma pessoa ou que ela exerce sobre si mesma, para controlar suas ações. Para maiores esclarecimentos, ver Bujes (2001) e Veiga-Neto (2001).

Mas também como se constituía todo um conjunto de afirmações, todo um aparato de saber que sustentava as prescrições pedagógicas, a partir de uma idéia de que constituíam o “fundamento científico” para as práticas destinadas às crianças no interior das instituições de Educação Infantil. Para realizar este propósito, escolhi como *corpus* empírico de minha investigação o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCN (Brasil, 1998). Eu partia de um pressuposto, inspirada nas leituras prévias de Foucault, de que este documento assumia o caráter de um dispositivo pedagógico, pois punha em marcha discursos – filosóficos, morais, “científicos”... –, instituía práticas, definia a organização do espaço, orientava decisões pedagógicas e administrativas. Ele constituía uma rede de poder que articulava todos estes elementos. O que ele possibilitava – ao dizer coisas sobre as crianças e ao definir modelos para conduzir a ação pedagógica a elas dirigida – era o domínio dos corpos infantis, colocando-os como alvo de técnicas que não eram da ordem da repressão ou do constrangimento, mas da produção e da estimulação da subjetividade.

23

Assim, no jogo das minhas escolhas, eu lidava, de um lado, com a temática da infância; de outro, com a crença despertada pelas leituras de Foucault de que esta infância era alvo do poder; e, por outro, ainda, com a idéia de que a vontade de poder sobre os sujeitos infantis estava articulada a uma vontade de saber que engendrara o moderno quadro de saberes sobre a infância. É preciso lembrar, então, que as nossas temáticas de pesquisa, por mais amplas que sejam, inicialmente – a infância em suas relações com o poder, no meu caso –, estão sustentadas por um conjunto de discursos que se constituíram historicamente. E esses discursos, não o *pano de fundo*, como nos acostumamos a pensar, terão um efeito crucial e constituidor para a paulatina “circunscrição” do nosso objeto de pesquisa.

Portanto, a infância da qual falo em minha investigação não é qualquer uma; ela é fruto de “jogos de linguagem” que estabelecem o que sobre ela pode ser falado, em que circunstâncias, com que limites, por quem... Estes limites

às possibilidades de enunciação são o que Michel Foucault denominou “regimes de verdade”:

24

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado (1993, p. 12).

Portanto, em que pesem todas as fragilidades dos significados, a sociedade busca constantemente estratégias e táticas para fixar certos sentidos, através das coerções dos discursos tomados como “verdadeiros”.

E aqui seria também interessante recorrer a Rose (1997), para quem certos problemas e temas particulares podem ser construídos apenas através de possibilidades que a linguagem torna disponíveis. Com suas palavras, vocabulários, gramáticas,

a linguagem torna apenas certos modos de sermos humanos descrevíveis [sic] e, ao fazê-lo, apenas certos modos de sermos humanos tornam-se possíveis. Ser humano é agir e comportar-se segundo uma certa descrição e a possibilidade de descrição é dada pela linguagem (p. 238).

Assim, o importante era mostrar, no início de meu trabalho, como as crianças entraram num regime de *dizibilidade*, como passaram a se constituir como alvos da verdade. Como um corpo de especialistas na sociedade tomou-as como fulcro de seus pronunciamentos, de seus escritos, de suas cruzadas morais etc. E como tal regime discursivo possibilitou, por seu lado, que o dispositivo pedagógico fosse montado para colocar estas crianças na ordem do poder. Como o aparato institucional, com suas arquiteturas, seus corpos profissionais, suas regras de funcionamento, suas diretrizes pedagógicas e curriculares, foi se estruturando para colocar a infância “em quarentena” naquela que constitui a instituição moderna por excelência: *a escola*.

E, por aqui, fica a terceira advertência: os objetos do mundo social em sua constituição, que nos acostumamos a ver como naturais, não estiveram aí desde sempre, imutáveis, pairando num limbo, à espera que viéssemos resgatá-los e falar sobre eles, como nos ensinou Foucault. Não basta que deles tomemos consciência – tais objetos não preexistem em si mesmos; é necessário, para que eles “surjam”, que sejam inventados, engendrados, a partir de um complexo feixe de relações.

25

Assim, foi preciso mostrar como os significados hoje atribuídos à infância são o resultado de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugaram em determinado momento da história, são organizados socialmente, sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação. Tais significados não resultam, como querem alguns, de um processo de evolução, nem estão acima e à parte das divisões sociais, sexuais, raciais, étnicas... São modelados no interior de relações de poder e representam interesses manifestos da Igreja, do Estado, da Sociedade Civil... Implicam intervenções da filantropia, da religião, da Medicina, da Psicologia, do Serviço Social, das famílias, da Pedagogia, da mídia... Contudo, esses significados não são estáveis nem únicos, e as linguagens que usamos, ao mudar constantemente, são indicativas da fluidez e da mutabilidade a que estão sujeitos.

Os *regimes de verdade* dominantes – para usar a tão conhecida expressão de Foucault –, ao operarem a naturalização desta concepção de infância, acabam por nos fazer esquecer este seu caráter “fabricado” e que ela tem estado submetida a relações e a interesses cujo propósito tem sido definir o que é “ser criança”, fixar um sentido para a infância. Por outro lado, tais significados, constituídos nas redes de poder/saber, não só descrevem o sujeito infantil, mas contribuem, concomitantemente, para desencadear as estratégias que visam governá-lo. A educação da infância insere-se, pois, num conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das populações, através de processos de controle e de normalização. É de um tipo particular de tecno-

logias, as disciplinares, e de seus modos de operar que falo a seguir.

26 Mas, antes de seguir adiante, talvez fosse interessante fazer mais um lembrete: se é de jogos de poder que estamos falando, não se trata de mostrar apenas as formas de poder que ele engendra, sustentadas permanentemente pela produção onipresente de um saber que o garante. O que se torna importante é mostrar também que não basta “inventar” novos objetos, mas mantê-los sempre, e o mais possível, sob a luz dos refletores. Garantir para eles um regime permanente de visibilidade.

DESCREVENDO AS TÁTICAS: AS DISCIPLINAS EM EVIDÊNCIA

Voltemos, portanto, para a idéia que enunciei mais atrás: a de que as nossas escolhas teóricas circunscrevem, orientam, organizam as possibilidades metodológicas de nossa investigação. Foucault, ao descrever as disciplinas, mostra-nos como uma “anatomia política”, que é também uma “mecânica de poder”, ao se assenhorear do corpo humano, esquadrinha-o, desarticula-o e recompõe-no. Esta é a maneira de operar de uma nascente maquinaria de poder que vai se instalar, na Modernidade, em instituições como as fábricas, os quartéis, as escolas, as prisões. O autor nos insta a dar atenção às minúcias, aos detalhes, às pequenas astúcias. Esta prescrição, que o filósofo segue de modo exemplar em *Vigiar e punir*, tem uma importância capital para que mostremos o exercício do poder em sua face mais econômica: fazendo que o seu exercício seja o menos custoso, que seus efeitos alcancem a máxima intensidade e que leve ao maior rendimento dos aparelhos em que é exercido.

Foi, portanto, para seguir tais prescrições e apontar o “como” do poder, que arranjei um modo de dispor os enunciados presentes no material empírico de minha investigação de modo a mostrar como os denominados “operadores disciplinares” funcionam de forma potencializada pelos

arranjos sutis que eles engendram, pela solidariedade mútua que entre eles existe. Agi, seguindo a precaução sugerida por Foucault de ir às minúcias, mas também utilizando uma estratégia denominada por Veiga-Neto (1996) “efeito de saturação”:

27

Valendo-me de várias passagens, de vários fragmentos discursivos exemplares não tanto no sentido de reforçar meus argumentos – nem, muito menos, no sentido de exemplificar – mas, sim, no sentido de mostrar uma abundância de uma recorrência que expressa o quanto certas noções “de fundo” são tomadas tranqüilamente, como princípios fundantes – pelos discursos que estou descrevendo e analisando (Bujes, 2001, p. 138).

Fiz isto destacando “falas” que indicassem como o RCN, em suas proposições, sugere que se ponham em marcha as operações de vigilância, as sanções que visam a normalização e as práticas de exame. Devo confessar que o material empírico foi generoso comigo e devo também admitir que não foi preciso buscar uma “agenda oculta” no material que eu examinava. Ali estavam presentes em toda a sua inteireza as proposições que orientavam o governo das crianças, não no sentido de reprimi-las ou negar a possibilidade de que viessem a tornar-se cidadãs plenamente ativas, mas a contínua incitação à sua produtividade, ao seu ajustamento, ao exercício de sua autonomia, às escolhas tornadas pessoais.

Mas não foram apenas as *operações disciplinares* que atraíram a minha atenção. Era preciso admitir que o material me permitia ver mais do que isto. Tratava-se de mostrar como os operadores disciplinares, para agir de forma potencializada, valiam-se de uma série de técnicas de controle minucioso do corpo, de suas partes, das suas atividades, do tempo e de suas forças. O que se podia identificar no documento examinado era o constante incitamento ao agenciamento sobre os corpos pelo seu confinamento, pela estrutu-

ração do espaço destinado a cada criança, pela codificação continuada do tempo e do movimento e pela sugestão de que tais estratégias fossem exercidas incessantemente (Dreyfus e Rabinow, 1995).

28 O que pretendo ter mostrado nos parágrafos precedentes é que, ao trabalhar com os procedimentos disciplinares, vistos em seu caráter instrumental como práticas de governamento, fui levada por esta escolha a enveredar por um caminho que pôs em evidência de modo minucioso as formas de operar destas práticas. O que fiz foi seguir, de uma forma bastante peculiar, as sugestões propostas por Dean (1999, p. 21) quando detalha as operações que uma analítica de poder deve seguir:

Uma analítica de um particular regime de práticas busca, no mínimo, identificar a emergência daquele regime, examinar as múltiplas fontes de elementos que o constituem e seguir os diversos processos e relações pelas quais estes elementos são reunidos em formas relativamente estáveis de organização e prática institucionais. Examina como este regime dá origem e depende de formas particulares de conhecimento e como, em consequência disso, torna-se alvo de vários programas de reforma e mudança. Considera a dimensão técnica ou tecnológica deste regime e analisa suas técnicas, suas instrumentalidades e os mecanismos característicos através dos quais opera, tenta realizar as suas metas e através dos quais tem também uma multiplicidade de efeitos.

Ao examinar como a disciplina exercida sobre o eixo do corpo o coloca como alvo de um “sistema minucioso de coerções materiais” (Foucault, 1995, p. 188), eu estava pondo em relevo como tais coerções agem não para subjugar-lo, mas para “propiciar simultaneamente o crescimento das forças dominadas e o aumento da força e da eficácia de quem as domina” (ib.). O que os estudos foucaultianos me permitiram perceber foi como, nos diversos sítios culturais – entre eles, a escola – os indivíduos são construídos pela utilização de for-

mas específicas de ação institucional. Como tais operações acabam por constituir formas próprias de subjetividade.

E talvez aqui fosse importante trabalhar a idéia de *efeitos* que, em Foucault, apresenta-se de forma bastante distanciada de nossos modos habituais de concebê-la. Ao trabalhar investigando como o poder entra nos "corpos" infantis, ao descrever em detalhes como o RCN opera como um dispositivo de poder, resta apontar para possíveis impactos que podem decorrer de colocar em circulação as proposições presentes num documento como este. Aqui, a concepção de impactos ou efeitos desconectá-se das formas tradicionais como foram pensados na Modernidade, numa relação imediata e direta entre uma causa e seu efeito (que nunca pode ser previsto, mas sempre deduzido *a posteriori*). A idéia aqui é de causa imanente, de uma causa que se atualiza em seus efeitos ou, como diz Deleuze:

29

Um efeito não é, de modo algum, uma aparência ou uma ilusão. É um produto que se difunde e se expande sobre uma superfície. Ele está estritamente co-presente à – e é co-extensivo com – sua própria causa. Ele determina esta causa como uma causa imanente, inseparável de seus efeitos (Deleuze ap. Rose, 1997, p. 245).

A idéia de examinar os efeitos, como pretendo sugerir aos meus leitores, não é a de deduzir de imediato que, como numa equação moderna, se o poder opera, por exemplo, através de táticas de vigilância, fixando cada corpo a um espaço para permitir seu esquadramento contínuo, logo... Não é disto que se trata. Ao trabalhar com as estratégias de coação sutil que se expressam nas técnicas disciplinares, o que se deseja pôr em evidência é como, pela utilização contínua e progressiva de tais coações, pretende-se, no limite, a internalização da disciplina. Mas é preciso considerar também que este processo se dá numa perspectiva de singularização, já que uma das faces desses efeitos é a sua absoluta imprevisibilidade, o que acaba por produzir,

em qualquer circunstância, indivíduos únicos, em seus modos de ser, agir e sentir. O disciplinamento, para Elias (1994), constitui o instrumento por excelência de disseminação do código civilizado. O que cabe, então, não é justificar o poder ou deplorar os seus excessos, mas desmascará-lo onde quer que ele se exerça, mostrar as formas que toma. E, aqui, a última advertência deste texto: uma pesquisa que se envolve com os chamados “métodos foucaultianos”, no afã de compreender de que modo o poder se exerce nas práticas cotidianas, não está, de fato, preocupada apenas em fornecer narrativas detalhadas de tais operações, em examinar seus rituais ou suas astúcias minúsculas, mas, sobretudo, em apontar para seus possíveis efeitos.

Ewald (1993), quando discute estas idéias, adverte-nos para o fato de que a concepção do poder microfísico, para Foucault, supõe que qualquer ação sobre o corpo é indissociavelmente “produção do corpo e da alma; qualquer tecnologia política é produção do corpo, simultaneamente físico e moral” (p. 49). Nesta perspectiva, a alma é o próprio corpo oposto a si mesmo, como juiz de suas próprias ações. O que as disciplinas visam não é apenas a inscrição de marcas sobre os corpos, imediatamente identificáveis, mas a internalização das condutas apropriadas, num processo que torna cada um de nós o pastor de si mesmo.

Não pretendo descrever aqui, já que este não é o meu objetivo neste texto, o conjunto de efeitos que as formulações do RCN me permitiram identificar como possíveis ao longo de seu exame. Talvez eu deva apontar apenas para o fato de que tais efeitos já estão lá presentes, traçados como objetivos a serem alcançados, como referências decisivas para a avaliação da eficácia da ação educativa das instituições de Educação Infantil.

Lá estão identificadas, por exemplo, as práticas de individualização com a sua função singularizadora de classificação, de diferenciação, de fixação em cada indivíduo de características únicas e particulares. Mas é preciso mostrar como esta

individualização se apóia/corresponde a um processo concomitante de objetivação. Ou, ainda, como os rituais de objetivação acabam por instituir uma individualidade marcada por certos traços, por certas medidas, por certas notas, por certos desvios. Como cada criança se transforma, por estes rituais, num caso. O que espero ter apontado com este pequeno exemplo é que os efeitos das táticas disciplinares não podem ser identificados em seus limites estritos. Aprendi com Foucault que não apenas tais táticas atuam de forma potencializada e solidária como também constroem uma multiplicidade, uma miríade de efeitos que procuramos distinguir apenas para torná-los inteligíveis e passíveis de análise.

31

NOVAS SENDAS E (DES)CAMINHOS

No momento em que encerro a escrita deste capítulo, sinto ainda a necessidade de fazer algumas considerações à guisa de um provisório fechamento. É preciso admitir que, ao início da investigação que serve de “mote” para este trabalho, eu não tinha, delineados de antemão, os caminhos que pretendia trilhar. Não contava com uma seleção prévia de técnicas logicamente organizadas num arranjo metodológico (aquela ossatura à qual fiz referência) previamente desenhado para guiar meu percurso. A inexistência de uma tal orientação (e, principalmente, acreditar que ela de nada me valeria) permitiu-me um inusitado espaço de liberdade.

O que é importante ressaltar, apesar de já tê-lo feito neste texto, foi o papel fundamental da teoria em produzir novas significações, em pôr em questão crenças longamente cultivadas, em virar pelo avesso muitas das minhas convicções. Tive a necessidade de buscar nos autores do campo pós-estruturalista, em Foucault, principalmente, mas também nas idéias pós-modernas e no âmbito dos Estudos Culturais, o apoio não só para “desconstruir” verdades que me haviam constituído, mas especialmente para educar o olhar e a sensibilidade. Fazia-se necessário estar aberta a novas e

intrincadas formas de raciocínio que não se baseavam nos pressupostos de um sujeito fundante, de uma realidade em constante aperfeiçoamento e numa verdade última.

32 Pude fazer a escolha de ferramentas, criar sendas, refazer passos, buscar saídas, sempre que necessário, já que não tinha compromissos com uma metodologia preestabelecida, com estratégias ossificadas, com um trajeto fechado. Portanto, este foi um caminho inventado, de ensaios nem sempre bem-sucedidos, mas de qualidade profundamente provocativa e desafiadora, porque consistiu em desbravar, engendrar, buscar armas novas (Deleuze, 2000). Procurei submeter o material da investigação – teorias, possibilidades metodológicas, empíricas – a um rigoroso escrutínio, confrontá-lo, voltar a ele muitas vezes; perguntar-me da possibilidade de estabelecer com/sobre ele novas relações e, quem sabe, alcançar nestes jogos outras formas de inteligibilidade. Eu entrava, assim, num jogo que colocava por terra crenças antigas, confundia os caminhos que eu trilhara e borrava inapelavelmente as fronteiras ou os limites do espaço onde eu colocava as verdades últimas e inquestionáveis, as mais firmes fundações, o terreno onde se assentavam minhas certezas mais caras e que me permitiam viver e produzir no cotidiano.

Tratava-se também de extrair visibilidades, como disse Deleuze (2000), de colocar novos focos de luz sobre as “coisas”, de aproveitar as cintilações novas, os clarões, os reflexos para ver ali onde antes tudo era certeza, novos objetos. Para isso foi preciso, a partir de uma massa de elementos, isolar alguns, pô-los em confronto, discutir suas possíveis inter-relações, pensar sua pertinência, organizá-los em conjuntos (Foucault, 1997). O que busquei, a partir de narrativas atuais que se enunciam sobre a criança e a infância, consubstanciadas no RCN, foi mostrar como o discurso pedagógico tem construído para elas “posições de sujeito” que se sustentam em uma determinada concepção do sujeito infantil e que as idéias de desamparo da infância têm sido responsáveis por justificar a intervenção educacional, direcionada para os ideais de racionalidade e cidadania, que têm

imperado no discurso pedagógico moderno. O estatuto de dependência da infância tem servido para justificar a tutela das crianças e das famílias, as iniciativas de “ortopedia moral” da filantropia, a proposição de leis, a institucionalização cada vez mais precoce das experiências de Educação Infantil e a própria idéia de propor-lhes um referencial curricular.

33

O trabalho de pesquisa teve, então, como algumas de suas estratégias, desterritorializar, desfamiliarizar, levar ao estranhamento, num esforço para engendrar novos problemas e objetos de pesquisa. Nele, a metodologia organizou-se em estreita relação com as questões investigadas, tendo por objetivo levar-me a compreender alguns dos modos de operar do poder, a identificar suas estratégias, suas táticas, suas arquiteturas e suas maquinarias, mas, também, suas estreitas relações com a produção da verdade. O principal objetivo de meu trabalho foi mostrar o dispositivo disciplinar em operação. É disso que pretendo ter falado, ao longo deste capítulo, na certeza de que só posso fazê-lo agora, refazendo, de certo modo, os meus passos.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- AZANHA, Mário Pires. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Anteprojeto para ingresso no programa de doutorado*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 1997. Trabalho inédito.
- _____. *Infância e maquinarias*. Tese de doutorado – PPGEDU/UFRGS, 2001.
- CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante de ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

- COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.
- _____. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.
- DEAN, Mitchell. *Governmentality: power and rule in modern society*. Grã-Bretanha: Sage, 1999.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.
- DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 2 v.
- EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Vega, 1993.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de *trabalhar com Foucault*. In: COSTA, Marisa V. (org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. O uso dos prazeres. In: *História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1998. v. 2.
- ROSE, Nikolas. Assembling the modern self. In: PORTER, Roy (ed.) *Rewriting the self*. Londres: Routledge, 1997.
- _____. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. Tese de doutorado – PPGEDU/UFRGS, 1996.
- _____. *Governo ou governamento?* Trabalho inédito.
- VEYNE, Paul. Foucault revoluciona a história. In: *Como se escreve a história*. Brasília: Ed. UnB, 1998.

CAPÍTULO 2

PARADIGMAS? CUIDADO COM ELES!

ALFREDO VEIGA-NETO

A linguagem está enraizada não na coisa percebida, mas no sujeito ativo. É mais o produto de desejo e energia do que de percepção e memória (Sheridan, 1980, p. 75).

As vulgatas que inundam a bibliografia pedagógica nacional estão recheadas de palavras da moda; são palavras meio mágicas que servem como uma chave e um suporte para aqueles que as pronunciam. *Paradigma* é uma dessas palavras meio mágicas; uma dessas palavras que, como um abracadabra, pode servir para tudo e, nesse caso, acaba servindo para nada. Mesmo nesse mais amplo conjunto de saberes que se convencionou denominar “Ciências Humanas”, ela tem sido muito usada como moeda forte, capaz de conferir àquele que a pronuncia um bom aumento do seu capital simbólico. No campo da Pedagogia, por exemplo, a expressão *paradigmas do conhecimento* é recorrente e, em geral, usada por discursos que pensam se colocar numa posição acima para poderem se referir a – e tematizar sobre – outros a partir de um presumido metaparadigma, que se pretende mais abrangente e, por isso, melhor.

Aqui, cabe um rápido comentário sobre essas tentativas de subjugar, discursivamente, aquilo que se declara ser “os outros paradigmas”. Em termos epistemológicos contemporâneos, cai-se sempre numa falácia ao tentar hierarquizar os

outros discursos a partir de um suposto lugar (que seria) superior e estável. Como veremos, o máximo que se consegue é colocar um paradigma *contra* os outros, em embates diretos. Isso não significa certamente que, na prática, a todos se atribua valor igual. Ao contrário, em termos práticos uns valem mais do que outros; afinal, uns carregam um maior conteúdo de verdade do que outros. Mas não porque esse conteúdo seja intrínseco a eles, senão porque os enunciados sobre os quais eles se assentam articulam-se segundo uma ordem que os instituem como mais verdadeiros, que os faz parecerem mais verdadeiros. Foucault resumiu isso numa frase simples e profunda: “A verdade é deste mundo”.

Voltemos aos usos mágicos de *paradigma*.

Quando alguém diz: “Estou neste (ou naquele) paradigma”, pensando que está dizendo muito, pode estar dizendo quase nada. Muitas vezes, *paradigma* vale como um escudo para proteger aqueles que se sentem encurralados frente a uma pergunta embaraçosa; nesse caso, é clássica a resposta: “Estou num outro paradigma, por isso não respondo à sua questão”. Outras vezes, ela vale como uma declaração de trégua ou como uma estratégia para a fuga ou suspensão da comunicação ou do debate: “Não chegaremos a um acordo porque estamos em paradigmas diferentes. Ponto final”.

Em qualquer desses casos, perguntas do tipo “Que estás querendo dizer com *paradigma*?” ou “Podes caracterizar melhor o teu paradigma?” causam embaraço e podem até implodir os argumentos do interlocutor. Isso é assim por dois motivos. Em primeiro lugar, porque, na medida em que paradigma tornou-se moda e moeda forte, a palavra é usada muitas vezes de modo aligeirado. Em segundo lugar, porque estamos lidando com uma palavra cuja polissemia é bastante ampla.

Meu objetivo, neste capítulo, é discutir um pouco esse segundo motivo, ou seja, desenvolver algumas reflexões em torno da polissemia de *paradigma*, mostrando os descaminhos pelos quais poderemos enveredar ao recorrer a essa palavra. É claro que esse segundo motivo está na base do

primeiro, ou seja, quanto mais polissêmica for uma expressão, mais se pode valer dela para que, não tendo muito o que dizer, dê-se a impressão de que se está dizendo algo importante. Além disso, e ao mesmo tempo, pretendo mostrar o quão importante é – tanto para nós mesmos quanto para os outros que nos lêem ou aos quais comunicamos o que fazemos – identificarmos em que paradigma(s) nos situamos em nossas pesquisas.

37

I

Conforme eu venho insistindo desde o início, é justamente por ser uma palavra cuja polissemia é muito ampla que *paradigma* pode ser usada como um despiste: não tendo muito para dizer, para se explicar, para justificar suas posições, alguém pode usá-la para dar a impressão de que está dizendo muito, deixando que o interlocutor se vire para entender o que quiser ou puder entender. Estaríamos, neste caso, frente àquilo que, em outro capítulo deste livro, Maria Isabel Bujes chama de “selo de qualidade”, ou seja, uma certificação da qualidade do nosso pensamento. Uma tal palavra funciona como um selo, como uma *griffe*. Aliás, é fácil vermos que moda e selo de qualidade se articulam e se reforçam mutuamente, do que resulta o aumento de capital dos seus usuários. Ora esses usuários são vistos como mais bonitos, ora como mais importantes, ora como mais ricos, ora como mais inteligentes.

Então, se não quisermos fazer um uso aligeirado de *paradigma*, é preciso refinar-lhe os sentidos, dar suas coordenadas no mapa semântico em que nos movimentamos.

Se partilhássemos do sonho positivista, o que teríamos então a fazer seria explicar melhor e definitivamente o que é mesmo e afinal *paradigma*; isso significaria diminuir-lhe a polissemia, fixar-lhe o(s) sentido(s) – e, de preferência, um só sentido... A grande tarefa seria extirpar a polissemia. Em outras palavras: dar-lhe uma definição definitivamente definitiva... Mas a Filosofia da Linguagem e a Lingüística já abandonaram há bastante tempo a ilusão de que isso seja

possível. A linguagem é sempre ambivalente – ou, talvez melhor dizendo, polivalente (Wittgenstein, 1987).

38 Assim como a linguagem “não existe como armazém de artigos, do qual os ‘locutores’ (geralmente humanos) se servem para se exprimirem e comunicarem” (Lyotard, 1993, p. 55), as palavras não são esses supostos “artigos” dos quais pudésemos lançar mãos para subjugar e domesticar os muitos sentidos do mundo dos discursos e, em última análise, do próprio mundo. Nas palavras de Wittgenstein (ap. Spaniol, 1989, p. 141), “as palavras só têm significado na corrente do pensamento e da vida”; tal entendimento decorre do fato de que o sentido está indissolivelmente conectado a discursos que são partilhados por uma comunidade que os coloca em funcionamento. E porque a “corrente do pensamento e da vida” é uma corrente que flui no tempo, os sentidos são necessariamente históricos: eles se transformam ao longo do tempo.

Dado, então, que não há como definir inteira, suficiente e definitivamente o significado de uma palavra, o que nos resta é falarmos, e falarmos, e falarmos sobre as palavras, isto é, discursarmos sobre nossos próprios discursos. Nessas muitas falas, vamos construindo o mapa semântico que referi acima, e vamos clarificando os sentidos que damos a cada palavra, a cada expressão. Vamos construindo os contextos e estabelecendo os elos denotativos e conotativos, num processo inesgotável, porque infinito, de afinação e abrangências.¹

O que podemos (e devemos) fazer, então, é determinar, com a maior aproximação e rigor possíveis, alguns dos muitos sentidos que se podem dar a *paradigma*. Ao falar em “muitos sentidos”, alerta para o fato de que temos de nos situar num ponto que oscila entre a pretensão positivista de fixar aquilo que seria um único e definitivo sentido da palavra e a dispersão total, isto é, entre um suposto conceito único e suficiente e um qualquer-coisa, um tudo-vale.

Uma rápida etimologia de *paradigma* mostra-nos que a palavra vem da forma latina *paradigma, atis* que, por sua vez, vem do grego *parádeigma, atos*, com as acepções de “modelo”

1. Para mais detalhes sobre essas questões, vide Garcia (1997).

e “exemplo”, do verbo *paradeíknumi* (“pôr em relação”, “em paralelo”, “mostrar”). Este verbo forma-se da combinação do prefixo *para* (“ao longo de”) com o verbo *deiknunai* (mostrar), em que a raiz indo-européia *deik* indica “mostrar”, “apontar” e está presente em muitas palavras na língua portuguesa, como *dígito*, *dizer*, *dicionário*, *indicar*, *indexar*, *judiciário*. Este exercício etimológico não pretende, é claro, determinar um sentido original, um sentido que seria (supostamente) mais verdadeiro e que teria se corrompido ao longo do tempo. No caso que nos interessa, o exercício é útil tanto para compreendermos os usos mais antigos de *paradigma* quanto para quem quiser traçar algumas familiaridades e examinar os deslocamentos semânticos que ocorreram, ao longo da “corrente do pensamento e da vida”.

39

II

É fácil identificar o marco a partir do qual *paradigma* entra com toda a força nos discursos (primeiramente) epistemológicos e (logo depois) acadêmicos, na Modernidade: trata-se d'*A estrutura das revoluções científicas*, o já clássico livro de Thomas Kuhn, cuja primeira edição é de 1962 (Kuhn, 1976). É impressionante o quanto essa obra foi e continua sendo referida em inúmeras publicações no campo das Ciências Naturais e das Ciências Humanas, para não falar do campo da Filosofia e das Artes. De fato, com esse livro, Kuhn faz a sua própria revolução em relação a tudo o que até então vinha sendo feito em termos de descrever, analisar, explicar e problematizar a prática e o conhecimento científicos.

Para os fins que aqui me interessam, não entrarei em detalhes sobre a imensa contribuição de Kuhn ao nosso entendimento sobre a ciência e, de certa maneira, sobre o conhecimento em geral.² Vou me ater apenas às questões mais relacionadas ao(s) seu(s) conceito(s) de *paradigma*.

2. Para mais detalhes, vide: Veiga-Neto (1992, 1993), Barnes (1986), Lakatos e Musgrave (1979).

Na contramão do Positivismo e de Popper, isto é, ao invés de estudar a ciência a partir da Epistemologia e ao invés de dizer como deve ser a prática dos cientistas, Kuhn desenvolve minuciosos estudos históricos – especialmente sobre a História da Física e da Química – para mostrar que as Ciências Naturais modernas têm sido uma prática social circunscrita em paradigmas que se sucedem não cumulativamente, mas em rupturas descontínuas. O paradigma funciona como uma imagem de fundo, qual uma imagem de um quebra-cabeça, a partir da qual se vê e se compreende aquilo que se pode ver e compreender do mundo. Não somos livres para ver e compreender qualquer coisa, de qualquer maneira, senão a partir dos “esquemas” dados por um paradigma. Assim, o paradigma funciona como uma fonte dos métodos e das próprias perguntas possíveis – e respectivas respostas – numa dada comunidade científica. Desse modo, Kuhn mostra o caráter radicalmente social não apenas da prática científica, como também do próprio conhecimento científico.

Ele diz que um mais ou menos longo período de *ciência normal* – em que as regras de um paradigma dominante são seguidas implicitamente – acaba acumulando *anomalias* – elementos, fatos e medidas não previstos e não explicáveis pelo paradigma dominante – em tal quantidade que se gera uma *crise*. Dessa crise resulta que muitos abandonam o paradigma e passam a aderir a outro, capaz de acolher aquilo que no primeiro era visto como anomalia e até a valer-se delas como peças de um novo quebra-cabeça. A crise se manifesta como um incômodo: uma desconfiança e até uma descrença no paradigma. Então, a cada período de *ciência normal* sucede um breve período de *ciência extraordinária* a qual, logo, vai se tornar também normal, uma nova ciência normal. A imensa maioria dos cientistas trabalha sempre no reforço da (sua) ciência normal; cada um procura acumular mais evidências, como pedras de um quebra-cabeça, que preencham melhor – mais completa e amarradamente – o quadro do paradigma em que se inscreve.

Para Kuhn, tendo em vista que a cada paradigma corresponde uma particular visão de mundo (*Weltanschauung*), diferentes paradigmas a rigor não estão no mesmo mundo e, por isso, não vêem um mesmo mundo, não falam de um mesmo mundo. Isso significa que quaisquer dois paradigmas, por mais próximos que pareçam estar, são incomensuráveis entre si. Além disso, são incomensuráveis a quaisquer outros, de modo que nunca se pode estar num supraparadigma, pois não existe uma relação – nem hierárquica, nem de qualquer outra natureza – entre diferentes paradigmas. E mais: dois paradigmas diferentes, num mesmo campo, não coexistem, o que equivale a dizer que, num determinado campo e num dado momento, só existe e só funciona um paradigma. Nesse sentido kuhniano assim estrito, qualquer paradigma é sempre hegemônico.

41

III

Numa detalhada leitura d'*A estrutura das revoluções científicas*, Mastermann (1979) identificou mais de vinte acepções que o próprio Kuhn atribui a *paradigma*. Em parte por causa dessa polissemia já gerada pelo próprio Kuhn, *A estrutura das revoluções científicas* recebeu reiteradas críticas, o que levou o seu autor a propor, no célebre *Posfácio* à obra e escrito em 1969, a substituição de *paradigma* pela expressão *matriz disciplinar*, sobre a qual tematizara detalhadamente. Com isso, ele pensava resolver o foco mais problemático de sua paradigmatologia. Mas parece que já era tarde: *paradigma* tinha ganhado vida e invadido a literatura científica e filosófica, carregando consigo apenas alguns de seus significados parciais e gerando bastante confusão.

Entre todas as acepções levantadas por Mastermann, aqui duas me interessam mais: uma vai no sentido sociológico – *paradigma* como um conjunto de realizações científicas socialmente aceitas –; a outra, no sentido metafísico – *paradigma* como uma *Weltanschauung* ou princípio orga-

nizador que governa a própria percepção que construímos sobre o mundo. A partir desses dois sentidos, compreende-se bem o porquê da força que a palavra adquiriu nas últimas décadas. Mas, de certa maneira, eles restringem o uso que se pode fazer da palavra – pelo menos no sentido kuhniano –, pois derivam dessas duas acepções o caráter hegemônico de qualquer paradigma e a incomensurabilidade interparadigmática. Dessa maneira, se levarmos Kuhn bem a sério, não há como identificarmos nas Ciências Humanas nenhum “período de normalidade” em que um paradigma tenha se imposto sozinho, para depois entrar em crise e ser substituído por outro. Isso gerou (e ainda gera) muita discussão. Alguns – entre eles o próprio Kuhn – disseram que apenas as Ciências Naturais eram “boas ciências”, isto é, que apenas elas tinham atingido um estágio de maturidade plena e que, no futuro, as Ciências Humanas chegariam lá... Outros, ao contrário, simplesmente rejeitaram ora a incomensurabilidade, ora o caráter necessariamente hegemônico do paradigma, sem contudo se descartarem do resto da teorização de Kuhn; costumam dizer que, nesse caso, adotaram *paradigma* num sentido fraco. Outros mais optaram por tratar a questão a partir de outras perspectivas, fora do estruturalismo kuhniano e sem praticar qualquer juízo de valor de cunho epistemológico sobre o estatuto das ciências (Veiga-Neto, 1993).

Seja como for, penso que podemos ficar com Kuhn, mas deixar um pouco de lado o sentido forte de *paradigma*. Nesse caso, não vejo maior problema em falarmos em *paradigmas pedagógicos*, desde que se tomem algumas medidas cautelares.

Em primeiro lugar, é preciso ter claro que não se está aderindo ao sentido forte de paradigma, isto é, a algum suposto caráter de hegemonia e de incomensurabilidade paradigmáticas. Isso significa dizer que se fica com Kuhn naquilo que ele não tem de radical em sua paradigmática, ou seja, fica-se com Kuhn, *ma non troppo*: conserva-se

a sua teoria, mas adota-se *paradigma* no sentido fraco. Isso, dito assim, pode parecer simples, mas não é. Afinal, alguns enxergam no caráter hegemônico, enquanto outros enxergam na incomensurabilidade, a alma da contribuição de Kuhn para os nossos entendimentos acerca da prática e do conhecimento científicos. Mesmo assim, penso que não há maior problema se continuarmos falando em paradigma para nos referirmos a uma visão particular de mundo, segundo a qual atribuímos determinados significados – e não qualquer significado – ao mundo.

43

Em segundo lugar, temos de saber onde estamos e de onde falamos. Aceitando o sentido fraco de paradigma, pode-se dizer que – queiramos ou não, saibamos ou não – sempre nos localizamos num paradigma, a partir do qual constituímos nossos entendimentos sobre o mundo e construímos nossas representações. No caso da Pedagogia, por exemplo, quando falamos em currículo e em didática, quando falamos sobre as funções da escola e os papéis dos professores e professoras, e assim por diante, não estamos falando sobre “coisas” que já estavam simplesmente aí, à espera daquilo que temos a dizer sobre elas. O que estamos fazendo é entrando numa rede discursiva precedente que, antes, já as havia colocado no mundo na medida em que havia atribuído determinados sentidos a elas.

Para usar uma conhecida expressão cunhada por Michel Foucault, a rede se apresenta como um *regime de verdade* que já estava aí, partilhada por comunidades lingüísticas; ela se apresenta como um regime em que cada proposição admite sempre uma das duas alternativas: ou é falsa, ou é verdadeira. Se algo é indecidível, é porque não faz parte da rede; os indecidíveis estão numa exterioridade, fora do alcance da rede e, bem por isso, são vistos – quando vistos... – como anomalias.

Tudo isso nos afasta da compreensão do conhecimento como *correspondência aos fatos* e aponta para o caráter convencional e contingente do conhecimento. Trata-se de um

convencionalismo relativista que Hesse (1974) chamou de *finitismo semântico* e outros chamam de *holismo semântico*. Essa segunda denominação vem

44

das descobertas feitas por Durhem (1954), segundo as quais é impossível tomar qualquer conceito por si só, isto é, tomar um fragmento de uma rede de conceitos sem que se mexa na rede toda. Tentar isolar um conceito, por mais operacional que ele seja e mesmo que pertença ao campo das Ciências Naturais mais formalizadas, ou deixa-o sem sentido ou arrasta consigo outros conceitos da rede. Em outras palavras, não há como adquirir um conhecimento por passos suficientes. Só entendendo toda a rede, ainda que não analiticamente, pode-se compreender qualquer parte dela (Veiga-Neto, 1993, p. 7).

Desse modo, as redes são verdadeiros sistemas hermenêuticos, não importa se estamos falando de Ciências Naturais, Filosofia, Psicologia, Sociologia ou Pedagogia. Esses sistemas são tão mais estáveis quanto mais amarrados forem os acordos sociais – naturalmente sempre contingentes – que os costumam. Os acordos funcionam como estratégias de defesa – as assim chamadas *estratégias defensivas de Durhem* – cuja função é absorver e neutralizar os impactos que vêm de fora, seja na forma de novas observações, novas perguntas, novas dificuldades ou, nos casos extremos, novas anomalias.

Em terceiro lugar, temos de pagar o preço por estarmos nos movimentando em campos que, bem diferente do que acontece nas Ciências Naturais, são vistos ou como *pré-paradigmáticos*, ou como *paradigmáticos no sentido fraco*, ou mesmo como *não-científicos* (porque *não-paradigmáticos*). Ainda que, a essas alturas, nenhum desses enquadramentos deva nos preocupar mais, o fato é que há um preço a pagar. Com isso, quero dizer que, enquanto nas Ciências Naturais as comunidades científicas assumem implicitamente os paradigmas em que se situam – de modo que aquilo que é dito, explicado, discutido, descrito, demonstrado etc. já carrega antes de si mesmo, tranqüila

e silenciosamente, as muitas e variadas peças do quebra-cabeça que compõem o quadro paradigmático –, nas Ciências Humanas é preciso fazer muito mais. E isso nos traz, muitas vezes, muito mais trabalho...

Dado o caráter fortemente paradigmático das práticas e saberes das Ciências Naturais, todas as discussões e tudo de novo que é dito num campo sempre se escora num (único ou quase-único) paradigma que *já estava aí* e que, como já referi, funciona como uma intrincada e bem urdida rede discursiva precedente. Esse paradigma que já estava aí passa praticamente despercebido enquanto paradigma, pois o seu conteúdo é visto como o resultado de descobertas de “coisas” que são naturalmente próprias do mundo em que vivemos; desse modo, dificilmente ele é visto como uma construção social.³ O resultado é que todos assumem o paradigma como uma plataforma não-problemática, a partir da qual o que se tem a fazer não é descrevê-la, explicá-la e justificá-la, mas é tão-somente ampliar-lhe o conteúdo de verdade.

Nas Ciências Humanas, a situação é bem diferente: não havendo, na imensa maioria dos campos, um acordo paradigmático unitário, é sempre necessário explicar onde se está, de onde se fala, quais instrumentos se adotam. Isso é tão mais importante na medida em que uma mesma palavra pode assumir – e, de fato, assume – sentidos bem diferentes, de paradigma para paradigma, e até de teoria para teoria, dentro de um mesmo paradigma.

Temos um exemplo simples e quase grosseiro dessa situação com a palavra *trabalho*. Se estivermos no âmbito das Ciências Naturais, basta nos referirmos a essa palavra que mesmo um conhecedor medíocre de Física já saberá do que estamos falando: vêm-lhe à mente alguns fenômenos, algumas representações gráficas, vários enunciados, algumas equações etc. Mas, se estivermos no âmbito das Ciências Humanas, teremos de explicar várias (ou muitas) coisas até situarmos nosso leitor ou interlocutor, pois essa pala-

3. Isso nos ajuda a compreender, em parte, por que a teoria kuhniiana parece ter demorado tanto a surgir no cenário dos estudos sobre a ciência.

vra assume diferentes significados conforme o campo em que estivermos situados. *Trabalho* refere-se a coisas muito distintas, mesmo num campo específico, como na Sociologia, na Pedagogia ou na Economia. E mesmo dentro de um único campo há, digamos, muitos *trabalhos* – ou são dados muitos sentidos a essa palavra. Assim, se tivermos de dizer alguma coisa sobre *trabalho*, temos nesse caso, obrigatoriamente, de explicar minimamente o que entendemos por essa palavra e como estamos usando-a. Em outras palavras: temos de mapear o paradigma em que estamos nos movimentando, ao falar em *trabalho*. E é claro que quanto mais conceitos vão surgindo, mais complicada vai ficando a situação, mais explicações temos de dar.

A complicação aumenta ainda mais quando tentamos articular conceitos entre teorias diferentes e, às vezes, transitar entre paradigmas diferentes. Em cada situação dessas, paga-se sempre o preço de ter de situar, em detalhe, de onde estamos tirando os elementos para construir nossos objetos de pesquisa, de onde se pode dizer o que se está dizendo, que mundo é esse sobre o qual estamos tematizando etc.

Resumindo: nesse caso, o preço que temos a pagar é explicar o(s) paradigma(s). A cada recomeço, não podemos pressupor e exigir que todos saibam onde estamos e de onde falamos, saibam em que paradigma nos movimentamos, saibam quais são as peças do nosso quebra-cabeça.

REFERÊNCIAS

- BARNES, Barry. *T. S. Kuhn y las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- DUHEM, Pierre. *The aim and structure of physical theory*. Princeton: Princeton University, 1954.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: FGV, 1997.
- HESSE, Mary B. *The structure of scientific inference*. Londres: Macmillan, 1974.

- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Allan. *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo: Cultrix; Edusp, 1979.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno explicado às crianças*. Lisboa: D. Quixote, 1993.
- MASTERMANN, Margareth. A natureza do paradigma. In: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Allan. *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo: Cultrix; Edusp, 1979. p. 72-108.
- SHERIDAN, A. *Michel Foucault: the will to truth*. Londres: Tavistock, 1981.
- SPANIOL, Walter. *Filosofia e método no Segundo Wittgenstein: uma luta contra o enfeitamento do nosso entendimento*. São Paulo: Loyola, 1989.
- VEIGA-NETO, Alfredo. A ciência em Kuhn e a sociologia de Bourdieu: implicações para a análise da educação científica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Faced/UFRGS, v. 17, n. 1, p. 93-107, 1992.
- _____. A teoria da ciência em Kuhn e a sociologia de Bourdieu: as diferenças. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Faced/UFRGS, v. 18, n. 2, p. 57-61, 1993.
- _____. A perspectiva historicista da ciência e a sociologia da educação. *Cadernos do DEC*, Porto Alegre, UFRGS, n. 1, 1993.
- _____. Ciência e pós-modernidade. *Episteme*, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 143-156, 1998.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

outros discursos a partir de um suposto lugar (que seria) superior e estável. Como veremos, o máximo que se consegue é colocar um paradigma *contra* os outros, em embates diretos. Isso não significa certamente que, na prática, a todos se atribua valor igual. Ao contrário, em termos práticos uns valem mais do que outros; afinal, uns carregam um maior conteúdo de verdade do que outros. Mas não porque esse conteúdo seja intrínseco a eles, senão porque os enunciados sobre os quais eles se assentam articulam-se segundo uma ordem que os instituem como mais verdadeiros, que os faz parecerem mais verdadeiros. Foucault resumiu isso numa frase simples e profunda: “A verdade é deste mundo”.

Voltemos aos usos mágicos de *paradigma*.

Quando alguém diz: “Estou neste (ou naquele) paradigma”, pensando que está dizendo muito, pode estar dizendo quase nada. Muitas vezes, *paradigma* vale como um escudo para proteger aqueles que se sentem encurralados frente a uma pergunta embaraçosa; nesse caso, é clássica a resposta: “Estou num outro paradigma, por isso não respondo à sua questão”. Outras vezes, ela vale como uma declaração de trégua ou como uma estratégia para a fuga ou suspensão da comunicação ou do debate: “Não chegaremos a um acordo porque estamos em paradigmas diferentes. Ponto final”.

Em qualquer desses casos, perguntas do tipo “Que estás querendo dizer com *paradigma*?” ou “Podes caracterizar melhor o teu paradigma?” causam embaraço e podem até implodir os argumentos do interlocutor. Isso é assim por dois motivos. Em primeiro lugar, porque, na medida em que paradigma tornou-se moda e moeda forte, a palavra é usada muitas vezes de modo aligeirado. Em segundo lugar, porque estamos lidando com uma palavra cuja polissemia é bastante ampla.

Meu objetivo, neste capítulo, é discutir um pouco esse segundo motivo, ou seja, desenvolver algumas reflexões em torno da polissemia de *paradigma*, mostrando os descaminhos pelos quais poderemos enveredar ao recorrer a essa palavra. É claro que esse segundo motivo está na base do

primeiro, ou seja, quanto mais polissêmica for uma expressão, mais se pode valer dela para que, não tendo muito o que dizer, dê-se a impressão de que se está dizendo algo importante. Além disso, e ao mesmo tempo, pretendo mostrar o quão importante é – tanto para nós mesmos quanto para os outros que nos lêem ou aos quais comunicamos o que fazemos – identificarmos em que paradigma(s) nos situamos em nossas pesquisas.

37

I

Conforme eu venho insistindo desde o início, é justamente por ser uma palavra cuja polissemia é muito ampla que *paradigma* pode ser usada como um despiste: não tendo muito para dizer, para se explicar, para justificar suas posições, alguém pode usá-la para dar a impressão de que está dizendo muito, deixando que o interlocutor se vire para entender o que quiser ou puder entender. Estaríamos, neste caso, frente àquilo que, em outro capítulo deste livro, Maria Isabel Bujes chama de “selo de qualidade”, ou seja, uma certificação da qualidade do nosso pensamento. Uma tal palavra funciona como um selo, como uma *griffe*. Aliás, é fácil vermos que moda e selo de qualidade se articulam e se reforçam mutuamente, do que resulta o aumento de capital dos seus usuários. Ora esses usuários são vistos como mais bonitos, ora como mais importantes, ora como mais ricos, ora como mais inteligentes.

Então, se não quisermos fazer um uso aligeirado de *paradigma*, é preciso refinar-lhe os sentidos, dar suas coordenadas no mapa semântico em que nos movimentamos.

Se partilhássemos do sonho positivista, o que teríamos então a fazer seria explicar melhor e definitivamente o que é mesmo e afinal *paradigma*; isso significaria diminuir-lhe a polissemia, fixar-lhe o(s) sentido(s) – e, de preferência, um só sentido... A grande tarefa seria extirpar a polissemia. Em outras palavras: dar-lhe uma definição definitivamente definitiva... Mas a Filosofia da Linguagem e a Lingüística já abandonaram há bastante tempo a ilusão de que isso seja

possível. A linguagem é sempre ambivalente – ou, talvez melhor dizendo, polivalente (Wittgenstein, 1987).

38 Assim como a linguagem “não existe como armazém de artigos, do qual os ‘locutores’ (geralmente humanos) se servem para se exprimirem e comunicarem” (Lyotard, 1993, p. 55), as palavras não são esses supostos “artigos” dos quais pudésemos lançar mãos para subjugar e domesticar os muitos sentidos do mundo dos discursos e, em última análise, do próprio mundo. Nas palavras de Wittgenstein (ap. Spaniol, 1989, p. 141), “as palavras só têm significado na corrente do pensamento e da vida”; tal entendimento decorre do fato de que o sentido está indissolivelmente conectado a discursos que são partilhados por uma comunidade que os coloca em funcionamento. E porque a “corrente do pensamento e da vida” é uma corrente que flui no tempo, os sentidos são necessariamente históricos: eles se transformam ao longo do tempo.

Dado, então, que não há como definir inteira, suficiente e definitivamente o significado de uma palavra, o que nos resta é falarmos, e falarmos, e falarmos sobre as palavras, isto é, discursarmos sobre nossos próprios discursos. Nessas muitas falas, vamos construindo o mapa semântico que referi acima, e vamos clarificando os sentidos que damos a cada palavra, a cada expressão. Vamos construindo os contextos e estabelecendo os elos denotativos e conotativos, num processo inesgotável, porque infinito, de afinação e abrangências.¹

O que podemos (e devemos) fazer, então, é determinar, com a maior aproximação e rigor possíveis, alguns dos muitos sentidos que se podem dar a *paradigma*. Ao falar em “muitos sentidos”, alerta para o fato de que temos de nos situar num ponto que oscila entre a pretensão positivista de fixar aquilo que seria um único e definitivo sentido da palavra e a dispersão total, isto é, entre um suposto conceito único e suficiente e um qualquer-coisa, um tudo-vale.

Uma rápida etimologia de *paradigma* mostra-nos que a palavra vem da forma latina *paradigma, atis* que, por sua vez, vem do grego *parádeigma, atos*, com as acepções de “modelo”

1. Para mais detalhes sobre essas questões, vide Garcia (1997).

e “exemplo”, do verbo *paradeíknumi* (“pôr em relação”, “em paralelo”, “mostrar”). Este verbo forma-se da combinação do prefixo *para* (“ao longo de”) com o verbo *deiknunai* (mostrar), em que a raiz indo-européia *deik* indica “mostrar”, “apontar” e está presente em muitas palavras na língua portuguesa, como *dígito*, *dizer*, *dicionário*, *indicar*, *indexar*, *judiciário*. Este exercício etimológico não pretende, é claro, determinar um sentido original, um sentido que seria (supostamente) mais verdadeiro e que teria se corrompido ao longo do tempo. No caso que nos interessa, o exercício é útil tanto para compreendermos os usos mais antigos de *paradigma* quanto para quem quiser traçar algumas familiaridades e examinar os deslocamentos semânticos que ocorreram, ao longo da “corrente do pensamento e da vida”.

39

II

É fácil identificar o marco a partir do qual *paradigma* entra com toda a força nos discursos (primeiramente) epistemológicos e (logo depois) acadêmicos, na Modernidade: trata-se d'A *estrutura das revoluções científicas*, o já clássico livro de Thomas Kuhn, cuja primeira edição é de 1962 (Kuhn, 1976). É impressionante o quanto essa obra foi e continua sendo referida em inúmeras publicações no campo das Ciências Naturais e das Ciências Humanas, para não falar do campo da Filosofia e das Artes. De fato, com esse livro, Kuhn faz a sua própria revolução em relação a tudo o que até então vinha sendo feito em termos de descrever, analisar, explicar e problematizar a prática e o conhecimento científicos.

Para os fins que aqui me interessam, não entrarei em detalhes sobre a imensa contribuição de Kuhn ao nosso entendimento sobre a ciência e, de certa maneira, sobre o conhecimento em geral.² Vou me ater apenas às questões mais relacionadas ao(s) seu(s) conceito(s) de *paradigma*.

2. Para mais detalhes, vide: Veiga-Neto (1992, 1993), Barnes (1986), Lakatos e Musgrave (1979).

Na contramão do Positivismo e de Popper, isto é, ao invés de estudar a ciência a partir da Epistemologia e ao invés de dizer como deve ser a prática dos cientistas, Kuhn desenvolve minuciosos estudos históricos – especialmente sobre a História da Física e da Química – para mostrar que as Ciências Naturais modernas têm sido uma prática social circunscrita em paradigmas que se sucedem não cumulativamente, mas em rupturas descontínuas. O paradigma funciona como uma imagem de fundo, qual uma imagem de um quebra-cabeça, a partir da qual se vê e se compreende aquilo que se pode ver e compreender do mundo. Não somos livres para ver e compreender qualquer coisa, de qualquer maneira, senão a partir dos “esquemas” dados por um paradigma. Assim, o paradigma funciona como uma fonte dos métodos e das próprias perguntas possíveis – e respectivas respostas – numa dada comunidade científica. Desse modo, Kuhn mostra o caráter radicalmente social não apenas da prática científica, como também do próprio conhecimento científico.

Ele diz que um mais ou menos longo período de *ciência normal* – em que as regras de um paradigma dominante são seguidas implicitamente – acaba acumulando *anomalias* – elementos, fatos e medidas não previstos e não explicáveis pelo paradigma dominante – em tal quantidade que se gera uma *crise*. Dessa crise resulta que muitos abandonam o paradigma e passam a aderir a outro, capaz de acolher aquilo que no primeiro era visto como anomalia e até a valer-se delas como peças de um novo quebra-cabeça. A crise se manifesta como um incômodo: uma desconfiança e até uma descrença no paradigma. Então, a cada período de *ciência normal* sucede um breve período de *ciência extraordinária* a qual, logo, vai se tornar também normal, uma nova ciência normal. A imensa maioria dos cientistas trabalha sempre no reforço da (sua) ciência normal; cada um procura acumular mais evidências, como pedras de um quebra-cabeça, que preencham melhor – mais completa e amarradamente – o quadro do paradigma em que se inscreve.

Para Kuhn, tendo em vista que a cada paradigma corresponde uma particular visão de mundo (*Weltanschauung*), diferentes paradigmas a rigor não estão no mesmo mundo e, por isso, não vêem um mesmo mundo, não falam de um mesmo mundo. Isso significa que quaisquer dois paradigmas, por mais próximos que pareçam estar, são incomensuráveis entre si. Além disso, são incomensuráveis a quaisquer outros, de modo que nunca se pode estar num supraparadigma, pois não existe uma relação – nem hierárquica, nem de qualquer outra natureza – entre diferentes paradigmas. E mais: dois paradigmas diferentes, num mesmo campo, não coexistem, o que equivale a dizer que, num determinado campo e num dado momento, só existe e só funciona um paradigma. Nesse sentido kuhniano assim estrito, qualquer paradigma é sempre hegemônico.

41

III

Numa detalhada leitura d'*A estrutura das revoluções científicas*, Mastermann (1979) identificou mais de vinte acepções que o próprio Kuhn atribui a *paradigma*. Em parte por causa dessa polissemia já gerada pelo próprio Kuhn, *A estrutura das revoluções científicas* recebeu reiteradas críticas, o que levou o seu autor a propor, no célebre *Posfácio* à obra e escrito em 1969, a substituição de *paradigma* pela expressão *matriz disciplinar*, sobre a qual tematizara detalhadamente. Com isso, ele pensava resolver o foco mais problemático de sua paradigmatologia. Mas parece que já era tarde: *paradigma* tinha ganhado vida e invadido a literatura científica e filosófica, carregando consigo apenas alguns de seus significados parciais e gerando bastante confusão.

Entre todas as acepções levantadas por Mastermann, aqui duas me interessam mais: uma vai no sentido sociológico – *paradigma* como um conjunto de realizações científicas socialmente aceitas –; a outra, no sentido metafísico – *paradigma* como uma *Weltanschauung* ou princípio orga-

nizador que governa a própria percepção que construímos sobre o mundo. A partir desses dois sentidos, compreende-se bem o porquê da força que a palavra adquiriu nas últimas décadas. Mas, de certa maneira, eles restringem o uso que se pode fazer da palavra – pelo menos no sentido kuhniano –, pois derivam dessas duas acepções o caráter hegemônico de qualquer paradigma e a incomensurabilidade interparadigmática. Dessa maneira, se levarmos Kuhn bem a sério, não há como identificarmos nas Ciências Humanas nenhum “período de normalidade” em que um paradigma tenha se imposto sozinho, para depois entrar em crise e ser substituído por outro. Isso gerou (e ainda gera) muita discussão. Alguns – entre eles o próprio Kuhn – disseram que apenas as Ciências Naturais eram “boas ciências”, isto é, que apenas elas tinham atingido um estágio de maturidade plena e que, no futuro, as Ciências Humanas chegariam lá... Outros, ao contrário, simplesmente rejeitaram ora a incomensurabilidade, ora o caráter necessariamente hegemônico do paradigma, sem contudo se descartarem do resto da teorização de Kuhn; costumo dizer que, nesse caso, adotaram *paradigma* num sentido fraco. Outros mais optaram por tratar a questão a partir de outras perspectivas, fora do estruturalismo kuhniano e sem praticar qualquer juízo de valor de cunho epistemológico sobre o estatuto das ciências (Veiga-Neto, 1993).

Seja como for, penso que podemos ficar com Kuhn, mas deixar um pouco de lado o sentido forte de *paradigma*. Nesse caso, não vejo maior problema em falarmos em *paradigmas pedagógicos*, desde que se tomem algumas medidas cautelares.

Em primeiro lugar, é preciso ter claro que não se está aderindo ao sentido forte de paradigma, isto é, a algum suposto caráter de hegemonia e de incomensurabilidade paradigmáticas. Isso significa dizer que se fica com Kuhn naquilo que ele não tem de radical em sua paradigmátologia, ou seja, fica-se com Kuhn, *ma non troppo*: conserva-se

a sua teoria, mas adota-se *paradigma* no sentido fraco. Isso, dito assim, pode parecer simples, mas não é. Afinal, alguns enxergam no caráter hegemônico, enquanto outros enxergam na incomensurabilidade, a alma da contribuição de Kuhn para os nossos entendimentos acerca da prática e do conhecimento científicos. Mesmo assim, penso que não há maior problema se continuarmos falando em paradigma para nos referirmos a uma visão particular de mundo, segundo a qual atribuímos determinados significados – e não qualquer significado – ao mundo.

43

Em segundo lugar, temos de saber onde estamos e de onde falamos. Aceitando o sentido fraco de paradigma, pode-se dizer que – queiramos ou não, saibamos ou não – sempre nos localizamos num paradigma, a partir do qual constituímos nossos entendimentos sobre o mundo e construímos nossas representações. No caso da Pedagogia, por exemplo, quando falamos em currículo e em didática, quando falamos sobre as funções da escola e os papéis dos professores e professoras, e assim por diante, não estamos falando sobre “coisas” que já estavam simplesmente aí, à espera daquilo que temos a dizer sobre elas. O que estamos fazendo é entrando numa rede discursiva precedente que, antes, já as havia colocado no mundo na medida em que havia atribuído determinados sentidos a elas.

Para usar uma conhecida expressão cunhada por Michel Foucault, a rede se apresenta como um *regime de verdade* que já estava aí, partilhada por comunidades lingüísticas; ela se apresenta como um regime em que cada proposição admite sempre uma das duas alternativas: ou é falsa, ou é verdadeira. Se algo é indecível, é porque não faz parte da rede; os indecíveis estão numa exterioridade, fora do alcance da rede e, bem por isso, são vistos – quando vistos... – como anomalias.

Tudo isso nos afasta da compreensão do conhecimento como *correspondência aos fatos* e aponta para o caráter convencional e contingente do conhecimento. Trata-se de um

convencionalismo relativista que Hesse (1974) chamou de *finitismo semântico* e outros chamam de *holismo semântico*. Essa segunda denominação vem

44

das descobertas feitas por Durhem (1954), segundo as quais é impossível tomar qualquer conceito por si só, isto é, tomar um fragmento de uma rede de conceitos sem que se mexa na rede toda. Tentar isolar um conceito, por mais operacional que ele seja e mesmo que pertença ao campo das Ciências Naturais mais formalizadas, ou deixa-o sem sentido ou arrasta consigo outros conceitos da rede. Em outras palavras, não há como adquirir um conhecimento por passos suficientes. Só entendendo toda a rede, ainda que não analiticamente, pode-se compreender qualquer parte dela (Veiga-Neto, 1993, p. 7).

Desse modo, as redes são verdadeiros sistemas hermenêuticos, não importa se estamos falando de Ciências Naturais, Filosofia, Psicologia, Sociologia ou Pedagogia. Esses sistemas são tão mais estáveis quanto mais amarrados forem os acordos sociais – naturalmente sempre contingentes – que os costuram. Os acordos funcionam como estratégias de defesa – as assim chamadas *estratégias defensivas de Durhem* – cuja função é absorver e neutralizar os impactos que vêm de fora, seja na forma de novas observações, novas perguntas, novas dificuldades ou, nos casos extremos, novas anomalias.

Em terceiro lugar, temos de pagar o preço por estarmos nos movimentando em campos que, bem diferente do que acontece nas Ciências Naturais, são vistos ou como *pré-paradigmáticos*, ou como *paradigmáticos no sentido fraco*, ou mesmo como *não-científicos* (porque *não-paradigmáticos*). Ainda que, a essas alturas, nenhum desses enquadramentos deva nos preocupar mais, o fato é que há um preço a pagar. Com isso, quero dizer que, enquanto nas Ciências Naturais as comunidades científicas assumem implicitamente os paradigmas em que se situam – de modo que aquilo que é dito, explicado, discutido, descrito, demonstrado etc. já carrega antes de si mesmo, tranqüila

e silenciosamente, as muitas e variadas peças do quebra-cabeça que compõem o quadro paradigmático –, nas Ciências Humanas é preciso fazer muito mais. E isso nos traz, muitas vezes, muito mais trabalho...

Dado o caráter fortemente paradigmático das práticas e saberes das Ciências Naturais, todas as discussões e tudo de novo que é dito num campo sempre se escora num (único ou quase-único) paradigma que *já estava aí* e que, como já referi, funciona como uma intrincada e bem urdida rede discursiva precedente. Esse paradigma que já estava aí passa praticamente despercebido enquanto paradigma, pois o seu conteúdo é visto como o resultado de descobertas de “coisas” que são naturalmente próprias do mundo em que vivemos; desse modo, dificilmente ele é visto como uma construção social.³ O resultado é que todos assumem o paradigma como uma plataforma não-problemática, a partir da qual o que se tem a fazer não é descrevê-la, explicá-la e justificá-la, mas é tão-somente ampliar-lhe o conteúdo de verdade.

Nas Ciências Humanas, a situação é bem diferente: não havendo, na imensa maioria dos campos, um acordo paradigmático unitário, é sempre necessário explicar onde se está, de onde se fala, quais instrumentos se adotam. Isso é tão mais importante na medida em que uma mesma palavra pode assumir – e, de fato, assume – sentidos bem diferentes, de paradigma para paradigma, e até de teoria para teoria, dentro de um mesmo paradigma.

Temos um exemplo simples e quase grosseiro dessa situação com a palavra *trabalho*. Se estivermos no âmbito das Ciências Naturais, basta nos referirmos a essa palavra que mesmo um conhecedor medíocre de Física já saberá do que estamos falando: vêm-lhe à mente alguns fenômenos, algumas representações gráficas, vários enunciados, algumas equações etc. Mas, se estivermos no âmbito das Ciências Humanas, teremos de explicar várias (ou muitas) coisas até situarmos nosso leitor ou interlocutor, pois essa pala-

3. Isso nos ajuda a compreender, em parte, por que a teoria kuhiana parece ter demorado tanto a surgir no cenário dos estudos sobre a ciência.

vra assume diferentes significados conforme o campo em que estivermos situados. *Trabalho* refere-se a coisas muito distintas, mesmo num campo específico, como na Sociologia, na Pedagogia ou na Economia. E mesmo dentro de um único campo há, digamos, muitos *trabalhos* – ou são dados muitos sentidos a essa palavra. Assim, se tivermos de dizer alguma coisa sobre *trabalho*, temos nesse caso, obrigatoriamente, de explicar minimamente o que entendemos por essa palavra e como estamos usando-a. Em outras palavras: temos de mapear o paradigma em que estamos nos movimentando, ao falar em *trabalho*. E é claro que quanto mais conceitos vão surgindo, mais complicada vai ficando a situação, mais explicações temos de dar.

A complicação aumenta ainda mais quando tentamos articular conceitos entre teorias diferentes e, às vezes, transitar entre paradigmas diferentes. Em cada situação dessas, paga-se sempre o preço de ter de situar, em detalhe, de onde estamos tirando os elementos para construir nossos objetos de pesquisa, de onde se pode dizer o que se está dizendo, que mundo é esse sobre o qual estamos tematizando etc.

Resumindo: nesse caso, o preço que temos a pagar é explicar o(s) paradigma(s). A cada recomeço, não podemos pressupor e exigir que todos saibam onde estamos e de onde falamos, saibam em que paradigma nos movimentamos, saibam quais são as peças do nosso quebra-cabeça.

REFERÊNCIAS

- BARNES, Barry. *T. S. Kuhn y las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- DUHEM, Pierre. *The aim and structure of physical theory*. Princeton: Princeton University, 1954.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: FGV, 1997.
- HESSE, Mary B. *The structure of scientific inference*. Londres: Macmillan, 1974.

- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Allan. *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo: Cultrix; Edusp, 1979.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno explicado às crianças*. Lisboa: D. Quixote, 1993.
- MASTERMANN, Margareth. A natureza do paradigma. In: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Allan. *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo: Cultrix; Edusp, 1979. p. 72-108.
- SHERIDAN, A. *Michel Foucault: the will to truth*. Londres: Tavistock, 1981.
- SPANIOL, Walter. *Filosofia e método no Segundo Wittgenstein: uma luta contra o enfeitamento do nosso entendimento*. São Paulo: Loyola, 1989.
- VEIGA-NETO, Alfredo. A ciência em Kuhn e a sociologia de Bourdieu: implicações para a análise da educação científica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Faced/UFRGS, v. 17, n. 1, p. 93-107, 1992.
- _____. A teoria da ciência em Kuhn e a sociologia de Bourdieu: as diferenças. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Faced/UFRGS, v. 18, n. 2, p. 57-61, 1993.
- _____. A perspectiva historicista da ciência e a sociologia da educação. *Cadernos do DEC*, Porto Alegre, UFRGS, n. 1, 1993.
- _____. Ciência e pós-modernidade. *Episteme*, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 143-156, 1998.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

CAPÍTULO 3

VERDADES EM SUSPENSO: FOUCAULT E OS PERIGOS A ENFRENTAR

ROSA MARIA BUENO FISCHER

A leitura e a apreciação de dezenas de projetos de investigação, de dissertações e teses, em programas de pós-graduação em Educação, Psicologia, Letras, Comunicação, bem como o contato cotidiano com mestrandos e doutorandos nos seminários de cada semestre, nos últimos anos, permitiram-me a eleição de alguns tópicos que aqui desenvolvo, sobre pequenos “dramas” na elaboração de nossas propostas de pesquisa em Educação. Refiro-me às justificativas sobre as escolhas temáticas e ao compromisso político que elas significam; à formulação das perguntas teóricas e empíricas que orientam nossos trabalhos; às dificuldades em nos desprendermos da tranquilidade do já sabido; e à vinculação dos temas selecionados às condições de sua emergência histórica.

Como se verá, busco em Michel Foucault, especialmente nele, mas igualmente em Gilles Deleuze e Paul Veyne (não por acaso amigos e qualificadíssimos leitores de Foucault), breves inspirações para os comentários que aqui faço, os quais remeterão por vezes a exemplos de pesquisas com que tive ou tenho contato, perseguindo o objetivo de dividir com leitores e leitoras inquietações de uma pesquisadora que insiste em falar em teoria não desvinculada de método, na necessidade de operarmos cuidadosamente sobre os materiais empíricos – pois aí reside, a meu ver, a riqueza e a originalidade de uma possível autoria do pesquisador¹ –, e, ainda, na

1. Conforme escrevi no capítulo “A paixão de *trabalhar com Foucault*”, no livro *Caminhos investigativos* (Costa, 2002).

radical inseparabilidade de discursos e práticas. Espero não apenas compartilhar problemas; tenho a ambição de também oferecer modestas sugestões para examinarmos com uma boa dose de generosidade e vontade de invenção nossas proposições de pesquisa no campo educacional.

50

QUE COMPROMISSOS ASSUMO COM ESTA PESQUISA?
OU: A TEORIA É SEMPRE UMA PRÁTICA

Apóio-me em Michel Foucault para defender este ponto de vista: os discursos e todas as normas e regras institucionais – nos mais diferentes campos de poder e saber – são sempre, e por definição, “práticos”; sendo assim, o trabalho investigativo, a própria tarefa da filosofia, a responsabilidade do pensamento crítico é justamente “analisar as práticas em que aquelas normas realmente figuram e que determinam espécies particulares de experiência” (Rajchman, 1987, p. 70). Desta forma, assumir a posição de quem apenas descreve, mostra ou aponta um modo de existência “x”, um acontecimento “y” – como muitas vezes fazemos questão de afirmar, com tanta cautela, em nossos projetos –, a meu ver não nos exime *per se* do compromisso, nem da crítica. Obviamente, o modo pelo qual entendemos tanto o compromisso como a crítica precisa ser bem explicitado.

Se não estamos usando o ponto de partida da hipótese repressiva² – de que as coisas sucedem do jeito que sucedem porque alguém ou algo não nos permite fazer determinado gesto ou ato, porque algo nos tolhe e reprime e, assim, o único modo de enfrentar a ordem repressiva é negá-la, destruí-la, tomar posse dela –, então é preciso tornar claro para nós mesmos que não se trata de denunciar a alienação e a mistificação, nem de, como nos ensina em grande parte a Teoria Crítica, teorizar apontando sempre para uma intencionalidade prática. Mas, então, de que se trata quando defendemos que a teoria não se desvincula da prática?

Ora, chegamos a um momento em que se torna fundamental assumir, para a vitalidade de nossas investigações,

2. A discussão sobre a “hipótese repressiva”, como a trato aqui, está no volume I da *História da sexualidade*, de Michel Foucault (1990a).

que não estamos passando à margem dos graves problemas sociais, econômicos, educacionais, culturais, filosóficos, de nosso tempo. Da mesma forma, trata-se de assumir que não estamos passando à margem das quase infinitas possibilidades que temos de ir além do senso comum, de produzir em nós e a partir de nós mesmos formas de existência para bem mais do que nos propõem as lógicas dominantes, sejam as do mercado, sejam as da sociedade estetizada do espetáculo, sejam tantas outras lógicas pelas quais somos subjetivados e que nos pautam cotidianos mínimos ou amplas políticas públicas em nosso país – sem falar das planetárias intervenções do mercado e das políticas financeiras internacionais que atingem os diferentes modos de vivermos hoje.

51

Em outras palavras: estamos imersos nesses problemas e possibilidades, falamos e nos inquietamos a partir deles, como simples mortais, e como pesquisadores também. Mas então estou propondo que façamos, através de nossos estudos, a crítica global da sociedade, como já vínhamos realizando nos moldes da Teoria Crítica, anunciando, para mais adiante, uma solução ideal, o tão esperado “jardim das delícias”. Seguramente, não. Se negamos a hipótese repressiva, se não nos contentamos em simplesmente bradar contra todos os poderes, muito menos em buscar a revelação da verdade mais verdadeira ou a magia das soluções para os tantos impasses e impedimentos vividos no campo da educação – sobre as mínimas práticas escolares, sobre os saberes que circulam no meio pedagógico, sobre as relações entre violência, aprendizagem e cotidiano, só para lembrar alguns temas de poderiam pautar nossas pesquisas –, é bem verdade que também não aceitamos a neutralidade de nossos gestos, de nossos estudos, de nossa posição política como intelectuais, estudiosos, professores, pesquisadores. Trata-se sem dúvida de assumir um posicionamento de outra natureza.

Recorro mais uma vez a Foucault, quando ele, em entrevista a Hubert Dreyfus e Paul Rabinow sobre a publicação dos volumes II e III de sua *História da sexualidade*, negou que estivesse buscando, em sua obra, alternativas ou soluções para o presente a partir de um suposto modelo de vida

encontrado nos gregos clássicos, e sim que desejava fazer uma genealogia das problematizações que até então a sociedade ocidental se vinha propondo. Porém, negar que estivesse buscando alternativas não significava, para ele, entregar-se à apatia; pelo contrário, seu posicionamento, conforme ele mesmo diz, possivelmente conduziria a um “hiperativismo pessimista”. Foucault sintetiza:

Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer. (...) Acho que a escolha ético-política que devemos fazer a cada dia é determinar qual é o principal perigo (1995, p. 256).

Ou seja: a preocupação com tantas e tão bem apresentadas cautelas, referentes ao fato de que em nossa pesquisa não julgaremos tal acontecimento, de que não nos posicionaremos nem positiva nem negativamente em relação a ele – embora seja uma atitude até elogiável e pertinente, dentro de um determinado ponto de vista teórico, por fugir a maniqueísmos e a observações meramente valorativas –, pode conduzir-nos a uma excessiva assepsia intelectual, absolutamente incompatível com os próprios referenciais que assumimos como, por exemplo, os que nos vêm de Foucault. No tópico a seguir, desenvolvo mais detidamente a proposta foucaultiana sobre perigos a enfrentar nestes tempos.

QUE PERGUNTAS FAZER?

OU: A ESCOLHA DOS PERIGOS A ENFRENTAR

O ponto de partida é este: nossas escolhas de pesquisa são éticas, são sempre de algum modo políticas. Então, diante de uma folha em branco, de um projeto que teima por vezes, desesperadamente, em não ser escrito, talvez um bom começo seja perguntar-nos: que perigos a Educação enfrenta ou precisaria enfrentar, precisamente hoje, agora? Somente a título de exemplificação: não seria um estrondoso perigo este de que, no Brasil, apesar de todos os nossos esforços,

de estudiosos, pesquisadores, professores de todos os níveis, de técnicos e governantes, apesar de várias experiências inovadoras em prefeituras municipais de vários cantos do País, ainda tenhamos um ensino público extremamente precário? Em que medida as várias investigações que fazemos estariam (ou não) dando conta desse perigo que nos ronda já há tanto tempo? Que perguntas temos feito sobre esse fato? Como as temos formulado? A partir de que processo criativo nós poderíamos fazê-las de outro modo?

53

Penso que precisamos, com urgência, aprender novos caminhos interrogativos pelos quais possamos exercitar outras e mais instigantes e criativas maneiras de perguntar. Michel Foucault, ao imaginar sua *História da sexualidade*, por exemplo, fez um longo trabalho de definição de quais seriam suas perguntas básicas; nessa operação, começou duvidando do que se anunciava e do que se multiplicava como verdade maior em seu tempo: a de que éramos reprimidos, de que nos ensinavam há longo tempo que sexo associava-se a pecado. Mais do que isso, Foucault associou essa pergunta ao tema maior do poder, na medida em que identificou como sua característica crucial a de ser entendido como fundamentalmente repressivo. Ou seja, Foucault partiu da pergunta já esperada – aquela que circulava como inquestionável – duvidou dela, trabalhou sobre ela, desmontou-a, perguntou-se sobre como ela se tornava, em seu tempo, uma pergunta necessária, até chegar a outras indagações pouco convencionais e totalmente inesperadas. Quis saber, então, por que havia tanta paixão em nos afirmarmos seres reprimidos. E quis mais: mergulhou a hipótese repressiva na economia dos discursos sobre sexo, historiando de que modo viemos colocando o “sexo em discurso” até formular a hipótese de que, antes de reprimir o sexo, o que nossas sociedades vinham fazendo era, intermitentemente, junto às recusas e negações do poder, também e, sobretudo, incitar, multiplicar, inventar mil formas de falar em sexo. Tratava-se, para o autor, de uma pergunta bem mais ampla e profunda: a pergunta sobre o poder, sobre a “vontade de saber” no Ocidente, a grande e tão viva “caça à verdade

do sexo e no sexo”, vinculada a um certo tipo de lógica, de racionalidade (Foucault, 1990a). A seguir, quando projetou os demais volumes de sua *História da sexualidade*, revisou em minúcias essas mesmas perguntas, formulou outras, examinou cuidadosamente o que tinha produzido e então se propôs a analisar o que no Ocidente foi sendo designado como “o sujeito”, que formas e modalidades de relação consigo foram sendo propostas, desde a Grécia Antiga, a partir das quais os indivíduos se constituíram e se reconheceram como sujeitos (Foucault, 1990b, p. 11).

O que importa aqui é sublinhar que Michel Foucault não se cansou de examinar suas perguntas ao mesmo tempo que se dedicava às pesquisas. Lemos, no capítulo IV de *A vontade de saber* (1990a), um texto que se constrói todo a partir de perguntas, perguntas teóricas, perguntas metodológicas, perguntas básicas sobre: afinal, de que se tratava mesmo o seu projeto? O que estava em jogo? Por que esta e não outra pesquisa? É nesse trecho que o autor expõe seu conceito principal – o poder – e o define à exaustão, partindo depois para apresentar os grandes conjuntos estratégicos relativos ao dispositivo da sexualidade no Ocidente,³ que ele examina tomando como ponto de partida o século XVIII. As perguntas acumulam-se na mesma medida em que os principais conceitos e agentes do dispositivo são descritos, minuciosamente, até chegar à discussão sobre o biopoder, sobre a importância do corpo sexual em relação ao corpo social, e assim por diante. Não se trata de nos estendermos, aqui, nos detalhes dessa obra; interessamos particularmente o aprendizado de um modo extremamente rico de investigar, sobretudo de formular perguntas sobre o próprio trabalho.

Por certo não temos a genialidade de Foucault. Mas podemos, modestamente, duvidar das perguntas mais simples que a sociedade se faz, que nós vimos nos fazendo, no caso,

3. Os quatro conjuntos estratégicos descritos por Foucault no volume I de sua *História da sexualidade* (1990a) são: a histerização do corpo da mulher, a pedagogização do sexo da criança, a socialização das condutas de procriação e a psiquiatrização do prazer perverso.

sobre os temas e problemas que escolhemos para nossas pesquisas em Educação. E o trabalho inicial, quando propomos um determinado tema, talvez seja exatamente este: formular perguntas, aceitando que o estamos fazendo dentro das possibilidades daquele exato momento de “inauguração” de nosso estudo. Mas, sobretudo, tenhamos o cuidado de formular perguntas de um modo tal que elas não repitam simplesmente o que já está dado.

55

Entendendo-se que jamais inauguramos qualquer discurso – como tão bem escreveu Foucault (1971) em sua célebre aula *A ordem do discurso*, em dezembro de 1970, no Collège de France –, que inúmeras vozes antes de nós já o enunciaram, proponho que tenhamos essa precaução básica também em relação às perguntas que formulamos e que abrem nossas propostas de investigação. Imagino que essa tarefa não deva ser reduzida à simples produção de uma listagem de questões (muitas vezes como se elas estivessem sendo enunciadas pela primeira vez), seja no papel de quem burocraticamente arrola uma após a outra todas as indagações que, de modo aleatório, suspeitamos serem pertinentes, seja na posição daquele que deseja resolver, pela pesquisa proposta, os grandes e graves problemas da humanidade. Sim, porque esta é a tendência: ao invés de nos centrarmos na elaboração de uma ou duas perguntas consistentes, informadas teoricamente, acabamos muitas vezes por escrever perguntas com tal amplitude que jamais teríamos condições de alcançar, para elas, mínimas respostas a partir de nosso estudo. Assim, por exemplo, haveria pouquíssima probabilidade de atingirmos a resposta a perguntas como: Quais os modos de subjetivação da mídia brasileira? Quais as formas de a publicidade no Brasil construir as representações de gênero? Por que o ensino e, especialmente, a avaliação, relativos à aprendizagem da matemática, perpetuam dificuldades, medos e inibições entre os estudantes?

Ora, trata-se de perguntas por certo relevantes, mas que precisam sofrer um cuidadoso processo de transformação, de modo que, em primeiro lugar, elas articulem necessariamente um problema empírico a um conceito teórico; tam-

bém, que tenham, em sua formulação, indagações sobre os “modos”, as “formas pelas quais”, ou os “comos”, mais do que propriamente indagações sobre “quais são”, “o que é”, “por quê”, “para quê”; finalmente, que nelas possamos encontrar um genuíno estranhamento do pesquisador em relação àquilo que lhe é cotidiano e familiar.

POR QUE DUVIDAR DO JÁ SABIDO?

OU: VERDADES EM SUSPENSO E PESQUISADORES “FORA DA LEI”

O estranhamento em relação ao que nos é cotidiano tem ligação direta com o que Bourdieu escreveu no conhecido texto “Introdução a uma sociologia reflexiva”: construir um objeto científico é, sobretudo, romper com o senso comum, com aquelas representações partilhadas não só no nível das relações mais simplórias da vida dos indivíduos e dos grupos sociais, mas igualmente daquelas que já se inscreveram nas normas, regras, corpos, discursos, enfim, no interior das diferentes instituições e organizações (Bourdieu, 1989, p. 34). Mais do que isso: trata-se de romper com (ou pelo menos colocá-las em suspenso) representações que muitas vezes habitam nossos próprios modos de pensar e existir acadêmicos.

Refiro-me aqui a como somos constantemente subjetivados, no meio científico e universitário, por uma série de conceitos, referenciais teóricos, práticas institucionais (por exemplo, propostas de programas de pós-graduação, disputas e afirmações de diferenças entre programas e, internamente, entre linhas de pesquisa, avaliações feitas por agências de fomento, entre outras), que vão se tornando marcas quase obrigatórias na construção de nossos objetos de pesquisa, as quais temos muita dificuldade de questionar, de colocar sob provisória suspeita. Assim, por exemplo, conceitos como o de subjetivação (tomado de Michel Foucault)⁴ tornaram-se atualmente, em projetos de alguns programas de pós-graduação em Educação e Psicologia, quase obrigatórios:

4. Ver, a propósito, a brilhante discussão que Deleuze (1991) faz sobre esse conceito no capítulo “As dobras ou o lado de dentro do pensamento (subjetivação)”, de seu livro *Foucault*.

tudo nos subjetiva, tudo são modos de subjetivação, um programa de TV subjetiva, um manual de auto-ajuda subjetiva, livros de literatura infantil subjetivam, as regras hospitalares de conduta de uma enfermeira subjetivam, e assim por diante.

Longe de negar hipóteses que passamos hoje a levantar sobre os processos de subjetivação na cultura, imagino que talvez tenha chegado o momento de colocarmos temporariamente em suspenso um conceito tão difundido como esse, e que se tornou para nós uma verdadeira chave para explicarmos que a educação se faz para além daquilo que ocorre nos espaços escolares. Às vezes, acabamos por utilizar chaves que, como lembra Paul Veyne (1982, p. 158), entram em qualquer fechadura, mas que acabam por não abrir nossa compreensão para fenômenos particulares, específicos, aos quais só teremos acesso se nos dedicarmos a relacionar nossos conceitos às inúmeras práticas, discursivas e não-discursivas,⁵ relativas à temática que estamos investigando. Nesse sentido, penso que nos cabe perguntar sobre como, historicamente, tal conceito se tornou uma ferramenta tão importante para nossas investigações e de que modo temos procurado, através dele, pensar a educação diferentemente do que vínhamos pensando há tanto tempo. Porém, neste momento, mesmo que se trate de um conceito relativamente novo no campo da Educação, a difusão e a multiplicação de seus usos parecem exigir que examinemos a própria condição do pesquisador como sujeito dos problemas em que ele mesmo está imerso e que ele mesmo eventualmente nomeia e constrói.

Talvez seja interessante, nesse sentido, aceitar o desafio de Bourdieu de nos colocarmos “um pouco fora da lei”, de uma lei que às vezes nós mesmos ajudamos a formular e a sancionar no meio acadêmico. Isso significa investir na problematização daquilo que nos é dado como salvação, como calmaria, para nossas inquietações sociais, teóricas

5. Desenvolvi demoradamente essa temática no artigo “Foucault e a análise do discurso em educação” (Fischer, 2001), basicamente a partir da obra *A arqueologia do saber* (Foucault, 1986).

e metodológicas. O convite é deixarmos para trás o lago sereno das certezas e mergulhar naqueles autores e teorias nos quais encontremos fontes consistentes, ferramentas produtivas para a formulação de nosso problema de pesquisa, exatamente na medida em que eles nos convidem ao exercício da arte de pensar de outra forma o que pensamos, buscando tensionar essas mesmas fontes conceituais, ousando cotejá-las com outras talvez menos seguras para nós e, especialmente, ousando estabelecer relações entre esses referenciais e as primeiras incursões que fazemos em nossos materiais empíricos.

Tal atitude certamente não nos deixará mais tranqüilos; pelo contrário, nos levará a novas dificuldades metodológicas, uma vez que, através desse trabalho, aceitaremos questionar não só o senso comum, ordinário, mas também o senso comum acadêmico. Para Bourdieu, essa atitude corresponderia a uma revolta do pesquisador contra a própria cultura do campo científico do qual participa (1989); para Foucault, isso significaria assumir uma criativa curiosidade em relação ao conhecimento, aquela curiosidade que nos permite separar-nos de nós mesmos, que nos aponta a radical necessidade de converter nosso olhar como condição fundamental para prosseguirmos no trabalho crítico sobre nosso próprio pensamento – afinal, é isso o que constitui, em nossos tempos, segundo Foucault, a própria atividade da filosofia (1990b, p. 95). Já para Deleuze, tal posicionamento corresponderia, a meu ver, a uma opção pelas “potências criadoras” em oposição aos “poderes de domesticação” (1992, p. 163-164).

Estamos falando aqui do trabalho do pesquisador como aquele que transforma, em primeiro lugar, a si mesmo: aquele que, como o filósofo, é chamado a ultrapassar não só o senso comum, ordinário ou acadêmico, mas a ultrapassar a si mesmo, a seu próprio pensamento. Fica, então, para aquele que propõe uma determinada investigação, por simples que seja, o convite ao trabalho de pensar sua própria história para “liberar o pensamento daquilo que ele

pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente” (Foucault, 1990b, p. 14).

Agora um exemplo, para imaginar novas interrogações de pesquisa, seguindo a argumentação até aqui feita: quando estudamos os meios de comunicação em relação às práticas pedagógicas escolares, pergunto se não poderíamos ir além de nossos “achados” sobre os tantos modos de subjetivação experimentados por crianças, adolescentes e jovens diante das fascinantes imagens da mídia. Como responder a insistentes enunciados do senso comum, circulantes na escola, na mídia, também nas mesas de bar, sobre as imagens que substituem a palavra escrita, sobre jovens que não lêem, sobre a escola que já não responde às exigências do seu tempo? Ou, então, como falar de sexo, violência e televisão, sem cair na condenação da pornografia por si mesma ou no estabelecimento de uma relação direta entre aumento da criminalidade e filmes de violência na TV? Insisto: temos de problematizar nossos próprios problemas de pesquisa. E isso não se resolve com a rapidez e a sedução de nossas breves palavras sobre um belo conjunto de conceitos que aprendemos a repetir. Um trabalho esforçado nos aguarda, no sentido de cotidianamente buscarmos outras formas de perguntar.

Deleuze, que foi também um estudioso do cinema, por exemplo, pode nos ajudar a pensar “de outro modo” os meios de comunicação quando escreve sobre a relação entre os livros e os materiais audiovisuais: para ele, trata-se de pensar todos esses meios de expressão em relação às potencialidades criadoras (ou, então, sufocantes e sufocadas) nesses espaços, não porque eles próprios seriam essencialmente concorrentes entre si, mas porque estão ambos instaurados na ordem cultural do e para o mercado (Deleuze, 1992, p. 163-164) – fato que exige lutas muito específicas, a meu ver, diretamente relacionadas à Educação. É ele também que questiona o modo pelo qual a mídia, a publicidade, a informática (e eu acrescento: a indústria da moda) apropriam-se de palavras como “conceito”, “criação”, “estilo”, para falar do supremo bem de nosso tempo, a mercadoria (ib., p. 170). À primei-

60 ra vista, poderíamos até dizer que Deleuze escreve o óbvio; mas sua insistência no papel do filósofo, do pensador como diretamente relacionado à criação, à arte, à invenção de estilos, introduz sem dúvida modos diferentes de pensar sobre as relações entre mídia e educação. Para ele, como para Paul Veyne,⁶ trata-se de questionar o que nos parece mais evidente, óbvio, e investir na formulação criativa de novas perguntas que se fazem a partir de uma indagação sobre que perigos temos hoje a enfrentar.

ESTA PESQUISA FALA DO MEU TEMPO?

OU: A ATENÇÃO À RARIDADE DOS FATOS HUMANOS

No campo das Ciências Humanas e Sociais, pode-se constituir uma tentação a proposta de estudos que busquem fazer a análise ou a história dos comportamentos, das idéias, das representações sociais e culturais, relativas a uma determinada temática e a um certo *corpus* empírico. Ora, para Michel Foucault, o que lhe pareceu um caminho coerente com aquela atitude de colocar em suspenso o próprio pensamento, as próprias certezas teóricas e metodológicas, foi justamente optar não pela história das idéias e mentalidades, mas por descrever, de um lado, as problematizações através das quais nós temos sido constituídos como possibilidade e até necessidade de sermos pensados e, de outro, descrever as próprias práticas no interior das quais essas mesmas problematizações se constituíram e se constituem, tomaram e tomam corpo (Foucault, 1990b).

Mas como chegar a definir que um certo tema corresponde a uma problematização genuína de nosso tempo? Bem, trata-se aí basicamente de repertório, de leitura, de experiência, de sensibilidade, de atualidade, de atenção àquilo que se repete, àquilo que mobiliza a sociedade (tanto os simples mortais como os mais diferenciados especialistas) e àquilo que produz sofrimento, restrições, negações, inclusões e ex-

6. Paul Veyne, por exemplo, escreve: "Uma coisa é condenar os filmes pornográficos porque são imorais e mancham a alma do público, e outra, condená-los porque transformam em objetos as pessoas humanas que são seus atores" (1982, p. 152).

clusões, também felicidade, por que não? O que importa é assumir essa atitude de suspender o consolador estado das certezas para, no lugar delas, construir e pensar fatos, coisas, dados, situações inquietantes de nosso tempo, a partir de alguns conceitos que nos propiciem exatamente complexificar esse real que nos é dado provisoriamente para acessar.

61

Assim, se uma escolha teórica nos permite com mais mobilidade e densidade problematizar determinados acontecimentos (teóricos ou empíricos), certamente será a atenção à “raridade” dos fatos humanos aquilo que nos permitirá talvez sacudir em nós mesmos a atratividade do sempre-o-mesmo, do *déjà-vu*. Quando Paul Veyne afirma que Foucault revolucionou a história, refere-se justamente a essa maravilhosa intuição foucaultiana de que

os fatos humanos são raros, não estão instalados na plenitude da razão, há um vazio em torno deles para outros fatos que o nosso saber nem imagina; pois o que é poderia ser diferente; os fatos humanos, no sentido de Mauss, não são óbvios, no entanto parecem tão evidentes aos olhos contemporâneos e mesmo de seus historiadores que nem um nem outros sequer os percebem (Veyne, 1982, p. 151-152).

Nem os fatos humanos nem as teorias em que nos apoiamos para pensá-los são tão óbvios assim como por vezes acreditamos. Esse talvez seja o grande problema a enfrentar, quando formulamos nossas questões de pesquisa. A dificuldade talvez esteja em que, por mais que afirmemos a não-essencialidade dos conceitos e dos objetos, acabamos por amarrar-nos a essências, a artigos definidos (“a” mulher, “o” ensino público, “a” televisão, “a” avaliação na escola, e assim por diante), sem considerar que não há objetos naturais, que é preciso exatamente desviar o olhar dessa “naturalidade” que nos espreita, e depositar nossa atenção sobre esta ou aquela prática bem datada, localizada. Como afirma Paul Veyne, ao descrevermos determinadas práticas relacionadas a nosso objeto de pesquisa, aprendemos, em primeiro lugar, que aquele objeto foi por elas “objetivado” de certa forma, num certo momento, num certo lugar.

cula por esses espaços, certamente captará bem mais a grandeza ou a miséria humanas se as perguntas feitas aos materiais empíricos (que poderão ser simples relatórios médicos, meros livretos de passos a seguir) estiverem marcadas por essa vida-morte, tornada visível nesses espaços e experimentada de algum modo pelo pesquisador.

Repito: minha opinião é que materiais ditos “discursivos”, “textuais”, “imagéticos”, selecionados para compor nosso *corpus* de pesquisa, podem e devem ser analisados, estudados na condição de “textualidade”, para que, através de um trabalho meticuloso com eles, possam ser descritos enunciados sobre a pedagogia das mídias, a pedagogia das salas de recuperação dos hospitais etc. No entanto, minha sugestão é que se busque nesses materiais também a descrição minuciosa das práticas a que eles fazem referência; mais do que isso, que essa descrição tenha o olhar atento de quem sabe da não existência objetos naturais, mas sempre objetos encarnados, que não podem “cair como pára-quedas”, assim, do nada, isolados, quase objetos-anjos, sem sexo, sem cor, sem vida, no interior de nossas pesquisas. Construir um objeto de investigação é, sobretudo, expô-lo em suas condições mais amplas de emergência, situando-o em relação a outros conjuntos ou objetos similares. Assim, um seriado televisivo, por exemplo, destinado a adolescentes, não será tratado como objeto histórico se não for descrito nas suas condições de produção, nas condições que o fazem emergir como produto desejável e consumível num certo tempo e em relação a certo grupo ou formação social; e isso diz respeito, também, à necessidade de situá-lo no conjunto imenso de produtos da mídia destinados a “educar” jovens, adolescentes e crianças na indústria cultural brasileira. A preocupação, portanto, será não tomar os objetos “em si” como objetos naturais e dados, deslocados do espaço social, político e cultural mais amplo, como se fossem entidades com vôo próprio.

Insisto: nossos objetos em construção poderão tornar-se mais densos na medida em que os tratarmos efetivamente como objetos históricos que são, vistos em suas descontinui-

dades e permanências, naquilo que oferecem como ruptura ou como (provisória) fixação de modos de ser e existir. Caso contrário, ficaremos diante de uma massa informe e amorfa de materiais, sem as marcas da sua concretude histórica. Assim, por exemplo, se alguém se refere em seu projeto a uma sociedade “predominantemente visual”, há de se encarnar isso num tempo, num lugar, em práticas concretas, em lutas que se travam em torno da hegemonia de certos processos relacionados à criação e à veiculação de materiais audiovisuais, e assim por diante, para que aquele pequeno objeto se faça monumento. Deleuze, na entrevista intitulada *Um retrato de Foucault*, sugere que pensemos nas “intensidades”, nos níveis imediatos e vitais, nos efeitos que nos provocam as pessoas, os lugares, as coisas, enfim, sugere que prestemos atenção às cintilações, aos fulgores, aos efeitos de luz (1992, p. 143). Essas metáforas são usadas para falar da obra de Foucault e dele mesmo, para falar da vida e das pessoas como acontecimento, como evento. Mas servem aqui para conferirmos maior vitalidade aos nossos objetos e mesmo às nossas pesquisas de uma maneira mais ampla.

65

Trazer para nossas dissertações e teses a intensidade da vida é operar com discursos e práticas, não temendo reconhecer que as palavras muitas vezes nos enganam, nos fazem acreditar na plena existência das coisas, levam-nos a pressupor objetos naturais, dados. Só acordaremos desse sono na medida em que aceitarmos dar conta das práticas, dos “acazos da história, das saliências e reentrâncias das práticas vizinhas e de suas transformações” (Veyne, 1982, p. 161) – pois é a partir desse lugar que revisitaremos as palavras, as expressões, nossos próprios objetos de estudo, informados que são por elas, permanentemente. Penso que esta é uma tarefa ainda a ser realizada, iniciada: a de rever nossos projetos de pesquisa tendo como ponto crucial de partida o fato de que linguagem e representação, discursos e enunciados, são parte vital das práticas, eles mesmos são práticas, e estas se impõem aos sujeitos. Tal atitude está relacionada a uma trajetória fundamental do pesquisador na elaboração de suas propostas investigati-

vas: aceitar inicialmente a suposta obviedade do objeto, da temática; depois, duvidar dessa condição de óbvio e construí-lo como histórico. Como escreve Paul Veyne, é aí que as grandes perguntas, amplas, universalizantes, os grandes objetos quase inatingíveis se tornam “objeto[s] ‘de época’, estranho[s], raro[s], exótico[s], jamais visto[s]” (ib., p. 163). Mais do que isso, nosso objeto, agora quase um fragmento, é virado do avesso como uma peça de roupa e é apanhado de dentro, pelo meio, na sua heterogeneidade – pois é essa exatamente a característica principal das práticas, na medida em que elas, entre outras coisas, são sempre múltiplas, já que estão sempre a responder a desafios. Mas é também nelas que “visualizamos” a objetivação dos próprios modos de governamentalidade, das mais diferentes instâncias sociais, culturais e políticas de que participamos. Ou seja, há aí uma via de mão dupla: uma multiplicidade e, ao mesmo tempo, uma ordem que controla.

Portanto, vemo-nos agora diante de outro perigo a enfrentar: como dar conta dessa heterogeneidade sem inventar racionalismos redutores? E como, em contrapartida, imaginar formas de organizar a multiplicidade – absolutamente necessárias para a própria realização e comunicação daquilo que pesquisamos – sem dissimular as heterogeneidades? Talvez a atenção criativa às múltiplas práticas (os tempos, as regras, as formas de organização, as ordens, as palavras, os relatórios, as classificações dos funcionários e das chefias, por exemplo, no cotidiano de uma escola ou de uma empresa de comunicação, em diferentes épocas e formações sociais – só para oferecer um exemplo) durante o processo de investigação, de manipulação dos materiais empíricos, possa nos fornecer esse caminho, desde que não se percam de vista, nesse andar, as intensidades, as cintilações, os fluxos, os perigos... Pensar e analisar as práticas significa aceitar que não destruiremos o grande mal, nem faremos irromper o grande e belo absoluto da total liberação; significa que, modestamente, podemos estar participando de uma reescrita de nós mesmos, do estabelecimento de uma

nova prática. Melhor? Não o sabemos. O certo é que a história, como quer Foucault, é o que fazemos dela.

NA CONCLUSÃO, COMO NÃO REPETIR O MESMO?
OU: O INESPERADO COMO CONDIÇÃO DE TRABALHO⁸

67

Que história, afinal, queremos fazer quando nos inscrevemos num curso de mestrado ou doutorado? Que história queremos fazer quando imaginamos um novo projeto de pesquisa? Volto, para concluir este texto, a falar no grande perigo de temer o caminho ainda não trilhado, na inércia, na tentadora preguiça, que por vezes pode nos assaltar, justificados que somos pelos prazos exíguos de entrega de nossos trabalhos, por uma sociedade que não valoriza a formação acadêmica etc. etc. É essa inércia que costuma atar-nos ao já conhecido, àquilo que nos parece uma boa fórmula com todas as suas coordenadas tão bem delineadas: refiro-me aqui tanto aos fatos e dados que observamos e que anotamos como dignos de investigação quanto aos domínios teóricos que elegemos para orientar nossos estudos.

Afinal, para que pensar mais adiante, se aquele dado nos parece tão interessante, tão “moderno” e tão convidativo para ser estudado? Para que tensionar caminhos teóricos que nos parecem já tão convincentes, tão claros, tão explicativos da realidade? Bastaria apenas juntar os dois, o tema atualíssimo, “bem cotado” dentre aqueles hoje dignos de nota acadêmica, e “encaixá-lo” numa boa fórmula teórica já repetidas vezes experimentada. Podemos, sem cansaço e sem maiores dificuldades, por exemplo, partir do pressu-

8. Respondendo a Claire Parnet, sobre o trágico no pensamento de Foucault, Gilles Deleuze comenta a relação entre os homens infames estudados por Michel Foucault e a própria condição do filósofo-infame, associada à insuportabilidade do alto reconhecimento. Como suportar esse fato, senão desafiando o esperado? – os homens infames assim o são por se defrontarem em algum momento com o poder, aquele que, paradoxalmente ou não, os põe a falar num lugar de visibilidade. Deleuze conclui afirmando que, para Foucault, “o inesperado é uma condição de trabalho” (Deleuze, 1992, p. 134).

posto segundo o qual não é apenas a escola que educa, que outras instâncias sociais também o fazem na medida em que constroem representações, subjetivam os indivíduos e grupos sociais; a partir daí, escolhemos um certo tema (as revistas femininas dirigidas a meninas adolescentes, por exemplo) e nos propomos a estudá-lo à luz dos conceitos de sujeito, poder e discurso de Foucault (ou do referencial dos Estudos Culturais, ou dos estudos de gênero, e tantos outros mais). Pronto! Eis a chave que nos abre todas as portas, pelo menos para tranqüilamente resolvermos a entrega de nossas propostas de pesquisa e para, algum tempo depois, feito o levantamento dos dados e outras leituras, retornar ao esquema inicial e, com mais experiência e exemplos, ajeitar conceitos, citações e exemplificações.

Algo de errado nisso? Nem tanto. Até podemos elaborar honestos estudos orientados por essa fórmula já experimentada antes e revelada tão eficaz. Porém, se nosso desejo se inquieta, se o sentimento de repetição sem vida se põe a gritar em nós, se o sangue que pulsa nos dá sinais de que não suportamos permanecer na calma das cartilhas e missais, tudo indica que fomos chamados a equilibrar-nos na tal “linha feiticeira” de que nos fala Deleuze a propósito da vida e da criação de Foucault. Isso significa que aceitamos a aventura “para fora do reconhecível e do tranqüilizador”; para tanto, há que se inventar novos conceitos (ou problematizar os antigos), forçando talvez uma espécie de violência com nós mesmos. Escreve Deleuze, a propósito de Foucault:

Desde que se pensa, se enfrenta necessariamente uma linha onde estão em jogo a vida e a morte, a razão e a loucura, e essa linha nos arrasta. Só é possível pensar sobre esta linha feiticeira, e, diga-se, não se é forçosamente perdedor, não se está obrigatoriamente condenado à loucura ou à morte (Deleuze, 1992, p. 129).

Fiquemos nessa afirmação: não somos forçosamente perdedores se ousamos mudar, partir a linha, descobrir outro modo de pensar os problemas que identificamos como

dignos e necessários de investigar. Talvez com esse posicionamento sejamos, sim, forçosamente intelectuais em atitude de risco, o que pode significar também que estejamos assumindo uma atitude relativa não só à nossa prática profissional, mas, antes, a uma genuína prática de vida. Isso nos leva a discutir aqui um pouco mais sobre o quanto e o que significa para nós pensar, escrever, estudar, produzir pensamento – afinal, escrever uma tese ou uma dissertação é isso mesmo: pensar, escrever, produzir pensamento. Ainda seguindo Foucault, pensar talvez não possa nem deva se reduzir a fazer (ou a discutir) teoria. Pensar é exercitar um modo de vida, estudar e viver a própria vida presente. Desta forma, nossas investigações sobre problemas educacionais serão tão mais multiplicadoras de problematizações, tão mais instigadoras a que nosso leitor se mobilize ele também a pensar diferente do que pensava, quanto mais estivermos efetivamente falando deste presente que muitas vezes açoita-nos, marca-nos, atormenta-nos e instiga. Como escreve Deleuze, a linha feiticeira (ou a linha do Fora) diz respeito ao nosso duplo, a toda a sua condição de radical alteridade; ela é tudo o que se situa na ordem do intenso, do vivido com “suficiente vertigem”. E o pensamento se faz exatamente sobre isso, ele “não vem de dentro, mas tampouco espera do mundo exterior a ocasião para acontecer. Ele vem desse Fora e a ele retorna” (ib., p. 137). Pesquisar tem um pouco (ou muito) a ver com isso: há, nessa prática, para além das conhecidas articulações com o poder e o saber, uma operação artista a fazer-se escrita.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- _____. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

- 70
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas; Editores Associados, n. 1, p. 197-223, jul. 2001.
- _____. A paixão de *trabalhar com* Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard, 1971.
- _____. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- _____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1990a.
- _____. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro. Graal, 1990b.
- _____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.
- GOMES, Paola Menna Barreto. *Alegoria do mal: imagens monstruosas na indústria do entretenimento*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2002. Trabalho inédito.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Subjetividades femininas, escrita e arte: é possível uma docência artista?* Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2002. Trabalho inédito.
- MARCELLO, Fabiana de Amorim. *Das configurações de um dispositivo: a maternidade como significante vazio*. Proposta de dissertação de mestrado – PPGEDU/UFRGS, 2002.
- RAJCHMAN, John. *Foucault: a liberdade da filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- VEYNE, Paul. Foucault revoluciona a história. In: *Como se escreve a história*. Brasília: Ed. UnB, 1982.
- VITELLI, Celso. *Estação consumo: shopping centers na constituição de identidades adolescentes*. Proposta de dissertação de mestrado – PPGEDU/UFRGS, 2001.

CAPÍTULO 4

ANÁLISES CULTURAIS – UM MODO DE LIDAR COM HISTÓRIAS QUE INTERESSAM À EDUCAÇÃO

MARIA LÚCIA CASTAGNA WORTMANN

Para introduzir os comentários que apresento neste texto, organizados a partir de um conjunto de trabalhos investigativos que utilizam análises culturais realizadas por nosso grupo de pesquisa,¹ valho-me de considerações feitas pela bióloga feminista e socialista norte-americana Donna Jeanne Haraway (1995).² Essa autora, a cujos estudos temos recorrido com frequência em função do forte impacto que as discussões que conduz têm tido sobre explicações configuradas como próprias ao campo do conhecimento biológico,³ toma os debates científicos como “um processo histórico de produção de histórias importantes para a constituição dos conhecimentos públicos” (p. 134) sobre o valorizado mito⁴ de nossa época – a ciência –, focalizando,

1. Trata-se do Grupo de Estudos sobre Educação e Ciência como Culturas (GEECC), vinculado à Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o qual, a partir de 2002, passou a ser também integrado por bolsistas de Iniciação Científica da Universidade Luterana do Brasil.
2. Entre os trabalhos que discutem posições dessa autora cito: Dos Santos (1995) e Kunzru (2000).
3. Cabe referir que muitos/as participantes de nosso grupo, hoje dedicados/as à discussão de questões educacionais a partir dos Estudos Culturais, fizeram sua formação universitária nas chamadas Ciências Naturais. Nosso interesse por tais estudos tem a ver com essa especificidade.
4. Considero que a autora utiliza essa expressão no sentido conferido por Roland Barthes.

especialmente, a biologia. Para enfatizar essa sua posição, Haraway pergunta:

72

Por que [é importante] olhar [para as coisas] através da janela das palavras e das histórias? Por acaso a essência de qualquer ciência em qualquer lugar não é encontrada na construção de proposições verificáveis sobre a natureza? O que é um objeto de estudo biológico? Por que esses objetos mudam tão radicalmente ao longo da história? (ib., p. 135).

Tais perguntas também nos têm intrigado. Elas são especialmente complexas por deslocarem o foco das discussões sobre a produção do conhecimento científico – no caso, o biológico – de premissas e procedimentos usualmente invocados para lidar com “certezas” bem assentadas nas muito valorizadas tendências subsumidas na filosofia do empirismo-lógico. Nessas tendências, hierarquizações desqualificam saberes e práticas ao configurá-las como “não-científicas”, relativistas ou, ainda, não-rationais. Opondo-se a elas, Haraway (ib.) destaca que as explicações científicas são histórias – um dos tipos de histórias – que atuam na constituição de um objeto de conhecimento científico, sendo, por isso, necessário atentar para o modo como se entretecem nessas explicações outras histórias. No caso da Primatologia, campo a partir do qual a autora (ib.) faz essas considerações,⁵ as histórias são contadas pela biologia, pela antropologia, pelos mitos e pelas teorias políticas, áreas configuradas por Haraway como produtoras de algumas “das múltiplas camadas de significados presentes no trabalho social” (ib., p. 135). Ou seja, tais explicações não derivam unicamente de procedimentos investigativos da antropologia-biológica: elas fazem parte da política, da religião e da cultura em geral, como destaca Hari Kunzru (2000, p. 32). Vê-las dessa forma implica inserir as explicações científicas em uma cartografia na qual a cultura

5. No estudo ao qual me refiro, a autora discutiu histórias sobre os primatas, especialmente os grandes símios, nas quais sexo e gênero são dimensões destacadas.

é central e na qual a ciência e a atividade científica são vistas não apenas como influenciadas pela cultura (e, especialmente, pelos processos políticos e econômicos), mas, elas mesmas, como produções culturais. E isso difere bastante das posições mais usuais assumidas frente à ciência.

Considerações semelhantes a essas podem ser feitas relativamente à área configurada como Educação em Ciências, com a qual nossos estudos têm muitas ligações.⁶ Passamos a ver, inspirados/as especialmente pelos Estudos Culturais,⁷ que as explicações nela assumidas não são exclusivamente geradas nas Ciências Naturais ou Biológicas, como usualmente se postula. Muitas áreas falam sobre temas privilegiados pela Educação em Ciências, como corpo, natureza, tecnologia, higiene e preservação da saúde, por exemplo. E, mesmo que algumas dessas áreas sejam configuradas culturalmente como tendo maior legitimidade para falar sobre esses temas – as científicas, por exemplo –, cada vez, com maior frequência, e até por efeito de estudos culturais, tem-se passado a atentar para como a História, a Antropologia, a literatura e a Comunicação atuam na produção discursiva de significados para essas temáticas. Nesse momento, é importante destacar que as análises culturais, o tema central deste capítulo, fazem incursões a teorizações e metodologias de muitas áreas de conhecimento e, muitas vezes, às áreas acima citadas, isentando seus praticantes da obrigatoriedade de localizar os estudos que conduzem, exclusivamente, em uma delas.

6. Luis Henrique Sacchi dos Santos, Miriam Dolores Dazzi, Daniela Ripoll, Ângela Dihlmann Bicca, Marise Basso Amaral, Maria Cecília Braun, Maira Ferreira, Ingrid Strelow Lima, Elaine Dulac, Eunice Isaia Kindel, Nádia Geisa Silveira de Sousa e Maria Lúcia Castagna Wortmann são os integrantes de nosso grupo de estudos que trabalham ou já trabalharam nessa área. Outras três integrantes desse grupo, Jocinete das Graças Figueiredo, Maria Luisa Merino de Freitas Xavier e Fátima Pilotto têm, respectivamente, formação em Pedagogia, Filosofia e Educação Física.
7. Ressalto que não tenho a intenção de rotular a produção de Donna Haraway, mas que é possível dizer que o trabalho aqui referido é um *Estudo Cultural de Ciência*, tal como foi caracterizado por Wortmann e Veiga-Neto (2001).

Praticadas nos Estudos Culturais, estudos que se caracterizam por operarem na convergência de métodos e conceitos dos diferentes ramos das humanidades e das artes, como refere Graeme Turner (1996), tais análises ganham importância por darem visibilidade a aspectos e relações não referidas em análises tradicionais, como as que tratam, por exemplo, das negociações ocorridas no cotidiano dos sujeitos, as quais têm, como refere o mesmo autor (ib.), inegável efeito e influência em suas vidas. E esse é um dos muitos motivos que nos têm levado a atentar para elas e a buscar praticá-las.

Como destacam Michael Menser e Stanley Aronowitz (1998, p. 34), as análises culturais praticam “incisões (por pequenas que sejam)” e recortam espaços nesses outros campos de estudos sem, no entanto, enlaçar ou colocar em acordo esses “retalhos”, assumindo ser esse um *patchwork* imperfeito, impuro e heterogêneo. Sobre essa busca, Cary Nelson, Paula Treichler e Laurence Grossberg (1995), autores frequentemente referidos em estudos culturais, destacam que a utilização pragmática e estratégica desses diferenciados campos de estudos justifica-se pela necessidade de alcançar conhecimentos úteis nesses projetos particulares; mas eles também destacam que a auto-reflexão precisa orientar tais escolhas. As práticas acadêmicas, como alertam esses mesmos autores (ib.), não podem ser assumidas de forma acrítica por terem uma herança de investimentos e de exclusões e uma história de efeitos sociais que os Estudos Culturais repudiam. Entre essas, estão as que dizem respeito à atribuição de maior veracidade e fidedignidade a algumas práticas investigativas e a alguns textos do que a outros. E é nesse sentido que textos literários e científicos têm sido, tantas vezes, considerados mais “dignos” de análise do que os publicados em jornais, em revistas, em folhetins etc., e que práticas investigativas, notadamente as que incluem quantificações, também sejam mais prestigiadas e consideradas. Não se trata, no entanto, de propor o abandono irrestrito de tais análises e textos, mas de justificar a importância de equipará-los aos demais, não

para unificar a todos, transformando-os em uma “coisa só” – em um só “modelo” de texto, por exemplo –, mas para afirmar que, em qualquer um deles, há representações produzidas a partir de significados que circulam na cultura, sendo essa a justificativa que nos convida a examiná-los. Cabe lembrar que não há ortodoxias nos Estudos Culturais – este é um campo eminentemente crítico – e isso exige o questionamento de categorias afirmadas como “naturais” para que se torne possível expor, como salienta Turner (1996), “a história das relações sociais tantas vezes vistas como produtos de um processo evolutivo neutro” (p. 6). Como assinalam Nelson, Treichler e Grossberg (1995), cabe, mais uma vez, afirmar que, apesar de as análises culturais envolverem uma configuração investigativa ampla, caracterizada pela possibilidade de incursão a variados campos de saber e a suas metodologias, todas elas partilham o compromisso de “examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder” (p. 11), o que exige um esforço no sentido “de teorizar e capturar as mútuas determinações e inter-relações das formas culturais e das forças históricas” (ib.). Cabe registrar, ainda, que é nesse sentido que tais análises podem ser configuradas como formas interessadas em lidar com práticas e produtos da cultura; delas resultam “novas” histórias que não se localizam em nenhum dos campos buscados no decurso das análises e que, tampouco, instituem um novo campo de conhecimentos ou metodologias. Sobre tudo, essas são histórias assumidamente parciais, incompletas e orientadas pela preocupação com a apresentação das circunstâncias, e não pela busca das “causas”.

75

NATUREZA E CORPO – TEMAS QUE PODEM ARTICULAR ANÁLISES CULTURAIS EM EDUCAÇÃO

Passo, a partir desse momento, a discutir as opções e as direções imprimidas às análises culturais que vimos praticando, visando esclarecer algumas posições teóricas, metodológicas e políticas assumidas nesses estudos.

Nelson, Treichler e Grossberg destacam que

76

gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, política de identidade, pedagogia, política da estética, instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidade e história e cultura global numa era pós-moderna (ib., p. 8)

são tópicos que têm figurado, freqüentemente, como categorias da pesquisa em Estudos Culturais. Os estudos que temos conduzido incluem a discussão de muitos deles; o que os particulariza, no entanto, é o modo como os temos articulado a duas temáticas que elegemos como centrais – natureza e corpo. De certa forma, essa opção decorre de um viés relacionado às nossas já referidas formações acadêmicas, mas ela foi também motivada pela constante “presença” desses dois temas no contexto cultural contemporâneo. É, então, importante salientar que não temos restringido nossos estudos a abordagens “científicas” sobre esses temas e, que, tampouco, temos nos limitado a pensar em proposições para a sua imediata utilização e aplicação na educação científica. Muito ao contrário, instigados/as pelas questões colocadas em pauta pelos Estudos Culturais e tendo como ponto de partida a educação, tal opção nos tem feito incursionar em campos como a Antropologia, a História, a Comunicação, a literatura, o cinema e a propaganda e nos levado a lidar com conceitos e metodologias neles utilizados. Opção complexa, sem dúvida, por exigir um intenso trabalho de apropriação, reflexão e ampliação de limites usualmente configurados para a exploração desses temas na educação em geral e na educação científica, mais particularmente. No que tange a esse aspecto, cabe destacar, temos tomado o educativo em uma dimensão ampla que implica estendê-lo para além da sala de aula, das práticas escolares e das instituições formais de escolarização.

Como salienta Silva (1999), a partir da “virada cultural” estabeleceu-se uma equivalência entre a multiplicidade de ins-

tâncias, instituições e processos culturais de que dispomos (televisão, publicidade, livros de ficção, turismo, filmes, exposições de museus, entre outras) que alcança a Educação. Assim como é possível equiparar a Educação a essas outras instâncias culturais, como também assinala Silva (1999), pode-se, em uma operação inversa, considerá-las como pedagógicas. Então, nessa perspectiva, ao mesmo tempo que “a cultura é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural” (p. 139) – o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural – e os processos escolares são comparáveis aos processos de sistemas culturais extra-escolares, mesmo que esses últimos careçam do objetivo explícito de ensinar um corpo de conhecimentos. É essa compreensão que nos levou a atentar para a *pedagogia* exercida pela *mídia* nos jornais de circulação diária e nas revistas de notícias e variedades (Pilotto, 2000; Ripoll, 2001; Strelow-Lima, 2001; Dulac, 2002), na propaganda comercial (Amaral, 1997; Bicca, 2001) e governamental (Santos, 2002; Dazzi, 2001) e nos filmes infantis (Kindel, 2001), e, também, a discutir o papel pedagógico da literatura infanto-juvenil (Wortmann, Guimarães e Todeschini, 2002), das revistas e textos direcionados aos docentes (Wortmann e Veiga-Neto, 2001; Braun, 1999), dos diários de viagens de naturalistas (Amaral, 2001) e das experiências escolares (Santos, 1998; Xavier, 2001) lidas, essas últimas, a partir dos diários de campo organizados por esse autor e essa autora.

Temos examinado as representações (culturais)⁸ de natureza e corpo e outras a elas articuladas⁹ com a intenção de ver que histórias têm sido narradas sobre tais temas nessas produções culturais, não para inventariá-las, ou para traçar um mapa completo de tudo o que tem sido nelas dito

8. Tomamos a representação a partir de perspectivas construcionistas. Para um maior detalhamento, ver Wortmann (2001).

9. Em nossos estudos, à natureza articulam-se, por exemplo, representações de tecnologia, ciência, tranquilidade, paz, consumo, nacionalidade, beleza, religiosidade, inocência, etnias, entre outras. Às de corpo, articulam-se representações de feminilidade, saúde, masculinidade, força, doença, consumo, beleza e, também, de raça, etnia, tecnologia, ciência etc.

sobre corpo e natureza e, também, sobre ciência e tecnologia que são freqüentemente vinculadas a tais temas, mas para ressaltar o modo como elas se constroem discursivamente na cultura, produzindo significados que atuam no estabelecimento de subjetividades e de configurações sociais. À semelhança do que Haraway (1995) afirmou para a primatologia, é possível dizer que a natureza e também os corpos dos seres são discursivamente construídos em um “rico tapete” de imagens, representações e histórias contadas desde o *Gênesis*, passando pela ecologia, sociobiologia, psicologia, anatomia, economia e, também, pelos livros didáticos, literatura, cinema e, cada vez mais intensamente, pela propaganda, citando-se apenas algumas das muitas áreas de conhecimento e instâncias culturais valorizadas na contemporaneidade.

LINGUAGENS, DISCURSOS, REPRESENTAÇÕES,
ETNOGRAFIAS E ANÁLISES CULTURAIS

Cabe, agora, examinar um pouco mais detidamente as relações entre linguagens, representações, produção de significados, discursos, relações essas que assumem uma posição de destaque na condução de análises culturais.

Como salienta Stuart Hall (1997), “a representação é a produção de significados através da linguagem” (p. 28) e as linguagens são centrais para o significado e para a cultura, por serem os repositórios-chave de valores e de códigos que dão sustentação aos diálogos, permitindo a construção de entendimentos partilhados, que possibilitam aos sujeitos interpretar o mundo de maneira mais ou menos parecida e se tornarem membros de uma cultura. O mesmo autor salienta que o “significado e a representação são expostos radicalmente à história e à mudança” (ib., p. 32), advindo daí a impossibilidade de estabelecimento de vínculos “naturais” e inevitáveis entre significantes e significados.¹⁰ Assim sendo, as representa-

10. Hall (1997, p. 32) destaca que a relação entre um significante e seu significado é o resultado de convenções sociais específicas em cada sociedade e momento histórico – então todos os significados são produzidos na história e na cultura.

ções estão constantemente expostas ao jogo do “deslizamento do significado”, do qual decorre a produção de novos significados e interpretações (ib.). Na perspectiva construcionista¹¹ assumida por Hall e também por nós, as representações não constituem “um campo passivo de mero registro ou de expressão de significados existentes” (ib., p. 47): elas atuam na constituição das identidades dos sujeitos e dos grupos sociais, estando, então, identidade e representação intimamente vinculadas, pois a “identidade é ativamente produzida na e por meio da representação” (ib.). Por tudo isso, torna-se necessário atentar, quando da realização de análises culturais, para os diferentes circuitos de significação que integram o que Hall (ib.) refere ser o “circuito da cultura” – os diferentes momentos e práticas que atuam na construção das identidades, na delimitação das diferenças, na produção, no consumo e na regulação das condutas sociais.

79

Poucas vezes é possível transitar em todas as “etapas desse circuito” em um único estudo, mas é preciso sempre estar alerta para o que Hall destaca:

Os significados não permanecem intactos em sua passagem pela representação, mudando e se adaptando conforme o contexto, as circunstâncias históricas e o uso que deles se faz, adiando sempre o seu encontro com a verdade absoluta, o que equivale a dizer que o significado está sendo sempre negociado e inflectido nas práticas sociais para ressoar em novas situações.

Além disso, como também destaca esse autor,

os significados que assumimos como observadores, leitores, ou público, jamais são exatamente os mesmos atribuídos

11. Nesse modo de lidar com a representação, segundo Hall (1997), “as coisas não significam, constrói-se o seu significado pela utilização de sistemas de representação” (p. 25). Tal abordagem da representação implica a aceitação de um certo grau de relativismo cultural entre uma cultura e outra, como também destaca Hall (ib., p. 61), sendo esse admitido tanto nas opções analíticas que assumem a semiótica barthesiana quanto nas que lidam com os discursos sob inspiração foucaultiana.

pelos falantes, escritores, ou outros observadores, e é por isso que o significado tem de ser ativamente lido ou interpretado (ib., p. 33).

80 Torna-se, então, essencial, quando da realização das análises, “penetrar nas linguagens” e “garimpar” os significados em uma multiplicidade de histórias e de textos. Cabe ressaltar que nem sempre temos empreendido tais “garimpagens” da mesma forma, ou buscado inspiração para realizá-las em mesmas vertentes lingüísticas. Assim, em alguns estudos, como as análises culturais conduzidas por Amaral (1997), Ripoll (2001) e Bicca (2001), por exemplo, nos quais essas autoras lidaram, especialmente, com imagens publicitárias televisivas e imagens fotográficas e textos jornalísticos, a semiótica barthesiana foi de grande valia, mesmo que essas estudiosas não se tenham atido unicamente a essa teorização.¹² Barthes (1999) considera dois subsistemas de significação – o denotativo e o conotativo – que, como destacam Jean-Michel Adam e Marc Bonhomme (2000), podem ser percebidos como processados simultaneamente, mas que, com frequência, são hierarquizados. Hall (1997) destaca que em um nível denotativo há um consenso amplo das pessoas relativamente ao significado; já no nível conotativo, os significados vinculam-se a campos semânticos mais amplos – crenças gerais, sistemas conceituais e valores da sociedade –, enfim, nesse nível, como salienta Barthes (ap. Hall, 1997), “os significados têm uma comunicação direta com a cultura,

12. As análises realizadas sobre representações de natureza na publicidade por Amaral (1997), por exemplo, tiveram como um importante referencial os estudos sobre anúncios publicitários conduzidos por J. Williamson apresentadas no livro *Decoding advertisements: ideology and meaning in advertising* (10. ed. Londres; Nova York: Marion Boyars, 1994). Já as que foram conduzidas por Bicca (2001), enfocando a tecnologia, apoiaram-se em texto de M. Joly intitulado *Introdução à análise da imagem* (2. ed. Campinas: Papyrus, 1999) e o estudo de Daniela Ripoll sobre genética e biotecnologia recorreu a inúmeros textos de D. Nelkin, autora que se dedica, especialmente, a analisar o modo como se fala em ciência na imprensa de um modo geral. Cabe destacar, também, que os estudos conduzidos por Hall (1997) e Du Gay et al. (1997) são referenciais importantes nesses trabalhos.

o conhecimento, a história, sendo através deles que o mundo ambiental [a cultura] invade o sistema [de representação]" (p. 39). Assim, as análises culturais inspiradas nesse referencial não atentam para aspectos estritamente lingüísticos ou se restringem a descrições, mesmo que em um nível denotativo esteja implicado "um conjunto de signos com uma mensagem ou significados mais simples ou literais" (ib.). Como destaca Barthes (1999), esses primeiros significados funcionam como significantes no estágio conotativo, rendendo uma segunda mensagem ou significados mais elaborados¹³ que se vinculam a campos semânticos mais amplos da cultura, que incluem, por exemplo, nos estudos que conduziu, idéias sobre nacionalidade, imperialismo, militarismo, elegância, formalidade, entre outras.

81

Cabe salientar que, nas análises culturais realizadas pelas autoras às quais me referi, esses dois subsistemas sempre estiveram intimamente imbricados e que os significados atribuídos à natureza remetem-na a campos semânticos como o consumo (Amaral, 1997; Strelow-Lima, 2000), o antropomorfismo (Amaral, 1997) e as tecnologias (Amaral, 1997; Bicca, 2001). Já o estudo conduzido por Ripoll (2001) fala-nos acerca de outro importante "mito" da contemporaneidade – a biotecnologia gênica – que cada vez mais intimamente atua sobre os corpos e a natureza.

É possível dizer, ainda, que na cadeia de efeitos, motivos e intenções que foram sendo associados, especialmente, à natureza, nessas análises, criaram-se outros significados e, assim, novas histórias foram produzidas; histórias que falam de natureza, mas também de corpos, das ciências, das tecnologias, da sociedade de consumo, de religião, de posições e de diferenças sociais, étnicas e de gênero, valendo-se de códigos e de "modelos" sociopolíticos valorizados na cultura.

Outros estudos, como os desenvolvidos por Braun (1999), Ferreira (2001), Santos (1998, 2002), Pilotto (2000), Xavier (2001), Dazzi (2001), Kindel (2001), Amaral (2001), Dulac (2002), Wortmann, Todeschini e Guimarães (2002), por exemplo, consideram os discursos em uma perspectiva que

13. Esse segundo nível de significação é o mito.

se inspira nas teorizações de Michel Foucault. Como destacou Allan Luke (1996), o trabalho de Foucault oferece aos educadores um importante modo para lidar com textos e discursos educacionais ao focalizá-los não como artefatos explicáveis por referência a características essenciais de seus produtores, ou dos contextos em que foram produzidos, mas por vê-los como construtivos de formações, de comunidades e de identidades sociais dos sujeitos.¹⁴ Assumir tal compreensão exige, então, que, ao se realizarem análises culturais, atente-se para o modo como o discurso constrói, de forma sistemática, versões do mundo social e natural e para o modo como ele posiciona os indivíduos nas relações de poder, dimensão que os trabalhos acima citados têm considerado. Por outro lado, admitir isso implica, também, complexificar a noção de representação. Como destaca Hall, em uma abordagem analítica que utilize a semiótica, as representações atuam, essencialmente, na produção de significados – a preocupação analítica direciona-se ao *como* da representação –, a sua poética; já em uma abordagem discursiva, “os significados e as práticas significativas são vistos como construídos no discurso” (1997, p. 45), deslocando o interesse “para os efeitos e conseqüências da representação – a sua política” (ib., p. 6). É nessa direção que passa a importar considerar o que foi referido acima, ou seja, como “determinado discurso liga-se ao poder, regula condutas, forma ou constrói representações, identidades e subjetividades” (ib.), definindo “posições de sujeitos e os trazendo [dessa forma] de volta ao campo da representação” (ib., p. 62). Mesmo que eu não tenha a intenção de dizer, exatamente, o que o discurso é, detenho-me, um pouco mais, agora, em examinar como ele tem sido caracterizado. Como destaca Hall (1997),

um discurso jamais consiste em uma declaração, um texto, uma ação, ou uma fonte. (...) o discurso aparece ao longo de uma cadeia de textos, e como forma de conduta, em um conjunto de locais institucionais da sociedade (p. 44).

14. É preciso destacar desde já que as subjetividades sociais não são unitárias ou singulares.

Sendo assim, as análises discursivas realizadas sob inspiração foucaultiana não visam – como as considerações feitas nos parágrafos anteriores preanunciam e como esclarece Larrosa (1994) – a simples identificação de frases e expressões lingüísticas, ou a decifração léxica de conteúdos explícitos e implícitos nos textos; tampouco se pretende, através delas, captar tendências, ou a psicologia de autores e, muito menos, alcançar a origem fundadora do fenômeno examinado. Como salienta Veiga-Neto (2000), “os discursos podem ser entendidos como histórias que, encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade” (p. 56), e um regime de verdade

é constituído por séries discursivas, famílias cujos enunciados (verdadeiros e não verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido – pelo menos até que aí se estabeleça um outro regime de verdade (ib., p. 57).

Como destaca Larrosa (1994), “o discurso, que tem seu próprio modo de existência, sua própria lógica, suas próprias regras, suas próprias determinações, faz ver, encaixa com o visível e o solidifica ou dilui, concentra-o ou dispersa-o” (p. 66). Enfim, e enfatizando o que de certa forma já foi afirmado, os discursos exercem ações construtivas – tanto em formações sociais mais amplas quanto em espaços e usos locais – atuando como forças históricas. Cabe ainda referir que, em algumas situações em que se atentou, especialmente, para o trabalho escolar (Santos, 1998; Xavier, 2001), “combinou-se” análise discursiva e etnografia.¹⁵ Nesses casos, buscou-se que a etnografia não fosse tomada como uma interpretação sobre, e isso é destacado por Teresa Pires do Rio Caldeira (1988), “mas como uma negociação com, um diálogo, a expressão das trocas entre uma multiplicidade de vozes” (p. 141). Ou seja, que ela funcionasse como uma alternativa de bus-

15. Cabe referir que, cada vez com maior frequência, a educação tem se apropriado dessa metodologia inicialmente apenas utilizada em estudos antropológicos.

ca de novas maneiras de escrever sobre culturas – um modo etnográfico de proceder capaz de permitir ao investigador incorporar no texto, como também refere Caldeira (ib.) –, “uma plurivocalidade”. É preciso acrescentar, ainda, que, nos casos referidos, o investigador e a investigadora “mergulharam” na vida dos grupos e das escolas (uma turma de alunos trabalhadores adultos de uma escola vespertina mantida por um sindicato de industriários e outra de alunos de uma turma de progressão de uma escola municipal, respectivamente, ambas de Porto Alegre/RS), acompanhando-a de forma intensa. A análise discursiva centrou-se nos diários de campo que ele/ela escreveram e nos quais buscaram incluir não só os seus relatos, mas a citação de depoimentos, discussões, reivindicações, comentários, conversas dos alunos e alunas e de outros sujeitos que atuam na escola, bem como textos diversos e uma multiplicidade de materiais (normativas, agendas, pareceres) de diferentes ordens e procedências que circulavam nessas escolas. Pretendeu-se, com isso, proceder ao que Caldeira (ib.) destaca: inscrever, nos textos, processos de comunicação nos quais o investigador é apenas uma das muitas vozes a serem escutadas.

RETOMANDO AS ANÁLISES EMPREENDIDAS,
AGORA PARA FINALIZAR...

Volto a me ocupar um pouco mais com os estudos desenvolvidos pelos integrantes do grupo e com as histórias parciais que eles contam. Alguns desses estudos (Braun, 1999; Amaral, 2001; Ferreira, 2001; Kindel, 2001; Wortmann, Todeschini e Guimarães, 2002) ocupam-se com a produção da natureza/ambiente processada em discursos que circulam/circularam em diferentes instâncias e produções culturais (textos direcionados ao trabalho docente no século XIX, narrativas de viajantes-naturalistas no mesmo século, programas educativos elaborados por uma estatal do petróleo, filmes de Walt Disney dedicados ao público infanto-juvenil e livros infanto-juvenis, respectivamente) e isso demandou bem mais do que

proceder a análises discursivas. Os trabalhos de Braun (1999) e Amaral (2001) e, também, os conduzidos por Guimarães (1998) sobre a emergência da educação ambiental no Rio Grande do Sul, por exemplo, exigiram a apropriação de compreensões/procedimentos da história, mais especificamente da História Cultural, para o seu desenvolvimento, sendo que o de Amaral (2001) também implicou a revisão de um tipo particular de literatura – a literatura de viagem –, exigência semelhante àquela se impôs ao estudo de Wortmann, Todeschini e Guimarães (2002), que lida com as peculiaridades da literatura direcionada a crianças e adolescentes; já Kindel (2001) está atentando para técnicas específicas à produção fílmica, e Ferreira (2001) colocou em discussão o modo como uma instituição essencialmente voltada à produção industrial afirma ter, também, compromisso com a educação do povo brasileiro e, especialmente, com a educação ambiental. Não é, então, que se busque localizar esses estudos nessas áreas; estamos apenas praticando aquilo que os Estudos Culturais nos autorizam.

85

Outros estudos (Santos, 1998, 2002; Pilotto, 2000; Xavier, 2001; Dazzi, 2001; Dulac, 2002) organizam-se em torno da discussão do modo como se dá, também em uma multiplicidade de instâncias e de produções culturais (práticas e programações escolares, mídia televisiva e jornalística comercial e governamental, por exemplo), a construção discursiva do corpo e das práticas que o instituem de diferentes modos e formas. Tais estudos destacam como os discursos operam em articulação, fracionando, classificando, ordenando, disciplinando, governando os corpos dos sujeitos em função de cor da pele, beleza, saúde, modos de preservação da saúde, doença, “aptidões” intelectuais, gostos, nacionalidade, etnia, sexo, condição social, entre outras, definindo nesses processos as identidades desses sujeitos e os posicionando ou reposicionando no mundo.

Cabe destacar, também, mais uma vez, que os discursos considerados no conjunto de estudos aqui referidos não estão circunscritos a áreas acadêmicas de saber, nem a alguns

modelos de produções culturais, ou a alguns tipos particulares de textos.¹⁶ Tais discursos se cruzaram, inter cruzaram, se afirmaram e se contrapuseram em uma grande variedade de textos, textos esses, também, multidiscursivos. E, assim, então, neles se configurou a natureza ora como uma entidade que precisa ser preservada, cuidada e até venerada, ora como uma “entidade ameaçadora, primitiva e selvagem” (Braun, 1999), que precisa ser domada, vencida, substituída pelas tecnologias, bem como apropriada, usada e consumida de muitas e de diferentes formas. E os corpos são marcados ora pelos efeitos de discursos que exaltam a efetividade da produção seriada e da automação – as Lesões por Esforço Repetitivo (LERs), tendinites, dores nas pernas e nas costas, perda da audição ou da sensibilidade auditiva, envelhecimento precoce, entre outros efeitos que o trabalho repetitivo tem nos corpos dos sujeitos trabalhadores, como indicou Santos (1998) –, ora por efeitos de discursos que ressaltam a beleza (exterior e interior) e a saúde, por exemplo.

Quero, então, finalmente destacar que todos esses estudos têm em comum a intenção de marcar a multiplicidade de discursos que se articulam na produção cultural da natureza/ambiente e do corpo, bem como das práticas que os configuram e dos modos que se instituem para com eles lidar. Neles todos também se assume a *virada cultural*, revolução que implicou atribuir à cultura uma posição privilegiada nos processos de construção e de circulação dos significados e na vida social como um todo, tal como salientou Hall (1997)¹⁷ e uma perspectiva construcionista da representação.¹⁸

16. Estou utilizando esta expressão em um sentido amplo, abrangendo linguagem escrita e falada, visual, audiovisual, gestual, eletrônica, em função de muitos dentre os textos examinados misturarem todas essas modalidades.

17. Cabe salientar que a virada cultural se associa à *virada lingüística*, a partir da qual as linguagens são vistas não apenas como servindo ao relato de “fatos”, mas como atuando ativamente na construção desses “fatos”, na medida em que se atribui a elas poder de dar sentido às coisas, de produzir significados para essas coisas, além de permitir intercâmbios entre os sujeitos.

18. Nessa perspectiva, como já foi destacado, a representação é vista como ligando-se às culturas e às linguagens na construção de significados culturais, ou seja, ela tem efeitos práticos.

Ao encaminhar este texto à sua finalização, é preciso frisar, também, que as freqüentes incursões que fazemos a áreas de saber mais específicas, em nossas análises culturais, não devem ser vistas como tentativas de localizarmos nossos estudos nessas áreas; nossa intenção é, apenas, praticar aquilo que os Estudos Culturais nos autorizam – situarmo-nos “nas margens”, viajando no espaço intermediário no qual os limites delimitam, privilegiam ou deslocam um espaço ou uma prática em relação à outra (Menser e Aronovitz, 1998). Saliento, ainda, e finalmente, que, ao trilhar esses caminhos investigativos complexos pelos quais nos levam as análises culturais, não temos desocultado ou denunciado nada que esteja escondido nas histórias que temos analisado; temos, sim, atentado para pontos usualmente nelas não questionados – e aí está a dimensão política dessas outras histórias que vimos contando sobre a natureza e o corpo, temas que tentei demonstrar serem relevantes para quem lida com educação.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel; BONHOMME, Marc. *La argumentación publicitaria: retorica del elogio y de la persuasión*. Madri: Signo e imagen, 1997.
- AMARAL, Marise Basso. *Representações de natureza e a educação pela mídia*. Dissertação de mestrado – PPGEDU/UFRGS, 1997.
- _____. *Histórias de viagem e a produção cultural da natureza: a paisagem do Rio Grande do Sul segundo viajantes estrangeiros do século XIX*. Proposta de tese de doutorado – PPGEDU/UFRGS, 2001.
- BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.
- BICCA, Ângela Dillmann Nunes. *Virtualização em destaque: representações de tecnologias na pedagogia da publicidade*. Dissertação de mestrado – PPGEDU/UFRGS, 2001.
- BRAUN, Maria Cecília. *Do vale das matas nativas ao vale do progresso: um estudo sobre as representações de ambiente em comunidades de imigrantes alemães*. Dissertação de mestrado – PPGEDU/UFRGS, 1999.

- 88 CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. *Novos Estudos*, Cebrap, n. 21, jul. 1988.
- DAZZI, Míriam Dolores Baldo. *Prevenir é sempre melhor*: representações de HIV/Aids nos vídeos produzidos pelo Ministério da Saúde. Proposta de dissertação de mestrado – PPGEDU/UFRGS, 2001.
- DOS SANTOS, Maria Cecília Mac Dowell. Quem pode falar, onde e como? Uma conversa “não inocente” com Donna Haraway. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, Centro de Estudos Sociais, n. 44, dez. 1995.
- DU GAY, Paul et al. *Doing cultural studies: the story of the Sony walkman*. Londres: Thousand Oaks; Nova Délhi: Sage, 1997.
- DULAC, Elaine Beatriz Ferreira. *Beleza, sedução e juventude*: a Revista do *Globo* ensinando feminilidade. Dissertação de mestrado – PPGEDU/UFRGS, 2002.
- FERREIRA, Maira. *O cotidiano, o meio ambiente e o nacionalismo constituindo ações educativas de uma empresa estatal*. Dissertação de mestrado – PPGEDU/UFRGS, 2002.
- GUIMARÃES, Leandro Belinaso. *O educativo nas ações, lutas e movimentos de defesa ambiental*: uma história de discontinuidades. Dissertação de mestrado – PPGEDU/UFRGS, 1998.
- HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart. (org.) *Representation: cultural representations and signifying practices*. Londres: Thousand Oaks; Nova Délhi: Sage, 1997.
- HARAWAY, Donna Jeanne. *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvencción de la naturaleza*. Madri: Cátedra, 1995.
- KINDEL, Eunice Aita Isaia. *A natureza é só o cenário*: o desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais... Proposta de tese de doutorado – PPGEDU/UFRGS, 2001.
- KUNZRU, Hari. “Você é um ciborgue”: um encontro com Donna Haraway. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e a educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

- LUKE, Allan. Text and discourse in education: an introduction to critical discourse analysis. *Review at Research in Education*, v. 21, 1996.
- MENSER, Michael; ARONOWITZ, Stanley. Sobre los estudios culturales, la ciencia y la tecnología. In: ARONOWITZ, Stanley; MENSER, Michael; MARTINSONS, Barbara. *Tecnociencia y cibercultura: la interrelación entre cultura, tecnología y ciencia*. Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós, 1998. 89
- NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- PILLOTO, Fátima. *As representações de práticas corporais desportivas em jornais de circulação diária*. Dissertação de mestrado – PPGEDU/UFRGS, 1999.
- RIPOLL, Daniela. Não é ficção científica, é ciência: a genética e a biotecnologia em revista. Dissertação de mestrado – PPGEDU/UFRGS, 2001.
- SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. *Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo*. Dissertação de mestrado – PPGEDU/UFRGS, 1998.
- _____. *Biopolíticas de HIV/Aids no Brasil: uma análise a partir da noção de risco nas campanhas oficiais de prevenção*. Proposta de tese de doutorado – PPGEDU/UFRGS, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- STRELOW-LIMA, Ingrid. *Conhecer para colonizar, colonizar para conhecer: a autenticidade da natureza no discurso do ecoturismo*. Dissertação de mestrado – PPGEDU/UFRGS, 2001.
- TURNER, Graeme. *British cultural studies: an introduction*. 2. ed. Londres; Nova York: Routledge, 1996.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2000.
- WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. O conceito de representação na educação em ciência e nos estudos culturais. *Pro-Posições*, Campinas, Faculdade de Educação da Unicamp, v. 12, n. 1, p. 34, mar. 2001.

- _____. A história da educação em ciência no Rio Grande do Sul: uma análise a partir de textos publicados na *Revista do Ensino* (1939-1970). In: IV CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. *Anais*. Porto Alegre, maio 2002. CD-ROM.
- 90 WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; TODESCHINI, Caroline Roberta; GUIMARÃES, Marelise Kern. *Representações de natureza na literatura infanto-juvenil*. Projeto de pesquisa – UFRGS; ULBRA, 2002.
- WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; VEIGA-NETO, Alfredo. *Estudos culturais da ciência e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. *Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios*. Proposta de tese de doutorado – PPGEDU/UFRGS, 2001.

CAPÍTULO 5

PESQUISA-AÇÃO, PESQUISA PARTICIPATIVA E POLÍTICA CULTURAL DA IDENTIDADE*

MARISA VORRABER COSTA

Nosso trabalho é uma forma de política cultural. Envolve a todos nós na tarefa que Williams chamou de “jornada da esperança” em direção à “longa revolução”. Fazer menos, não nos envolvermos nesta tarefa, é ignorar as vidas de milhões de estudantes e professores em todo o mundo. Não agir é permitir aos poderosos que vençam. Podemos permitir que isso aconteça? (Apple, 1997, p. 254).

O excerto de Michael Apple que escolhi para epígrafe deste texto expressa a posição que defendo quando se trata de discutir questões relativas ao trabalho de professoras e professores de escolas públicas neste fim de século. Professoras e professores que se preocupam com a concretização de uma sociedade menos injusta e excludente precisam pensar urgente e seriamente sobre a política cultural. Todas e todos nós estamos envolvidos e implicados em uma grande batalha cultural pela significação, pela identidade. Estou convencida de que da efetividade de nossa participação dependerá, em alguma proporção, quem terá o direito de falar, onde e como,

* Este trabalho foi publicado, originalmente, com o título “A pesquisa-ação na sala de aula e o processo da significação”, no livro organizado por Luis Heron da Silva, *A escola cidadã no contexto da globalização*, da editora Vozes (cf. referências bibliográficas). Publicado aqui com a autorização da editora.

no próximo milênio. Se não contarmos nossas histórias a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas desde outros lugares, aprisionando-nos em posições, territórios e significados que poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de desconstruir os saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos.

Nesta perspectiva, este trabalho apresenta uma análise sobre a pesquisa-ação como estratégia que corresponde a uma “vontade de saber” inseparável da “vontade de poder”. Partindo da noção foucaultiana de que “conhecer é governar”, esta reflexão pretende mostrar como a pesquisa-ação, que se desenvolve impulsionada por um desejo de conhecer, produz discursos que instituem realidades. Ao descrever sujeitos, objetos e práticas, a pesquisa-ação, como de resto qualquer modalidade de pesquisa, vai criando uma realidade que é uma forma de captura pela significação em que está implicado o poder: quem narra – grupos ou indivíduos – exerce o poder sobre o que é narrado. Mas exercer o poder não significa estar livre dele, pois o poder opera em várias direções, circula: quem narra também é narrado. Seguindo esta linha reflexiva que aponta para a centralidade da linguagem, esta análise questiona os supostos atributos emancipatórios da pesquisa-ação ao mesmo tempo que argumenta em favor de seu caráter participativo e da sua produtividade na afirmação de identidades. Quem pratica/participa da produção de relatos/narrativas/histórias sobre as pessoas, processos e coisas do mundo, participa do processo social de atribuição de sentido, e isto é crucial na política cultural da representação. Os relatos produzidos por grupos considerados “outros” nas narrativas hegemônicas podem criar um espaço de escape em que histórias de contestação, resistência e insubordinação vão inventando novas narrativas de igualdade e solidariedade que podem subverter as “verdades” circulantes. A pesquisa-ação, assim, é concebida como aliança estratégica de sujeitos coletivos inscritos em categorias singulares, que passam a produzir relatos sobre si e sobre suas tradições e posições

socioculturais, inscrevendo suas identidades no horizonte mais amplo das culturas.

SOBRE A PESQUISA-AÇÃO E SUAS ÊNFASES

Tendo suas primeiras manifestações associadas ao surgimento de uma concepção de ciência como *prática social do conhecimento* (Sousa Santos, 1987), a pesquisa-ação começa a ser utilizada, na primeira metade deste século, como uma modalidade de pesquisa participante. Brandão (1983) chama a atenção para dois elementos importantes que a pesquisa-ação introduz nos processos de investigação – a convivência e a participação. Tais componentes seriam indicativos de seu distanciamento dos cânones da concepção clássica, tradicional de ciência, na qual esta constitui um conjunto de conhecimentos comprovados e objetivos produzidos por métodos rigorosos e supostamente neutros.

93

Os movimentos sociais latino-americanos, que tomaram corpo no período Pós-Segunda Guerra Mundial, foram o *locus* onde a pesquisa-ação configurou-se como estratégia político-emancipatória. As idéias de Paulo Freire marcaram acentuadamente esta tendência, a partir de meados da década de 1950, quando esteve conectada aos estudos e trabalhos em Educação Popular. As pesquisadoras e pesquisadores populares inspiraram-se na pedagogia centrada na prática, propugnada por Freire, e, com base neste referencial, desenvolveram uma pesquisa engajada em que a militância política na luta pela emancipação dos oprimidos se articula a partir do diálogo com a problemática da classe trabalhadora e dos grupos populares (Costa, 1991).

Em países anglo-saxônicos, constituiu-se outra vertente da pesquisa-ação, cuja gênese remontaria à observação participante praticada nos estudos antropológicos de Malinowski. Outros autores e autoras relacionam o emprego originário do termo a dois pesquisadores sociais independentes – Collier e Kurt Lewin – que estariam utilizando, no período correspondente à Segunda Guerra, o termo pesquisa-

ação para designar processos investigativos que se moveriam numa permanente espiral de ação-reflexão em projetos de mudança social comunitária.

94

O movimento denominado “*teacher as researcher*”, liderado por Stephen Corey, diretor da Faculdade de Educação da Universidade de Columbia, marca a emergência, no início dos anos 1950, da pesquisa-ação no campo da formação continuada de docentes. A proposta desse projeto era que professores e professoras poderiam aperfeiçoar suas práticas tornando-se pesquisadores/as em sua própria sala de aula.

A década de 1950 marcou o florescimento da pesquisa-ação nos dois hemisférios, embora com diferentes ênfases. No Sul, fortemente vinculada aos movimentos sociais populares; no mundo anglo-saxão do Norte e na Austrália, acentuadamente relacionada ao fortalecimento de grupos profissionais ligados a áreas de atuação social como magistério, enfermagem, serviço social etc. Nos anos 1960, por sua vez, a pesquisa-ação sofre um certo declínio. Nos países do dito Primeiro Mundo, isso é atribuído ao impacto da tecnologia que desloca a ênfase, nos trabalhos de cunho social, do pedagógico para o organizacional. No Brasil, esta influência se manifesta um pouco mais tarde, como parte da importação de tecnologias educacionais e pedagógicas praticada no panorama do projeto político instaurado com o golpe militar de 1964. Este, contudo, já havia produzido outros efeitos sobre a comunidade de pesquisadores e pesquisadoras participantes, entre eles a dissolução dos movimentos de educação popular e a extinção dos projetos em andamento.

Uma revitalização da pesquisa-ação no campo educacional tem lugar na década de 1970, na Inglaterra, Alemanha, Austrália, Espanha. Lawrence Stenhouse é o incentivador desse movimento, ao combater a intrusão da racionalidade técnica no planejamento do currículo. Na trilha dessa tendência inaugurada por Stenhouse, surgiram inúmeros outros projetos de pesquisa-ação, muitos deles com repercussões entre pesquisadoras e pesquisadores de nosso país, como é o caso das reflexões de Wilfred Carr e Stephen

Kemmys, que sugerem uma mudança de ênfase nas pesquisas que deveriam voltar-se *para* a educação em vez de ser *sobre* a educação. A influência da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt é muito acentuada nesta corrente e, em 1986, é editada a obra *Becoming Critical: education, knowledge and action research*, que contém a proposta de Carr e Kemmis, surgida em forte movimento centrado na Deakin University, na Austrália.

95

Também com inspiração em autores marxistas e neomarxistas, mas, principalmente, sob a forte influência de Freire e de outros/as pensadores/as latino-americanos, a pesquisa-ação que se expande, nesse mesmo período, em alguns países do chamado Terceiro Mundo (África, América do Sul e Central), está fortemente vinculada às lutas de grupos subalternos pela emergência dos saberes ignorados e minimizados pelas ideologias hegemônicas. A assertiva corrente é a de que é preciso produzir conhecimentos não só para conhecer a realidade, mas também para transformá-la.

A educação popular, tal como a conhecemos na versão latino-americana concebida por Freire na década de 1950, tem como proposta uma pedagogia centrada na prática e como objetivo a educação emancipatória de indivíduos que integram grupos excluídos e marginalizados. Segundo essa concepção, trata-se de um processo educativo cujo ponto fulcral reside no fortalecimento do diálogo e da negociação com vistas à capacitação para a participação política nas mais variadas arenas sociais, sejam elas institucionais ou não. Nesse quadro, a pesquisa-ação configurou-se como a forma predominante e adequada de trabalho, desenvolvendo-se, de norte a sul do Brasil, uma intensa mobilização política assentada sobre um projeto de educação centrado na valorização de elementos da cultura popular dos contingentes de excluídos do país. Na grande Campanha Nacional de Alfabetização que teve lugar no início da década de 1960, grupos do meio rural, grupos marginalizados das periferias das grandes cidades, pescadores de regiões ribeirinhas, e assim por diante, alfabetizavam-se – sob a liderança de voluntários/as, animadores/as

populares – fazendo teatro, discutindo notícias de jornal, modelando, pintando, cantando. Mais do que qualquer outra das movimentações no terreno da educação do povo,¹ esta, particularmente, tomava as questões da cultura como centrais. Problematizar sua condição de cidadania e atingir os saberes do alfabetismo eram objetivos que encaminhariam os homens e mulheres oprimidos para a emancipação.

As múltiplas formas de concretização da educação popular, concebidas no quadro teórico daquilo que se chamou de educação libertadora, têm em comum o desenvolvimento de ações investigativas coletivas que visam à aquisição de conhecimentos concebidos como “emancipatórios”. Cumpre ressaltar, aqui, que este ideário não inspirou ações apenas no terreno da educação não-formal. Com um lapso que coincide com o período em que vivemos sob o regime ditatorial, a pedagogia freiriana retomou espaço nos últimos quinze anos, inspirando um número crescente de projetos de educação formal e sustentando, paralelamente, variados projetos de pesquisa-ação dedicados tanto à formação de docentes em serviço quanto à educação de crianças, jovens e adultos. Particularmente, no caso da educação de professoras e professores, observa-se uma certa hibridização das concepções de pesquisa-ação que pode ser atribuída à penetração das proposições do mencionado movimento “o professor como pesquisador” e da noção correlata de “professor reflexivo”, introduzida e desenvolvida, entre outros, pelo pesquisador estadunidense Kenneth Zeichner. Em qualquer das perspectivas mencionadas, o objetivo parece ser o de uma ação coletiva e colaborativa que estimule estudantes e/ou profissionais a se aprofundarem na compreensão e interpretação de sua própria prática com vistas ao seu fortalecimento (*empowerment*) e emancipação.

Minha argumentação, neste trabalho, pretende questionar o suposto caráter emancipatório das práticas participa-

1. Discuto estas movimentações no artigo “Manifestações da educação libertadora no Rio Grande do Sul” (*Educação & Realidade*, v. 16, n. 1, jan./jun. 1991).

tivas de pesquisa empregadas na educação de grupos populares subalternos, ao mesmo tempo que pretende dar realce a uma outra característica fecunda da pesquisa-ação que é a de produzir narrativas, saberes, discursos que instituem identidades.

PESQUISA-AÇÃO, CONHECIMENTO E PODER

Em 1995, ao concluir uma pesquisa-ação cujo foco era o trabalho de professoras e professores de classes populares,² e com a qual me envolvera ao longo de quatro anos, realizei uma análise em que retomei criticamente toda a trajetória da referida pesquisa, numa tentativa de questionar o referencial teórico-metodológico que lhe dera sustentação. Para realizar este empreendimento, lancei mão de um conjunto de reflexões de alguns autores e autoras pós-estruturalistas, cujas proposições já vinham “minando” muitas das certezas modernas que eu havia invocado naquela pesquisa. Nesta crítica,³ comecei por ver-me impelida ao ceticismo quanto ao potencial emancipatório de qualquer projeto guiado por uma razão unitária. Meu principal argumento para isso era a impossibilidade radical de, ao pesquisar/conviver em um contexto tão intensamente marcado por diversas formas de marginalização (social, cultural, econômica), continuar admitindo que a superação daquelas subcondições de existência pudesse ser alcançada mediante o acesso a conhecimentos edificadas no seio de paradigmas de pensamento sustentados pela mesma razão que produziu e justificou tão intensa desigualdade – a razão ocidental, moderna, européia, masculina, branca, letrada, nutrida etc. Um autor – Thomas Popkewitz (1994) – ajudou-me a compreender que “não podemos tomar a razão e a racionalidade como um sistema unificado e

2. Pesquisa publicada no livro *Trabalho docente e profissionalismo* (Costa, 1995).
3. Trata-se do ensaio intitulado *Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa*, publicado na coletânea organizada por Alfredo Veiga-Neto, em 1995 (Costa, 1995a).

universal pelo qual podemos falar sobre o que é verdadeiro e falso, mas como sistemas historicamente contingentes de relações, cujos efeitos produzem poder” (p. 185).

98 Seguindo a inspiração originária de Popkewitz, percorri textos⁴ de Michel Foucault que me introduziram a uma forma diferente de conceber as relações entre saber e poder, ajudando-me a desconstruir a premissa moderna que vincula *poder* a opressão e *saber* a verdade e liberdade. Com esse autor, construí relações de identidade entre saber e poder e pude compreender que, ao invés de subsidiar a luta contra forças de opressão, o saber é produto delas e gere mecanismos que consolidam a dominação. Segundo ele, não existe verdade no sentido absoluto do termo e como resultado de uma operação pura do *intelecto*. A verdade ou “as verdades” são deste mundo, produzidas num jogo de correlação de forças. A ciência é apenas uma das formas de saber, um dos mais poderosos regimes que instituem verdades. Aquilo que funda uma episteme não tem, necessariamente, relação com a ciência. Diferentes épocas históricas têm epistemes próprias e produzem diversificadas formas de verdade que circulam no interior das sociedades conectadas com o poder.

Outro ponto que concentrou minha atenção, na análise que estou relatando, foi a questão das relações sujeito-objeto. Todas as estratégias das quais eu lançara mão para me aproximar de um suposto objeto de pesquisa pareciam inadequadas ou insuficientes. Tal objeto me escapava, reapresentava-se com novas e diferentes recomposições, indicando sua fluidez e seu caráter “construído”. Comecei a questionar a existência de um objeto exterior ao sujeito, que estaria em algum lugar para ser observado, investigado e explicado. Ao mesmo tempo, também acolhi a noção de que o ponto de vista do sujeito não é soberano; o sujeito também se constrói no e como objeto de pesquisa. Mais uma vez, fui subsidiada pela crítica foucaultiana à concepção de sujeito da modernidade. Segundo Foucault (1989), o sujeito unificado da filosofia mo-

4. Alguns desses textos constam na bibliografia ao final do presente capítulo.

derna estaria dando lugar ao sujeito descentrado, pós-moderno, que não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. Para esse filósofo francês, as deliberações racionais do sujeito não são a única possibilidade de ordenação do mundo e de instituição da verdade. As sociedades e culturas em que vivemos são dirigidas por uma poderosa ordem discursiva que rege o que deve ser dito e o que deve ser calado, e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos. Os sujeitos se constituem no interior de tramas históricas. Eles são, simultaneamente, constituídos e constituintes. Nesta concepção, a centralidade da linguagem passa a ser evidente.

99

Além da identificação destes focos sobre os quais recaíram minhas inseguranças e críticas, talvez a consequência mais importante de minha revisão de trajetória investigativa tenha sido o questionamento do espectro das possibilidades da característica dialógica da pesquisa-ação. Toda minha formação como pesquisadora estava assentada sobre os pressupostos da teorização educacional crítica, segundo a qual, em processos coletivos, o diálogo, a conversação, são tomados como forma democrática de produzir conhecimentos. Contudo, mais tarde me pareceu quase impossível não admitir o quanto são desiguais, em termos de poder, os sujeitos que conversam em um grupo, o que torna uma ilusão o suposto caráter democrático da “construção coletiva do conhecimento”. Elizabeth Ellsworth (1989) nos alerta que as diferenças que têm produzido a desigualdade estabelecem a impossibilidade de construir democracia e justiça social por meio do diálogo. Nem todas as vozes que falam em um grupo carregam a mesma legitimidade, segurança e poder para se fazerem ouvir e acolher. Assim, uma relação dialógica não é, necessariamente, uma relação de igualdade e nem garantia de participação democrática. A participação é sempre desejável, mas não assegura igualdade na produção de discursos. “O conhecimento é constituído socialmente, mas não democraticamente” (Costa, 1995a, p. 132).

Na perspectiva de Freire, o diálogo é concebido como uma estratégia epistemológica e pedagógica em que a re-

lação dialógica dos sujeitos entre si e com a realidade cognoscível constitui relações dialéticas de transformação que as pessoas e o mundo travam entre si. Aí é que se efetuaría o processo de conscientização, condição para a emancipação e para a superação da desigualdade. Embora minha inserção na pesquisa-ação tenha ressaltado a importância da conscientização na educação de docentes e estudantes, cedo percebi que era falacioso associá-la com emancipação e conquista de igualdade. Há inúmeros exemplos a nos indicar que a conscientização não garante a emancipação. Um deles, que nos toca mais de perto, é a própria experiência do movimento docente. Temos hoje, no país, um imenso contingente de professoras e professores que alcançaram um elevado grau de conscientização relativo às circunstâncias políticas, históricas e culturais que degradaram o *status* de seu campo de trabalho e de sua identidade profissional. Apesar disso, continuam impossibilitados/as de operar transformações substantivas em seu trabalho e em sua posição devido a condições restritivas, objetivas e subjetivas que permeiam as questões implicadas em sua ocupação. Este mesmo exemplo é uma alusão à necessidade de repensarmos nossas convicções sobre o poder do sujeito. Os discursos, as representações sobre docentes e docência são produzidos numa rede de interesses e de forças em que professoras e professores são um dos elementos da trama que produz sua identidade. O fato de serem conscientizados/as, atuantes e críticos/as não os/as torna autônomos/as para imprimirem ao seu trabalho a direção que desejam.

Aqui, a noção foucaultiana de regime de verdade nos ajuda a compreender por que falar, dizer a própria palavra, nem sempre significa autoria da palavra dita. Discursos poderosos impregnam as vozes e fazem desaparecer o sujeito singular que fala. Poder falar, assim, não significa, necessariamente, conscientização e, muito menos, garantia de autonomia e emancipação. Diaz (1998) afirma que há uma crença de que aquilo que professoras e professores dizem resulta de sua li-

berdade e autonomia, existindo, porém, contra ela, uma argumentação segundo a qual a fala de docentes tem lugar em uma ordem do saber. Nesse sentido, diz o autor, “a noção de discurso pedagógico não se relaciona nem com a autonomia individual nem com a liberdade da subjetividade na produção-reprodução de significados” (p. 8). Falar é importante, mas não é decisivo. O que poderá fazer diferença é o questionamento das forças que produzem os discursos que se apropriam da linguagem dos sujeitos; é problematizar aquilo que Foucault chama de economia política da verdade e que faz as vozes e as palavras terem ou não poder, dependendo de quem as produz, onde, quando e como.

101

Ajudou-me, ainda, neste questionamento da relação entre diálogo e emancipação, a concepção gadameriana de diálogo. Na concepção hermenêutica desse filósofo alemão, o diálogo é central, mas não tem conexão com emancipação. Para Gadamer, estaríamos irremediavelmente capturados em um círculo hermenêutico que nos liga à tradição. Não temos como fugir à tradição que nos impregna e nos prende à história. O novo seria, desde sempre, velho.

CONHECER É GOVERNAR

O que venho comentando até agora deverá nos ajudar no debate da pesquisa-ação como uma forma de conhecimento que subjetiva, coordena, governa. Tentei chamar a atenção para como os processos coletivos de pesquisa, que celebram a participação democrática como pedra de toque na construção social de conhecimentos supostamente emancipatórios, não resistem ao crivo de análises cujos quadros de referência apontam para a impossibilidade de participação democrática em coletivos de sujeitos que desfrutam de legitimidade desigual no contexto cultural. A partir deste ponto, vou procurar argumentar no sentido de expor a pesquisa-ação como uma estratégia de fabricação de discursos que, tanto quanto outras formas de produção de saber, visa ao contro-

le e à regulação daquilo que narra. A “vontade de saber”, na pesquisa-ação, é, também, “vontade de poder”.

102

O olhar do fotógrafo ou do cineasta através da câmera, o olhar do cientista através do microscópio, a observação do naturalista, o experimento do psicólogo, a descrição do geógrafo, a escuta do historiador, o debate do pesquisador participante, o traço, a palavra, a forma ou o som produzidos pelo artista, para citar apenas alguns exemplos, são sempre guiados por um desejo de conhecer que resulta na captura do objeto através da significação. Os objetos não existem, para nós, sem que antes tenham passado pela significação. A significação é um processo social de conhecimento. Quando indivíduos, grupos, tradições, descrevem ou explicam algo em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Assim, quem tem o poder de narrar pessoas, coisas ou processos, expondo como estão constituídos, como funcionam, que atributos possuem, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de “realidade”.

Toda a teorização corrente sobre a escola, a educação, o ensino, a pedagogia, a aprendizagem, o currículo, constitui um conjunto de discursos, de saberes, que, ao explicar como estas coisas funcionam e o que são, fabrica estas identidades. De acordo com Foucault, estas narrativas formam o aparato de conhecimentos produzidos pela modernidade com o objetivo de tornar administráveis os objetos sobre os quais falam. Conhecer o que deve ser governado é parte da estratégia que permite a regulação e o controle dos indivíduos, grupos, processos e práticas.

Segundo esta concepção, no campo educacional, não só a Psicologia e a Pedagogia são discursos que dispõem sobre seus objetos para poder administrá-los e governá-los, mas também as demais disciplinas que integram os currículos escolares são intensamente governamentais. A Geografia, a História, a Física, a Biologia, são exemplos de narrativas que disciplinam, organizam, estruturam aquilo de que

falam. Aquilo que a Geografia vem contando sobre territórios e nações, por exemplo, é tomado como “a verdade” sobre estes territórios e nações. Da mesma forma, aquilo que a Biologia vem relatando a respeito de características raciais ou distinções sexuais tem sido o que define padrões de normalidade, decorrendo, daí, o estabelecimento da excepcionalidade e da deficiência. O problemático nesta disciplinaridade é que ela se exerce desde um espaço-tempo privilegiado – a modernidade européia – que, assim, se institui como norma, como referência e fonte de esclarecimento destinada a ordenar tanto o mundo natural como o social. Tudo o mais que possa existir entre o céu e a terra são “outros”, em geral, exóticos, incompletos, anormais, deficitários e necessitando de coordenação, controle, correção e suprimento. A contribuição deste tipo de análise para a escolarização, o currículo e a pedagogia é inestimável, uma vez que nos alerta para a necessidade de conceber estes campos como territórios de disputa, como arenas sociais em que estão em jogo as próprias identidades. É nesse espaço que se afirmam e fortalecem as diferenças utilizadas como argumentos lógicos, naturais, que têm funcionado como justificativa para a desigualdade e a exclusão.

Aliás, foi contra a hegemonia dos saberes acadêmicos na determinação do que constitui os saberes da docência que se articulou grande parte da movimentação da pesquisa-ação no campo educacional a partir da década de 1980. É nesse espaço de significação das práticas de professoras e professores que vem sendo articulada boa parte das discussões que têm subsidiado o movimento de docentes da escola básica brasileira. É também em projetos de pesquisa-ação que foram formulados alguns questionamentos importantes sobre os saberes escolares e seu papel na produção da exclusão e no fortalecimento da discriminação e da desigualdade. Face a tais afirmações, é conveniente esclarecer que a ausência de garantias democráticas em projetos participativos de produção de conhecimentos não invalida tais iniciativas. Apenas devemos abdicar da ilusão de que construir conhe-

cimentos em conjunto suspende a desigualdade e instaura a equidade. Isto é uma impossibilidade. Ellsworth (1989) argumenta que não há nenhuma posição social isenta do poder. Qualquer grupo ou indivíduo pode, em circunstâncias históricas particulares, ocupar posição de dominação e opressão sobre outros.

O que me interessa destacar na pesquisa-ação, e que devemos observar, é o que está ocorrendo em muitos grupos nos movimentos sociais contemporâneos. Há vários exemplos mencionados na literatura atual dos Estudos Culturais em que práticas coletivas de significação foram permitindo a identificação de atributos diferenciais que possibilitaram novas alianças e deram origem a novas identidades afirmadas mediante relatos que contestam a tendência homogeneizante e essencialista de certas narrativas, e contam histórias de experiências compartilhadas de silenciamento e exclusão. Os sujeitos coletivos identificados como “Mulheres do Terceiro Mundo nos Estados Unidos” ou como “mulheres de cor” resultaram de práticas desse tipo que se exerceram no próprio interior dos movimentos feministas para desconstruir a identidade feminina essencialista produzida pelos relatos das mulheres brancas da Europa e da América do Norte (Santos, 1995). É sobre as possibilidades neste terreno que passo a tratar na próxima seção.

PESQUISA-AÇÃO, PESQUISA PARTICIPATIVA E SIGNIFICAÇÃO

Pesquisar é uma atividade que corresponde a um desejo de produzir saber, conhecimentos, e quem conhece, governa. Conhecer não é descobrir algo que existe de uma determinada forma em um determinado lugar do real. Conhecer é descrever, nomear, relatar, desde uma posição que é temporal, espacial e hierárquica. O que chamamos de “realidade” é o resultado desse processo. A realidade ou “as realidades” são, assim, construídas, produzidas na e pela linguagem. Isto não quer dizer que não existe um mundo fora da

linguagem, mas sim que o acesso a este mundo se dá pela significação mediada pela linguagem.

A afirmação que acabei de formular é produto de uma concepção que situa a questão da pesquisa e do conhecimento fora do enquadramento iluminista moderno e a coloca no horizonte das discussões que rejeitam as grandes narrativas, que não aceitam a idéia de um conhecimento pretensamente “universal” resultante de uma razão unitária e, conseqüentemente, que não aceitam a distinção entre “alta cultura” e “baixa cultura”.⁵ É apenas desta perspectiva teórica que podemos passar a pensar em uma pesquisa participativa capaz de produzir saberes que impliquem alguma chance de chegar ao que Shapiro (1993) chama de “propostas educacionais alternativas que postulam um currículo centrado nas variadas tradições culturais dos estudantes ou numa pedagogia que leve a sério a cultura cotidiana” (p. 124).

105

Já vimos que, mesmo sem garantias “emancipatórias”, conhecimentos produzidos coletivamente podem constituir relatos que dêem “visibilidade” e “existência” a identidades ainda não descritas pelas narrativas. Propus, em outro trabalho, que

para ter direito a existir, sem ser idêntico [ao colonizador], é preciso encontrar as brechas, praticando a política cultural da representação. É preciso encher o mundo de histórias que falem sobre as diferenças, que descrevam infinitas posições espaço-temporais de seres no mundo. É preciso colocar estas histórias no currículo e fazer com que elas produzam seus efeitos (Costa, 1998, p. 40).

Neste empreendimento, porém, é politicamente muito delicada a participação dos/das intelectuais. Ao mesmo tempo que parece que ainda não conseguimos superar o fascí-

5. “Alta cultura” e “baixa cultura” são conceitos de uso corrente constituídos e consolidados a partir de distinções arbitrárias de cultura que colocam em patamares hierarquicamente diferenciados a cultura dita *erudita* e a cultura dita *popular*.

nio por uma representação de intelectual crítico concebido como “portador de valores universais”, “iluminador da verdade” e “dissipador das ideologias”, começam a surgir discussões interessantes inclinadas a reconhecer as ambigüidades dessa posição. Desde que as pesquisas participativas invadiram o cenário das pedagogias críticas, envolvendo pesquisadores/as e pesquisados/as em projetos conjuntos, ficou evidente a condição privilegiada que é ocupada pelo/as intelectuais/universitários/as neste processo, embora, na maioria das vezes, seja reconhecida uma intencionalidade inequívoca dos/as mesmos/as na produção de conhecimentos a favor de grupos marginalizados, e na luta por democracia e justiça social. Segundo Foucault (1989), os intelectuais, hoje, estão investidos numa posição específica, ligada às funções gerais do dispositivo de verdade em nossas sociedades, e, como nos alerta Ellsworth (1989), os intelectuais da pedagogia crítica também se fundamentam em pressupostos que tomam a racionalidade ocidental moderna como mediadora de todos os discursos. De acordo com as observações da autora, em projetos coletivos de pesquisa marcados pela diversidade cultural, as pesquisas são terrenos de disputas nas quais os/as intelectuais estão implicados/as, ocupando um lugar privilegiado, e é preciso estarmos atentos para isto. Em geral, no término destes projetos, é, finalmente, o/a pesquisador/a quem escreve o texto, quem publica o livro, quem “nomeia o mundo”, como diz Apple (1997). Isso é especialmente significativo se lembrarmos o que já referimos antes neste texto: há vozes que são mais “legítimas” para fazer ouvir seu discurso, há linguagens que são mais poderosas para instaurar seus sentidos como verdadeiros. Por mais bem-intencionados/as que sejam estes/as intelectuais ou líderes, seus relatos continuam a ser articulados seguindo a lógica, a semântica e o léxico do colonizador, do império cultural. Neste horizonte, a política da verdade continuará a favorecer aquilo que tem sido chamado de “alta cultura”. É essa política que precisa ser contestada.

Alguns educadores populares, como Kulesza (1998), defendem a possibilidade de uma “ciência proletária”, que eu questiono veementemente sob o argumento de que qualquer discurso que se utiliza da linguagem e dos conceitos “científicos” está confinado aos limites impostos pela linguagem do colonizador europeu, branco, antropo e falocêntrico, entre outros atributos que o identificam como particular, e não universal, como se auto denomina. Não podemos esquecer que “as formas como falamos sobre o mundo, através das linguagens particulares e das teorias disponíveis, modelam amplamente nossa compreensão sobre por que e como as coisas são como são” (Costa, 1998). Isso significa, mais uma vez, que nossas escolhas são lingüisticamente determinadas.

107

Os projetos de pesquisa-ação em Educação Popular, particularmente aqueles que se desenvolvem na área da Saúde, têm começado a dar indícios de acolhimento a estas críticas. Não são poucos os pesquisadores e pesquisadoras que têm chamado a atenção para a necessidade de, ao participar destes projetos, abdicar de um tutoramento ou monitoramento destes grupos. Frequentemente, diz Victor Valla, um colega desta área, tudo que nós precisamos fazer é não atrapalhar e aprender com eles. Muitas vezes, parece que nossos referenciais constituídos no enquadramento cultural de grupo “iluminado”, “esclarecido”, têm nos imputado bloqueios de compreensão que nos tornam incompetentes na articulação de soluções para problemas considerados triviais por estes grupos. Tudo porque a lógica segundo a qual tais soluções podem ser arquitetadas não tem nada a ver com a suposta “razão universal” à qual continuamos a atribuir a capacidade de mediar todas as razões. Não reconhecer nossas limitações pode nos fazer correr o risco de persistir em análises que considerem “erradas” as concepções daqueles e daquelas que compreendem de outro modo por estarem posicionados/as diferentemente no mundo (Valla, 1996).

Além disso, muitas vezes, nossa concepção do que possa significar emancipação é inócua, se não nociva, à consecução

ção daquilo que possa fazer diferença na vida das pessoas desses grupos. Quando professoras e professores planejam com seus alunos e alunas ou quando intelectuais e/ou pesquisadoras e pesquisadores trabalham com grupos populares, suas propostas de ação estão, inevitavelmente, referidas a suas concepções pessoais do que seja o certo, o correto, o adequado, o desejável, e, a partir daí, é determinado o que falta ao outro, o que deve fazer, e como, para tornar-se igual (ao modelo). Estou querendo dizer com isso que sempre que as necessidades e anseios de um grupo são interpretados desde o ponto de vista de outro, aquele que produz o relato (ou o discurso) sobre a carência do outro o está aprisionando, subjugando. Talvez este seja o motivo das nossas dificuldades em levantar e enfrentar tal questão: ela implicaria uma mudança radical nas formas como temos lidado com isso. Persistimos na crença de que praticamos “pedagogias emancipatórias”, sem jamais perguntar aos nossos “outros” se eles ou elas querem ser libertados ou de quem ou de que querem se libertar. O silêncio que muitas vezes se segue às nossas propostas de trabalho como docentes e/ou como pesquisadores/as junto a grupos populares, ou as recusas desses em acolher muitas de nossas sugestões, podem ser manifestação de que estão percebendo nossa imposição sobre eles/as. Educadores e educadoras populares estão começando a admitir que populações marginalizadas e excluídas talvez estejam desenvolvendo estratégias para lidar com dificuldades conjunturais bem mais adequadas do que aquelas que nós julgamos as melhores e queremos lhes ensinar.

Qual poderia ser, então, o espaço de atuação possível para projetos de pesquisa-ação em educação?

Sob meu ponto de vista, se assumirmos a assertiva de que linguagem, texto, palavras, discursos constroem a realidade, há um imenso vazio a ser preenchido, há uma enorme tarefa política a ser realizada no campo da pedagogia e do currículo. Como eu disse antes, “é preciso encher o mundo de histórias”; histórias de sujeitos não nomeados, histórias de pessoas e lugares que só passam a existir após instituídos por uma câmera de televisão, registrados por fotografias

ou narrados em filmes, revistas, jornais, novelas, livros. O mundo, as vidas de pessoas, as identidades são construídos, reinventados, instituídos a cada nova história que circula.

É preciso começar a reconhecer, também, para que esta política cultural possa aspirar a contribuir para a produção da igualdade, que não há nenhuma linguagem melhor do que as outras e, portanto, não há uma linguagem fora de nós, transcendental, que possa nos representar. A única linguagem que pode falar da identidade de cada um é autóctone e deriva do lugar espaço-temporal em que cada um ou uma se encontra. Assim, as conversações produtivas no sentido de fomentar igualdade podem surgir quando as pessoas, no diálogo, não precisam submeter-se a outros códigos, léxicos, semânticas, não precisam flexionar-se ou sair do lugar que ocupam, enfim, não precisam enquadrar-se na norma criada pelo outro. Seria uma ilusão, contudo, se pensássemos que isto possibilitaria a emergência de uma identidade pura, isenta de determinações e coerções. Jorge Larrosa (1994) nos explica que

109

a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade (p. 43).

Quando os sujeitos narram a si próprios, eles falam de suas experiências historicamente constituídas desde o lugar que ocupam, e são essas histórias que produzem uma identidade particular, diferente, não subsumida na identidade essencialista do sujeito da modernidade. Albert Camus (1994), por exemplo, em seus relatos autobiográficos desenvolve uma esplêndida narrativa sobre uma cultura da pobreza que não tem nada a ver com “carência cultural”; pelo contrário: ele apresenta um relato fascinante sobre a luta pela sobrevivência de indivíduos anônimos, que não recuam diante de dificuldades e que protagonizam experiências, sentimentos e sensações muitas vezes marcados por austeridade e sobriedade.

São estas histórias que precisam ser multiplicadas, relatando as diferentes posições ocupadas por indivíduos históricos; posições de subordinação que não decorrem de incapacidade, de pobreza cultural, de déficits de qualquer natureza. Uma sociedade que pretende se tornar multicultural precisa contar e ouvir também estas histórias.

Mas há ainda outro ponto que eu gostaria de abordar nesta questão da significação, da instituição de identidades na política cultural da representação. Se projetos participativos de reflexão e pesquisa têm permitido a descrição das diferenças e a emergência de novas identidades que, assim, se afirmam e passam a ser parte da “realidade”, esses mesmos processos coletivos podem fazer emergir outras narrativas sobre as identidades já inventadas pelo império cultural. É preciso e possível questionar as histórias sobre as identidades hegemônicas e relatá-las desde outros lugares. Assim como a discursividade das ciências sociais modernas inventou uma identidade chamada “os pobres”, os grupos aí enquadrados não deveriam se limitar a contestar esta identidade, ou a descrevê-la de outra forma, mas podem difundir sua própria representação sobre a identidade “dos ricos”, por exemplo. Isto ajudaria a expor as identidades hegemônicas como igualmente problemáticas, além de colocar em questão os critérios supostamente universais segundo os quais tantas “outras” identidades foram e estão sendo constituídas e posicionadas. Seria um interessante e desafiador exercício-teste sobre o poder da linguagem o de descrever certas identidades sem a proteção das lógicas e estratégias das narrativas modernas que as instituíram como modelares, normais e desejáveis. Imaginemos “brancos” sendo descritos como seres deficientes em melanina e não aptos a enfrentar as mutações nas condições ambientais do planeta nos próximos séculos, ou indivíduos exclusivamente heterossexuais sendo descritos como carentes de habilidades para sobreviver em sociedades crescentemente numerosas em que a transexualidade ou plurissexualidade

passa a ser tomada como padrão desejável de adaptabilidade social. Deixando de lado ilustrações aparentemente fictícias, não posso deixar de relatar a experiência de um colega que, ao participar de um congresso mundial sobre educação de pessoas surdas, e sendo apto na utilização de linguagens de sinais, retornou com farto material obtido em conversações com chineses, árabes, russos, japoneses, neozelandeses e um razoável número de outras etnias com as quais a comunicação para seres praticantes de línguas fonéticas seria totalmente impossível. Não é difícil perceber como as narrativas que falam de identidades “deficientes” têm estado politicamente empenhadas em fazer aparecer apenas a face problemática destas diferenças.

III

Vou completar agora a alusão que fiz, páginas atrás, à análise de Santos (1995) sobre os novos sujeitos coletivos identificados em práticas participativas nos movimentos sociais. Um dos resultados daquele processo foi a publicação de uma antologia de textos, reunindo as vozes contestadoras daquelas mulheres que, desde suas respectivas tradições e posições socioculturais, relatam suas experiências compartilhadas de coerção, negligenciamento e exclusão. Essa antologia,⁶ que não é única, contém cartas, depoimentos, desenhos, ensaios, poemas, entrevistas, trechos de diários, e foi composta em benefício das colaboradoras para resistir à sua captura pela cultura hegemônica anglo-americana. Ao contar essas histórias de opressão cultural, a coletânea instituiu as identidades desses sujeitos e permitiu que as narrativas que descrevem esses lugares sociais históricos circulem e produzam efeitos na política cultural da identidade. Nesse caso, devemos observar a importância da produção narrativa coletiva nos movimentos sociais, que permite, partindo da conexão das diferenças, construir – com palavras e linguagens próprias – a autodefinição de identidades comuns e quebrar o silêncio imposto por sistemas discursivos essencialistas e excludentes.

6. Trata-se da obra organizada por Cherrie Moraga e Gloria Andaluzia (1983).

Os conhecimentos produzidos por estas mulheres, no quadro de uma epistemologia que se despoja de vários olhares hegemônicos – do olhar falocêntrico, do olhar do feminismo essencialista das brancas, do olhar das negras norte-americanas –, além de instituírem novas identidades, nos falam sobre o declínio da noção iluminista de sujeito uno, integrado, fixo, coerente e estável.

Nessa antologia e em outras posteriores, a questão da fragmentação das identidades é problematizada de forma a expor a concepção essencialista como geradora de conflitos em protagonistas que se recusam a dividir-se, apesar de sofrerem na experiência cotidiana a imposição das forças provenientes de distintas posições étnicas e culturais. Uma mulher latino-americana que vive nos Estados Unidos diz: “Sou uma mulher com um pé em cada mundo; e recuso a divisão. Sinto a necessidade do diálogo” (Santos, 1995, p. 114). Outras, nessas mesmas obras, expõem a complexidade de suas identidades por ocuparem, simultaneamente, posições de subserviência e de dominação, como é o caso das mulheres brancas em relação às mulheres negras.

Com esses relatos publicados, essas mulheres pretendem produzir uma nova linguagem que lhes permita reivindicar identidades complexas, múltiplas e contraditórias em que, dependentes de contextos e referenciais, ocupam posições de privilégio ou de opressão. Um excerto das falas publicadas é emblemático, neste sentido: “Você diz que meu nome é ambivalência? (...) Quem, eu, confusa? Ambivalente? Nem tanto. Somente os seus rótulos me dividem” (ib., p. 115). Como podemos observar, algo que tem sido tomado como impossível do ponto de vista filosófico, segundo o princípio lógico de não-contradição, parece estar se mostrando uma possibilidade nas experiências da vida cotidiana das pessoas. Esses relatos nos levam a pensar, junto com Stuart Hall (1997), que

um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas do final do século XX. Isso está

fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados (p. 9).

113

Assim, retorno ao meu argumento em favor do caráter participativo da pesquisa-ação e da sua produtividade na política cultural da representação para defender o diálogo como um caminho para a produção de saberes que subvertam os discursos hegemônicos e inscrevam no currículo, na escola e na sociedade narrativas que contem histórias de novos sujeitos e novas histórias que desinstalem as velhas identidades de suas privilegiadas posições de referência e normalidade. Alerto, mais uma vez, para que reconheçamos as limitações dessas práticas, criemos coragem para abdicar de sonhos quixotescos e nos empenhemos naquilo que é possível fazer hoje. Junto com Apple (1997), defendo projetos coletivos que se abram para a diversidade, acolham as diferenças e incentivem a que múltiplas leituras do mundo reivindicuem voz e espaço para nomeá-lo. Nosso grande desafio é tentarmos criar uma nova política da verdade.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. *Conhecimento oficial*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CAMUS, Albert. *O primeiro homem*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Becoming critical: knowledge and action research*. Londres: Falmer, 1986.
- COSTA, Marisa Vorraber. A caminho de uma pesquisa-ação crítica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Faced/UFRGS, v. 16, n. 2, p. 47-52, jul./dez. 1991.
- _____. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

- _____. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995a.
- _____. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____. Comentários ao texto “Ciência e educação popular”. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Educação popular hoje: variações sobre o tema*. São Paulo: Loyola, 1998.
- DÍAZ, M. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ELLSWORTH, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myth of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, v. 59, n. 3, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. *Tecnologias del yo*. Barcelona: Paidós, 1995.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Faced/UFRGS, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.
- KULESZA, Wojciech Andrzej. Ciência e educação popular. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Educação popular hoje: variações sobre o tema*. São Paulo: Loyola, 1998.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

- MORAGA, Cherrie; ANDALUZIA, Gloria. *This bridge called my back: writings by radical women of color*. Nova York: Kitchen Table, 1983.
- THOMAS, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SANTOS, Maria Cecília. Quem pode falar, onde e como? Uma conversa "não inocente" com Donna Haraway. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 44, dez. 1995.
- SHAPIRO, Svi. O fim da esperança radical? O pós-modernismo e o desafio à pedagogia crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SILVA, Luis Heron (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 1987.
- STOREY, John. *An introduction to cultural theory and popular culture*. Londres: Prentice Hall; Harvester Wheatsheaf, 1997.
- VALLA, Victor Vincent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Faced/UFRGS, v. 21, n. 2, jul./dez. 1996.

CAPÍTULO 6

A ENTREVISTA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO – UMA ARENA DE SIGNIFICADOS

ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA

Sala de aula vazia, num intervalo entre um turno e outro. Aproveitamento de um espaço (conveniente), de um tempo (possível). Expectativas, receios, salvaguardas. De um lado, a entrevistadora, com a apreensão inevitável de que algo “dê errado” (afinal, é tão difícil conseguir uma professora que se disponha a ser entrevistada!); o gravador não funcione, haja alguma interrupção escolar, a entrevistada fale muito pouco... De outro, a entrevistada, com outros receios: que perguntas ela vai me fazer? o que ela vai pensar/dizer/escrever sobre mim? enfim, por que concordei com isso?

Meia hora depois, findo o encontro, com os agradecimentos e saudações de praxe, entrevistadora e entrevistada se separam. O registro sonoro da conversa, então, se torna o documento, o registro fiel, a fonte de dados, o material a ser descrito, analisado, categorizado. Os outros registros – os olhares, os sorrisos, as mãos que se movimentam, as expectativas e desconfortos, o travo na voz, o leve nervosismo... – não mais existem. Enfim, ali está, para a dissecação acadêmica, a *entrevista!*

É a partir desse esboço impressionista, temperado por minhas inúmeras experiências como entrevistadora e, também, como entrevistada, que inicio este texto sobre a entrevista na pesquisa em educação. Como instrumento largamente usado nas pesquisas de Ciências Humanas e, em especial, de Educação, ela freqüentemente é tomada como uma simples técnica a ser dominada, sem que se proceda a um exame radical dessa concepção e de suas importantes implicações. Efetivamente, a virada lingüística nas Ciências Humanas, o questionamento de uma concepção representacional da linguagem, o interesse de algumas áreas da Lingüística – em especial da Análise da Conversação e Sociolingüística Interacional – pelas regras que presidem eventos discursivos específicos, empreenderam – ainda que de lugares teóricos diversos – um “ataque” ao papel e ao *status* anteriormente reservado à entrevista na pesquisa. Mas até que ponto todos nós que partilhamos dessa concepção constitutiva da linguagem, pela qual ela não é mais vista como “espelho” variavelmente translúcido de uma verdade anterior, mas como constituidora de verdades, como atravessada por vozes anteriores, conseguimos desestabilizar nossas crenças sobre a função “partejadora” das entrevistas na pesquisa da área de Educação? É nessa clareira de inseguranças sobre como se caracteriza este evento discursivo “entrevista”, sobre o que “fazer” com as falas e registros deixados por ela, num horizonte em que as verdades são tidas como discursivas, que se insere este estudo. Entretanto, em vez de um capítulo sobre o “uso de entrevistas como método de obtenção de dados de pesquisa”, proponho-me a levar o/a leitor/a a olhar as entrevistas como eventos discursivos complexos,¹ forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise.

Para esse passeio pelos bastidores e também pela frente do palco da entrevista, fui compelida a algum tipo de organi-

1. Haverá evento discursivo simples? A utilização do adjetivo “complexo”, no texto, pressupõe seu “duplo”, seu contraste necessário; mas fujo, nesse momento, a definições cabais. Fica a pergunta.

zação de percurso, que passo a explicitar. Questiono a visão mais tradicional da entrevista como instrumento de pesquisa da área de Ciências Humanas e trago um entendimento mais contemporâneo da mesma, revisitando-a com alguns olhares da Análise da Conversação, da Sociolinguística Interacional,² da Antropologia e dos Estudos Culturais; ilustro algumas das novas discussões com pequenos excertos de entrevistas realizadas por mim com professoras do ensino de 1º grau, trago reflexões de Larrosa (1996), Arfuch (2001), Linden (1993), para discutir brevemente a questão da interpretação dos enunciados e das falas dos entrevistados. Sugiro, enfim, algumas possibilidades de olharmos as entrevistas, inspirada pelos autores já citados e por Alasuutari (1995).

119

Ainda que partilhem de algumas características comuns – entre as quais a existência da díade denominada *entrevistador/entrevistado*, assim como do pressuposto de que cabe ao primeiro perguntar e ao segundo responder –, as entrevistas não seguem todas as mesmas restrições como gênero discursivo. Entrevistas radiofônicas, na televisão e na imprensa escrita implicam outra “encenação”, uma exibição mais explícita de sua situação de interlocução e têm, como Arfuch (1995) observa, imbricada em sua própria arquitetura, a presença desse terceiro – o público, interlocutor ambigualmente ausente e presente – para quem entrevistador/entrevistado também falam, num jogo de funções em que o entrevistador por vezes se traveste de porta-voz do público e o entrevistado se preocupa com o que costumeiramente se denomina de “imagem pública”. Sarlo (1995) já nos remete a uma “figura com três vértices: entrevistador, entrevistado e público”. E acrescenta: “A dinâmica da entrevista, que parece se fundir no hábito imemorial da conversa, se faz mais complexa (e, no limite, mais duvidosa) por esse terceiro (...) para quem falam os dois primeiros”³ (p. 13).

Pois bem: se as entrevistas da imprensa (escrita, falada, televisiva) se encaixam em outro quadro de produções discursi-

2. Sobre esses dois campos teóricos, ver Marcuschi (2000) e Ribeiro e Garcez (1998).

3. Todas as traduções do espanhol e do inglês, quando não houver indicação específica, são de minha responsabilidade.

vas, em que, com facilidade, reconhecemos a encenação – aliás, não escondida, na medida em que, por exemplo, o entrevistador solicita ao entrevistado uma orientação corporal em relação à câmera, ao microfone... –, nem por isso podemos nos deixar levar pela doce ilusão de que, nas entrevistas realizadas para uma pesquisa acadêmica – afinal, uma empresa “séria” –, também não haja jogos de representações e imagens, negociações e disputas, escaramuças e retiradas estratégicas.

Arfuch (1995, p. 25) sugere que nos detenhamos a pensar a entrevista como um gênero discursivo, uma vez que, nesse sentido, sua definição poderia abordar

em primeiro lugar a situação comunicativa, regida pelo intercâmbio dialógico, seus participantes, sua vizinhança com a conversa cotidiana, os usos da linguagem, suas infrações, o que de previsível e de imprevisível tem esse jogo intersubjetivo da verdade (do coloquial ao formal, do chiste, do mal-entendido, da ironia ou da agressão).

Sem dúvida, a utilização do qualificador “dialógica” pela autora merece um esclarecimento: inspirada por Bakhtin,⁴ refere-se a estudiosa à concepção de que todo e qualquer enunciado é marcado radicalmente pela suposição da existência (concreta, em presença, viva, pressuposta, virtual) de um interlocutor, de um destinatário – não se trata, pois, de qualquer referência utópica a um entendimento cordial, a uma comunhão e consenso de idéias, como poderia ser entendida tal alusão.

Se recuperamos nossas visões mais tradicionais de entrevista como instrumento de pesquisa, lembramo-nos de quanto abundavam as recomendações metodológicas que oscilavam entre a preocupação com um clima propício à “abertura da alma” do entrevistado e a preocupação com a obtenção de dados relevantes, confiáveis, ricos para a pesquisa e o entrevistador. Assim se alinhavam as pistas de ação: seja empático, não sugira respostas, respeite o/a

4. Sobre esse assunto, consultar *Marxismo e filosofia da linguagem e Estética da criação verbal*.

entrevistado/a, não o/a interrompa, não o/a intimide, estabeleça um clima de confiança, utilize uma linguagem próxima à dele/dela, eliminando palavras técnicas, eruditas ou, por outro lado, as de baixo calão, seja flexível, minimize a presença do gravador, procure falar menos do que ele/ela mas... insista no que quer... todas elas sob a égide de uma maior eficiência do partejar da “palavra alheia” e do direcionamento dessa “palavra” para os objetivos da captação de “dados fidedignos”. Um conselho de Bogdan e Biklen (1994, p. 36) sintetiza de certa forma essa visão: “As pessoas que são entrevistadas tendem a oferecer uma retrospectiva dos acontecimentos. Podem, no entanto, ser ensinadas a responder de forma a satisfazer os interesses do entrevistador em relação a pormenores. Precisam ser encorajadas a elaborar”. Ventriloquos da “própria alma”, da “própria memória”, deveriam os entrevistados ser ensinados a buscar em seu repertório (efetivamente, “re”construir) o que os entrevistadores “queriam encontrar”...⁵

121

Alasuutari (1995), ao opor duas perspectivas com que se tem trabalhado nas Ciências Humanas, explana a chamada *perspectiva fatista*⁶ – que estabelece claramente uma divisão entre mundo/realidade externa, por um lado, e, por outro, as afirmações que se possam fazer sobre ambos – e a *perspectiva da interação*. Para a perspectiva fatista – cujos traços podemos facilmente identificar nas recomendações tradicionais sobre realização e interpretação de entrevista –, tal método de “coleta de dados” seria olhado como um dos meios de gerar informação sobre o objeto de estudo, e, neste sentido, a situação de interação inseparável da própria entrevista “é definida como uma fonte potencial de erro” (p. 85). As recomendações transcritas no parágrafo acima, aliadas a outras mais amplas do contexto da investigação – entrevistar

5. Levados ao extremo, tais conselhos poderiam configurar a ativação de autênticas “tecnologias do eu” foucaultianas, conforme o elucidativo exemplo de Larrosa (1994), ao examinar as formas de produção do professor reflexivo.

6. Em Inglês, “factist perspective”; não há registro dicionarizado, em Língua Portuguesa, de “fatista” ou “factista”, mas é evidente que o radical, de origem latina, é o mesmo de “fato”, “fatural” etc.

as mesmas pessoas mais de uma vez, entrevistar várias pessoas sobre o mesmo fato –, inserem-se nessa busca incessante de “limpar” a conversa dos traços da subjetividade, de “tirar a poeira” das hesitações, dos mal-entendidos, das repetições, das fugas aos tópicos, dos subterfúgios discursivos, dos desencontros conversacionais... como se, retirado o indesejável invólucro de papel pardo da circunstância, chegássemos, enfim, ao autêntico e precioso “presente”: a verdade. Veracidade, honestidade do informante, engano, testemunho, informatividade... são questões tradicionalmente implicadas nessa perspectiva.

Já no que chama de “perspectiva da interação” (ib.), o autor concebe a função da entrevista de outra forma, afirmando que, “ao invés de nos concentrarmos na fala do respondente como fonte de informação, de ‘dados’, tomamos toda a situação de interação como objeto de análise”; nesse sentido, tal perspectiva “vai um ou dois passos além, perguntando como entrevistador e entrevistado co-produzem a ‘entrevista em profundidade’: como sua interpretação e adaptação ao contexto particular é visível nas estruturas de interações ou nos conceitos que eles usam”. Para arrematar tais reflexões, Alasuutari de certa forma provoca a todos aqueles que, como nós, fomos forjados sob a ótica iluminista da verdade e da busca de objetividade (1995, p. 86):

Da perspectiva da interação, não se pensa que existam afirmações ou posições de sujeito “imparciais”. Existe apenas uma fala *situada* que alguém pode usar como dado, quando se tenta fazer sentido de fenômenos sociais ou culturais.

O grifo na citação do autor finlandês foi meu e usei do artifício para sublinhar as coincidências entre a visão bakhtiniana de qualquer discurso como permeado pelas imagens do interlocutor atual, por sua vez atravessadas pelas experiências anteriores e situadas de interlocução (utilizada por Arfuch), e a visão de Alasuutari, que, enfatizando as dimensões circunstanciais da entrevista, afugenta – mais uma vez – as ilusões da objetividade e atemporalidade do discurso.

Exorcizando tais fantasmas – e tendo nos recolhido, enfim, à nossa condição de sujeitos culturalmente constituídos, circunstancialmente situados, quer como entrevistadores, quer como entrevistados, podemos refletir sobre outras questões que não fidedignidade, imparcialidade, exatidão e autenticidade. Podemos pensar sobre jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representações.

123

JOGOS DE PODER E CONTROLE NAS SITUAÇÕES DE ENTREVISTA

Algumas palavras iniciais sobre a questão do *poder*. Ainda que o ponto de vista foucaultiano tenha influenciado poderosamente no entendimento do poder não mais como um atributo fixo, mas como circulante, variável, capilar, é inegável que a entrevista, tal como a entendemos na cultura ocidental de algumas décadas, já se estabelece sob o signo do que os analistas da conversa chamam de assimetria – a dupla nomeação entrevistador/entrevistado já aponta, em sua morfologia, para valores semânticos bastante consagrados. O uso do sufixo –or em *entrevistador* (indicativo de agente) e do particípio passado *entrevistado*, sempre indicando “quem sofre a ação”, para usarmos o velho jargão da gramática escolar, etiqueta (ainda que não de forma definitiva) os papéis que a dupla envolvida deveria assumir. Como gênero discursivo, a entrevista apresenta suas características; pode-se subvertê-las, questioná-las, resignificá-las... mas tais regras são a sua referência e, de certa forma, sua garantia. Andrade (2001, p. 99) procura delimitar, como regras centrais para o gênero, o estabelecimento prévio de “papéis”: um entrevistador, com o direito (e poder) de perguntar, um entrevistado, com a obrigação de responder e com o direito de ser ouvido e de defender sua imagem. E é claro que também não se pode pensar que haja encontros angelicais entre dois sujeitos, absolutamente divorciados de referências de hierarquia, de poder e persuasão, ainda que as posições de domínio, direção e supremacia sejam objeto constante de disputas.

Idade, *status* social e profissional, prevalência econômica, gênero, situação familiar, origem regional... são dimensões

não desprezíveis nessa delicada situação em que as identidades de entrevistador/entrevistado são assumidas. Se, por um lado, nossa imagem usual de entrevistas tenda a incluir um sujeito perguntando, “querendo saber”, questionando, e chegando, em certas ocasiões, a encurralar o entrevistado (o que, obviamente, iria de encontro a todas as recomendações tradicionais sobre cuidados de realização das mesmas), o entrevistado também lança mão de numerosas estratégias de fuga, substituição e subversão dos tópicos propostos.

Em primeiro lugar, relembra-nos Alasuutari (p. 90s), entrevistados não respondem a perguntas sem possuírem alguma concepção sobre a situação em que estão se envolvendo, sobre quais os objetivos da entrevista, uma vez que colaborar em uma situação de interação verbal implica, em princípio, algum entendimento da situação que ali se configura (ainda que esse entendimento possa não coincidir com o do entrevistador).⁷ A idéia inicial da situação até pode ser deslocada, modificada, negada... na medida em que o intercâmbio se desenvolve, em que o questionamento envereda por caminhos insuspeitados, em que o entrevistador se torna um cúmplice ou, decididamente, uma espécie de inquisidor, mas o enquadramento inicial do que “vai acontecer” é imprescindível. É nesse terreno movediço entre o esperado e o inesperado, entre a repetição e a inovação, que resvalam as entrevistas. Como relembra Arfuchs (1995, p. 34),

mesmo quando se trate de intercâmbios pautados, em que um dos interlocutores é o que pergunta e o outro está ali para responder, sabemos que todo o encontro tem uma boa dose de acaso e, em conseqüência, nunca é de todo previsível.

7. Deborah Tannen e Cynthia Wallat, em trabalho sobre a interlocução médico-paciente em exames ou consulta médica, em Ribeiro e Garcez (1998), discutem as noções de *enquadre* e *esquema*, como estruturas de expectativas em relação aos encontros face a face, desenvolvendo amplamente sua análise no quadro mais geral do jogo discursivo em que interlocutores se engajam.

E acrescenta páginas após:

O enfoque de Grice⁸ nos permite pensar, em relação com a entrevista, que o acordo prévio que permite o encontro (...) não necessariamente se mantém no curso da conversa (esta pode se tornar, como todos já observamos alguma vez, um campo de batalha) (p. 40).

125

Campo de batalha ou não, seguramente o que o entrevistador mais teme sejam os silêncios, as fugas ao assunto, os subterfúgios... e eles acontecem tanto quanto os desvios de rota, o questionamento dos pressupostos das próprias perguntas... Já Andrade (2001, p. 99) nos faz refletir sobre as diferentes estratégias com que o controle da situação interlocutiva é buscado pelos interlocutores; para a autora, inspirada em Marcuschi, ele pode se estabelecer de forma explícita “em atos discursivos tais como ordens, proibições ou questionamentos”, ou de modo indireto em atos como: “definir e decidir o que pode ser tomado como tratável, deter por mais tempo os turnos, ter a prerrogativa de iniciar os tópicos, ou regular o estilo etc.” (ap. Andrade, 2001, p. 99).

OUVINDO E OLHANDO DE PERTO...

Para melhor ilustrarmos as questões que estão sendo levantadas sobre entrevista, passemos à análise de um pequeno

8. Grice (sem obra publicada em Língua Portuguesa, mas constante referência em trabalhos acadêmicos) exerceu bastante influência na Pragmática Lingüística ao postular a existência, em nossos intercâmbios lingüísticos cotidianos, de um Princípio de Cooperação entre interlocutores, pelo qual esses continuamente realizariam esforços de ajustamento mútuo para a consecução de um objetivo comum na conversa, entrevista etc. Não se confunda tal princípio, que diz respeito ao desenrolar do intercâmbio lingüístico em si, com um esforço de produzir consenso ou conformidade. Sobre esse tema e outros correlatos, veja-se Maingueneau (1996).

excerto de uma entrevista que realizei com uma professora do Ensino Fundamental.⁹

126

E: Bom, tem uma pergunta mais geral, assim, não é nada específico, não é? Acho que todo professor tem um estilo de dar aula, não é? Como é que tu achas que tu construiste, assim, o teu estilo de dar aula?

P: Eu não construí; construíram. Porque, como... quando eu comecei a dar aula, porque não... a opção não foi minha de querer dar aula. Eu precisava de emprego, né? eu tinha que trabalhar, tinha que estudar, eu precisava ganhar alguma coisa. E surgiu a oportunidade de dar aula, e eu fui, mas eu nunca me imaginei dando aula. E fui cair justo ali na lombadinha do Morro da Cruz...

E: Sim.

P: ...e noturno. Quer dizer, eram adultos, não é? A clientela era do morro; e eles tinham uma dinâmica muito especial; e eu aprendi com eles a dar aula. Não sei te dizer. Eu, eu não construí o meu estilo...

Inspirando-nos em Alasuutari, podemos olhar para o excerto acima, procurando reconstruir a situação que se constrói e não só as desencarnadas falas da professora entrevistada. Ainda que eu já não tenha todas as indicações da situação de entrevista, é possível reconstruir na memória uma entrevista em que a entrevistadora era uma professora universitária, conhecida como professora de Português, “pesquisando” para sua tese de doutorado, mais velha que a entrevistada; esta, uma jovem professora de Ciências de escola da rede pública estadual, cuja concordância em permitir que suas aulas fossem gravadas e, posteriormente, em conceder a entrevista, foi intermediada por uma amiga comum – de certa forma, a avalista da confiabilidade das intenções. De qualquer forma, ainda que os dados prosódicos, os olhares, a posição corporal das interlocutoras nos esca-

9. *E* corresponde à fala da entrevistadora; *P*, à da professora entrevistada.

pem nessa transcrição,¹⁰ a análise da troca de turnos,¹¹ da forma de introdução do tópico discursivo¹² e da negociação sobre o mesmo nos permite algumas leituras.

Seguramente, a posição de entrevistadora incomoda a própria, de tal forma que ela se vale do metadiscurso – falar sobre a própria pergunta – para se distanciar dela, para iniciar um intercâmbio que não seja marcado como um direto e seco interrogatório... Também parte de um pano de fundo geral – “todo professor tem seu estilo de dar aula” – como se a afirmação generalizante, e portanto inquestionável, fornecesse um alibi irretorquível para sua pergunta. “Se todo professor tem um estilo de dar aula, portanto você, como professora, tem seu estilo e, se o tem, é porque ele foi construído de alguma forma – conte-me essa forma!” – de certa maneira, esse é o encadeamento implícito na fala da entrevistadora. A jovem professora de certa maneira reage, desafiada pela pergunta, e, num certo sentido, desconstrói o agente pressuposto na pergunta da entrevistadora – “eu não construí, construíram”. Se a seqüência permite ser tomada como exemplificativa das subversões potenciais da situação de entrevista, por outro lado é preciso observar o quanto os pressupostos das perguntas do/da entrevistador/a – no caso, “todo professor tem seu estilo de dar aula” – são de mais difícil contestação. Assim: se nossa vida, nossas experiências, os eventos em que já nos envolvemos são vividos como um discurso ao qual atribuímos sucessivamente coerência, as perguntas do entrevistador por vezes suscitam um quadro de referências

10. Tais dimensões escapam não só a esta transcrição, mas a todas que não se situem em áreas específicas como a Análise da Conversação, que já desenvolveu códigos específicos de registro de alguma dessas dimensões (mas não de todas).
11. A noção de turno vem da Análise da Conversação e se refere a cada intervenção de um falante em uma troca lingüística, conversa, qualquer que seja sua extensão. A troca de turnos caracteriza a conversa, e as variadas formas com que ela se dá – em diferentes culturas – têm sido objeto de interessantes estudos da área.
12. Tópico discursivo, na Análise da Conversação, é aquilo acerca de que está se falando.

não pensado anteriormente, ao qual o/a entrevistado/a procura se ajustar, recriando a sua história dentro dos parâmetros que, em seu entorno, são aceitos como “coerentes”. Uma resposta da jovem professora à pergunta sobre a “construção do seu estilo” que invocasse, por exemplo, a conjunção de astros ou os ensinamentos da numerologia em relação a seu nome seguramente estaria “fora” da coerência esperada para uma professora urbana, de Ciências, da última década do século XX, numa situação de entrevista acadêmica. Assim: as lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados não têm nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da “verdade”: elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos.

Linden (1996), ao estudar a causalidade e a continuidade como elementos básicos da construção da coerência em histórias de vida, define a primeira como “uma cadeia de causalidade que é aceita pelos destinatários como uma boa razão para algum evento particular ou seqüência de eventos” (p. 127). No caso específico das histórias de vida com que trabalhou e que focalizavam, especificamente, a questão da escolha da profissão, a autora observa que

estabelecer uma causalidade adequada para uma escolha de profissão significa estabelecer que existem boas razões para a escolha da profissão pelo falante, ou, se as razões não parecem boas (ou não suficientemente boas), que elas ainda podem ser vistas como aceitáveis, dadas as circunstâncias especiais ou entendimentos específicos (p. 127-128).

E é evidente que a categorização de razões em “suficiente ou insuficientemente boas” também é situada – temporal e socialmente – dentro do que a autora caracteriza como “sistemas de coerência”, aos quais voltaremos adiante. Entretanto, retornemos, ainda, a questões que envolvem a entrevistadora nesta entrevista. Vivendo a ambigüidade de uma situação que se assemelha a uma conversa casual, mas que, ao contrário desta, está previamente marcada por algum objetivo de “ob-

ter informações, impressões, sentimentos” sobre um evento, situação... – e, por essa razão, é fadada a “não desaparecer”, tornando-se registro gravado, transcrição, exemplo de texto acadêmico –, o entrevistador oscila entre a familiaridade e a diretividade, o distanciamento (que tanto se prescrevia como “método de pesquisa”) e o envolvimento linguajeiro, mormente em situações em que entrevistador e entrevistado poderiam, em virtude de outros arranjos sociais, conversar despreocupadamente em outras situações (tal é o caso, por exemplo, dos excertos que ora examinamos). Os excertos abaixo, da mesma entrevista e de outra com outra professora, de certa maneira ilustram essa tensão conversa/entrevista, em que a entrevistadora ora deixa “escapar” uma observação pessoal, ora se distancia mais detidamente da equação entrevista-interrogatório:

129

P: A cada turma eu mudo. Por exemplo, eu vou dar exercício, eu procuro fazer coisa um pouquinho mais complicada, pra turma 85, por exemplo.

E: Hum, hum.

P: Já na, na, na 86, eu faço coisa bem mais simples...

E: Que eles não nos ouçam!

P: ...não é? Porque depende muito do pique da turma.

E: Tem uma pergunta, aí tu resume aí como tu quiser que diz assim ó – Pergunta qual é a tua formação, há quanto anos tu dá aula, quantos anos tu estás na mesma escola. Alguma coisa eu já sei, que tu entraste na escola na.... Começa pela formação...

P: Tá, eu a ... Fiz a plena em Química, Licenciatura plena em Química e depois fiz esse Pós-Graduação na UFRGS. Eu sempre...

E: Em Educação Química, não?

P: É, especialização no Ensino de Química.

E: Especialização no Ensino de Química.

E: Assim ó normalmente quando tu dá aula e fala pros alunos, tu acha que tem algum cuidado especial em relação à linguagem, à tua linguagem ou de facilitar ou de... não sei?

P: Aí, eu procuro, eu procuro falar palavreado do dia a dia, mas eu também me descuido às vezes do Português, eu me perco às vezes do Português, me perco mesmo.

E: Não sei não... em que sentido?

P: Não, às vezes a gente se perde usando palavras...

E: Palavras difíceis?

P: Não, não, muito comuns assim ou então até gírias, né?

E: Mas isso é comum hoje em dia!

P: É comum, né? Eu inclusive acho que tem que ser assim, pra ser mais fácil pro aluno.

E: Eu também acho.

P: Eu acho que se tu for muito longe, o aluno fica mais perdido. Se agora com esse... com esse palavreado, no caso, o aluno não te pergunta nada, imagina se tu fosses tentar trazer palavras mais difíceis... seria muito... muito pior.

E: Então, assim, tu tentas falar bem próximo a eles e ao mesmo tempo, trazer as palavras novas de Ciências, conceitos assim?

P: Palavras novas de Ciências, coisas que eu sou obrigada a conversar com eles, né? coisas que não tem outro termo pra usar, ou então termos que... dentro... que nem no caso de combustão, por exemplo, eu tô falando em energia química, não combustão. É um assunto, o nome do assunto, no caso. Agora, é comum pra nós queimar, é claro.

E: Acho que as Ciências é o campo de palavras...

P: Aliás, eu acho que as Ciências é o campo de tudo. Através das ciências, tudo estourou através das ciências.

Enquanto no primeiro excerto a entrevistadora não se contém e deixa escapar, em tom de brincadeira, uma observação que remete ao conhecido “ideal docente” de não revelar a uma determinada turma que ela é considerada mais “fraca” do que outra turma paralela, no segundo excerto vê-se como a entrevistadora procura abrir um espaço de escolha para a entrevistada (“tu resume aí como tu quiser”), ao mesmo tempo que, numa estratégia muitas vezes repetida, toma sintaticamente as “perguntas” como se elas tivessem vida própria. A “pergunta pergunta” (substantivo + verbo), por assim dizer, e não “eu pergunto”.

A terceira passagem abre espaço para outras considerações. Efetivamente, tratava-se de pôr em ação um dos objetivos prévios da entrevista – “conhecer” as estratégias utilizadas pelas professoras entrevistadas para minimizarem a freqüente cisão entre o universo vocabular do jargão professoral e do cotidiano do aluno. O esforço da entrevistadora em extrair da entrevista um relato “confiável” e direcionado, de certa maneira impondo *sua* problemática, é perceptível em três aspectos. Em primeiro lugar, veja-se a troca de turnos curtos, mostrando todo um trabalho de direcionamento e deflagração por parte da entrevistadora; em segundo lugar, encontramos a tentativa da própria entrevistadora em apagar a sua identidade de professora de Português, tradicionalmente associada à correção de linguagem (“Mas isso é comum...”) para deixar a jovem professora de Ciências mais à vontade. Em terceiro lugar, acompanha-se a tentativa daquela em sintetizar em categorias as referências pontuais da entrevistada (“procuro falar palavreado do dia-a-dia/eu inclusive acho que tem que ser assim pra ser mais fácil pro aluno”) em uma definição abrangente (e em todo professoral, diga-se de passagem): “Então, assim, tu tentas falar bem próximo a eles e ao mesmo tempo, trazer as palavras novas de Ciências, conceitos assim?”.

131

Os exemplos poderiam se multiplicar e – apesar de tal análise se assentar num registro escrito de uma fala anterior, perdendo-se, assim, uma multiplicidade de recursos prosódicos, situacionais e corporais significativos – eles já apontam para a complexidade da situação de interlocução e para os evidentes riscos da simplificação confortável e da esquematização apaziguadora.

O QUE AS ENTREVISTAS NOS DIZEM OU O QUE LEMOS NELAS?

Se já falamos de uma nova visão da situação de entrevista, problematizando seu *status* revelador de verdades, partejador de dados, a outra face dessa visão – a do uso e leitura das próprias entrevistas – também chama nossa atenção.

Enfim: se as entrevistas não nos revelam as “verdades” que tanto buscamos, o que fazemos com elas?

Vários autores nos auxiliam a pensar essa questão. Relembro, em primeiro lugar, para tal leitura, o entendimento de que a própria situação da entrevista merece ser posta sob um olhar analítico – se nenhum enunciado pode ser entendido num vácuo discursivo (afinal: quantos o precederam? de que significados estão povoadas as palavras ali usadas? que imagens de destinatário – mesmo em um monólogo – marcaram-no?), em especial as palavras de um entrevistado são respostas a perguntas enunciadas por um locutor situado, numa circunstância previamente definida de uma ou outra forma... Nessa direção, surpreende-nos o reiterado hábito de se minimizar o registro das perguntas do entrevistador ou o uso da simples menção à “pergunta do roteiro de entrevista”: efetivamente, concebe-se a fala do entrevistador como mero instrumento de extração de verdades e não como um provocador de outras verdades, outras histórias, outras lógicas!

Mais uma vez nos podemos valer das reflexões de Arfuch (2001) quando a autora discute os resultados de uma investigação realizada com parentes de argentinos que migraram para a Itália e, dentro desse contexto, enceta uma interessante reflexão sobre o *status* e interpretação de tais narrativas. Conforme a autora, perguntas pertinentes, nessa perspectiva, seriam: “Como se conta uma história? Como se tece o que, de outro modo, seria uma mera enumeração de acontecimentos ou de anedotas? (...) De quantas maneiras se conta uma vida?”. E prossegue a investigadora: “A qual dos outros convoca o investigador? Qual das vidas possíveis vai ajudar a tecer no relato?”. Num diálogo de certa forma virtual, Larrosa (1996, p. 474) oferece respostas a tais indagações:

Nossa história são muitas histórias. Em primeiro lugar, porque, muitas vezes, não a contamos para nós mesmos, mas a contamos a outros. E a construimos, então, levando em conta o destinatário. Procurando provocar uma interpretação (sua interpretação) e procurando controlá-la. E aqui se abrem múltiplas diferenças, múltiplos espaços de sentido.

Em primeiro lugar, porque nossas histórias são distintas conforme a quem as contamos.

Efetivamente, neste ponto eu poderia ser interpelada pelo/a meu/minha leitor/a, no sentido de que estaria fazendo uma inexplicável confusão entre as entrevistas das “histórias de a'a” e as entrevistas menos “especializadas”, constantes de outras investigações da área da Educação. Ora: o quanto as entrevistas de nossas investigações que não as de história oral – buscando experiências, sentimentos, vivências, julgamentos, opiniões sobre X e Y, preferências – não implicam ou, mesmo, suscitam narrativas de episódios e fatos revisitados? Garay (2002, p. 5), ao discutir questões relacionadas à entrevista de história oral, observa que “esta narrativa conversacional é diferente de uma autobiografia, uma biografia ou uma memória porque as conversas gravadas através da entrevista de história oral são o resultado de uma atividade conjunta, de uma negociação entre entrevistado e entrevistador”; em tal afirmação, encontramos posição semelhante à que acima perfilhamos em relação ao entendimento da entrevista como uma construção entrevistador-entrevistado,¹³ cultural e socialmente situada.

Eis aí o nó – ou um dos nós – que transforma a entrevista num ponto merecedor de redobrada atenção e constante desafio para investigador. Se, como vimos, os tópicos discursivos são propostos pelo/a entrevistador/a, mesmo que eles possam ser subvertidos pelo/a entrevistado/a, esse/a investigador/a já propõe um *script* prévio a ser preenchido por aquele/a que é solicitado/a a responder. A relevância de um tópico – cuja importância podia ser insuspeitada para o entrevistado/a, ou mais, que não podia imaginar que aquilo existisse como tópico – sinaliza um roteiro de lacunas tidas como passos de uma trajetória. No caso acima, a entrevistadora propõe o “estilo individual de ser professor” como algo per-

13. No mesmo interessante estudo, a autora apresenta outras concepções que, no limite, poderiam ser discutíveis, como a de que a história oral seja entendida como um “monólogo assistido”; não nos cabe, entretanto, a discussão desses outros entendimentos.

tinente, assim como outra entrevistadora, em tese, poderia propor a “influência de um ex-professor”, outra ainda poderia questionar a “relevância de suas leituras teóricas” ou a “participação no movimento sindical” ou as “brincadeiras infantis de escola”, e assim indefinidamente...

134

Voltando às reflexões que a autora argentina constrói sobre a situação da entrevista, nelas encontramos seu entendimento do que seria uma narrativa de vida (Arfuch, 2001, p. 8):

Isso é, justamente, um relato de vida: a invenção de uma forma que dá sentido àquilo que de outro modo seria pura flutuação, heterogeneidade, torvelinho. (...) Tão ficcional como uma novela, construída com os mesmos procedimentos.

E nessa busca da “forma que dá sentido a uma vida”, Arfuch buscou, nos sucessivos relatos, as regularidades, as significações compartilhadas e não a “verdade” ou infidelidade dos relatos, acrescentando, ainda:

Os entrevistados se deixam levar pelo que supõem que se espera deles: relatos coloridos, cenas típicas, retratos familiares que nos permitem sem esforço imaginar a clássica foto de álbum com a “Nona” ao centro.

Efetivamente, a regularidade dos temas, dos assuntos, das situações relatadas, das formas de dizer, das metáforas recorrentes, das referências sentimentais... é o que a autora argentina buscou nas respostas de suas entrevistas, delas se valendo para traçar uma espécie de paisagem dos relatos, com seus “pontos de fuga”, suas figuras emblemáticas e sua moldura.

Já Linden (1993), ao examinar a criação da coerência em histórias de vida, exemplifica com perspicácia o que chama de “sistemas de coerência” (reconhecendo, por sinal, sua multiplicidade) que presidem as respostas às suas entrevistas sobre escolha profissional (p. 165). Registra a autora que, em seus dados, encontrou versões da psicologia freudiana, do behaviorismo, da astrologia, do feminismo e da explicação confessional católica. E mais: como pesquisadora,

surpreende-se com certas ausências: a das explicações de origem econômica ou de classe social... e, dialogando com outros estudos antropológicos, acaba por apontar para a possibilidade de que essa visão de um mundo sem política e sem classes sociais seja típica da cultura americana.

Já Alasuutari, para sua perspectiva de análise de entrevistas, investe no que chama de “distinções culturais”. Afirma ele (1995, p. 63):¹⁴

135

Quando examinamos as distinções culturais no material qualitativo, não estamos preocupados com a veracidade das informações obtidas, por exemplo, com uma pessoa entrevistada. O estudo das distinções culturais, ao invés disso, é uma forma de analisar como um indivíduo ou um sujeito sob escrutínio está comunicando a história, seja ela verdadeira, honesta ou mera fabricação. Ao analisarmos as distinções culturais e suas inter-relações, estudamos as classificações e distinções que um texto contém e a maneira como, dessa forma, ele constrói a realidade.

Inspirado pela semiótica e pelo estruturalismo saussuriano, o autor finlandês sugere – e exemplifica tal sugestão – que busquemos nos textos as distinções culturais que ele pressupõe, não como unidades estruturais ou essenciais, como codificações prévias da realidade, mas como formas em que as entrevistas concebem e constroem determinados “fenômenos”. Ao examinar, por exemplo, uma afirmação de um entrevistado de que “nós não ficamos com a TV ligada todo o tempo, nós, adultos. Só que o nosso filho mais novo é uma exceção”, o autor propõe uma interpretação e, ao mesmo tempo, a coloca sob questionamento (1995, p. 68):

A interpretação que fiz acima foi a de que a distinção anterior entre adultos e crianças se articula com a distinção entre uma “assistência corriqueira” e uma “assistência seletiva”: os adultos representam a assistência seletiva, e as crianças, por

14. As traduções de Alasuutari são de responsabilidade de Ricardo Uebel, revisadas por mim.

sua vez, a assistência corriqueira. Ainda assim, não estaria eu, neste preciso momento, no meu papel de pesquisador, criando as classes “assistência corriqueira” e “assistência seletiva”? O entrevistado certamente jamais usou tais termos.

136 O que esses autores têm em comum em suas análises das falas das entrevistas? A ênfase maior à situação da própria entrevista e do entrevistador como co-partícipe (de certa maneira, co-locutor) da mesma, o abandono da expectativa de encontro e levantamento de verdades, o perscrutar de uma lógica interna, discursiva, dos próprios relatos, das respostas curtas, que se tecem às perguntas desse ora arrogante, ora constrangido, mas sempre um pouco incômodo personagem – o/a entrevistador/a.

Se me volto para as entrevistas que realizei anos atrás com dez professoras do Ensino Fundamental, questionadas sobre seu “estilo de ser professora”, sobre sua relação com as questões da linguagem escolar endereçada ao aluno, sobre aspectos de sala de aula, das quais retirei os excertos acima, penso o quanto tais transcrições poderiam/deveriam ser interrogadas de outra forma: em vez de serem nelas buscadas as “respostas definitivas”, as autodescrições adequadas (e, tendo gravado em vídeo as aulas das mesmas professoras, por vezes eu me espantava com o confronto entre suas afirmações e, digamos, sua performance em sala de aula),¹⁵ teria sido muito mais fecundo se nelas eu procurasse as imagens identitárias de professora que iam se tecendo, os traços recorrentes que iam esboçando uma professoralidade “positiva” sobre um pano de fundo caracterizado como “os alunos carentes”, as regularidades narrativas sobre aulas, alunos/as, trabalho docente, enfim, as “redes de coerência” que sustentavam suas afirma-

15. Efetivamente, tais entrevistas faziam parte de uma investigação maior para minha tese de doutorado, e eu, preocupada com as dificuldades de encontrar um referencial teórico adequado para sua interpretação, assim como já “balanceada” pelas inquietações que expressei neste artigo, mas sem as leituras necessárias que me favorecessem esse novo olhar, praticamente as abandonei como material empírico para a elaboração do trabalho final.

ções, assim como o jogo interimplicado daquela conversa entre uma “pesquisadora universitária, experiente professora de Português” e uma “professora de Ciências/História/Moral e Cívica de escola estadual de ensino fundamental”! Se, como relembra Arfuch (2001),

137

a solicitação do diálogo com o entrevistador motiva o entrevistado a assumir maiores responsabilidades, a construir um panorama que excede a vivência pessoal, para se tornar eco dos ares da época. As vozes do senso comum, os rumores do discurso social, as reiteraões que alguém encontra aqui e ali sem poder identificar a procedência (...) são assumidas como próprias, delimitando uma zona experta, um saber frente ao não-saber do interrogador (p. 6)

o quanto não seria mais produtivo, fecundo e adequado buscar esses “ecos dos ares da época” e, eu diria mais, as ressonâncias das experiências culturais dos grupos profissionais, de gênero, etários, regionais...

Ao final deste texto, volto à expressão contida em seu título – uma arena de significados. Ela sinaliza o que agora, findo o percurso de sua escrita e leitura, penso ter enfatizado sobre a situação de entrevista – um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes. Para completar essa “arena de significados”, ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novo tais discursos – os relerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos.

Dia seguinte ou semana seguinte. A entrevistadora ouve (quantas vezes!) o registro da entrevista – a cena lhe volta aos olhos, a imagem da interlocutora “falante” retorna...

É a situação dessa audição repetida – atenta e sensível, se espera – povera de novos significados, aponta outras escutas, mergulha aquela voz articulada na amplitude dos discursos, simultaneamente já falados, mas tornados próprios.

138

REFERÊNCIAS

- ALASUUTARI, Pertti. *Researching culture: qualitative method and cultural studies*. Londres: Sage, 1995.
- ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira. Estratégias pragmático-discursivas e controle situacional em entrevistas. In: *Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARFUCH, Leonor. *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós, 1995.
- _____. *Figuras del desplazamiento: migrantes, viajeros, turistas*. Disponível em: <<http://www.fsoc.uba.ar/Publicaciones/Sociedade/Socio9/arfuch.html>>. Acesso em: 16 mar. 2001.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- GARAY, Graciela de. La entrevista de historia oral: monólogo o conversación? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 1, n. 1, 1999. Disponível em: <<http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-garay.html>>. Acesso em: 2 jun. 2002.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996.
- LINDEN, Charlotte. *Life stories: the creation of coherence*. Nova York: Oxford University Press, 1993.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2000.
- RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs.) *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre: Age, 1998.
- SARLO, Beatriz. Presentación. In: ARFUCH, Leonor. *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós, 1995.

CAPÍTULO 7

UMA AGENDA PARA JOVENS PESQUISADORES*

MARISA VORRABER COSTA

Em 1992, no V Salão de Iniciação Científica da UFRGS, um bolsista de Iniciação Científica sob minha orientação recebeu o Prêmio Jovem Pesquisador da Área de Ciências Humanas. Seria desnecessário descrever a alegria e as outras emoções muito fortes que sentimos naquele momento – ele, um jovem estudante do Curso de Filosofia que recém se iniciava nas lides da pesquisa acadêmica, e eu, uma professora de graduação, que lutava para realizar a pesquisa de sua tese de doutorado em meio a aulas, acompanhamento de estágios da Prática de Ensino e outras atribuições típicas do circuito de atividades da docência universitária. Sobretudo, mexia conosco o fato de que a premiação no Salão de IC acontecia sob um signo muito perigoso no campo científico – o da contestação. O trabalho que o bolsista havia apresentado consistia num relato analítico da experiência que ele vivenciara como auxiliar de pesquisa, um estudante cuja formação transcorreria, tanto na escolarização básica quanto na universidade, sob a égide da melhor tradição filosófica moderna. Vou citar o início de seu trabalho com o objetivo de transportá-los para o centro da problematização que ele formulou naquele momento e que será útil para justificar a agenda que pretendo sugerir neste conturbado raiar do terceiro milênio.

* Agradeço a colaboração que recebi de integrantes de meu grupo de pesquisa para a organização dos pontos da agenda: Eli Henn Fabris, Ivaine Maria Tonini, Luis Henrique Sommer, Marcia Castiglio da Silveira, Maria Alice Goulart e Maria Henriqueta Kruse.

Este trabalho é fruto de minhas primeiras impressões como Bolsista de Iniciação Científica. Ao participar de um projeto de pesquisa, muitas de minhas concepções sobre o que seria trabalhar em pesquisa e sobre a própria natureza da pesquisa foram abaladas, e algumas delas, devo dizer, ruíram irremediavelmente.

Tinha eu um ideal asséptico, inodorizado e inabalável da atividade de pesquisa que, guardada sob o braço forte da ciência, apaziguaria nossas titânicas interrogações. Bastaria que aliássemos à competência do pesquisador um tema fértil e uma boa metodologia e estaríamos na senda da certeza.

Qual não foi minha surpresa quando me deparei com um universo onde a maior certeza era a de que não tínhamos muita certeza de aonde o nosso trabalho iria nos levar. Ocasionalmente, eu era surpreendido por algumas frases proferidas pela orientadora em momentos de fadiga e extenuação, como “Estamos mergulhados nesse projeto que sequer eu sei ao certo aonde vai dar”. Impressionava-me o fato de, em determinados momentos da pesquisa, estarmos como que parados diante de uma encruzilhada onde diversos caminhos se nos apresentavam como sendo igualmente coerentes. Essas percepções tomaram maior dimensão quando me vi diante do mundo concreto das escolas – objetos de estudo que se movimentavam no tempo e no espaço de uma situacionalidade político-social, conversavam, enunciavam proposições lingüísticas. Percebi, então, que havia um enorme espaço contingencial que se abria silenciosamente a cada tentativa de cercar o objeto de estudo. Um espaço não necessariamente lógico (o que é muito diferente de ilógico) na atividade de pesquisa.

O convívio diário com esse estado de coisas, dificuldades, incerteza, contingências, aspectos tangenciais ao universo de estudo, o papel do acaso e aquelas frases de efeito pronunciadas pela orientadora funcionaram como um “click” em minha mente. (...)

O que mais me impressionou naquele momento foi o fato de eu já possuir alguma leitura de Filosofia e História da Ciência, o que, pelo menos em tese, deveria impedir que eu tivesse

uma representação ingênua da ciência. Comecei a suspeitar que algo mais profundo estava em jogo, pois, se do ponto de vista puramente intelectual eu já sabia que a contingência tinha um papel importante na pesquisa científica, então por que, mesmo assim, alimentava uma representação de ciência onde esta se apresentava como inabalável e certa?

141

A pergunta que me propus responder e que acabou resultando neste trabalho foi: por que a contingência é, em geral, desconsiderada em nossa representação de ciência, se a história da ciência é farta em exemplos que manifestam esse aspecto?

As leituras de C. Castoriadis e A. Giddens fizeram-me compreender que eu era apenas mais uma vítima de um mito fortemente incrustado na humanidade moderna: o mito da Onipotência e da Onisciência [da ciência moderna]. Eu estava diante do núcleo central de representações do imaginário do homem moderno (Grün, 1996, p. 9).

Reportei-me a esse trabalho de Mauro Grün, intitulado *Pesquisa e contingência: o imaginário do homem moderno*, porque ele nos remete ao foco de abordagem da Ciência que apresento neste texto. O que aqui pretendo é desenvolver algumas reflexões que justifiquem a sugestão de uma agenda para jovens pesquisadores e pesquisadoras. Uma agenda que se pauta pelo questionamento e pela contestação de algumas das mais caras asserções acerca das virtudes da ciência, entendida por Michel Foucault – um dos polêmicos pensadores do século XX – como o mais poderoso regime de verdade inventado pela Modernidade. Tudo que se faz e fez, nos últimos séculos, invoca a credencial de legitimidade, conferida pelo estatuto da ciência, para ter sua validade, prestígio, importância e credibilidade assegurados.

Podemos entender a Modernidade como uma invenção do Ocidente, cujos contornos teriam iniciado por volta do século XVI, começando a revelar alguma nitidez ao longo do século XVII. *Grosso modo*, pode-se dizer que se edifica sobre a concepção de que o espírito humano – que evoluíra desde seus estágios mais primitivos nos quais se encon-

trava imerso em mitos e escravizado pela natureza – estaria atingindo naquele período sua maioridade. Ordenar o mundo no sentido de um aprimoramento constante passa a ser a tarefa própria da humanidade liberta da barbárie e a caminho dos estágios superiores da civilização. O homem¹ do século XVII em diante seria aquele que deseja ignorar a tradição de uma maneira radical para dedicar-se inteiramente ao futuro. A palavra moderno, popularizada por Rousseau, expressa exatamente esta “moda” cujo modo de ser é distanciar-se do passado e fazer do presente uma constante busca do novo, num movimento infinito em direção ao futuro que seria sempre melhor, mais perfeito do que o passado. Paradoxalmente, estaria nascendo aí, no berço da racionalidade ocidental, o mito do progresso e, como nos ensinou Martin Heidegger, aí se constitui, também, uma das características do homem moderno – a obsessão pela novidade. O novo seria, por princípio, sempre desejável e sempre melhor do que o velho.

A era denominada “Modernidade” vai se caracterizar pela vigência de uma série de convicções cujas enunciações podem ser tributadas, sobretudo, à genial intuição do *cogito* formulada por René Descartes no século XVII e que “iluminará” todo o século XVIII com suas “luzes”. Depois das supostas trevas que teriam obscurecido o pensamento humano na Idade Média, teria nascido um mundo novo com a pretensão de ser sempre novo, sempre moderno, iluminado pelas luzes inequívocas da razão. Algumas destas convicções, que se instalaram gradativamente (e muitas perduram até hoje), gravitam em torno do seguinte:

- Crença absoluta na exclusividade da razão para conhecer a verdade, suspeitando-se de todo o conhecimento que provém da fé, da tradição, da mera intuição.

1. A expressão “homem” é aqui indicadora do gênero humano, tal como foi utilizada amplamente em toda a tradição do pensamento moderno, caracterizando a vocação não só masculina, mas machista da modernidade.

- Aspiração de que os conhecimentos sejam traduzíveis em fórmulas físico-matemáticas facilmente compreensíveis, dotadas do máximo de objetividade. O mundo subjetivo é descartado por ser distante do “real” que, este sim, seria comum a todos os homens.
- Conceção de que o real não só é matematizável, como também é comprovável experimentalmente segundo métodos rigorosos. É de todos conhecido o projeto de Augusto Comte de transformar a própria Sociologia numa física do social.
- Crença na liberdade incondicional do ser humano para reger seu destino. Fortalecimento da noção de sujeito e formulação do conceito de autonomia.
- Convicção de que a infelicidade humana derivaria do turvamento da razão pelas superstições, entre elas as crenças religiosas.
- Crença na superioridade absoluta do homem sobre todos os outros seres da criação.
- Afirmação da democracia como a melhor fórmula para a organização da sociedade.

A época moderna tem sua identidade inequivocamente marcada pelo nascimento de uma nova concepção de ciência e de método, desenvolvida inicialmente e parcialmente por Galileu e fundamentada filosoficamente por Descartes. Segundo o filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (1983), os séculos XVIII e XIX teriam testemunhado uma sucessão de esforços no sentido de reconciliar a herança da metafísica com o espírito da ciência moderna.

No século XX, por sua vez, todo o conjunto de certezas que constituíram os pilares do pensamento moderno estaria entrando em crise. Boaventura de Sousa Santos (1989), conhecido sociólogo português da atualidade, diz que vivemos uma época de crise paradigmática em que passamos lentamente do paradigma da ciência moderna para outro paradigma – cujos sinais começariam a aparecer ao longo do século XX – que ele chama de ciência pós-moderna.

São numerosas e muito importantes as análises contemporâneas que passam em revista a Modernidade bem como as movimentações operadas em seu interior e no seu entorno, reafirmando-a ou negando-a, e, nesse empreendimento, realizando um inventário crítico de suas virtudes e mazelas. Dentre elas, destaco os trabalhos² de Alain Touraine (*Crítica da modernidade*), Anthony Giddens (*As conseqüências da modernidade, A transformação da intimidade*), David Harvey (*Condição pós-moderna*), Fredric Jameson (*Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*), Hans-Georg Gadamer (*Verdade e método*), Richard Rorty (*Objetivismo, relativismo e verdade*), Zygmunt Bauman (*Modernidade e ambivalência*). Cito apenas algumas com o objetivo de apontar para aquelas que, em alguma dimensão, subsidiam as afirmações que faço.

Estes trabalhos analíticos empreendem um debate dos indícios relativos à crise paradigmática mencionada por Sousa Santos e, em seu conjunto, pode-se dizer que percorrem a maior parte das dificuldades e problemas que a contemporaneidade pode tributar à Modernidade. Desde questões filosóficas, passando por discussões epistemológicas e metodológicas, e chegando ao exame e debate das transformações culturais e políticas do limiar do século XXI, estas análises nos ajudam a identificar os pontos focais desta crise. Para exemplificar, tomo as palavras de Richard Rorty (1997):

Intelectuais contemporâneos têm abdicado da assunção iluminista de que religião, mito e tradição podem ser opostas a algo a-histórico, algo comum a todos os seres humanos enquanto humanos. Antropólogos e historiadores da ciência esvaeceram a distinção entre racionalidade inata e produtos de aculturação. Filósofos tais como Heidegger e Gadamer nos mostraram modos de ver os seres humanos como completa e absolutamente históricos. Outros filósofos, tais como Quine e Davidson, esvaeceram a distinção entre verdades

2. Cito os títulos de algumas obras destes autores, que integram este debate, e estão publicadas em português.

permanentes da razão e verdades temporárias do fato. Psicanalistas esvaeceram a distinção entre consciência e emoções do amor, ódio e medo e, então, a distinção entre moralidade e prudência. O resultado é a eliminação da imagem de si próprio comum aos metafísicos gregos, à teologia cristã e ao racionalismo iluminista: a imagem de um centro natural a-histórico, o lugar da dignidade humana, envolto por uma periferia acidental e não-essencial (p. 236).

Um passeio pelos trabalhos destes pensadores e analistas da contemporaneidade nos permite localizar alguns focos preferenciais, recorrentemente mencionados. Que eles dizem? Algumas destas reflexões são as seguintes:

- Desde o final do século XIX e ao longo do século XX, transcorre um período de profundas mudanças, caracterizando uma crise, um abalo profundo nas formas de entender, explicar e conceber o mundo em que vivemos. Muitas expressões são utilizadas para indicar estes tempos – *crise cultural*, *crise de cosmo-visão*, *crise de paradigmas*. Trata-se de um tempo em que são colocadas sob suspeita boa parte das certezas edificadas ao longo dos cinco últimos séculos, ao longo da Modernidade. Os sistemas explicativos, as verdades estabelecidas, as metanarrativas colocam-se sob completa suspeição.
- Há mudanças radicais não apenas nas formas de pensar sobre o mundo, mas nas formas como o mundo se organiza e funciona, nas formas como ele é gerido, nas formas como o habitamos.

O poderoso sistema colonial do mundo euro-americano se desfez. Os movimentos de descolonização dos anos 1940-50 terminam com as colônias européias na Ásia e na África. Na década de 1960, a maioria dos países do Caribe, da Ásia e da África já está livre do controle político europeu, e Cuba se liberta dos EUA. Prevaecem, contudo, as relações econômicas com o Ocidente. Nos anos 1970, o Vietnã e o Afeganistão tornam-se independentes. Nesse quadro político, verifica-se a lenta erosão dos alicerces econômicos do suposto mundo moderno.

Um centro imperial (ibéricos, no séc. XVI; holandeses, no séc. XVII; franceses, no séc. XVIII; britânicos, no séc. XIX; estadunidense e russo, no séc. XX) não mais existe. As supostas supremacias políticas e culturais estão todas corroídas, embora a tessitura de sua racionalidade ainda persista, produzindo efeitos de discutível significado para a solidariedade mundial. Há um esfacelamento dos universalismos, das totalidades. Segundo muitos destes analistas, estaríamos entrando em cheio na era da fragmentação.

- Nesse panorama, as mudanças nos modos de vida decorrentes das novas tecnologias (telemática, informática etc.) indicam transformações, inclusive, nas nossas formas de sermos humanos. Como argumenta o filósofo francês contemporâneo Pierre Lévy, o mundo humano estaria sendo transformado por ele mesmo, e o motor disso seria a própria técnica, nas suas versões tecnoeconômicas, que fazem dela “um dos mais importantes temas filosóficos e políticos de nosso tempo” (1996, p. 7). Somos humanos de outras maneiras, diferentes daquela definida, durante séculos, como a verdadeira humanidade. Há muitas maneiras de sermos humanos e não apenas uma, universal, racional... É o fim dos essencialismos. É o advento de novas concepções em que o contingente substitui o transcendente. Estaríamos radicalmente inscritos na história, em permanente recomposição e reinvenção de nossas identidades.

Estes são os contornos do mundo que tem sido denominado pós-moderno, entre outras coisas, por seu desacerto/descancamento com as concepções vigentes na Modernidade. Nele estão sob suspeita aquelas concepções que deram sustentação à Modernidade, entre elas: a suposição de uma ordem universal; um modelo de racionalidade (o ocidental); uma idéia de sujeito (o sujeito poderoso); as metanarrativas (grandes sistemas explicativos e totalizantes); a supremacia do Homem (como espécie, como gênero, como medida de todas as coisas); uma cultura (a ocidental) como o lugar privilegiado a partir do qual se inventam e nomeiam as “outras”.

Esboçado sumariamente (e grosseiramente) o pano de fundo sobre o qual tem se desenrolado o que se poderia chamar de diálogo entre a ciência e o mundo, suponho estarmos minimamente preparados para pensar uma agenda para jovens pesquisadoras e pesquisadores deste início do século XXI. Esta que apresento é uma das muitas versões possíveis no quadro daquilo que entendo ser a atividade de pesquisa hoje. Ela é provisória e advém das minhas convicções teóricas e políticas, bem como da forma como me posiciono como pesquisadora. Há grande probabilidade de que uma análise mais minuciosa possa me fazer rever e reformular muitos de seus pontos. Este é mais um dos motivos que me incentivaram a expô-la e a colocá-la em discussão. A ordem que adotei é totalmente aleatória e não tem nenhum sentido hierárquico, isto é, ela não reflete, necessariamente, que o quinto ponto seja mais importante do que o oitavo, por exemplo. Esta é sua primeira formulação. Só anote em sua própria agenda aquilo que, após um cuidadoso escrutínio, julgar procedente e consistente.

147

PRIMEIRO PONTO

Pesquisar é uma aventura; seja um bom detetive e esteja atento a suas intuições! Pistas, intuições, suspeitas, dúvidas merecem ser objeto de atenção, e não deveriam ser descartadas sem antes perscrutar cuidadosamente várias possibilidades de conectá-las com aquilo que se deseja investigar. Ao que tudo indica, parece que não existe “modelo” de pesquisa minimamente confiável que justifique o descarte do inesperado sem dar-lhe uma chance de “falar”. Bons estudos freqüentemente estão associados a inesperadas “sacações”!

SEGUNDO PONTO

Achados e resultados de pesquisa são parciais e provisórios. Não tenha a pretensão de contar a verdade total e definitiva. A cartografia total de uma idéia ou problema vem se mostrando impossível. Parece que não existe a possibilidade de mapear todas as alternativas de configuração de um

campo. As constantes reformulações de teorias consagradas estão a indicar que isto se verifica mesmo nas áreas de pesquisa em que o controle experimental é mais rígido e metuculoso. Assim, como a contingência parece ser nosso limite, abdicar à pretensão de totalidade também significa admitir e aceitar a provisoriedade do conhecimento.

TERCEIRO PONTO

Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar. Os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que venha estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituí-lo em objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele. Assim, parece que não existem velhos objetos, mas sim olhares exauridos.

QUARTO PONTO

O mundo não é de um único jeito. Desconfie de todos os discursos que se pretendem representativos da "realidade objetiva". A realidade assume muitas formas, tantas quantos nossos discursos sobre ela forem capazes de compor. Quando alguém ou algo é descrito, explicado em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma "realidade". Embora tenhamos preferências, não existe parâmetro que nos permita julgar o valor de verdade de um discurso. Segundo nos ensinou Michel Foucault, a verdade é deste mundo e é regida por relações de poder que estabelecem os critérios de validade e legitimidade segundo os quais algo pode ser tomado como verdadeiro ou falso. O que podemos ter são hipóteses provisórias e parciais que nos dão segurança temporária.

QUINTO PONTO

O novo não é necessariamente melhor do que o velho. Não deixe o mito do progresso perturbar sua pesquisa. O fato de uma investigação ter sido realizada recentemente não significa que ela seja melhor e represente um avanço face ao que já existe. As coisas não se desenvolvem em uma única direção, e parece não haver nada que justifique considerar o futuro melhor do que o passado. O último livro nem sempre expressa o ápice do pensamento de um autor. A noção de que a História é a história do progresso ou da evolução humana, uma trajetória em direção ao melhor, o percurso do aperfeiçoamento, é uma das tantas narrativas inventadas pela Modernidade e investidas do estatuto de verdade universal.

149

SEXTO PONTO

O mundo continua mudando. Não cristalice seu pensamento. Ponha suas idéias em discussão, dialogue, critique, exponha-se. Embora possamos ter preferências e filiações e nos movimentemos melhor em algumas ordens de concepções teóricas do que em outras, isso não significa que elas devam funcionar como viseiras que não nos deixem enxergar o que se passa à nossa volta. Há muitas e variadas formas de compreender, explicar e conceber as coisas do mundo e da vida. Encerrar-se em um universo seguro de questões resolvidas é um convite para o anacronismo. Além disso, sempre é bom lembrar que o dogmatismo científico ou filosófico está muito próximo dos fundamentalismos.

SÉTIMO PONTO

A neutralidade da pesquisa é uma quimera. Pergunte-se permanentemente a quem interessa o que você está pesquisando. A pesquisa científica está sempre a serviço de algo ou de al-

guém. Os saberes são produzidos obedecendo a regimes de verdade que seguem regras específicas de acordo com a racionalidade de uma época. Estas racionalidades são radicalmente históricas e correspondem a interesses situados e datados. Não existe produção de saber fora dos jogos do poder.

150

OITAVO PONTO

Ciência e ética são indissociáveis. Lembre sempre que não se pode fazer qualquer coisa em nome da ciência. O conhecimento é uma das mais belas façanhas do espírito humano, mesmo assim, e por isso mesmo, sua produção deve obedecer a preceitos éticos em que, entre outras coisas, a vida digna, a justiça e a paz devem ser preservadas. Como um dos campos da realização humana, a ciência é território da ética; descuidar-se disso é pôr em risco o planeta e os seres que o habitam.

NONO PONTO

Pesquisa é uma atividade que exige reflexão, rigor, método e ousadia. Lembre sempre que nem toda a atividade intelectual é científica. O trabalho científico é um entre tantos outros e tem peculiaridades. Há muitas atividades intelectuais que requerem habilidades complexas e sofisticadas, mas não se encaixam em parâmetros de cientificidade. Embora estes parâmetros sejam cada vez mais amplos e flexíveis, eles existem e são distintivos desta atividade. O fato de não existir “o método” distintivo da ciência não significa que se possa fazer pesquisa sem método. O trabalho de investigação não pode prescindir de rigor e método, mas você pode inventar seu próprio caminho. Muita dedicação a leituras, muita persistência e domínio de habilidades para expressar-se, acuidade e curiosidade estão entre os requisitos de quem se dedica à pesquisa.

DÉCIMO PONTO

Pesquisar é uma tarefa social. Divulgue sua pesquisa e procure conhecer as dos outros. Embora uma das imagens mais difundidas da pesquisa seja a do cientista isolado e concentrado em seu laboratório, ela nos diz pouco sobre esta atividade. A investigação científica é, sobretudo, um trabalho coletivo. Para que um pesquisador ou pesquisadora trabalhe sozinho em seu gabinete ou laboratório, uma imensa rede de saberes, artefatos, aparatos, instituições e pessoas está em operação para tornar isto possível.

15

DÉCIMO PRIMEIRO PONTO

A verdade ou as verdades são deste mundo. Lembre sempre que a humildade é uma virtude e não transforme seu saber em autoridade. Suas descobertas, embora importantes, são parte de uma rede em que muitas pessoas estão trabalhando, pensando, contribuindo. Foucault nos ensinou que aquilo que produzimos com a pesquisa não é mais do que fulgurações de verdades sempre incompletas. Se concordamos com o fato de que o conhecimento é parcial e provisório, fazer a nossa parte é cumprir com o que nos cabe em projetos que se reconfiguram permanentemente. Neles há lugar para todas as estrelas, incluindo aquelas que ainda estão por nascer. Toda a satisfação que a atividade investigativa proporciona poderia advir da própria atividade, dos desafios e das invenções que ela lhe possibilita.

DÉCIMO SEGUNDO PONTO

Os resultados de sua pesquisa são importantes. Seja um pesquisador engajado. Por mais parciais e provisórios que sejam os resultados de sua pesquisa, certamente, em alguma dimensão, e de alguma maneira, eles podem contribuir para

tornar melhor o mundo e nossa vida dentro dele. Seja humilde, mas não seja omissivo. Em vez de sonhar com a grande revolução, faça sua parte nas “pequenas lutas diárias”. Você não mudará o mundo, mas muitas coisas poderão ser diferentes se você não deixar sua pesquisa guardada só para você ou para um grupo seletivo de “iniciados”.

Em sua reflexão sobre a ciência pós-moderna, Sousa Santos (1989) recorre à hermenêutica gadameriana para compreender a ciência moderna, transformando o distante em próximo, o estranho em familiar. Vou invocar suas palavras para transmitir a vocês este sentimento final.

A reflexão hermenêutica torna-se, assim, necessária para transformar a ciência, de um objeto estranho, distante e incomensurável com a nossa vida, num objeto familiar e próximo, que, não falando a língua de todos os dias, é capaz de nos comunicar as suas valências e os seus limites, os seus objetivos e o que realiza aquém e além deles, um objeto que, por falar, será mais adequadamente concebido numa relação eu-tu (a relação hermenêutica) do que numa relação eu-coisa (a relação epistemológica) e que, nessa medida, se transforma num parceiro da contemplação e da transformação do mundo. Compreender assim a ciência não é fundá-la dogmaticamente em qualquer dos princípios absolutos ou *a priori* que a filosofia da ciência nos tem fornecido, desde o *ens cogitans* de Descartes à reflexão transcendental de Kant, ao espírito absoluto de Hegel, à consciência pura e sua intuição das essências de Husserl, à imediação da percepção sensorial do empirismo anglo-saxônico e do sensualismo francês. Ao contrário, trata-se de compreendê-la enquanto prática social de conhecimento, uma tarefa que se vai cumprindo em diálogo com o mundo e que é afinal fundada nas vicissitudes, nas opressões e nas lutas que o compõem e a nós, acomodados ou revoltados (p. 13).

REFERÊNCIAS

- COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GADAMER, Hans-Georg. *A razão na época da ciência*. Trad. Angela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983. 153
- GRÜN, Mauro. Pesquisa e contingência: o imaginário do homem moderno. In: UFRGS. Pró-Reitoria Adjunta de Pesquisa. *O jovem pesquisador e o futuro da ciência*. Porto Alegre: UFRGS, 1996.
- GRÜN, Mauro; COSTA, Marisa Vorraber. A aventura de retomar a conversação: hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- RORTY, Richard. *Objetivismo, relativismo e verdade: escritos filosóficos I*. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

Este texto é uma versão, com poucos retoques, da palestra realizada por ocasião da abertura do 11º Seminário de Iniciação Científica e Prêmio Vasconcellos Torres de Ciência e Tecnologia – 2001, em 26 de novembro de 2001, no anfiteatro da Reitoria da UFF, Niterói/RJ.

SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR

ALFREDO VEIGA-NETO é graduado em História Natural e em Música, mestre em Genética e doutor em Educação. Foi professor titular do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Atua como docente e pesquisador nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e da ULBRA. Nos últimos 10 anos tem se dedicado a estudar a obra de Michel Foucault e suas conexões com a Educação, especialmente no que diz respeito às questões sobre a interdisciplinaridade. Atualmente investiga as relações entre a escola, o neoliberalismo, o multiculturalismo e a globalização, no registro das mudanças no uso e percepção do tempo e do espaço. Tem inúmeras publicações sobre educação, currículo, disciplinaridade, entre as quais se destaca a organização de *Crítica pós-estruturalista e educação* (Sulina, 1995) e *Estudos culturais da ciência e educação* (Autêntica, 2001). Participa do conselho editorial de vários periódicos.

<alfredoveiganeto@uol.com.br>

<www.ufrgs.br/faced/alfredo>

<www.ulbra.br/ppgedu>

MARIA ISABEL EDELWEISS BUJES é licenciada em Pedagogia e doutora em Educação (UFRGS). Foi professora adjunta do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS; é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da ULBRA. Sua atuação como pesquisadora da infância tem estado associada à sua atuação no campo de formação docente para esse segmento da população. Atualmente, realiza a pesquisa: *Infância e governo: algumas aproximações genealógicas a partir dos discursos da formação docente*. Também desenvolve e orienta pesquisas que abordam as relações entre infância e poder sob a ótica culturalista. É autora do livro *Infância e maquinarias* (DP&A, 2002).

<mibujes@terra.com.br>

<www.ulbra.br/ppgedu>

MARIA LÚCIA CASTAGNA WORTMANN é licenciada em História Natural, mestre em Educação e doutora em Ciências Humanas pela UFRGS, onde atua, desde 1995, como professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e como coordenadora do Grupo de Estudos de Educação e Ciência como Cultura (GEECC). É, também, professora da ULBRA; foi professora adjunta do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Realizou doutorado-sanduíche na Université Paris VI (Pierre et Marie Curie), na França, como bolsista do CNPq; posteriormente, durante quatro anos, atuou como bolsista pesquisadora dessa mesma instituição. É co-autora do livro *Estudos culturais da ciência e educação* (Autêntica, 2001). Tem extensa produção na área de Currículo e Ensino de Ciências, bem como estudos realizados em Educação Ambiental.

<wortmann@terra.com.br>

<<http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/geecc/index>>

<www.ulbra.br/ppgedu>

MARISA VORRABER COSTA é licenciada em Filosofia, doutora em Ciências Humanas e professora titular em Ensino e Currículo. Atua como professora convidada do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e é também docente do Programa de Mestrado em Educação da ULBRA. Como pesquisadora do CNPq, tem se dedicado ao estudo do trabalho docente e das relações entre mídia, educação e subjetivação no cenário da pós-modernidade. Concluiu recentemente pesquisa que investiga as repercussões da cultura pós-moderna na escola e tem orientado inúmeras dissertações e teses que problematizam questões da educação sob a perspectiva cultural. Integra o Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO) e o Grupo de Pesquisa Cultura e Educação (GPCE) da ULBRA. É membro do conselho editorial da revista inglesa *Educational Action Research* e da *Revista Brasileira de Educação*.

É autora e organizadora de vários livros, entre os quais *A escola tem futuro?* (DP&A, 2003).

<mcvorraber@terra.com.br>

<www.ufrgs.br/neccso>

<www.ulbra.br/ppgedu>

157

ROSA MARIA BUENO FISCHER é licenciada em Letras, jornalista, mestre em Filosofia da Educação pela FGV/RJ e doutora em Educação pela UFRGS. Atua como professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, além de ser editora da revista *Educação & Realidade* desde 1997 (FACED/UFRGS). Tem publicado inúmeros artigos sobre a relação entre mídia, cultura e educação, objeto central de suas investigações sobre televisão, juventude e modos de subjetivação. É pesquisadora do CNPq e coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Mídia, Educação e Subjetividade (NEMES). É autora dos livros: *O mito na sala de jantar* (Movimento, 1993, 2. ed.) e *Televisão & educação: fruir e pensar a TV* (Autêntica, 2003, 2. ed.).

<rosabfischer@terra.com.br>

<www.ufrgs.br/faced/pos/rfischer.htm>

ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA, mestre em Língua Portuguesa e doutora em Educação, é professora e pesquisadora dos programas de Pós-Graduação em Educação da ULBRA e da UFRGS. Tem orientado teses de doutorado e dissertações de mestrado que abordam, sob a ótica dos Estudos Culturais, tanto questões ligadas ao campo escolar quanto questões pedagógicas em um âmbito mais amplo, implicadas com identidade, discurso, textos e representação. É pesquisadora do CNPq, integrante do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO) e do Grupo de Pesquisa Cultura e Educação (GPCE) da ULBRA. É organizadora de *Professoras que as histórias nos contam* (DP&A, 2002).

<rosamhs@terra.com.br>

<www.ufrgs.br/neccso>

<www.ulbra.br/ppgedu>

*Está apenas em que a terra
é por aqui mais macia;
está apenas no pavio,
ou melhor, na lamparina:
pois é igual o querosene
que em toda parte ilumina,
e quer nesta terra gorda
quer na serra, de caliça,
a vida arde sempre com
a mesma chama mortíça.*

João Cabral de Melo Neto

Lamparina. (Do esp. *lamparilla*) S. f. 1. Pequena lâmpada. 2. Pequeno recipiente com um líquido iluminante (óleo, querosene, etc.) no qual se mergulha um pequeno disco de madeira, de cortiça ou de metal traspassado por um pavio que, aceso, fornece luz atenuada [...].

Novo Aurélio – O dicionário da língua portuguesa

Este livro foi composto em Sabon
e impresso em papel offset 75 g/m² pela Vozes
para a Lamparina editora em julho de 2007.

Este livro dá continuidade às reflexões iniciadas há alguns anos com o objetivo de matizar o debate acerca da pesquisa em educação. Discutem-se concepções, abordagens e formas de problematização de modo que se possa pensar a pesquisa para além das preocupações demasiadamente metodológicas.

Os trabalhos aqui reunidos procuram mostrar que, seja qual for o foco que concentre nossa atenção, ele pode ser criado por questionamentos que arabam por transformar o entendimento investigativo em algo completamente novo.

Os textos nos falam de caminhos enveredando por descaminhos, suspendem verdades, formulam alertas, ressignificam campos, metodologias e práticas para, finalmente, nos oferecer uma agenda que nada mais é do que uma pequena amostra dos incontáveis cuidados que o trabalho de pesquisa nos impõe.

leia mais lamparina



lamparina

