Saber? Educar.
Não saber? Pesquisar
pensamentos sobre a pesquisa
na vida e no trabalho da educadora

Carlos Rodrigues Brandão

Este escrito foi originalmente
um capítulo de livro
ou um artigo publicado ou utilizado
para aulas e palestras.
Nesta versão "nas nuvens"
ele pode ser livre
e gratuitamente acessado
para ser lido ou utilizado
de alguma outra maneira.
Livros e outros escritos meus
podem de igual maneira
ser acessados livremente em
www.apartilhadavida.com.br
ou em
www.sitiodarosadosventos.com.br
LIVRO LIVRE

não saber ... pesquisar

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

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

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

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

Quando Roland Barthes proferiu a sua conferência de ingresso no College de France, ele escolheu como tema de sua aula: a “aula”. Isto mesmo. Ele tomou o tema de seu ofício – ser professor e “dar aulas” - como assunto de sua aula magna. Ao conclui-la, ele disse um último parágrafo do que veio a ser, mais tarde, um de seus livros[1]. Escrevo do que ele disse ao finalizar por enquanto a primeira parte. Ele disse isto:

---

[1] O livro é *Aula*, editado pela editora Cultrix em 1980.

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

Eu não apenas gosto muito desta maneira de dizer o que é a pesquisa. Eu creio nela. Pois o que eu vivi e sigo vivendo dentro e fora da sala de aulas me fez acreditar no que Barthes escreveu. Por isso mesmo esta não é a primeira vez em que começo um texto sobre a educação como partilha na construção de saberes com essas duas linhas. Espero que não seja a última.

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

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

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

conhecia e para ensinar o que penso estar, então, sabendo agora, combino todos estes e até mesmo mais alguns procedimentos.

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

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

> *Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino, porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar e constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade*[2]

Paulo Freire terá aprendido cedo que "vem em seguida uma idade em que se ensina o que não se sabe". Esparramados por outros de seus escritos e em entrevistas publicadas, está presente a idéia de que estes momentos intersequentes e contínuos da prática educativa, abrangem todos os seus praticantes. Ora envolvem um momento aprendente de quem leciona, como quando o professor pesquisa para aprender *o que* ensina e investiga para

---

[2] Está na página 32 do livro: ***pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa,*** da Coleção Leitura, editada pela Paz e Terra,de São Paulo, em 1997.

aperfeiçoar *o como* ensina. Ora envolvem o trabalho dos que se educam, como quando estudantes são incentivados a co-aprenderem, individual ou coletivamente, através do emprego de algum modelo simples e oportuno de pesquisa por meio da qual descobrem o que sabem e criam o que aprendem. Ora envolve o trabalho em que um lado e o outro do que pretendem realizar juntos e situados em posições diferentes, educadores e educandos partilham uma mesma experiência de investigação dentro ou fora da sala de aulas. Uma experiência situada em um campo único do saber curricular, como o da Matemática, por exemplo. Situada em algum domínio conectivo de integração entre saberes curriculares, como o que coloca a Matemática em diálogo com as Ciências Naturais. Ou situada no desejado terreno das interações entre os conhecimentos curriculares e os saberes das fronteiras às quais ele se pode abrir, o aprender a Matemática com e como a História da Matemática, a Filosofia Platônica, a Astronomia e a Música. Iremos nos re-encontrar com estes "vôos" páginas adiante.

Trouxe Roland Barthes a esta página e logo adiante irei trazer o exemplo de artistas e escritores de literatura, para sugerir duas coisas. Elas me parecem importantes, se de fato estamos motivados a um esforço para alargar o nosso entendimento a respeito das relações entre a pesquisa e a docência no trabalho do professor. Primeira: há mais maneiras confiáveis de se viver uma pesquisa do que as que estão situadas dentro do que chamamos em geral de: investigação científica. Segunda: de várias maneiras estamos sempre vivendo experiências de criação de busca respostas às nossas perguntas e a de outras pessoas. Respeitadas as proporções e os propósitos, podemos dar a elas diferentes sentidos para um mesmo nome: *pesquisa*.

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

Sugerindo formas, tempos e ritmos diferentes de envolvimento com alguma busca de respostas, todos os dias convivemos com as perguntas que em cada momento de atenção ou de estudo buscamos solidária ou solitariamente, quando lemos um livro para saber "alguma coisa" ainda não sabida, ou conhecida de maneira insatisfatória. Ninguém lê nada impunemente, porque o simples abrir um livro abre também a possibilidade de que o saber de um outro saia dele e venha a mim. Perguntas que ele fez e agora são minhas. Respostas que ele dá,

ou deixa de dar às perguntas que me levaram ao seu. Perguntas que aprendo com ele a fazer em busca de repostas que pensei que conhecia até começar a descobrir com ele que ainda não sei.

Perguntas cujas respostas poderão remeter, em pequena, média ou grande escala, a alguma alternativa de investigação científica, filosófica, espiritual, artística. ou mesmo a procuras de significados abertas a outros campos de saber e do valor. Estou defendendo uma abertura nem sempre anunciada em livros e manuais sobre a investigação no trabalho do educador. Acredito que muito embora no mundo da Educação estejamos envolvidos de maneira exclusiva ou preferencial com questões e estudos de um modo ou de outro reconhecidos como *científicos,* podemos alargar o que consideramos até aqui uma forma legítima de "fazer pesquisa". Podemos ousar isto em consonância com um tempo em que das próprias ciências da natureza nos chegam novos paradigmas de conhecimentos abertos a *integrações entre* diversas teorias de uma mesma ciência e entre ciências de domínios até então muito diferentes; abertos a novas *interações* entre a ciência e as outras modalidades culturais de criação de conhecimentos; abertas também à *incerteza* e à *indeterminação* como um princípio teórico e metodológico fundador do próprio pensamento científico. Este pode ser um motivo pelo qual podemos devemos reconhecer que a arte do investigar com propósito, inteligência e método as múltiplas e complexas dimensões da pessoa, da vida, da cultura, da sociedade, da matéria e do universo em busca de respostas, é também legítima em outros domínios do pensamento humano. Domínios não antagônicos aos da criação científica e nem estranhos a ela.

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

Assim, que nos fale uma artista plástica. Fayga Ostrower foi também uma educadora e alguns dos livros que deixou escritos contém notáveis lições de pedagogia. Certa feita ela ofereceu um curso sobre a pintura para uma equipe de

operários de uma gráfica. Foi quando fez uma “descoberta” cuja densidade didática é tão interessante que eu quero transcrevê-la aqui em dois parágrafos. O que está escrito no segundo, como se verá a seguir, provavelmente não se aplique de maneira integral quando se está trabalhando em sala-de-aula com crianças ou com adolescentes e jovens. No entanto, em um plano mais alto penso que tudo tem bastante o que ver com as preocupações de quem ensina.

> *Menciono o problema da complexidade, cujas possíveis soluções me ocuparam por bastante tempo, pois considero-o relevante para a educação. Reflete-se na visão pedagógica e nos métodos didáticos a serem adotados, revelando também a motivação íntima do educador, mola-mestra do ensino. Por exemplo, sempre entendendo o que seria desejável, necessário mesmo, tentar educar o maior número possível de pessoas, sou radicalmente oposta às tendência de” popularização” da arte – entre outros, os famosos cursinhos de meia dúzia de aulas fáceis. Respostas prontas para tudo, ou, antes, respostas pré-fabricadas para problemas também pré-fabricados. Alega-se constituir esta forma uma forma de ensino acessível às massas e único método prático de educação. Ao contrário, vejo um método de deseducação, ligado a uma atitude, no mínimo, de indiferença para com aqueles à quem se dirige o ensino. O próprio vocabulário usado revela o descaso pela individualidade das pessoas. Educação para as massas, “massas”, como se num coletivo humano se lidasse com algo amorfo e moldável e não com grupos de indivíduos. Na pseudo-simplicidade, nessa redução simplista de problemas a um denominador comum mais baixo, falsifica-se tudo o que pode ser natural curiosidade, indagação e questionamento autêntico a respeito dos fenômenos da vida. O saber se reduz a fórmulas ocas, inúteis. E não só faz-se de conta que já se chegou a todo o conhecimento de todas as respostas, como também se desestimula o processo de aprendizagem através de indagações e hipóteses. Elimina-se o ser inteligente e sensível das pessoas.*
>
> *...*
>
> *Em outra consideração me ocorreu para as aulas: ainda que situações experimentais, era indispensável que os exercícios a serem feitos na aula fossem compreendidos pelo grupo como atuações. Jamais deviam ser confundidos com atividades simuladas ou lúdicas, um fazer-de-contas ou jogos, ou talvez ainda, com situações terapêuticas, de descarga de emoções. Para eu poder ensinar aos operários, nossas reuniões teriam de Ter, de início, uma caracterização de trabalho produtivo, trabalho em*

> *conjunto, onde todos pudessem contribuir e sentir estar ganhando algo de importante para a vida*[3].

Outros olhares, diferente e tão nossos

Sabemos que não é somente no mundo universitário ou nos centros de "altos estudos" que se pratica algum tipo de pesquisa competente e reconhecida como uma contribuição legítima para o crescimento do conhecimento humano e também para a melhora de alguma dimensão da vida de pessoas e do planeta. Outros intérpretes da experiência humana também gastam noites e dias investigando algo. E para quê? Não para produzirem um novo método de trabalho em Educação, nem para escreverem um novo artigo cujos resultados dialoguem com os de outros em seu campo de ciência. Pesquisam para escrever um romance, para criar um filme, para estabelecer um espetáculo de teatro antropológico ou de dança, para recuperarem com um grupo de dançadores negros do Congo ou do Moçambique algo de sua memória esquecida[4].

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

---

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

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

um lado e do outro -em aprendizes de investigadores. E não ao acaso e nem apenas em alguns momentos. Se entre a feira de sábado e a escola de segunda feira estamos de algum modo sempre investigando algo, a sós ou com alguém, porque não tornar alguns momentos disto uma prática assumida?

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

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

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

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

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

Pois bem, seu conteúdo operativo e seus cenários de operação são: a educação, a escola, a sala de aulas e locais de enlace vida escolar-vida comunitária. Seu contexto de trabalho e de pensamento é a *educação.* Mas as suas questões não acontecem apenas nos seus cenários de escolha. Indisciplina e violência acontecem também em casa, nos clubes, no time de futebol, na igreja e na religião, nos círculos de vida da vida comunitária, e assim por diante. Ou seja, o processo e os atores que vivem de algum modo, em outros cenários sociais e dentro de outras situações socioculturais, são os mesmos e são outros. Deve haver uma ampla e fecunda bibliografia em campos vizinhos ao seu: na Antropologia, na Sociologia (sempre atenta a questões relativas a jovens, bem mais do que a crianças), na Psicologia (a mesma coisa ao contrário), na Comunicação (estudos sobre revistas de quadrinhos, cinema, teatro, televisão e outros meios), na História (há hoje em dia estudos notáveis sobre a vida de crianças e jovens em várias era das histórias da humanidade), no Serviço Social (as assistentes entendem muito mais de meninos-de-rua do que nós, educadores), na Filosofia, na Teologia (isto mesmo) e na Geografia. Não precisa percorrer todos estes campos de estudos. Escolha os seus e acredite em sua intuição a este respeito.

Antes de voltar à "biblioteca da Faculdade de Educação", ouse ir a outras. Definidos os seus problemas do olhar crítico, estabelecidas as suas questões, formuladas as suas perguntas, faça outras: "e como é que isto acontece com os mesmos atores em outros cenários? "E com outros atores em outros cenários?" Ouse mais. Procure ver em autobiografias[5] e em biografias de grandes homens e mulheres, mas também de pessoas comuns, como os tempos da "vida de escola" forma vividos e são narrados. Leia literatura, poesia. Reveja filmes, como o ***ao mestre com carinho*** (norte-americano), ***o jarro*** (iraniano)***, nenhum a menos*** (chinês), ***Madadaio*** (japonês), ***a sociedade dos poetas mortos*** (norte-americano) e outros. Viaje com as suas perguntas terras e situações próximas e mais distantes das suas. Depois volte a elas.

Busque alguns livros clássicos e recentes sobre fundamentos da Educação ou assuntos correlatos. Folheie com atenção as páginas da bibliografia. Veja como em vários casos um autor de amplos vôos e de fundos mergulhos no assunto leu e refletiu temais e questões situadas fora de seu campo específico. Podemos descobrir algumas coisas surpreendentes quando também nos

---

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

momentos de uma pesquisa alargamos, como alguns bons e criativos autores de idéias e de textos, o olhar que pergunta. Estou convencido de que os momentos mais férteis e os grandes saltos de qualidade que vemos acontecerem nas diversas experiências de pesquisas *em* Educação, *sobre a* Educação, *para a* Educação e *através da* Educação, têm resultado de um aprendizado de alternativas de pensar e de investigar provenientes de outros campos das ciências humanas de algum modo sempre relacionadas com a Educação. Provenientes também de outros diferentes campos da criação de pensamentos e de imagens a respeito da vida e da pessoa humana, da sociedade e da cultura. De cada uma delas e das muitas maneiras como elas interagem e entretecem juntas o tecido de algo a que damos o nome de *educação.*

A chegada do outro

Um exemplo muito conhecido é a chegada e a difusão entre educadores e pesquisadores da educação de um olhar - mais do que apenas um método - de vocação qualitativa. Uma atitude do conhecimento típica das práticas e dos estudos clínicos, desde pelo menos o século XIX, como na Psicanálise ou na Psicologia Humanista. Um modo de ver, coletar dados e interpreta-los também usual diferentes tradições de pesquisa de tradições teóricas e metodológicas da História, da Lingüística e da Antropologia. Os estilos qualitativos não chegaram à Educação e à escola de uma vez. Não chegaram como quem substitui ou torna menos oportunos e menos confiáveis outros procedimentos anteriores de investigação[6]. Não chegaram vindos de um campo único do conhecimento e, menos ainda, de uma única teoria sobre a pessoa, a escola, a educação e a vida social. Tal como sucedeu antes em outros domínios do conhecimento, a "qualidade" e o "qualitativo" começaram a ser pensados e postos em prática, quando algumas mudanças importantes aconteceram na Educação. Nela e no diálogo entre os educadores e outros pensadores, pesquisadores e agentes de

---

[6] A este respeito, a observação oportuna de Theodor Adorno, cujo modelo próprio de análise social poderia sugerir um rancoroso crítico das alternativas quantitativas.
O problema da relação entre a análise quantitativa e qualitativa em sociologia é de uma imediata atualidade. Os elementos do conhecimento que se fazem de ponte entre os métodos estatísticos e a sua adequada aplicação a determinados conteúdos, são em geral de natureza qualitativa. Hoje, precisamente na América do Norte, onde os métodos quantitativos alcançaram o seu atual elevado desenvolvimento, já se reconhece a necessidade da análise qualitativa, não somente como integração, mas como elementos constitutivo da investigação social empírica.
Sem negar o perigo da superficialidade implícita nos métodos cada vez mais profundamente vinculados ao princípio ciência é medida, *é necessário tomarmos cuidado com uma aristocrática atitude de superioridade diante deles. Na medida em que a vida contemporânea está altamente estandardizada por efeito da concentração do poder econômico levada ao extremo, em que o indivíduo é bastante mais importante do que ele confessa, os métodos estandardizados e, em certo sentido, desindividualizados, são, de uma só vez, tempo a expressão de uma situação efetiva, e um instrumento adequado para descreve-la e entende-la.* Está nas páginas 123 e 124 do capítulo: ***sociologia e investigación social empírica,*** do livro ***La sociedad – leciones de sociologia***. Tenho em mãos apenas uma cópia xerox do capítulo, sem maiores indicações de origem.

práticas sociais relacionados a pessoas, grupos humanos, instituições sociais e culturas.

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

O "qualitativo" não chega ao mundo da educação como uma moda e nem ao acaso. Não chega pronto em pacotes. De formas diferentes e em momentos diferentes ele começa a acontecer quando educadores e outras pessoas dedicadas à pesquisa em educação, enfrentam a realidade de algo novo. Quando, por exemplo, descobrem a subjetividade da pessoa da estudante, onde antes havia a função sociopedagógica do aluno. Quando se dão conta de que a vestimenta da função-didática-professor recobre o corpo, os gestos, os desejos e o espírito da pessoa viva de alguém que é "também uma professora". É quando se pede ao professor reflexivo que conte a sua história de vida. Quando a pesquisa da educação e na escola desvela o acontecimento da experiência interativa do/no cotidiano, ali mesmo onde antes se olha e se viam apenas as estruturas formais do poder legítimo do/no ensino escolar. A alternativa da "qualidade" emerge quando pouco a pouco se começa a dar atenção às previsíveis e às imprevistas relações interpessoais vividas entre palavras e outros gestos de crianças, de adolescentes, de jovens e de adultos percebidos como seres humanos e polissêmicamente conectivos *na* escola, mais do que como regularidades socialmente objetivas destinadas a viver n*a* escola a sua única razão de "estar ali". Pessoas agora percebidas como atores de múltipla vocação cultural em quem o "ser estudante" é uma entre outras dimensões da vida, da identidade e da própria aprendizagem. A pesquisa qualitativa e a análise do discurso tornam-se importantes quando a qualidade subjetiva do que cada pessoa diz quando fala é tão importante ou mais do que o número de vezes em que estes ou aqueles indivíduos anônimos escolheram esta ou aquela fala como a sua opinião a respeito de algo[7].

---

[7] É muito interessante notar como já no final dos anos oitenta estava acesa e de fogo alto a polêmica entre as duas abordagens. Assim, entre vários outros, lembro três artigos importantes publicados na série "temas em debate" do número 66 do *Cadernos de Pesquisa,* do CEDES, de Campinas. O próprio título deles e a polaridade entre os dois últimos são coisas sugestivas: *como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa,* Menga Lubke, *o falso conflito entre tendências metodológicas,* Sérgio V. de Luna, *por que o conflito entre tendências metodológicas não é falso,* de Maria Laura Barbosa Franco, publicada no mesmo numero dos *Cadernos de Pesquisa* em 1988. O artigo de onde tomei esta lembrança oportuna deve ser também lido com proveito. Ele é o: *a pesquisa como prática discursiva – superando os horrores*

Quando começam a ver e dar importância devida às reciprocidades de símbolos e de significados existentes nos ritos e mitos, crenças, saberes e modos peculiares de ser dos grupos culturais de idades e de interesses. Unidades presentes no cotidiano da Educação, por meio das quais as diferentes culturas *na* escola entrecruzam e dialogam com a cultura *da* escola. De uma maneira ainda mais visível, a "qualidade" como um valor de conhecimento surge quando as múltiplas histórias que por um momento relativizam a "grande história" pátria dos livros oficiais, são descobertas como instâncias de um cotidiano de "gente como a gente" que cria, vive e pensa a história que para eles tem, de fato, um sentido. Histórias pessoais e coletivas de vida que desvelam pessoas e grupos humanos, e que são também as de educadores, onde habitava antes a categoria social "professor"[8]. Uma função escolar por muito tempo estudada como a de um alguém carregado de normas e postos, mas sem um rosto visível e, entre saberes e competências, sem uma alma viva e falante.

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

A necessidade sempre muito problemática de tornarmos confiáveis e comunicáveis as nossas idéias e as nossas descobertas científicas nos obriga a um compromisso ora enganador, ora genuíno com a objetividade. Mas, ela existe,

---

metodológicos, escrito por Mary Jane Spink e Vera Mincoff Menegon. De resto, os outros artigos do livro organizado pela mesma Mary Jane merece ser consultado. Ele é o: *práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano,* publicado pela Editora Cortez, de São Paulo, em 1999.

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

tenho perguntado isto desde várias linhas acima. E como não tenho respostas, penso que continuarei perguntando. O fato mais do que evidente é que a objetivação inevitável faz fronteiras muito mal definidas com a subjetivação mais deplorável: a que transforma o que existe socialmente vivo em algo que, para ser explicado, precisa tornar-se significativamente inanimado. Concluo este momento de reflexão trazendo o testemunho de um psicanalista, o que, devo confessar, é uma experiência rara e sempre meio desconfiada em meus escritos.

Esta lenta e irreversível "chegada" dos estilos qualitativos não vem também de polaridades recentes. Devemos não esquecer que as ciências humanas e, de maneira especial, as sociais, ressurgem entre meados e fim do século XIX, deslocadas por inteiro ou em alguma dimensão da Filosofia, tomando desde os primeiros passos uma ou outra de duas direções[9].

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

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

---

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

indispensáveis a momentos de ordenação de classes de dados em pesquisas qualitativas ou de vocação dual.

A segunda direção aceita o pluralismo científico e o defende como algo tão inevitável quando o reconhecimento de que dimensões diversas da realidade são estrutural, interativa e qualitativamente diferentes. Não se reduzem umas às outras. Não se explicam mecanicamente umas pelas outras. Não podem ser compreendidas segundo um mesmo padrão teórico e processual de busca de pesquisa e de interpretação. Se são interativas e, em alguma medida, interconectadas, é mais através da peculiaridade de suas diferenças e da originalidade dos sistemas de que são parte, do que através de uma uniformidade de fundo, sobre supostas e ilusórias diversidades.

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

Aprofundemos um pouco mais estas observações tomarmos de novo o exemplo do ofício do antropólogo. Seu “trabalho de campo” representa um caso quase limite de prática científica através de abordagens bastante interpessoais, qualitativas, integrativas (várias técnicas conectadas a um mesmo método de trabalho) e subjetivas. Algumas vezes um dos seus maiores desencantos está não tanto nas dúvidas sobre a objetividade de sua coleta de dados e da confiabilidade de sua interpretação. Isto é sempre importante e muitas horas e páginas entre nós foram e seguem sendo a este respeito. Mas existe uma outra questão de qualificação da objetividade entre investigadores não apenas de culturas (a matéria prima da Antropologia) mas de vidas culturais e de estilos de vidas humanas em/através de suas culturas. E a questão é esta: “como fazer com

que as experiências sociais e simbólicas da vida cotidiana que investigo e interpreto não se transformem em coisas inanimadas quando virem o meu texto?" Como colocar no papel a dramaticidade de um ritual, de uma vivência interativa entre pessoas de uma escola, de um drama social, sem que a passagem de uma situação a outra não transforme algo vivo em algo inanimado? Sem que a passagem inevitável do "vivido deles" ao "vivido por mim entre eles", e do "vivido-anotado-pensado-por-mim-para-mi" para o "escrito-por-mim-para-vocês-como-um-texto-científico", não perca em seu afã de objetividade científica, justamente aquilo que há "ali" de mais objetivo: a realidade processual, viva e dramática do que vi sendo vivido e sendo representado na mente e nos gestos de homens e de mulheres que investiguei vivendo-e-pensando o que "coletei" e, agora, escrevo?

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

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

No seu sentido mais original, a palavra *teoria* significava para os gregos "ir aos estádios e observar de algum lugar os jogos que estavam acontecendo". O sentido mudou, mas não tanto. Teoria ainda é algo em princípio muito simples: é a

escolha de um ponto de vista entre outros, a partir do qual e com cujos recursos você dirige e educa o olhar da mente a perceber com os sentidos e a compreender com a reflexão, o que está acontecendo. Métodos de investigação não antecedem mudanças do olhar ou de pontos de vista. Mas quando surgem podem ajudar a que isto aconteça. Quando o que você quer apenas contemplar a harmonia de uma noite estrelada,bastam os seus olhos. Se eles estiverem como os meus, será bom usar óculos. Se você pretende examinar com mais detalhes uma constelação, vai precisar de um bom binóculo. Se você deseja examinar de mais perto uma única estrela, procure um telescópio. Mas se o seu objetivo é descobrir nova Galáxias,vá viver noites sem sono em algum grande Observatório. Dos olhos nus saem poemas sobre as estrelas. Do observatório relatos sobre novas descobertas em Astronomia. De um modo ou de outro, novos saberes sobre o mistério do Universo foram descobertos e postos por escrito.

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

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

Perguntas abertas ao escândalo de ficarem sem respostas por alguns dias, enquanto o professor "pede um tempo", descobre que não sabe e então, pesquisa. Perguntas inesperadas que uma vez ou outra rompem com a ordenação antecipada do que existe encerrado no currículo. Ali, onde a própria expressão:

“grade curricular” já é tão sugestiva do que “encerra”. A respeito de tudo o que está duplamente contido na disciplina (a disciplina e a disciplina-da-disciplina), ou consolidado na materialidade da matéria, e que ao transgredir como o inesperado da poesia do não conhecido a gramática normativa que estabelece de antemão “o que se deve saber”, por um momento gera a algazarra de idéias a partir da qual a sala de aulas e a escola dão um passo além. Mas também as perguntas nossas, de professores. Perguntas que ao atravessarem de maneira inesperada os temas transversais do ensino obrigatório, dão a vida do novo ao que, por estar previsto e já pensado, de alguma forma estava morto.

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

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

Um exemplo inesperado: a pesquisa-ação

Pouca gente que faz da pesquisa cientifica uma parte importante de sua vida é tão solitária quanto o antropólogo. Desde as distantes fotografias de Bronislau Malinwoski e de Francis Boas, a imagem que se tem dele é sempre a de uma pessoa branca, sozinha dos seus e solitária entre os “primitivos” que foi

investigar em alguma ilha da Papua Melanésia ou num canto escondido da Floresta Amazônica. Mudaram os tempos e os lugares, mudaram os temas e as cenas das pesquisas, mas a imagem de um "pesquisador de campo", sozinho do começo ao fim, ainda retrata o "ofício do etnólogo". Mesmo quando participam juntos de uma "equipe de pesquisa" - e eu me vi entre elas várias e inesquecíveis vezes[10] - na prática do trabalho de campo cada um vive a sua experiência. Cada um "fica na sua". De fato não é usual uma observação participante coletiva e nem uma entrevista. Menos fácil ainda é praticar uma "análise estrutural da narrativa" ou proceder a uma "descrição densa de um ritual" entre três ou quatro pessoas. "Conviver com o outro que investigo" parece ser obrigatoriamente uma interação dual: ele e eu. Como na casa de caboclo da música sertaneja: "um é pouco, dois é bom, três é demais". Nem sempre, na verdade.

Na direção oposta da solitária *observação participante* nada deveria ser mais solidário e coletivo do que a *pesquisa participante.* Em mais de um dos capítulos deste *Saber com o Outro* procurei descrever como a *pesquisa participante* estende aos outros situados fora da equipe de profissionais (ou aprendizes) acadêmicos das ciências eruditas, o poder e a vocação de partilhares a construção de conhecimentos sobre eles mesmos, sua comunidade e o seu mundo. Falo agora pela minha experiência e através de depoimentos de vários outros diferentes "pesquisadores participantes" do Brasil e da América Latina. Vivemos sempre um dilema: quando mais uma investigação tende a ser *participante* tanto mais ela acaba precisando ser *quantitativa.* No volume seguinte de nossa série: ***O Meio Grito e outros escritos sobre a pesquisa participante*** estarei descrevendo com detalhes experiências de que participei, entre Goiás e o Rio Grande do Sul, e que foram predominantemente quantitativas. Ou que, no limite, dividiram-se entre o rigor da quantidade estatística e a densidade da qualidade discursiva.Tudo leva a crer que uma objetivação-quantificável permite traçar objetivos claros e operativos. Uma entrevista é arte-ciência de uma única pessoa e mesmo construí-la de forma mais objetiva (as "entrevistas fechadas") deságua em uma interpretação bastante individualizada. Mas um bom questionário pode ser "bolado", criado, testado, aplicado, quantificado, ordenado e analisado em volta da mesa, entre algumas ou mesmo várias pessoas.

Lembro-me de que nas duas mais completas experiências de *pesquisa-ação-participante* de que fui um dos integrantes, foi justamente esta objetivação-quantificável o que permitiu um estendimento da participação. Sociólogos, antropólogos, educadoras, agentes de pastoral, mulheres e homens lavradores de

---

[10] O volume 4 de nossa série será uma viagem a relatos de "pesquisas de campo" bem ao estilo da Antropologia, indo do mais absoluto pesquisador solitário ao mais investigador solidário, participante de/em equipes. Em um momento estarei tomando uma pesquisa concreta e procurando estabelecer, passo a passo, os procedimentos metodológicos, os problemas enfrentados, os erros cometidos, os acertos encontrados e os resultados obtidos. Ele deverá ter como nome: *Ir, conviver, voltar, escrever – a pesquisa de campo.*

pequenas comunidades rurais de Goiás puderam criar algo juntos porque dispunham de critérios objetivamente uniformizantes enquanto possibilidade de compreensão. Era diante de números dispostos em tabelas e gráficos rigorosos. Depois de dias e noites dedicados a lidar com os "números do questionário" antes do advento do computador, tínhamos diante de nós uma realidade vivida transformada em uma objetiva realidade pesquisada, ao redor da qual, agora sim, podíamos aportar as falas de nossas vivências semelhantes e diversas, e produzir uma "boa análise".

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

Um livro de tradução bastante recente para o Português e incorporado a uma coleção dirigida a educadores procura fazer mais do que trazer alguma resposta de "aproximação", de "adaptação". René Barbier, um dos mais conhecidos teóricos e praticantes da *pesquisa–ação* de "linha francesa" (mas existem linhas "nacionais" aqui?) tenta criar um estilo profundamente intersubjetivo, interativo, dialógico e afetivamente qualitativo em sua proposta de uma múltipla *pesquisa-ação existencial, integral, pessoal e comunitária*[11]*.* Depois de apresentar a história recente e os fundamentos da *pesquisa-ação* conhecida, ele estabelece no capítulo 2 uma: "nova pesquisa-ação e seu questionamento epistemológico". Ora, este questionamento é feito em termos de uma crítica amorosa a um sociologismo objetivante da relação entre sujeitos envolvidos de um lado e de outro na prática da *pesquisa-ação.* Mas uma crítica em nome do quê? De uma subjetivação pessonalizante da relação entre um lado e o outro; de uma aproximação entre modelos mais sociológicos e exteriorizantes e estilos mais psicosociólogicos, centrados na escuta sensível do outro, no diálogo desprovido do poder e na construção partilhada de sentido.

Chama a atenção, de uma maneira próxima ao olhar de outros cientistas sociais e educadores, Barbier passa a trabalhar no intervalo entre as tradições científicas consagradas e os novos modelos emergentes de pensamento e pesquisa. Como incorpora ao saber acadêmico as idéias de um Krishnamurti e

---

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

uma substância teórica relevante, provinda de diversos sistemas de sentido orientais. Tal como tenho procurado enfatizar seguidamente aqui, o próprio critério de confiabilidade filosófica e científica de uma investigação não está apenas e principalmente no fundamento teórico, no emprego de métodos e na qualidade do produto final. Está bem mais no todo de seu processo de realização. E o que avalia este processo não é o rigor do método, mas a qualidade da interação entre as pessoas envolvidas na partilha de um trabalho face-a-face de criação de sentidos, inclusive através do uso de métodos científicos. Ao estabelecer os termos de sua *pesquisa-ação existencial* René Barbier fala o seguinte:

> *Um pesquisador em pesquisa-ação existencial é, portanto,necessariamente implicado dessa maneira no cerne de um Eu/Tu buberiano (Martin Buber, 1969) que estimula toda a sua presença para o outro. Nada é mais exigente do que uma atividade de pesquisa assim definida. Ela exclui toda a forma de diletantismo ou de brilho espetacular. Ela pertence ao registro do secreto e do íntimo. Ela enfatiza uma reciprocidade de olhar para a essência do "rosto" de cada um no centro de uma vivência sensível de proximidade (Levinas, 1974). Onde é possível formar-se nesse tipo de pesquisa, na universidade e alhures? Que tipo de educação tem a não-competência e que tipo de instituição propomos a nossos jovens para que eles possam cumprir um tal destino*[12].

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

1°. Toda a pesquisa de realização solitária pode ser também um trabalho destinado a ser posto "em volta da mesa", a ser partilhado. A

---

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

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

2°. Mesmo quando possamos acreditar (e devemos acreditar, passo a passo) que o horizonte da pesquisa solitária é a pesquisa em equipe e o horizonte da pesquisa em equipe é a pesquisa participante, isto é, a investigação estendida do grupo pesquisador à comunidade constituída por este grupo e mais os das pessoas investigadas, podemos pensar que o sentido de valor de uma investigação não está somente no envolvimento social de seus realizadores, mas no sentido de serviço e proveito dado ao processo do trabalho e aos seus produtos[13]. Uma forma de uma investigação ser *participante* está no "quem"-"como"-"porque"-"para quê" participa dela. Uma outra forma está na resposta a como uma pesquisa participa da vida e das possibilidades de transformação social da vida dos que dela participam como investigados, ou como pesquisados-pesquisadores.

3°. A palavra "transformação" não é aqui uma metáfora e nem uma ilusão. No campo de da educação pesquisa alguma é diletante, embora muitas possam ser prazerosas e gratificantes. Não se trata de pregar

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

um utilitarismo pragmático, o que conspira de frente com a própria idéia ao mesmo tempo clássica e “emergente” do trabalho científico. Trata-se de pensar que tal como a própria educação, a pesquisa associada a ela existe porque é sempre possível pensar que pessoas, grupos humanos, corpus de idéias, culturas, comunidades, sociedades, nações, povos e a humanidade podem ir além de onde estão, podemos ser melhores, mais justos, mais fraternos e menos perversos e excludentes do que são. Podem, de dentro para fora, e devem ser dimensões transformáveis da realidade. Todo conhecimento autenticamente novo é renovador. Todo o conhecimento renovador é contestador. Todo o conhecimento contestador é uma porta aberta à transformação. Isto vale para a pesquisa que procura criar um meio de melhor de ensinar crianças não-videntes a aprenderem a ler e escrever. Vale para a investigação que pretende criticar “tudo que já se pensou sobre a educação até hoje” e propor um novo sistema de idéias. Um sistema falso, se for permanente, e verdadeiro se for efêmero, que logo a seguir deverá ser oportunamente objeto de crítica, de transformação ou de superação.

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

5°. Sempre foi, mas de agora em diante será mais e mais ainda, um empobrecimento muito grande e indevido a recusa em pensar a ciência e a pesquisa como um alargamento crescente do olhar e da

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

6°. Métodos são pontes, não são formas. São caminhos de dupla mão que convergem a uma mesma múltipla praça simbólica de convergências, diferenças e divergências. Não há teorias únicas e sequer “melhores”, muito embora haja provisoriamente uma teoria através da qual pessoas e equipes de pessoas possam ver e pensar melhor. Métodos e técnicas “quantitativos” ou “qualitativos” podem ser mais bem compreendidos através das palavras que tenho preferido usar aqui: estilos, estratégias, alternativas, vocações, escolhas. É o complexo conjunto das perguntas que vão do “o quê” ao “para que fins” o que determina (sempre de maneira relativa, pois outros podem pensar e fazer o contrário) qual o “método” a ser utilizado, em que circunstâncias. Pesquisas individuais podem ser francamente qualitativas e pesquisas-ação podem ser totalmente quantitativas.

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

de abertura de uma escuta sensível a estas dimensões do pensado e do vivido cotidiano.

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

Bibliografia

Adorno, Theodor
La sociedad – lecciones de sociologia

Cópia em xerox sem maiores indicações

Bachelard, Gaston
Filosofia do novo espírito científico – a filosofia do não
1972, Editorial Presença, Lisboa

Bachelard, Gaston
A formação do espírito científico
1996, Editora Contraponto, Rio de Janeiro

Bachelard, Gaston
Textos selecionados
Coleção Os Pensadores
Edição selecionada e organizada por José Américo Motta Pessanha
1978, Abril Cultural, São Paulo

Bachelard, Gaston
A poética do Devaneio
1987, Martins Fontes, São Paulo

Bachelard, Gaston
A água e os sonhos
1989, Martins Fontes, São Paulo

Bachelard, Gaston
O ar e os sonhos
1990, Martins Fontes, São Paulo

Bachelard, Gaston
A poética do espaço
1989, Martins Fontes, São Paulo

Bachelard, Gaston
A psicanálise do fogo
1972, Edições Estúdio Cor, Lisboa

Barbier, René
A pesquisa-ação
2002, Editora Plano, Brasília

Barbosa, Elyane

Gaston Bachelard – o arauto da pós-modernidade
1993, Editora Universitária-americana, Salvador

Barthes, Roland
Aula
1978, Cultrix, São Paulo

Bernardes, Sueli Teresinha Abreu
Sem memória e sem desejo
Trabalho de conclusão de curso regular do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás, em 2002. Cópia de micro cedida pessoalmente

Betto, Frei
Alfabetto – autobiografia escolar
2002, Ática, São Paulo

Bion, Wilfred Ruppert
Learning from Experience
1991, Marefield Library, Londres

Buber, Martin
Eu e Tu
S/d, Editora Centauro, São Paulo 5ª edição

Buber, Martin,
Do diálogo e do dialógico
1982, Editora Perspectiva, São Paulo

Buber, Martin
Sobre Comunidade
1987, Editora Perspectiva, São Paulo

Buber, Martin
O socialismo utópico
1986, Editora Perspectiva, São Paulo

Comparato, Doc
Da criação ao roteiro

1999, Editora Rocco, Rio de Janeiro

Cunha, Euclides da
Caderneta de Campo
1974, Cultrix, São Paulo

Franco, Maria Laura Barbosa
Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso
1988, Cadernos de Pesquisa do CEDES, nº. 66, Campinas

Freire, Paulo
Pedagogia da Autonomia
1997, Editora Paz e Terra, São Paulo

Goffman, Ervin
A representação do eu na vida cotidiana
1987, VOZES, Petrópolis

Jupiassu, Hilton
Para ler Bachelard
1976, Francisco Alves, Rio de Janeiro

Lévinas, Emmanuel
Totalidade e infinito
1988, Edições 70, Lisboa

Lévinas, Emmanuel
Humanismo do outro homem
1993, VOZES, Petrópolis

Lévinas, Emmanuel
Entre nós, ensaios sobre a alteridade
1997, VOZES, Petrópolis

Ludke, Menga
Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa
1988, Cadernos de Pesquisa do CEDES, v. 66, Campinas

Luna, Sérgio V de
O falso conflito entre tendências metodológicas
1988, Cadernos de Pesquisa do CEDES, v. 66, Campinas

Marques, Gabriel Garcia
Me alugo para sonhar – oficinas de roteiro
1997, Jorge Zahar, Rio de Janeiro

Merleau-Ponty, Maurice
Textos selecionados
Edição preparada por Marilena de Souza Chauí
Coleção Os Pensadores
1989, Abril Cultural, São Paulo

Moraes, Osvando J. de
Grande Sertão, Veredas – o romance transformado: semiótica da construção do roteiro televisivo
2000, EDUSP, São Paulo

Nóvoa, Antônio (org)
Vidas de Professores
2000, Edições Porto, Porto
T
Spink, Mary Jane (org)
Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano
1999, Cortez Editora, São Paulo

Turner, Victor
O processo ritual – estrutura e anti-estrutura
1974, VOZES, Petrópolis