

“A CHEGADA DA ESTRANHA”: DESAFIOS POLÍTICO – EPISTÊMICOS DA PESQUISA COM AS CAMADAS POPULARES

Maria Tereza Goudard **Tavares** – UERJ

Agência Financiadora: FAPERJ

“A chegada da estranha”: desafios político – epistêmicos da pesquisa com às camadas populares.

Este trabalho objetiva apresentar algumas encruzilhadas político – epistêmicas que vem atravessando às praticas de educação popular desenvolvidas por mim, ao longo de uma trajetória de investigação junto às camadas populares, especialmente, no território da escola. Busco fundamentalmente tensionar a questão da mediação, a partir de um diálogo com alguns autores, dentre os quais destacamos José de Souza Martins¹ e Victor Valla.

Historicamente no campo das ciências sociais, inúmeros são os limites e interdições às práticas investigativas que reconhecem o outro como *legítimo outro* (Maturana, 1977). Hegemonicamente, os esquemas binários de compreensão e interpretação da realidade social, fruto de uma matriz científica cartesiana de sociedade/conhecimento, dificultam, senão muitas vezes impedem, o encontro com o outro no contexto de uma pesquisa (Martins, 1993, Da Matta, 1997).

*A reunião na escola estava marcada para as 9 horas. Segundo V., orientadora educacional, iríamos aproveitar o horário da reunião pedagógica. Estava ansiosa, inúmeras questões me afligiam... Embora já tivesse requerido com três semanas de antecedência, ainda não tinha recebido a autorização da Secretaria de Educação de São Gonçalo para pesquisar a(na) escola. E a escola, seus professores/as, aceitariam a minha proposta de trabalho? Me autorizariam a pesquisar na(com) a escola?*²

No caso da sociedade brasileira, mais do que uma questão epistemológica, as nossas matrizes coloniais — escravocratas, ou nossa *cultura senhoril* (Chauí, 2000), tornam a questão da *aceitação do outro como legítimo outro* uma questão política

¹ José de Souza Martins escreveu, em 1993, o livro *A chegada do estranho* que, entre outras questões, discute o papel do/a pesquisador/a junto aos setores subalternos, enfatizando os limites e as possibilidades do/a outro/a investigado/a também como sujeito do conhecimento.

² Anotações transcritas de meu caderno de campo em maio de 2007.

central, visto serem os condicionamentos histórico-culturais de nossa formação social pano de fundo de uma sociedade arraigadamente autoritária (Carvalho, 1996, Chauí, 1989, Martins, 1994).

Com efeito, a sociedade brasileira é marcada pela estruturação de um espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada³ em todos os seus aspectos: as diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito, muito menos como sujeito de direitos (Chauí, 2000).

(...) O projeto era meu, a demanda externa àquele grupo. A pesquisa era desejo e necessidade pessoal-profissional... como negociá-la na perspectiva de um projeto coletivo? O trabalho de “convencimento” do outro, de fazê-lo desejar o que você deseja não é nada tranqüilo. Pressupõe conflitos de diversas naturezas. Mais do que uma questão epistemológica, implicava em questões éticas, políticas⁴.

No campo político-epistemológico, na produção de conhecimento, se, especialmente o contexto de pesquisa envolver os setores populares, os grupos subalternos (Martins, 1989), os pobres (Santos, 1997) e os oprimidos (Freire, 1987), o *reconhecimento do outro* é muito mais complexo e epistemologicamente difícil, pois hegemonicamente o pensamento científico brasileiro, a nossa intelectualidade (formada na mentalidade européia) define esses sujeitos como carentes, lacunares, não somente no campo material, como no campo do simbólico.

Entendo que essa forma de entendimento, ao simplificar a realidade, obscurece a sua compreensão, nos desafiando a refletir criticamente sobre essa temática. Uma das hipóteses que venho refletindo implica a perspectiva de que, no campo investigativo, no terreno da pesquisa educacional propriamente dita, temos dificuldade de reconhecer o outro, *esse outro*, porque não o *enxergamos*.

Essa perspectiva corrobora o princípio de que o olho só vê aquilo em que acreditamos (Von Foerster, 1996). O que complexifica a questão do *encontro* com o outro no contexto de uma pesquisa.

³ Na sociedade brasileira, a expressão corrente “*sabe com quem está falando?*” (Da Matta, 1997:79) é emblemática dessas relações verticalizadas e assimétricas, além de confirmar a existência de uma sociedade onde convivem éticas profundamente diferenciadas (idem, p:81).

⁴ Anotações transcritas de meu caderno de campo em maio de 2007.

Von Foerster (1996:59) afirma que: *ao dizer “VER”, emprego este termo no sentido que lhe dava William Blake, quando afirma que ele não via com os olhos, mas através deles(...)* Ver equivale a um insight, equivale a alcançar a compreensão de algo, utilizando todas as explicações, metáforas, parábolas etc. com que contamos. Ainda, segundo esse autor, *devemos compreender o que vemos ou, do contrário, não vemos* (1996:71), pois, de acordo com os estudos de Maturana e Frenk, a retina está sujeita a um controle central, o que faz com que só possamos ver aquilo em que cremos (Foerster, 1996). Assim, como enxergar aquele/aquela em que não cremos? Como enxergar aquele/aquela que não compreendemos?

Temos encontrado em José de Souza Martins e Victor Valla evidências que nos mostram que a *crise de compreensão* pode ser nossa. Segundo os dois pesquisadores, uma das grandes dificuldades dos pesquisadores/as e técnicos/as que estão implicados nos trabalhos com os setores populares é que já trazem um *a priori* carregado de preconceitos quando se aproximam daqueles com os quais pretendem trabalhar, o que, de modo geral, dificulta, ou até mesmo impede a construção de um diálogo com esses setores. Segundo Martins (1993, 1989) e Valla (1998, 2000) esses *mediadores* vêm munidos de tantas certezas que lhes fica difícil, senão impossível, se abrirem para novas explicações que a realidade os desafia a construir. Seus *a priori*, suas interpretações pré-construídas (e seus preconceitos) são freqüentemente um obstáculo intransponível ao desejado (e necessário) diálogo e à produção de novas explicações (com)partilhadas da realidade.

(...) Já conhecia a escola pela narrativa potente de algumas professoras, alunas e ex-alunas da Faculdade de Formação de Professores. Esse conhecimento, de certa forma, me conectava ao movimento reflexivo dessa escola, ao seu compromisso de mudar a vida dos/as estudantes, usuários/as desse espaço⁵

Nesse sentido, se continuarmos a compreender os setores populares, os subalternos, os pobres e a própria *cultura da pobreza* como lacunar, inferior, atrasada, anti-racional, não os enxergaremos como *legítimo outro*, com um sistema diferente de viver, pensar, responder com outras lógicas os desafios colocados pela vida. Ao contrário de carente e/ou lacunar, incompleto, o/a outro/a poderia ser visto

⁵ Anotações transcritas de meu caderno de campo, em maio de 2007.

fundamentalmente como diferente, particular e genérico, capaz de interpretar e (re)inventar a vida no jogo dramático de sua vida cotidiana.

Concordando com Martins (1993), entendo que a pesquisa sobre (e com) os setores populares tem que ter como premissa o reconhecimento do outro como sujeito do conhecimento. De acordo com esse autor, *se não procedemos assim, acabamos fazendo uma ciência estrangeira, no sentido de estranha em relação ao mundo daquele que está sendo objeto de estudo* (1993: 29).

Para ele (1993), é imprescindível a coragem para o desafio da produção de uma ciência social (e de uma investigação social) que corresponda à realidade de nossa sociedade e às perplexidades e problemas que ela suscita e propõe.

No bojo da discussão de nossa *crise de compreensão*, é urgente a complexificação (e a desejada superação) de um conceitualismo descabido que *transplanta interpretações de realidades sociais que são outras, distantes e diferentes, que nos torna estrangeiros em face do que realmente somos e vivemos* (Martins, 2000: 12). Martins ainda nos chama a atenção que, neste país de doutores, especialistas, bacharéis, falamos muito e compreendemos pouco. Cita como exemplo Euclides da Cunha:

Euclides da Cunha fez um refinado discurso europeu sobre a tragédia dos miseráveis de Canudos, que ele nunca compreendeu, porque não compreendia a linguagem do silêncio e dos silenciados, porque não compreendia a dialética de um fazer história à margem da realidade dominante e das idéias dominantes.(idem)

Ao enfatizar estas questões no processo de doutoramento e na escritura desse trabalho, busco recuperar meu movimento de entrada no campo, de chegada na escola municipal Arca de Noé, onde o desejo e o compromisso de uma *investigação cúmplice* (Alves e Garcia, 2000) têm orientado a pesquisa como uma prática social de conhecimento, portanto, imersa em poderes, contradições, *regimes de verdade*⁶ que, na concepção foucaultiana, aprisionam sujeitos e conhecimento, governando-os (Foucault, 1979).

Quero ressaltar que o(s) campo(s) da pesquisa educacional impregnados pelas relações históricas de saber/poder, apesar de seus pressupostos e discursos

⁶ Para Foucault (1979), cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral de verdade”, isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros, naturalizando-os como universais.

humanistas/iluministas, e mesmo com as contribuições das teorias críticas de cunho político-sociológico, ainda se ressentem de debate mais dialógico, menos verticalizado e mais democrático. Apesar da proliferação dos discursos, da retórica fácil disseminada pela produção pedagógica, mesmo sobre os resultados das agências da pesquisa sobre a temática do/a professor/a pesquisador/a, da pesquisa como centralidade na escola, da emergência do professor/a reflexivo/a etc., predomina uma relação de uso com as escolas, com a investigação científica e a prática docente sendo tradicionalmente vistas como uma relação de aplicação, de tutela entre o/a professor/a e os/as especialistas.

Nesse contexto, inúmeros ainda são os *experts* que desapropriam os agentes escolares, em especial, a professora das séries iniciais, de pensar, analisar e propor, produzindo teorias, explicações, regimes de verdade, que longe de serem *traduções interessadas* buscam se afirmar como um conhecimento definitivo, totalizador sobre a dinâmica escolar, desqualificador sobre o mundo da escola.

(...) eu era a professora que vinha de fora, da Universidade, apresentada por determinados regimes de verdade que, via de regra, silenciam os sujeitos escolares face às complexas relações de poder-saber expressas historicamente nessas práticas. Porém, eu queria muito compartilhar a minha esperança política na possibilidade de uma investigação-cúmplice, que pudesse de uma forma ou de outra, me implicar no trabalho de elaboração compartilhada sobre as questões que as afligiam no mundo da escola, e no mundo da vida⁷.

O que ainda vem sendo silenciado, e/ou pouco problematizado em nossos discursos e práticas sociais de conhecimento, às quais denominamos pesquisa, é que essa atividade — a pesquisa, corresponderia a determinadas formas de poder-saber, portanto, de conhecer. E conhecer, para Foucault, é governar (1979). Assim, as práticas de pesquisa, e mesmo aquelas que buscam se legitimar como *emancipatórias, simétricas e horizontalizadas* nutrem-se de uma permanente tensão em sua (in)viabilidade histórica. Explicitam a tensão entre as práticas de *conhecimento-regulação* e as práticas de *conhecimento-emancipação* (Santos, 2000) produzidas no cotidiano da escola, especialmente na relação entre a estranha (pesquisadora) e os sujeitos da pesquisa. Essas afirmativas vêm ao encontro das questões levantadas por

⁷ Anotações transcritas de meu caderno de campo em maio de 2007.

Costa (1998) em seu movimento de crítica e suspeição às pesquisas participantes em seu *a priori* democratizante.

Para Costa, visto que:

(...) 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 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. (...) A significação é um processo social de conhecimento (1998: 246).

Portanto, quando o/a pesquisador/a, em seu processo de fabricação do conhecimento, descreve ou explica algo ou alguém em sua narrativa ou discurso, ao utilizar a linguagem para produzir uma realidade, está instituindo esse algo/alguém como existente de uma determinada forma e não de outra(s).

Nessa perspectiva, concordamos com Costa para quem todo o processo de teorização sobre a educação, sobre a escola, sobre as práticas escolares, *constitui um conjunto de discursos, de saberes que, ao explicar como estas coisas funcionam e o que são, fabrica estas identidades.* (1998: 247)

Assim, as práticas e os saberes que constituem um processo de pesquisa não são domínios separados, apartados da realidade social, são engendrados pelo campo de forças político-econômico-social-culturais de um momento histórico. Compreender a natureza de uma pesquisa, a partir de suas condições de existência, significa afirmar que não existe algum regime de verdade *a priori*. Significa compreender que qualquer tipo de saber-prática é uma invenção humana, possuindo uma utilidade e verdade limitadas a um certo espaço-tempo. Creio que essa forma de pensamento nos coloca em confronto com os paradigmas positivistas e cientificistas que buscam um conhecimento verdadeiro, definitivo e essencial sobre a realidade investigada.

A esse respeito, as análises de Foucault (1979:21), especialmente aquelas que buscam tensionar a constituição histórica das ciências humanas, demarcando as imbricações entre ciência e ideologia, são importantíssimas para o debate sobre a natureza eminentemente política da produção do conhecimento, e portanto, das políticas que denominamos pesquisa:

Neutralizar a idéia que faz da ciência um conhecimento em que o sujeito vence as limitações de suas condições particulares da existência, instalando-se na neutralidade objetiva do universal, e da ideologia um conhecimento em que o sujeito tem sua relação com a verdade perturbada, obscurecida, velada pelas condições de existência. Todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios de saber. A investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria a sua origem, mas a relações de poder que o constituem.

Porém, se no domínio do positivismo enraizou-se uma ciência fundada numa suposta neutralidade da relação sujeito-objeto, na apartação entre ciência e ideologia, e na separação dessas noções, a epistemologia da complexidade exige uma outra forma de se pensar/materializar essa relação. Cada vez mais compreendo (apesar das contradições pessoais-profissionais, e das angústias que esse tipo de compreensão acarreta) que o ato de conhecer, a prática social da pesquisa, implica uma postura ética e política, produzindo efeitos, ressonâncias diversas que atravessam e complexificam a paisagem de uma pesquisa. Venho compreendendo, ajudada pelas leituras interessadas de Freire, Martins, Boaventura de Souza Santos, Lefebvre, Foucault, Garcia, Valla, dentre outros, e principalmente, pela reflexão/suspeição coletiva dos movimentos de pesquisa (ajudada pelos diferentes coletivos onde transito), que não existe sujeito nem objeto em si. Os sujeitos, os objetos e o conhecimento são produzidos nas redes da história, através das práticas, dos acontecimentos, das forças presentes em sua constituição (Foucault, 1977, 1979, 1997). E que existem sempre implicações por mais que não tenhamos clareza delas.

Na contramão dessas concepções, venho tentando construir, junto aos meus grupos de formação⁸ um outro *ethos* pesquisador que, no esforço político-epistemológico de combate às simplificações e aos reducionismos nas relações de conhecimento, vem procurando instituir novas práticas sociais de conhecimento que, centradas na complexidade dos processos humanos, têm apostado na *dúvida como método* (Garcia, 1998). E também na não dicotomia entre sujeito e objeto no processo da pesquisa, na produção de conhecimento em contextos simbólicos e comunicacionais,

⁸ Estou denominando grupos de formação, os contextos de discussão, elaboração, de auto-formação, no qual venho complexificando o meu devir pessoal-profissional e atualizando as minhas *solidariedades de preocupações*, especialmente, o Gt de educação popular da ANPED.

principalmente nas pesquisas onde o arcabouço teórico-epistemológico, o desenho, as intenções do/a pesquisador/a remetem a uma expectativa de participação dos sujeitos envolvidos. No meu processo de trabalho, o tipo de pesquisa adotado – a *investigação cúmplice*, mais do que uma expectativa de participação, tem como horizonte, a materialização político-epistemológica dessa participação no processo da pesquisa, isto é, uma *investigação dialógica*, compartilhada.

E o que seria uma investigação-cúmplice? Considerando a polifonia dessa noção, capturada de Alves & Garcia (2000), entendo ser essa prática um conjunto de movimentos que possibilitam a um grupo de pessoas tornar-se um grupo-pesquisador (Gauthier, 1998), uma comunidade-investigativa (Wells, 1994), que no enfrentamento dos desafios propostos pela realidade, produz idéias, práticas, teorias, imaginários, linhas de fuga, enfim, dispositivos que buscam tornar a realidade possibilidade de vida para aquele coletivo⁹.

Porém, essa expectativa de participação do coletivo da escola (professores/as, alunos/as, funcionários, familiares etc.) mais do que um *a priori* do processo investigativo, munida pelas circunstâncias históricas que anunciam/denunciam a presença de discursos e práticas com profundas assimetrias de poder político e cultural, em especial, no campo da pesquisa educacional, sobretudo entre as pesquisas acadêmicas e o mundo da escola, tem de ser experienciada e encarnada como um campo de possibilidades, ora possível, ora impossível, insurgindo-se permanentemente contra uma certa tendência epistemológica, que busca a harmonia, o consenso, inúmeras vezes sob a égide de um discurso de participação.

Nesta perspectiva, no que se referia à investigação, o desafio que se colocava nesses *tempos de chumbo*, de crise epistemológica, era o desejo de nos (re)apropriarmos e utilizarmos ferramentas teórico-conceituais que nos permitissem abordar e intervir na *realidade investigada*,¹⁰ desnaturalizando-a junto com os demais sujeitos da pesquisa, compreendendo *as redes de significado a partir do ponto de vista do outro, operando com a*

⁹ Anotações transmitidas do meu caderno de campo, em maio de 2007.

¹⁰ Segundo Corazza (1996: 15) (...) “*realidade*” não é uma coisa – uma situação, uma condição, um estado – que possa ser vista, analisada, investigada “no que realmente é” (...) por exemplo não há, como querem alguns, a “*realidade educacional brasileira*”, mas tantas “*realidades*”, quantas sejam aquelas que podemos enunciar, conhecer, pensar, discutir, disputar sobre se chamamos “aquilo” de realidade educacional brasileira, ou não; tantas realidades educacionais brasileiras, quantas as que temos condições históricas – e languageiras de descrever.

lógica de suas categorias e conceitos sem reduzir nossa argumentação à sistematização destas categorias (Garcia, 2000: 15).

O que substancializava os meus caminhos investigativos, nesse momento de entrada no campo, era a compreensão política de que o compromisso com uma *investigação cúmplice* teria de ser permanentemente inquirido e (re)afirmado, face às circunstâncias históricas e culturais em que nos situamos como sujeitos sociais, cuja matriz societária autoritária, excludente e hierarquizada, dificulta, senão interdita, as relações sociais pautadas na horizontalidade, no entendimento e na aceitação do outro como *legítimo outro*.

Nesse sentido, entendo as contribuições de Boaventura de Souza Santos, principalmente seu conceito de *conhecimento-emancipação*, como uma ferramenta potente para a subversão da histórica oposição, complexificação da relação sujeito-objeto. O *conhecimento-emancipação* proposto por Santos (2000) poderia contribuir para a transformação do "objeto da pesquisa", em sujeito da/na pesquisa, invertendo um postulado hierarquizador, excludente, para uma formulação pautada na reciprocidade da relação entre os diferentes sujeitos envolvidos da/na pesquisa.

Santos, em sua descrição e crítica do paradigma da modernidade (2000), aponta o *conhecimento-regulação* e o *conhecimento-emancipação* como formas de conhecimento que definem o paradigma da ciência moderna. Em suas trajetórias e usos, estes conhecimentos transitam do caos à ordem (regulação) e do colonialismo à solidariedade (a emancipação). E na trajetória de transição epistemológica para um novo paradigma, designado pelo próprio autor de *paradigma emergente*, a forma de conhecimento-emancipação¹¹ precisa ser reafirmada, visibilizada, subvertendo e ocupando o espaço do conhecimento-regulação. A perspectiva do conhecimento-emancipação implica a aceitação e (re)valorização das possibilidades utópicas presentes

¹¹ (...) a opção epistemológica mais adequada à fase de transição paradigmática em que nos encontramos consiste na revalorização e reinvenção de uma das tradições marginalizadas na modernidade ocidental: o conhecimento-emancipação (Santos. 2000: 81). Para Santos, o trânsito de um conhecimento-regulação para um conhecimento-emancipação não é apenas epistemológico, é também um trânsito entre conhecimento e ação. Para o autor, enquanto as ciências têm se preocupado em distinguir entre estrutura e ação, é necessário que nos centremos na diferença entre ação conformista e ação rebelde (1998). Ainda segundo Santos, a ação conformista é a ação que reduz o realismo ao que existe. Na concepção da ação rebelde socorre-me do conceito de clinamen em Epicuro e Lucrecio. Clinamen é a capacidade de desvio atribuída por Epicuro aos átomos de Demócrito, um quantum inexplicável que perturba as relações de causa e efeito. (...) O conhecimento -como- emancipação é um conhecimento que se traduz em ações com clinamen. (...) A ação -com -clinamen é a ação turbulenta de um pensamento em turbulência. (1998: 44-45).

no coletivo, na transformação do princípio de solidariedade em forma hegemônica de saber.

Entendo que o processo de conhecimento assentado no princípio de solidariedade pode permitir a subversão e a superação da clássica dicotomia sujeito-objeto pela *reciprocidade entre sujeitos* (Santos, 2000: 83), onde concebemos outro da *pesquisa numa*

teia intersubjetiva de reciprocidades (idem, p. 81), em que o conhecimento é ao mesmo tempo oportunidade de autoconhecimento¹² para todos os envolvidos nesse processo.

(...) Sabia que essa oportunidade era única. Um inédito viável (Freire, 1993) que produziria desdobramentos, ressonâncias. Não apenas em meu trabalho no Departamento de Educação, mas na própria dinâmica, no modo de funcionamento da Faculdade de Formação de Professores. Até então, eu era uma das poucas que não compreendia (e insistia em compreender) a enorme distância entre a FFP e o sistema escolar da cidade.

Não entendia (ou melhor, não aceitava) como a nossa faculdade, que tem como missão institucional formar professores/as, se distanciava tanto dos sistemas escolares da cidade.

- Como formar professores, se raros eram o/as professores/as que investigavam, se preocupavam, trabalhavam com a escola e seu mundo na cidade?

Vivíamos uma situação quase esquizofrênica: de um lado a Universidade de costas para a rede escolar, enclausurada em si própria, com pretensões "cosmopolitas". Do outro lado, as redes escolares, também enclausuradas em si próprias, porém profundamente solitárias, embora com uma forte disposição para agenciamentos.

A transformação da solidariedade em forma hegemônica de saber, por extensão, pode ser responsável pela transformação da escola pesquisada no campo privilegiado do conhecimento emancipatório, à medida que, no cotidiano das práticas na/com a escola, os diferentes sujeitos produtores desse cotidiano possam enxergar e questionar os saberes-poderes presentes nessas relações, desnaturalizando-os, fazendo-os circular, se potencializando na relação com o conhecimento.

Baseada nesses princípios político-epistemológicos, foi que assumi a investigação cúmplice como um caminho privilegiado para a experiência da pesquisa, para viver os riscos e as contradições de uma *investigação participante*, onde a aventura

¹² No paradigma emergente, o caráter autobiográfico do conhecimento-emancipação é plenamente assumido: um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos une pessoalmente ao que estudamos.

da pesquisa pudesse propiciar um movimento de ação-reflexão-ação coletiva, que pudesse tensionar e nutrir o surgimento de uma outra ética na relação cotidiana instaurada, talvez, por um desejo coletivo de cumplicidade. Ética esta necessária à edificação do conhecimento-emancipação. Uma ética fundada no princípio da responsabilidade, que inclui e é orientada pela co-responsabilidade, pelo cuidado com o outro; como nos propõe Santos (2000:112):

O novo princípio da responsabilidade reside na Sorge, na preocupação ou cuidado que nos coloca no centro de tudo o que acontece e nos torna responsável pelo outro, seja ele um ser humano, um grupo social, a natureza etc.; esse outro inscreve-se simultaneamente na nossa contemporaneidade e no futuro cuja possibilidade de existência temos de garantir no presente. A nova ética não é antropocêntrica, nem individualista, nem busca apenas a responsabilidade pelas conseqüências imediatas. É uma responsabilidade pelo futuro.

Entendo que, neste caso, a *investigação cúmplice*, por ter como horizonte o conhecimento emancipação, e apesar das contradições nodais que nos atravessam frente ao autoritarismo constitutivo de uma sociedade marcadamente excludente como a nossa, mais do que uma metodologia, torna-se uma opção político-epistemológica que, ao desejar *conhecer com*, assume as implicações e ambigüidades presentes nesse processo. A pesquisa participante pode ser desfeticizada, assumida como um caminho com armadilhas que ora pode potencializar o coletivo, ora pode silenciá-lo, criando outros regimes de verdade que, em vez de exaurir a realidade de seu potencial político, transformador, pode justamente, pela intensidade da intervenção coletiva, politizar essa realidade através de *ações rebeldes* (Santos, 2000).

Talvez pareça deveras pretensioso denominar de *ações rebeldes* as práticas cotidianas de um determinado coletivo no mundo da escola. Porém, ao evocar as minhas memórias do presente, reconheço no individualismo, no narcisismo e na desimplicação crescente sinais de uma profunda crise de participação, de implicação, de compromisso com a vida. Desse modo, considero profundamente transgressor ao espírito da época as *operações de caça* dos grupos-sujeitos, isto é, as *ações rebeldes* que possibilitam aos coletivos sair de si, intervir, modificar, “transformar para conhecer”, instituindo práticas políticas que, *alternativas de alternativas*, possibilitam as pessoas e o mundo (re)criar-se em outras bases.

Se, por um lado, a entrada no campo pode materializar a *chegada da estranha*, dando corporeidade ao desenho abstrato da pesquisa, e a possibilidade concreta de encarná-la a partir de discussões com os outros sujeitos da investigação; por outro lado, do ponto de vista de uma pesquisa e de nossa própria vida, não sei se é possível driblar as expectativas/tensões dos primeiros encontros. O fato de estar sendo esperada e contar com parcerias anteriores no grupo de professores/as de uma escola concreta¹³ aparentemente me tranqüilizava um pouco mais. O fato de ter um projeto, desejo de discuti-lo e realizá-lo de forma *parceira*, alimentava as minhas expectativas.

Nesse cenário, a “chegada da estranha” longe de ser naturalizada, nos convocava - pesquisadora e companheiros de pesquisa a complexificar nossas relações com o conhecimento, e sobretudo, a construir um contexto relacional.

E assim, uma manhã ensolarada de março de 2007 foi o cenário para nosso primeiro contato com/na escola; ao cruzar a pequena faixa de cimento, fronteira entre os portões vermelhos da escola e seu pequeno parque infantil, com todos os sentidos alertas, tomada por uma ambígua sensação de medo e bem-estar, fui apresentada à escola. E no seu corredor, um cenário permeado pelo burburinho de vozes, sons, odores diversos, tudo era aparentemente tão familiar, e, ao mesmo tempo, aparentemente tão estranho, que pude sentir Hermes¹⁴ sussurrando em meus ouvidos. A escola, o bairro e a própria cidade, as pessoas, os espaços, lugares ainda tão desconhecidos... E na paisagem da pesquisa, pressentia as aventuras por vir. Havia “paz na Terra”, guerra em mim.

¹³ A escolha da escola investigada ocorreu a partir de razões afetivo-intelectuais concretas: o convite de pesquisar na/com a escola partiu de uma ex-aluna, neste período, orientadora educacional na escola Arca de Noé.

¹⁴ O dilema de Hermes para Canevacci (1993:29) é a arte de revelar o que está mascarado, através da interpretação etnográfica. Para esse autor, o etnógrafo é um pouco como Hermes: *um mensageiro que contando com algumas metodologias para descobrir o mascarado, o latente, o inconsciente, pode obter a sua mensagem até mesmo através do furto; ele apresenta linguagens, culturas e sociedades em toda a sua opacidade, estranheza e falta de sentido; então, como se fosse um mágico, um hermeneuta – o próprio Hermes – esclarece o que não estava claro, torna familiar o que era estranho e dá sentido ao que era desprovido de sentido.*

Bibliografia

ALVES, N. e GARCIA, R. L. A escola nossa de cada dia reinventada. In: **A página da Educação**. Lisboa, outubro de 2000.

BRANDÃO, C. R. (Org.) **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CANEVACCI, Máximo. **A cidade polifônica**. Ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

CARVALHO, J.M. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: mito fundado e sociedade autoritária. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.

CORAZZA, S. Labirinto da pesquisa, diante dos problemas dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (org.) **Caminhos investigativos**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

COSTA, M. V. A pesquisa-ação na sala de aula e o processo de significação. In: SILVA, L. H. (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998.

DAMATTA, R. **A casa & e A Rua**: espaço cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. **O poder do atraso. Ensaios de Sociologia da História lenta**. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **A chegada do estranho**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MATURANA, H. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

SANTOS, Boaventura. **A crítica da razão indolente. Contra o desperdício de experiência**. Porto: Afrontamentos, 2000.

VALLA, V. V. Apoio social e saúde: buscando compreender a fala das classes populares. In: COSTA, M.V. **Educação popular hoje**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

VON FOERSTER, H. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.